

REVUE SEMESTRIELLE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION



Contextes
et
Didactiques

« **Éducation et socialisation en contextes
multilingues et pluriculturels** »

NUMÉRO 5

de la Revue « *Contextes et Didactiques* »

Coordonné par

Frédéric ANCIAUX et Béatrice JEANNOT-FOURCAUD

Décembre 2014

POLITIQUE EDITORIALE

Historique de la revue

La revue « *Recherches et Ressources en Éducation et Formation* » créée en 2007 et publiée annuellement sous forme papier par le CRDP de Guadeloupe change, à partir de 2014, de titre et de format éditorial pour devenir une revue semestrielle en sciences de l'éducation et en ligne, intitulée : « *Contextes et Didactiques* ». La parution de la revue « *Contextes et didactiques* » est semestrielle. La consultation et le téléchargement des numéros précédents et des articles sont gratuits et s'effectuent en ligne sur le site de la revue :

<http://www.espe-guadeloupe.fr/pages/revue-contextes-et-didactiques>

Politique éditoriale

La revue « *Contextes et Didactiques* » publie des articles qui rendent compte de recherches empiriques, de pratiques innovantes, de dispositifs didactiques, de revues de littérature et de réflexions théoriques liés aux interactions entre les contextes (historique, géographique, écologique, sociolinguistique, didactique, culturel notamment), l'éducation, la formation et l'apprentissage. Une attention particulière est accordée aux travaux portant sur les questions de contextualisation de l'enseignement dans les territoires ultrapériphériques français, la Caraïbe et plus généralement dans les pays de la Francophonie. Par exemple, la revue s'intéresse à l'identification et à la prise en compte d'effets de contexte dans les processus d'enseignement, d'apprentissage et de formation. La revue est ouverte à toute contribution traitant des questions de didactique en prise avec différents éléments contextuels. Les propositions de contributions sont à envoyer au responsable de chaque numéro thématique dans les délais impartis (cf. numéros en préparation). Les appels à contribution sont lancés deux fois par an, en juin et en décembre. La revue « *Contextes et Didactiques* » publie aussi occasionnellement des textes hors thématiques dans une rubrique varia. La revue est dotée d'un comité de rédaction et d'un comité scientifique constitués d'experts garant de la qualité des articles publiés. Le comité scientifique a la charge de lire les manuscrits soumis, de les évaluer et de proposer les modifications qu'il estime nécessaire en vue de leur publication. La revue n'est pas responsable des manuscrits qui lui sont envoyés. L'envoi des documents implique l'accord de l'auteur pour leur publication. Les textes et les images publiés dans la revue engagent la responsabilité de leurs seuls auteurs.

Types de contributions

La revue « *Contextes et Didactiques* » publie :

- des travaux de recherche empirique et des résultats originaux ;
- des revues de littérature et des approches théoriques ;
- des comptes-rendus critiques d'innovations pédagogiques ;
- des comptes-rendus d'ouvrages scientifiques ;
- des présentations de thèses, de colloques et de manifestations scientifiques.

Public concerné

La revue « *Contextes et Didactiques* » s'adresse à un large public : enseignants, chercheurs, formateurs, étudiants.

Partenaires

ESPE de l'Académie de Guadeloupe, Université des Antilles et de la Guyane, Centre de Recherches et de Ressources en Education et Formation (EA-4538).

ORGANIGRAMME DE LA REVUE

Directeur de publication

- Antoine DELCROIX, Université des Antilles et de la Guyane

Rédacteur en chef

- Frédéric ANCIAUX, Université des Antilles et de la Guyane

Comité de rédaction

- Juliette FACTHUM-SAINTON, Université des Antilles et de la Guyane
- Thomas FORISSIER, Université des Antilles et de la Guyane
- Béatrice JEANNOT-FOURCAUD, Université des Antilles et de la Guyane
- Lambert-Félix PRUDENT, Université des Antilles et de la Guyane
- Marie-Paule POGGI, Université des Antilles et de la Guyane
- Christian SILVY, Université des Antilles et de la Guyane

Comité scientifique

- Michel ACACIA, Université d'État d'Haïti, Haïti
- Sophie ALBY, Université des Antilles et de la Guyane
- Christian ALIN, Université de Lyon 1
- Philippe BILAS, Université des Antilles et de la Guyane
- Régis BLACHE, Université des Antilles et de la Guyane
- Jacqueline BOURDEAU, Télé université, Québec (TELUQ), Canada
- Christos CLAIRIS, Université de Paris 5
- Denis COSTAOUEC, Université de Paris 5
- Jean-Baptiste COYOS, Université de Bordeaux 3 et de Pau
- Robert DAMOISEAU, Université des Antilles/Guyane
- Jacques DUMONT, Université des Antilles et de la Guyane
- Colette FEUILLARD, Université de Paris 5
- Diane GERIN-LAJOIE, Université de Toronto, Canada
- Françoise GUERIN, Université de Paris 4
- Marie-Christine HAZAËL-MASSIEUX, Université d'Aix-en-Provence
- Christine HELOT, Université de Strasbourg
- Gabriel LANGOUËT, Université de Paris 5
- Joël LEBEAUME, Université de Paris 5
- Mylène LEBON-EYQUEM, Université de la Réunion
- Danièle MANESSE, Université de Paris 3
- Jean-Louis MARTINAND, ENS de Cachan
- Yves MAZABRAUD, Université des Antilles et de la Guyane
- Alain MERCIER, Institut Français de l'Éducation de Lyon
- Sébastien RUFFIÉ, Université des Antilles et de la Guyane
- Jean-Pierre SAINTON, Université des Antilles et de la Guyane
- Jean-Claude SALLABERRY, Université Montesquieu-Bordeaux 4
- Laurence SIMONNEAUX, ENFA de Toulouse
- Jocelyne TROUILLOT-LÉVY, Université Caraïbe, Haïti
- Frédéric TUPIN, Université de la Réunion

RECOMMANDATIONS AUX AUTEURS

La revue « *Contextes et Didactiques* » est publiée en français, mais des contributions d'intérêt majeur peuvent être acceptées en anglais, espagnol et créole. Les soumissions se font par voie électronique à l'adresse du coordonateur du numéro (cf. numéros en préparation) et à celle de la revue : *contextes.didactiques@espe-guadeloupe.fr*

Les manuscrits proposés doivent être originaux et ne pas être soumis simultanément à une autre revue. Une feuille de style est disponible et téléchargeable sur le site afin de mettre les contributions aux normes rédactionnelles. Une page de présentation doit accompagner le manuscrit comprenant :

- un titre,
- la liste des auteurs avec leurs noms et prénoms en entier,
- leur institution de rattachement, l'adresse de correspondance, et leur adresse électronique,
- un résumé de 250 mots environ en français et en anglais indiquant les éléments essentiels du travail,
- une liste de 5 mots clés en français et en anglais.

La forme de présentation préférée est un fichier sous format .doc, .docx, .txt, .rtf, .odt envoyé en tant que pièce jointe dans un courriel. Dès leur réception, les articles sont confiés pour évaluation anonyme à deux experts du comité scientifique de la revue ou choisi par le comité de rédaction en fonction de ses compétences. Les deux expertises sont renvoyées à l'auteur dans les deux mois suivant la réception de l'article. Dans le cas de deux évaluations contradictoires, le comité de rédaction se réserve le droit de soumettre le manuscrit à un troisième expert. Une fois l'article accepté pour publication, un formulaire de transfert de droits est envoyé à l'auteur. Ce formulaire est à signer et à renvoyer au comité de rédaction.

La correspondance s'effectue avec l'auteur cité en premier. Chaque présentation doit être accompagnée d'une lettre de l'auteur mentionnant que :

- le manuscrit n'est pas et ne sera pas soumis à une autre publication ;
- que tous les cosignataires de l'article ont lu et approuvé l'article présenté.

La liste des références bibliographiques est organisée par ordre alphabétique en fin d'article. Toutes les références citées dans le corps du texte doivent nécessairement y figurer. La présentation des références bibliographiques doit suivre les normes APA (version française).

Des notes de bas de page sont acceptées, ainsi que des figures, des tableaux et des images.

NUMEROS EN PREPARATION

Les propositions de contributions sont à envoyer au responsable de chaque numéro thématique dans les délais impartis. Les appels à contribution sont lancés deux fois par an, en juin et en décembre. La revue « *Contextes et Didactiques* » publie aussi occasionnellement des textes hors thématiques dans une rubrique *Varia*.

N°6 « Didactiques des sciences en contexte » (juin 2015)

coordonné par Thomas FORISSIER et Antoine DELCROIX
contacts : tforissi@espe-guadeloupe.fr, adelcroi@univ-ag.fr
Date limite de soumission : décembre 2014

N°7 « Didactiques contextuelles » (décembre 2015)

coordonné par Christian SILVY
contact : csilvy@espe-guadeloupe.fr
Date limite de soumission : juin 2015

Tous les numéros sont consultables gratuitement en ligne sur le site de la revue :
<http://www.espe-guadeloupe.fr/pages/revue-contextes-et-didactiques>

Les trois premiers numéros sont également en vente et disponibles en version papier au CRDP de Guadeloupe (Route de la Documentation, Lotissement Petit Acajou, BP 385, 97183 Abymes Cedex) et sur sa boutique en ligne : <http://www.cndp.fr/crdp-guadeloupe/>.



SOMMAIRE

Éditorial	p. 6
Frédéric Anciaux et Béatrice Jeannot-Fourcaud	
Les grammaires du français conçues en Italie : un lieu de contextualisation	p. 9
Raphaële FOUILLET	
La géopolitique pour comprendre le contexte socio-culturel libanais et ses pratiques linguistiques	p. 20
Ludivynn MUNOZ	
Disciplines Non Linguistique en Langues Vivantes Étrangères : Quelle prise en compte des effets de contextes pour améliorer les enseignements ?	p. 35
Christian MICHAUD	
La prise en compte de la dimension linguistique dans les disciplines non-linguistiques : du prescrit au réel ?	p. 52
Julien BASSO	
Un enseignement bilingue peut-il être une réponse à l'échec scolaire ? Le cas de la collectivité de Saint-Martin	p. 72
Dominique DÉMOCRITE-LOUISY	
TICE et transposition didactique contextualisée : retour d'expérience dans l'enseignement-apprentissage du français langue 3 en milieu universitaire arabophone	p. 87
Carine ZANCHI	
Pour un contexte épistémologique du présent. Ou comment se libérer des apories d'une postmodernité généreuse mais fatiguée	p.111
Noël CORDONIER et Sonya FLOREY	
Rôle de la langue maternelle et de l'origine sociale des élèves sur l'activité de co-révision à distance d'un texte explicatif en français langue seconde dans le contexte diglossique d'Haïti	p.127
Emilien DUVELSON	
La diversité linguistique et culturelle à l'école primaire : Quels enjeux pour les enseignants de La Dominique ?	p.139
Stella CAMBRONE-LASNES	

Éditorial

Frédéric ANCIAUX et Béatrice JEANNOT-FOURCAUD

Université des Antilles et de la Guyane – CRREF, EA 4538

Aux Antilles et en Guyane françaises, comme dans d'autres territoires, les acteurs de l'enseignement, toutes disciplines confondues, sont confrontés à des effets de contextes, c'est-à-dire à des décalages entre un objectif d'enseignement et sa réalisation quand ils sont attribuables aux différents contextes en présence dans le processus didactique. Ceux-ci sont de natures variées (langagière, culturelle, socio-économique, géographique, géologique, écologique) et mettent en jeu différents objets : objets d'enseignement ou liés au système éducatif, documents pédagogiques, représentations des acteurs, etc.

En étudiant et en comparant les effets de contextes dans différentes disciplines d'enseignement et divers contextes, ce numéro 5 de la revue *Contextes et Didactiques* intitulé « Éducation et socialisation en contextes multilingues et pluriculturels » vise la description et la compréhension de certains mécanismes menant à leur apparition et à leur prise en compte dans des disciplines scolaires et des contextes variés sur le plan sociolinguistique et culturel. Les travaux de didactiques contextualisées constituent ici des références en la matière.

La question est de savoir dans quelle mesure, à quels niveaux et de quelles manières les processus d'éducation et de socialisation peuvent être adaptés aux contextes sociolinguistiques et culturels dans lesquels ils se déroulent. L'une des orientations proposées est de décrire et de mesurer les effets de l'environnement sociolinguistique et de sa prise en compte sur les processus d'apprentissage. Des travaux centrés sur les langues dites « minorées » au cours des processus d'apprentissage et sur l'utilisation de ces langues dans les processus de socialisation sont présentés dans ce numéro et ils portent également sur les profils linguistiques des locuteurs, les représentations sociolinguistiques, les phénomènes identitaires, les pratiques linguistiques (aspects phonologiques, morphologiques, syntaxiques) et langagières (gestion des langues par les locuteurs, alternance codique...), tant chez les élèves que chez les enseignants, dans l'enseignement des langues et des autres disciplines.

Ainsi, ce numéro de la revue *Contextes et Didactiques* propose des études quantitatives et qualitatives susceptibles de décrire, de comparer et d'éclairer les processus de contextualisation didactique notamment sur les plans linguistiques, langagiers et culturels.

Les différentes contributions présentes dans ce numéro concernent des comparaisons de systèmes éducatifs, de situations d'enseignement, de conceptions d'apprenants ou de pratiques éducatives. Ces travaux présentent des cadres théoriques et méthodologiques spécifiques basés sur la formulation de problématiques propres à l'identification et à la prise en compte de la diversité sociolinguistique et culturelle des contextes dans l'enseignement. Ces questions sont éclairées par des réflexions d'ordre sociologique, historique ou épistémologique sur le processus de contact et de métissage des savoirs locaux et universels. Huit articles composent ce cinquième numéro de la revue *Contextes et Didactiques*.

Le premier article rédigé par Raphaële FOUILLET et intitulé : « Les grammaires du français conçues en Italie : un lieu de contextualisation » vise à mettre en évidence des éléments de contextualisation du discours grammatical écrit observables dans les grammaires du français produites en Italie.

Le deuxième article de Ludivynn MUNOZ s'intitule : « La géopolitique pour comprendre le contexte socio-culturel libanais et ses pratiques linguistiques ». Il propose une démarche géopolitique en vue d'éclairer le contexte du Liban et de mettre en exergue les contributions de cette discipline dans ce contexte socio-culturel complexe, à savoir des profils d'usage de la langue française distincts spontanés ou stratégiquement mis en oeuvre.

La troisième contribution de Christian MICHAUD et intitulée : « Disciplines Non Linguistique en Langues Vivantes Étrangères : Quelle prise en compte des effets de contextes pour améliorer les enseignements ? » a comme objectif de présenter et de comprendre les pratiques pédagogiques de professeurs qui ont en charge une classe dans l'enseignement d'une discipline dite non linguistique en langue vivante étrangère en sections européennes en France.

Le quatrième article intitulé: « La prise en compte de la dimension linguistique dans els disciplines non-linguistiques : du prescrit au réel ? » et rédigé par Julien BASSO propose une réflexion sur l'appropriation du français en contexte scolaire, et concerne la prise en compte de la dimension linguistique dans des disciplines non linguistiques dans le contexte scolaire en Outre-Mer français.

La cinquième contribution de Dominique DÉMOCRITE-LOUISY s'intitule : « Un enseignement bilingue peut-il être une réponse à l'échec scolaire ? Le cas de la collectivité de Saint-Martin ». Cet article porte sur l'enseignement à l'école maternelle à Saint-Martin où la grande majorité des enseignants est essentiellement francophones et où les Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles sont anglophones. Ces derniers participent à l'éducation des élèves et les conclusions de ce travail tendent vers un enseignement bilingue en cohérence avec l'environnement historique, culturel et politique de la Collectivité de Saint-Martin.

Le sixième article de ce numéro spécial est intitulé : « TICE et transposition didactique contextualisée : retour d'expérience dans l'enseignement-apprentissage du français langue 3 en milieu universitaire arabophone ». Il a été rédigé par Carine ZANCHI et porte sur l'enseignement du français en Jordanie avec un recours aux Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation et la construction d'outils de formation multimédia à destination d'apprenants arabophones débutants.

Le septième article rédigé par Noël CORDONIER et Sonya FLOREY a pour titre : « Pour un contexte épistémologique du présent. Ou comment se libérer des apories d'une postmodernité généreuse mais fatiguée ». Il relate une expérience scolaire menée en Suisse qui a permis aux élèves d'une classe primaire de créer un imagier plurilingue, en sollicitant l'aide de leurs parents francophones ou allophones et de l'intégrer dans des tâches d'apprentissage.

Enfin le huitième et dernier article s'intitule : « Rôle de la langue maternelle et de l'origine sociale des élèves sur l'activité de co-révision à distance d'un texte explicatif en français langue seconde dans le contexte diglossique d'Haïti ». Il a été proposé par Emilien DUVELSON et vise à étudier l'effet de la langue (Créole vs Français) utilisée dans les textes d'aide, sur la compréhension et la réécriture de textes en langue seconde (français) dans le contexte diglossique d'Haïti chez des lecteurs d'origines sociales différentes.

De l'Italie au Liban, en passant par la France hexagonale et ses collectivités d'Outre-mer (Saint-Martin, Guadeloupe), la Jordanie, la Suisse et Haïti, ce numéro 5 de la revue *Contextes et Didactiques* a comme objectif de mettre en évidence, de décrire et de comprendre les mécanismes qui mènent à l'apparition d'un certain nombre de décalages entre des objectifs d'enseignement et leurs réalisations dans des contextes de natures variées sur le plan sociolinguistique et culturel.

Les grammaires du français conçues en Italie : un lieu de contextualisation

Raphaële FOUILLET

DILTEC (EA 2288) - Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Résumé

Notre recherche a pour objectif de mettre en évidence des éléments de contextualisation du discours grammatical écrit observables dans les grammaires du français produites en Italie. Nous supposons en effet que les auteurs de ces grammaires modifient la description et l'explication de la grammaire du français dite de référence en fonction du contexte linguistique, éducatif et culturel des apprenants et ceci, dans un but didactique. Nous nous plaçons plus particulièrement dans la perspective de la langue première constitutive du contexte sur laquelle s'appuierait en partie le processus de contextualisation engagé par les auteurs. Au vu des variations (ou écarts) relevées dans les grammaires du français pour italophones par rapport aux grammaires du français dites de référence et liées à la langue première, les auteurs semblent en effet considérer cette dernière comme un facteur important dans l'appropriation de la norme grammaticale du français. La mise au jour de certaines formes de contextualisation se déclinant autour de l'axe de la langue première à travers l'analyse de quelques points grammaticaux révélera notamment la présence encore bien vivace d'une approche contrastive.

Mots-clés

Grammaire du français, discours grammatical, contextualisation, approche contrastive.

Abstract

Our research work has for objective to bring to light elements of contextualization of the written grammatical speech observable in the grammars of French produced in Italy. In fact, we suppose that the authors of these grammars modify the description and the explanation of the reference grammar of French according to the linguistic, educational and cultural context of the learners and this, in a didactic purpose. We look at things more particularly from the first language perspective. The contextualization process is based on it partially. In view of the variations (or distances) found in the grammars of French for Italian-speakers compared with the reference grammars of French and connected to the first language, the authors indeed seem to consider it as an important factor in the appropriation of the grammatical standard of French. The brought to light of certain forms of contextualization declining around the axis of the first language through the analysis of some grammatical points will reveal in particular the still very long-lived presence of a contrastive approach.

Key-words

French grammar, grammatical discourse, contextualization, contrastive approach.

1. Introduction

L'enseignement de la grammaire est un aspect qualifié d'incontournable par Besse et Porquier (1991)¹ dans la didactique du français langue étrangère et seconde (désormais FLES). Malgré le bouleversement provoqué par l'approche communicative dans le paysage de l'enseignement/apprentissage du FLES, un renouveau de la réflexion dans le champ de la didactique de la grammaire FLES, dû en partie à l'élaboration et à la diffusion du *Cadre Européen Commun de Référence* (désormais CECR)² et un maintien important des activités grammaticales dans l'enseignement du FLES³ semblent être constatés. Mais comment la grammaire est-elle traitée dans la perspective du FLES ? Le discours grammatical dans sa dimension écrite, à savoir la description et l'explication des phénomènes grammaticaux à travers des ouvrages, est l'aspect de la question que nous traiterons dans le cadre de cet article. Nous nous demanderons plus particulièrement, du point de vue didactique, si le discours grammatical dans des grammaires du français destinées à un public italophone diffère du discours grammatical dans des grammaires du français dites de référence et si ces écarts peuvent représenter des éléments de contextualisation. Nous avançons en effet que la production « locale » de grammaires du français ajuste le discours grammatical, tel qu'il est donné dans des grammaires du français de référence, afin de le mettre à la portée des apprenants, en se rapprochant du contexte linguistique, éducatif et culturel d'enseignement/apprentissage. Les grammaires du français conçues hors de France s'appuient notamment sur la langue de départ des apprenants, à savoir ici l'italien, en adoptant une approche essentiellement contrastive de la description/explication grammaticale du français, très fortement liée à la notion d'erreur par rapport à la norme grammaticale enseignée.

2. L'ouvrage de grammaire

L'ouvrage de grammaire est entendu comme le livre dit de référence, dans le sens où il est reconnu comme faisant autorité dans la prescription grammaticale et conçu pour être consulté soit par un public spécifique, tels que les étudiants universitaires, soit par un vaste public. L'une de ses caractéristiques est de s'appuyer implicitement ou explicitement sur plusieurs théories linguistiques ; un tel ouvrage s'inscrit tout à la fois dans une perspective descriptive, explicative et normative. Il est constitué de savoirs savants transposés au sens de Chevallard (1991)⁴ et de savoirs d'expertise⁵ des auteurs qui ont généralement été ou sont des enseignants

¹ « En dénommant le savoir grammatical *l'ars obligatoria*, les linguistes médiévaux ne faisaient que souligner ce fait que **la grammaire est, très précisément, ce qu'on ne peut éviter dès qu'on fait un usage approprié d'une langue**. C'est pourquoi la didactique des langues ne peut contourner le problème de l'enseignement/apprentissage des régularités en particulier morphosyntaxiques. » (1991 : 72)

² « La compétence grammaticale, ou capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens, est au centre même de la compétence communicative. » (CECR, 2001 : 115)

³ « [...] les activités grammaticales perdurent quantitativement dans l'enseignement du français. » (Beacco, 2010 : 46)

⁴ « Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé *la transposition didactique*. [...] Le passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir peut être appelé plus justement « transposition didactique *stricto sensu* ». Mais *l'étude* scientifique du processus de transposition didactique (qui est une dimension fondamentale de *la didactique des mathématiques*) suppose la prise en compte de la transposition didactique *sensu lato*, représentée par le schéma :

→ objet de savoir → objet à enseigner → objet d'enseignement

dans lequel le premier chaînon marque le passage de l'implicite à l'explicite, de la pratique à la théorie, du *préconstruit* au *construit*. » (Chevallard, 1991 : 39)

⁵ Beacco (2010 : 21-30) distingue quatre savoirs fondateurs de la didactique des langues : les savoirs savants (produits par la communauté scientifique), les savoirs divulgués (mis en circulation par les filières de formation), les savoirs d'expertise ou d'expérience professionnelle (nés de la pratique professionnelle) et les savoirs ordinaires (issus des représentations sociales).

de français. Chevalier (2006) rappelle ainsi à plusieurs reprises le rôle décisif de la pédagogie dans l'avancée des recherches grammaticales depuis le début de la grammatisation⁶ des vernaculaires. Dans le cadre de cet article, nous tenterons de recueillir des éléments de la manifestation des savoirs d'expertise des « auteurs-enseignants » dans le discours grammatical écrit, qui apparaissent sous la forme d'écarts dans la description/explication de la grammaire française par rapport à un ouvrage dit de référence tel que la *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat et Rioul, 2007) ou *Le bon usage* (Grevisse et Goosse, 2011). Nous soutenons en effet que le contact avec les apprenants de FLES et, par conséquent, avec un contexte linguistique, éducatif et culturel précis, pousserait les « auteurs-enseignants de grammaire » à remanier le discours grammatical diffusé par les ouvrages de référence. Ils s'efforceraient de « tirer le discours grammatical vers l'apprenant »⁷ en l'adaptant au contexte d'enseignement et donc, à leur public. En effet, les apprenants sont porteurs d'un bagage linguistique, éducatif et culturel formant à la fois un micro contexte (l'individu dans ses dimensions psychologique et neurologique) et un macro contexte (l'individu inscrit dans une société).

3. La notion de contexte et le contexte italien

La notion de contexte est très vaste et polysémique. Nous considérons ici que le contexte est constitué d'une multitude de facettes tout en possédant une dimension macro et micro, un périmètre extérieur et intérieur aux apprenants. Le contexte est extérieur aux apprenants et macro dans le sens où il est dépendant des circonstances sociales, linguistiques, éducatives et culturelles⁸ dans lesquelles les apprenants sont immergés et évoluent. Il est cependant également micro dans la mesure où un établissement scolaire forme en soi un micro contexte, tout comme une classe en constitue un autre et ainsi de suite jusqu'à arriver à l'apprenant, le plus petit des contextes. Nous pouvons dire qu'il est intérieur aussi car l'apprenant, d'une part a métabolisé le macro contexte et d'autre part, possède ses propres caractéristiques psychologiques et neuronales dans le processus d'apprentissage d'une langue. Nous retiendrons ici uniquement l'aspect linguistique du contexte de notre étude et plus précisément, le rôle de la langue première (désormais L1) dans l'acquisition d'une langue étrangère. La L1 relève à la fois du contexte macro et extérieur à l'apprenant – l'apprenant se situant en effet dans un contexte linguistique donné – et du micro contexte dans le sens où l'apprenant a intériorisé sa L1 en tant que langue de communication et en tant que langue de scolarisation grammatisée et enseignée.

Dans le cas de l'Italie dont l'unification ne remonte qu'à 1861, la langue « nationale » s'impose à l'aide de la scolarisation et plus tard, à travers les médias, mais elle cohabite avec des dialectes régionaux encore très fortement ancrés. Le contexte linguistique italien actuel peut ainsi être qualifié de diglossique. La langue de scolarisation est l'italien, dialecte toscan devenu langue littéraire au XVI^e siècle puis « élu » langue nationale. Nous partons de l'hypothèse que la L1 peut servir de fondement et générer une forme de contextualisation dans les grammaires du français pour italophones dans la mesure où elle est reconnue par les « auteurs-enseignants » comme jouant un rôle important dans l'enseignement/apprentissage du français, ou du moins dans l'enseignement/apprentissage de la norme grammaticale française.

⁶ Selon le terme de S. Auroux (1994).

⁷ J.-C. Beacco, Journées de rencontre annuelle du GRAC, 20 et 21 janvier 2012.

⁸ Voir Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'ensemble des langues*. Paris : PUF.

4. La contextualisation

Nous distinguons avant tout trois notions⁹ : l'adaptation, la contextualisation et la variation ou écart. Nous entendons par adaptation toute transformation du savoir savant afin de le rendre plus accessible ou plus facilement compréhensible aux lecteurs non spécialistes, comme c'est le cas avec la transposition didactique évoquée plus haut. Quant à la contextualisation, elle est une des formes que peut prendre l'adaptation d'un savoir savant. La contextualisation est un terme par lequel nous désignons des formes de variations ou des écarts entre une grammaire du français de référence et une grammaire du français pour italophones. Les artisans ou les passeurs de ces contextualisations sont les auteurs de grammaire eux-mêmes qui puisent dans leur savoir d'expertise professionnelle propre ou de prédécesseurs. Nous considérons en effet que les enseignants de langue observent, prennent en compte, mesurent l'importance et l'impact du contexte d'enseignement/apprentissage au point de modifier le discours grammatical de référence. Les contextualisations que nous évoquerons dans le cadre de cet article sont par conséquent fortement liées à la L1 des apprenants.

5. Le corpus

La production de grammaires du français pour italophones est importante en Italie. Depuis les années 1970 jusqu'à nos jours, une quarantaine d'ouvrages ont fait l'objet de publication avec réédition. Le public visé est divers : étudiants universitaires, lycéens, collégiens, tout public. Le choix de réaliser une analyse diachronique à travers des grammaires destinées à différents publics est motivé par le souci de montrer la pérennité d'une certaine approche de la grammaire du français. Elles ont en effet toutes le point commun d'adopter une perspective contrastive plus ou moins affichée par leurs auteurs. Le corpus sélectionné répond donc à deux critères : la période de publication et l'orientation de l'ouvrage. La recherche entreprise à partir du corpus de grammaires du français pour italophones suppose l'analyse de plusieurs strates. Notre intérêt se portera ici sur le discours grammatical étudié dans sa forme et non sur une appréciation de sa validité du point de vue de la linguistique descriptive.

6. La place de la L1 dans les grammaires du français pour italophones

Nous partons donc de l'idée que la L1 étant constitutive du macro et du micro contexte de l'enseignement/apprentissage du français, sa présence dans les grammaires du français pour italophones pourrait nous permettre d'identifier des contextualisations. Nous tenterons de mettre en évidence différentes formes de l'introduction de la L1 dans le discours grammatical écrit destiné aux apprenants italophones en traitant trois faits linguistiques.

La prise en compte de la L1 des apprenants se manifeste à travers la présence de la traduction ou de l'équivalence plus ou moins importante suivant les ouvrages. Nous la retenons comme un écart avec une grammaire du français de référence et une forme de contextualisation dans la mesure où il est demandé aux lecteurs/apprenants de se référer à leur L1. L'usage de la traduction ou équivalence s'ancre directement dans le contexte linguistique des apprenants. Nous avons choisi pour illustrer cette forme de contextualisation, le cas de l'altération des noms qui est un phénomène très courant dans la langue italienne et très peu utilisé en français. Les locuteurs italiens ont à leur disposition un grand nombre de suffixes qui leur permet de modifier à leur guise le sens d'un nom commun, d'un adjectif ou d'un verbe. Voici quelques extraits de grammaires pour italophones à titre d'illustration :

⁹ Pour un développement de ces notions, voir le programme de recherche du GRAC : <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp?RH=ACCUEIL>

a/ « In italiano aggettivi, avverbi, nomi e verbi possono essere « alterati », cioè modificati nel senso mediante l'aggiunta di suffissi. Ecco i principali di tali suffissi :

- Per i diminutivi e vezzeggiativi : **-ino/-etto/-ello/-uccio...** « giallino, gattino, libretto, cattivello, tesoruccio » ;
- Per gli accrescitivi e peggiorativi : **-one/-otto/-accio/-astro...** « nasone, ragazotto, ragazzaccio, giallastro, giovinastro » ;
- Per i verbi : **-acchiare / -icchiare...** « vivacchiare, dormicchiare, leggiucchiare ».

In francese non esiste tale fenomeno in maniera diffusa, prova ne sia che neppure il termine grammatical « alterazione » trova suo equivalente. Tuttavia il francese ottiene lo stesso risultato semantico premettendo al termine da alterare appositi aggettivi o avverbi. » (Luciani et Guiraud, 1998 : 206) [1]¹⁰

b/ « In francese per alterare un nome si ricorre all'uso di uno o due aggettivi che rendano l'idea espressa in italiano da un suffisso. Questi aggettivi che si premettono al nome sono :

- 1) per il **diminutivo** : *jeune, petit, tout petit*
Un principino *un jeune prince*
Una scatoletta *une petite boîte*
- 2) per l'**accrescitivo** : *gros, grand*
Un librone *un gros livre*
Uno stanzone *une grande pièce*
- 3) per il **vezzeggiativo** : *joli, joli petit, charmant*
Un visino *un joli visage*
Una casettina *une jolie petite maison*
- 4) per il **peggiorativo** : *mauvais, vilain, méchant*
Un ragazzaccio *un vilain garçon*
Un libraccio *un mauvais livre.* » (Bruzzi, 1982 : 89) [2]

c/ « I nomi e gli aggettivi alterati non esistono, salvo poche eccezioni, nella lingua francese. Dovendo tradurre quelli italiani, il significato accrescitivo, diminutivo, vezzeggiativo, dispregiativo si esprime, generalmente, premettendo al nome o all'aggettivo uno o più aggettivi qualificativi, corrispondenti per il loro significato, alle particolari desinenze italiane. » (Chanoux, Franchi, Roger et Giacomini, 2002 : 36) [3]

Notons que les auteurs pointent tout d'abord une différence entre les deux langues puis fournissent aux apprenants la clef de l'équivalence pour exprimer et rendre une même idée en italien et en français. Il est clairement demandé aux apprenants de s'appuyer sur la L1 pour accéder au français. La traduction ou équivalence n'est cependant pas le seul élément qui met en évidence l'introduction de la L1 dans le discours grammatical écrit. Elle se manifeste également à travers ce que nous avons provisoirement appelé le regroupement inhabituel de faits linguistiques. C'est le cas pour quelques aspects grammaticaux mais nous évoquerons uniquement ici le problème saillant que pose l'utilisation de *c'est* et *il est* dans la tournure impersonnelle pour les apprenants italophones. En italien, en effet, le verbe *être* est souvent placé en début de phrase avec le sujet postposé au verbe - *sei tu* [c'est toi], *è tuo zio* [c'est ton oncle], *sono i tuoi amici* [ce sont tes amis] - ou sans sujet - *è bello* [c'est beau], *è troppo* [c'est trop], *è qui* [c'est ici], *è tardi* [il est tard], *è ora di partire* [il/c'est l'heure de partir] - alors qu'en français, dans ces cas, *être* doit toujours être précédé d'un sujet qui sera *ce* ou *il* suivant les cas. Les titres d'unités, chapitres, leçons rapportés ci-dessous tendent à montrer que *c'est* et

¹⁰ Les chiffres entre crochets renvoient à la traduction des citations en fin d'article.

il est sont systématiquement regroupés. Leurs emplois sont ainsi longuement développés et comparés afin de bien marquer les différences pour les locuteurs italiens :

a/ « La scelta di *ce* o *il* davanti a *être* » (De Gennaro, 1997) [4]

b/ « Uso di *ce* e *il* davanti al verbo *être* » (Beneventi et Pantaleoni, 1990) [5]

c/ « L'uso di *ce* o *il* + *être* » (Beneventi, 2005) [6]

Le choix de regrouper des faits linguistiques qu'on ne trouvera pas traités ensemble ou beaucoup moins développés dans des grammaires dites de référence est complètement conditionné par la prise en compte de la L1. L'absence de *ce* et *il* + *être* en italien par rapport au français sous-tend en effet la démarche des auteurs.

Enfin, la place de la L1 est nettement repérable dans les descriptions/explications grammaticales de type contrastif, approche déjà sous-jacente dans l'emploi de la traduction ou équivalence et des regroupements inhabituels de faits linguistiques dans la mesure où ils sont tous deux issus d'une comparaison entre les deux langues. Les points grammaticaux abordés sous un angle contrastif étant nombreux, nous exposerons un cas, celui de l'expression du pronom personnel sujet. Elle est en effet obligatoire en français car le pronom personnel sujet est nécessaire dans l'indication de la personne, contrairement à l'italien qui est une langue à sujet nul. L'exemple du verbe *chanter* conjugué au présent de l'indicatif est assez révélateur. A l'oral, la déclinaison *je chante/tu chantes/il chante/ils chantent* sans le pronom personnel sujet ne nous fournit aucune indication quant à la personne car on entend le même son [ʃât]. Par contre, en italien, la déclinaison de *cantare* - (*io*) *canto*, (*tu*) *canti*, (*lui/lei*) *canta*, (*loro*) *cantano* – fournit l'indication de la personne, même en l'absence du pronom personnel sujet. En italien, l'absence de pronom personnel sujet ne nuit donc pas au repérage de la personne. Voici un échantillon de ce que les auteurs de grammaires du français pour italophones écrivent à ce propos :

a/ « Contrariamente all'italiano, *les pronoms personnels sujets de conjugaison* devono essere espressi a tutte le persone dei tempi di modo finito, ad eccezione dell'imperativo. Hanno la funzione di indicare la persona del verbo, non sempre rilevabile, specie oralmente, dalla desinenza. [...] »

<i>Vous êtes là ?</i>	Siete qui ?
<i>Il arrivera demain.</i>	Arriverà domani.
<i>Je pense donc je suis.</i>	Penso dunque sono.

Come si può constatare, il pronome personale è presente in francese e non in italiano. » (Luciani et Guiraud, 1998 : 174) [7]

b/ « I pronomi personali di forma atona devono sempre essere espressi prima del verbo a cui si riferiscono a differenza dell'italiano che ammette il soggetto inteso. » (Ferretti et Galliano, 2006 : 86) [8]

c/ « Contrariamente all'italiano, il pronome personale soggetto di forma atona deve essere sempre espresso, tranne in alcuni casi particolari. » (Beneventi et Pantaleoni, 1990 : 252) [9]

Nous remarquons que les auteurs pointent clairement une différence entre les deux systèmes linguistiques en comparant le français et l'italien. C'est en ce sens que l'on peut parler d'approche contrastive. Mais revenons aux origines de ce concept.

7. Le concept d'analyse contrastive

Le concept d'analyse contrastive (désormais AC) a été théorisé par Lado en 1957 dans un ouvrage intitulé *Linguistics across cultures – Applied Linguistics for Language Teachers*. Se fondant sur une étude réalisée par Fries (1945) selon laquelle les individus ont tendance à transférer les habitudes de sa langue et de sa culture maternelle sur la langue et la culture étrangère¹¹ (psychologie behavioriste), Lado (1971) suppose alors que les difficultés d'appropriation d'une langue étrangère ne proviennent pas de la langue étrangère en soi mais du degré d'éloignement entre la langue maternelle (désormais LM) et la langue étrangère (désormais LE)¹². Plus les deux systèmes linguistiques sont éloignés, plus les difficultés d'appropriation seront grandes ; plus les deux systèmes linguistiques sont proches, plus l'appropriation sera facilitée. Il « suffit » donc de comparer les systèmes linguistiques et culturels de la langue maternelle et de la langue étrangère (à partir des descriptions obtenues par la linguistique structurale) pour permettre de prévoir toutes les difficultés que l'apprenant pourrait rencontrer. Les deux notions inséparables de l'analyse contrastive sont celles de transfert positif et de transfert négatif¹³. Le transfert positif permet d'utiliser une structure grammaticale identique ou très proche dans la LM et la LE. Le transfert négatif est le processus par lequel une structure grammaticale de la LM trop éloignée de la LE est utilisée dans la LE et mène à la production d'énoncés qui ne seront pas compris par les natifs de la LE. Le transfert négatif est par conséquent la source d'interférences¹⁴ entre les deux systèmes linguistiques. Malgré un programme de recherche prometteur, l'AC a échoué comme l'explique très bien Debyser (1970) mais ce terme est resté dans les grammaires¹⁵, qui n'en connaissent peut-être pas l'origine ni les fondements théoriques mais qui ont conservé ce souci de comparer les deux langues.

8. Approche contrastive et contextualisation

Au vu du concept d'AC, la place et le rôle joué par la L1 - ou la LM selon Lado (1971) - sont primordiaux dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une LE. Or la L1, comme nous l'avons vu plus haut, est un facteur important du macro et du micro contexte. En introduisant la L1 dans le discours grammatical descriptif et explicatif du français, les auteurs de grammaire du français pour italophones modifient le discours grammatical de référence et le contextualisent. La contextualisation est nettement opérée dans un but didactique dans la mesure où ils s'attachent principalement à attirer l'attention des apprenants sur les différences entre l'italien et le français. Ils tentent ainsi d'éviter les transferts négatifs et les interférences, générateurs d'« erreur »¹⁶ par rapport à la norme grammaticale enseignée. Or l'erreur fait partie

¹¹ « [...] individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives. » (Lado, 1971 : 2)

¹² Nous conservons les termes langue maternelle et langue étrangère employés par Lado (1971).

¹³ « Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed. » (Lado, 1971 : 59)

¹⁴ Le terme interférence est dû à Uriel Weinrich dans *Languages in contact* (1953).

¹⁵ « [...] la clé de voûte est l'analyse contrastive, la comparaison entre deux systèmes qui dissimulent, sous une ressemblance de surface, toutes sortes d'embûches et de dissemblances. Intégrant théorie et pratique, Françoise Bidaud, grâce à une longue expérience d'enseignement universitaire et de formation des enseignants, localise avec précisions tous les aspects du français sur lesquels achoppent les étudiants italiens [...] » (Bidaud, 2008)

¹⁶ « L'erreur comme un écart à la norme, un écart « affectant le système de la langue. » (Marquilló Larray, 2008 : 46).

du quotidien de l'enseignant pour deux raisons : d'une part, la vérification de la justesse des productions des apprenants par rapport à la norme enseignée est le seul moyen de comprendre où se situe l'élève dans son parcours d'apprentissage et d'autre part, l'institution scolaire impose l'évaluation par certification. Plusieurs auteurs de grammaire pour italophones revendiquent même leur approche contrastive en liant directement les interférences entre l'italien et le français aux erreurs généralement produites par leurs apprenants¹⁷.

Les auteurs comparent donc les deux langues dans leurs différences et renforcent leurs descriptions/explications à l'aide des exemples placés en miroir. Le rôle de l'exemple est également fondamental dans la théorie de Lado (1971) selon lequel l'apprenant n'est pas conscient des transferts qui s'opèrent tant qu'on n'a pas attiré son attention sur des exemples précis¹⁸.

9. Conclusion

On constate donc des écarts descriptifs entre les grammaires du français dites de référence et des grammaires du français destinées à des lecteurs/apprenants italiens, écarts ancrés dans l'introduction d'un élément propre au contexte d'enseignement/apprentissage : la langue première des apprenants. Nous soutenons que ces écarts sont la manifestation d'un processus de contextualisation opéré par les auteurs, professionnels de l'enseignement du français. Ces derniers ont en effet modifié le discours grammatical de référence en fonction de leur contexte linguistique, éducatif et culturel d'enseignement/apprentissage du français. La contextualisation s'accompagne d'une approche contrastive non seulement assumée mais aussi revendiquée par certains auteurs, sans peut-être toujours en connaître les origines théoriques. Il semble qu'à leurs yeux d'expert de l'enseignement du français à des italophones, la langue de départ joue un rôle primordial dans l'appropriation de la langue d'arrivée¹⁹, du moins dans l'acquisition de la norme grammaticale française. Il est également intéressant de constater que la mise en garde sur les différences entre les deux systèmes linguistiques est directement liée aux erreurs fréquemment commises par les italophones au cours de leur apprentissage du français²⁰. Nous avons ainsi mis en évidence quelques éléments du processus de contextualisation lié à la L1 tels que l'emploi de la traduction ou équivalence, le regroupement inhabituel de faits linguistiques et la comparaison entre le français et l'italien. Cependant, d'autres formes de contextualisation ancrées dans des perspectives différentes telles que les représentations sur l'enseignement/apprentissage d'une langue, de la grammaire du français, de la norme, de l'erreur, le système éducatif, les instructions officielles, les contraintes éditoriales, la transmission de certaines descriptions/explications de grammaire en grammaire sont encore à mettre au jour. Analyser le discours grammatical écrit des grammaires du français produites hors de France et des pays soumis à la politique linguistique française représente un défi considérable certes, mais prometteur d'ouvertures dans la didactique du FLES. Le recensement de toutes les formes de contextualisation puis la vérification de leur pertinence dans le processus d'acquisition de la grammaire du français pourraient conduire non seulement à rénover l'enseignement/apprentissage de la grammaire du FLES mais aussi à enrichir la

¹⁷ « [...] spesso gli errori in lingua straniera sono dovuti alle interferenze con la madre lingua. » (Jamet, 1999) [10]
« I continui confronti con la lingua materna permettono inoltre di enucleare e di fissare le principali differenze tra le due lingue, evitando così di incorrere in grossolani errori. » (Parodi et Vallaco, 1996) [11]

¹⁸ « We know that this transfer occurs very subtly so that the learner is not even aware of it unless it is called to his attention in specific instances. » (Lado, 1971: 58)

¹⁹ Contrairement aux Recherches en Acquisition des Langues qui considèrent que la L1 est un facteur comme un autre dans l'appropriation d'une LE. Voir Véronique (2009), *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris : Didier.

²⁰ Sur certaines erreurs récurrentes typiques des apprenants italophones du français, voir Jamet (A paraître).

linguistique descriptive en intégrant des points de vue divergents des linguistes francophones. On pourrait ainsi entrevoir la création d'un grand réservoir d'approches didactiques contextualisées de la grammaire du français²¹.

Références bibliographiques

- Auroux, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation*. Paris : Mardaga.
- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'ensemble des langues*. Paris : PUF.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991, [1984]). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Chevalier, J.-C. (2006). *Histoire de la syntaxe – Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*. Paris : Honoré Champion.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage éditions.
- Debyser, F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences ». *Langue Française*, 8, 31-61.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Jamet, M.-C. (A paraître). *La complexité linguistique est-elle complexe pour l'apprentissage ? Nature et interprétation des erreurs de syntaxe dans des productions écrites d'apprenants italophones du français*. Dans Actes du Colloque La Complexité en langue et son acquisition, organisé par le Modyco, Université Paris X.
- Lado, R. (1971, [1957]). *Linguistics across cultures – Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Marquillo Larruy, M. (2008). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Véronique, D. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.

Corpus

Grammaires du français de référence

- Grevisse, M. (2011, [1936]). *Le bon usage*, 11^e édition. Paris-Gembloux : Duculot.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2007, [1994]). *Grammaire méthodique du français*, 3^e édition. Paris : PUF.

Grammaires du français pour italophones

- Bidaud, F. (2008). *Nouvelle grammaire du français pour italophones*. Novara : De Agostini Scuola SpA.
- Beneventi, L. et Pantaleoni, L. (1990). *Grammaire de référence – Grammatica francese della comunicazione*. Bologna : Zanichelli.
- Beneventi, L. (2005). *Grammaire facile du français*. Bologna : Zanichelli.

²¹ C'est le travail entrepris par le GRAC.

- Bruzzi, A. (1982). *La langue française – Grammatica francese per le scuole medie superiori*. Bologna : Zanichelli.
- Chanoux, R., Franchi M., Roger L. et Giacomini, G. (2002). *Grammaire française pour les élèves italiens*, 6^e édition. Torino : Petrini.
- De Gennaro, E. (1997). *La nuova Grammaire par étapes – Grammatica francese di base per le scuole medie superiori*. Torino : Il Capitello.
- Ferretti, M. et Galliano A. (2006). *Savoir apprendre – Parcours grammaticaux simplifiés*. Novara : De Agostini Scuola.
- Jamet, M.-C. (1999). *C'est-à-dire – Grammaire d'apprentissage du français contemporain pour italiens*. Milano : Minerva Italica.
- Luciani, G. et Guiraud, Y. (1998). *Grammatica pratica del francese dalla A alla Z*. Milano : HOEPLI.
- Parodi, L. et Vallaco, M. (1996). *Grammathèque – Grammatica contrastiva per italiani*. Genova : Cideb.

Traduction des citations (réalisée par l'auteur)

[1] En italien adjectifs, adverbes, noms et verbes peuvent être « altérés », c'est-à-dire avoir leur sens modifié à travers l'ajout de suffixes. Voici les principaux suffixes qui remplissent cette fonction :

- pour les diminutifs et les diminutifs gracieux : **-ino/-etto/-ello/-uccio...** *giallino, gattino, libretto, cattivello, tesoruccio* ;
- pour les augmentatifs et les péjoratifs : **-one/-otto/-accio/-astro...** *nasone, ragazzotto, ragazzaccio, giallastro, giovinastro* ;
- pour les verbes : **-acchiare / -icchiare...** *vivacchiare, dormicchiare, leggiucchiare*.

En français, ce phénomène n'est pas très répandu, la preuve en est que même le terme grammatical « alterazione » n'a pas d'équivalent. Cependant, le français obtient le même résultat sémantique en plaçant avant le terme à altérer des adjectifs et des adverbes appropriés.

[2] En français pour altérer un nom, on a recours à l'emploi d'un ou deux adjectifs qui rendent l'idée exprimée en italien par un suffixe. Ces adjectifs qui se placent avant le nom sont :

- 1) pour le diminutif : *jeune, petit, tout petit*

Un principino	<i>un jeune prince</i>
Una scatoletta	<i>une petite boîte</i>
- 2) pour l'augmentatif : *gros, grand*

Un librone	<i>un gros livre</i>
Uno stanzone	<i>une grande pièce</i>
- 3) pour l'augmentatif gracieux : *joli, joli petit, charmant*

Un visino	<i>un joli visage</i>
Una casettina	<i>une jolie petite maison</i>
- 4) pour le péjoratif : *mauvais, vilain, méchant*

Un ragazzaccio	<i>un vilain garçon</i>
Un libraccio	<i>un mauvais livre</i>

[3] Les noms et les adjectifs altérés n'existent pas dans la langue française, à part quelques exceptions. Devant traduire les noms et les adjectifs altérés en italien, le sens d'augmentatif, de diminutif, d'augmentatif gracieux et de péjoratif s'exprime, généralement, en plaçant avant le nom ou l'adjectif un ou plusieurs adjectifs qualificatifs, correspondant par leur sens aux désinences italiennes particulières.

[4] Le choix entre *ce* ou *il* devant *être*

[5] Emploi de *ce* ou *il* devant le verbe *être*

[6] L'emploi de *ce* ou *il* + *être*

[7] Contrairement à l'italien, *les pronoms personnels sujets de conjugaison* doivent être exprimés à toutes les personnes des temps de mode personnel, excepté à l'impératif. Ils ont pour fonction d'indiquer la personne du verbe que la désinence ne permet pas toujours d'identifier, surtout à l'oral [...] :

<i>Vous êtes là ?</i>	Siete qui ? Etes - là
<i>Il arrivera demain.</i>	Arriverà domani Arrivera - demain
<i>Je pense donc je suis.</i>	Penso dunque sono. Pense - donc - suis

Comme on peut le constater, le pronom personnel est présent en français et pas en italien.

[8] Les pronoms personnels de forme atone doivent toujours être exprimés avant le verbe auxquels ils réfèrent à la différence de l'italien qui admet le sujet exprimé par la seule désinence verbale.

[9] Contrairement à l'italien, le pronom personnel sujet de forme atone doit toujours être exprimé, sauf dans quelques cas.

[10] Les erreurs en langue étrangère sont souvent dues aux interférences avec la langue maternelle.

[11] Les confrontations continues avec la langue maternelle permettent d'énucléer et de fixer les principales différences entre les deux langues, en évitant ainsi de tomber dans de grossières erreurs.

La géopolitique pour comprendre le contexte socio-culturel libanais et ses pratiques linguistiques

Ludivynn MUNOZ
Université Paris 1

Résumé

Notre problématique concerne l'intérêt d'une démarche géopolitique en vue d'éclairer des contextes plurilingues et multiculturels. Le but est de montrer les apports que pourrait soutenir cette discipline dans la contextualisation didactique, en vue d'adopter les meilleures décisions. Quelles sont les caractéristiques de cette discipline qui ré-émerge depuis quelques années ? Et comment la géopolitique peut aider à mieux cerner les contextes complexes de certains territoires ? Le cas du Liban est étudié pour mettre en exergue les contributions de cette discipline dans ce contexte socio-culturel complexe, à savoir des profils d'usage de la langue française distincts spontanés ou stratégiquement mis en œuvre.

Mots-clés

Liban, Francophonie, géopolitique, langues.

Abstract

Our problem concerns the interests of a geopolitical approach to explain multilingual and multicultural contexts. The aim is to show the contributions that could support this discipline in contextualizing teaching to adopt the best decisions. What are the characteristics of this discipline which re-emerge in recent years ? And how geopolitics can help to better understand the complex contexts of certain territories ? The case of Lebanon will be designed to highlight the contributions of this discipline in this socio-cultural complex.

Keywords

Lebanon, Francophonie, geopolitics, language.

1. Introduction

L'objectif est de mettre en avant l'intérêt d'une démarche géopolitique dans l'analyse d'un contexte plurilingue et multiculturel, puisqu'elle apparaît importante pour éclairer les processus de contextualisation didactique. Pour avancer des éléments en ce sens, nous prendrons en compte le cas du Liban, en ce qu'il cristallise des représentations linguistiques potentiellement conflictuelles. Le Liban est un pays méditerranéen arabe, peuplé de 4,29 millions d'habitants (dont 1,5 millions dans l'agglomération de Beyrouth). Ce pays connaît une importante diaspora dans le monde entier (avec 15 millions de personnes hors des frontières libanaises) ; ce qui en fait à notre connaissance l'un des rares pays au monde dont la population extérieure est trois fois plus importante que la population interne. En outre, le Liban qualifié d'ancienne Phénicie, est réputé pour un être un pays commerçant depuis ses origines. Ces deux états de fait nous amène à fonder l'hypothèse que le Liban serait plus prompte à s'ouvrir sur le monde, favorisant ainsi le multilinguisme dans ce pays.

Notre étude se base sur une enquête réalisée à Beyrouth, de mars à juin 2010, à partir d'entretiens menés auprès d'une cinquantaine de personnes, essentiellement acteurs d'instances relevant plutôt de la sphère de socialisation secondaire (professeurs, personnels d'agence de promotion des langues, journalistes, personnels et dirigeants politiques) afin de considérer les processus de socialisation dépassant les processus de socialisation de type primaire (essentiellement construits dans le cadre des familles) que propose Berger et Luckmann (1966)¹. Notre canevas d'entretien s'organisait autour de trois thèmes relatifs aux pratiques linguistiques des personnes interrogées en famille et au travail, leurs représentations des langues en présence sur le territoire libanais, ainsi que sur le plurilinguisme et ses conséquences. Cette enquête a permis de recueillir des données avant tout qualitatives relatives aux représentations des langues présentes et utilisées sur le territoire libanais, et dans une moindre mesure, des données quantitatives sur la fréquence d'utilisation des différentes langues en présence. Nous examinerons plusieurs ordres de questions qui viseront à éclairer ce contexte selon les deux formes de socialisation primaire et secondaire. Pourquoi les parents choisissent de scolariser leurs enfants dans des écoles francophones ? Qui utilise la langue française au Liban au quotidien ? La question du statut du français sera également évoquée : est-il une langue seconde au Liban ou une langue étrangère ? Le français est-il présent dans les médias libanais ? Ces questions relèvent de la géopolitique des langues, mais le problème central que nous soulevons est de savoir comment cette discipline, qui ré-émerge depuis quelques années, peut-elle aider à mieux cerner les contextes complexes de certains territoires comme le Liban.

Notre propos se déploiera en trois mouvements. Dans un premier mouvement nous montrerons les atouts de la démarche géopolitique, notamment celle ayant trait à la géopolitique de la langue française (Lacoste, 2003 ; Giblin, 2007) en ce qu'elle situe au cœur de son raisonnement les rapports de force et les représentations des langues (Breton, 2003, 2006). Dans un deuxième mouvement nous découvrirons pourquoi la langue française est présente sur le territoire libanais, en nous centrant sur l'héritage historico-culturel de ce pays. Au sein d'un troisième mouvement, nous nous centrerons sur le contexte socioculturel et identitaire libanais, où se côtoient actuellement l'arabe, le français et l'anglais. L'apparition de l'anglais concurrence la langue française, jusqu'alors majoritaire avec l'arabe dans les processus d'apprentissage (Fitouri, 1983).

¹ Parmi la synthèse des théories liées aux processus de socialisation établies par Dubar (1991), ce dernier distingue celles qui se caractérisent par une distinction primaire/secondaire liée à l'âge de la personne de celles distinguant ses réseaux de sociabilité. C'est cette dernière que nous adoptons.

2. Pour une géopolitique des langues

2.1. La géopolitique

La géopolitique est la discipline qui étudie les rapports de force pour des territoires que se livrent des groupes d'acteurs dont les représentations ayant trait au territoire divergent. Par exemple, les Flamands n'ont pas la même vision de la Belgique que les Wallons, même si aucun rapprochement hâtif et amalgame ne doivent s'opérer².

Selon Giblin (2007) : « l'approche géopolitique met l'accent sur les relations de pouvoir au sein des sociétés et sur les représentations et convictions défendues par les individus et les groupes. Elle prend en compte à la fois la culture et la politique afin de jauger, (...) la place de l'une et l'autre ainsi que leurs interactions ». De ce fait, cette discipline se confronte au sens communément construit par les acteurs et les institutions. En effet, la culture et les langues peuvent influencer sur le politique, car « les langues constituent d'importants enjeux géopolitiques » selon Lacoste (2003). De surcroît, des groupes peuvent les mobiliser pour défendre leurs causes, leur place sociale dans la société, par exemple. La langue peut être au cœur de nombreux enjeux politiques dans un pays ou sur un territoire. Très souvent, des groupes indépendantistes (comme au Pays Basque ou encore au Québec) vont mettre en avant une langue et une culture spécifique ; la langue peut même devenir fondamentale dans les revendications affichées.

Les personnes au pouvoir tentent d'imposer leurs cultures ou très souvent la culture du groupe dominant, le plus souvent celle des élites, et c'est ainsi que de nombreuses cultures ou langues sont minorées pour des raisons politiques. Certains des pays n'hésitent pas à reconnaître des minorités culturelles et/ou linguistiques pour les protéger, mais pour d'autres, ceci apparaît plus difficile ; en témoigne la réticence de nombreux pays européens pour signer la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (Plasseraud, 2005).

Lorsqu'un pays possède une ou plusieurs langues officielles, les locuteurs des différentes langues peuvent essayer d'imposer la pratique de leurs langues respectives ; raison pour laquelle des États vont mettre en place des politiques de quotas au sein de leurs personnels d'États, où un certain pourcentage de personnes parlant telle langue ou issu de telle minorité doit être embauché. De nombreux pays bilingues (Canada, Belgique), pour une meilleure égalité entre les langues et les communautés, instaurent des quotas ou des lois de protection pour réglementer leurs usages : par exemple imposer l'affichage dans une ou plusieurs langues pour les panneaux commerciaux ou publics.

En Belgique, trois communautés et trois régions furent reconnues : la communauté flamande formant la région flamande, la communauté française et la communauté germanophone formant la région wallonne, la troisième région est formée par le statut particulier de la capitale avec la région de Bruxelles-capitale (Giblin, 2010)³.

² Il suffit de voir que la Belgique peut mettre de nombreux mois pour constituer un gouvernement en raison des différents qui divisent les Wallons et les Flamands ; et le cas du statut de Bruxelles-Capitale est une illustration de cette vision divergente entre Wallons et Flamands (les Flamands considérant que Bruxelles se trouvent en territoire flamand alors que les Wallons pensent que Bruxelles est un territoire francophone puisque la capitale est peuplée par une majorité de francophones) (De Montbrial et Jansen, 2007 ; Giblin, 2010).

³ http://www.belgium.be/fr/la_belgique/pouvoirs_publics/la_belgique_federale/Carte/

Au Canada, c'est seulement à partir de la fin des années 1960 que l'association territoriale entre les Canadiens français et le Québec commence à se réaliser (ceci fait partie de « la révolution tranquille »). La loi 101⁴ fut instaurée au Québec pour protéger la langue française menacée de disparition. Au Canada, tout le monde (du ministre aux gardes de douane) est censé être bilingue ainsi que toutes les productions administratives et tous les produits manufacturés (la réalité est souvent toute autre), mais ceci favorise les francophones dans l'accès aux emplois administratifs, car ils ont plus tendance à être bilingues du fait du rôle minoritaire que joue la langue française au Canada. Tout doit être en français comme en anglais, c'est pour cela qu'on subventionne des radios en français par exemple.

La géopolitique met au centre de son étude les représentations des langues en présence. Il s'agit dès lors de savoir si la langue est appréciée ou non, et auprès de quel public ? En effet, les individus et les groupes (liés aux différents types d'acteurs) peuvent mobiliser une langue pour l'étendre sur ce qu'ils considèrent comme relevant de leur territoire légitime. Il peut donc se mettre en place un rapport de force entre les langues, et entre les groupes qui les mobilisent et les utilisent. A cet égard, notre principale question se reformule de la manière suivante. Existe-t-il au Liban un groupe d'acteurs qui défend l'usage d'une langue particulière ?

De plus, la politique internationale joue aussi un certain rôle. Suite à l'opposition de la France à la guerre en Irak en 2003 (et donc à la non présence de soldats Français sur le territoire irakien), cette dernière a bénéficié d'une image positive dans la région Moyen-Orient ; ce qui peut pousser des personnes à apprendre le français, même si ceci ne dure qu'un temps comme l'a précisé l'attachée de coopération pour le français au SCAC (Service de Coopération à l'Action Culturelle) de l'Ambassade de France à Beyrouth.

2.2. Le pouvoir des langues

Dans son ouvrage intitulé *Horizons et frontières de l'esprit, comprendre le multiculturalisme*, Roland Breton (2006) évoque cinq systèmes d'enfermements. Ces systèmes peuvent, au contraire, également apparaître comme des facteurs d'ouverture lorsqu'il y a communauté et partage de ces entités. L'auteur les classe par ordre décroissant (en fonction de leur impact) : « *la langue*, premier système d'enfermement, *l'ethnie* ou la fermeture sociale, *la culture*, fermeture mentale, *les groupes et appareils*, fermetures sociales, *le territoire de l'État*⁵ : fermeture géopolitique ». Il existe donc une fermeture sociale locale ethnique et des fermetures sociales plus « globales ». Ainsi indique-t-il en premier lieu de son système de catégorisation, la langue. Des groupes d'acteurs peuvent donc être « enfermés » au sein de leur communauté linguistique ; ils auront tendance à protéger leur langue commune et peut-être même à l'imposer sur leur territoire. Territoire et langues sont liés et la géopolitique étudie les rapports de force entre différents groupes d'acteurs pour un même territoire. La langue peut apparaître comme un outil politique pour ces groupes d'acteurs, nécessaire mais toutefois non suffisant. Le linguiste Claude Hagège (2008) explique pourquoi les langues s'imposent :

« Comment certaines langues sont-elles imposées ? Toute langue en a les moyens, mais toutes ne bénéficient pas (...) d'une promotion politique ou rhétorique. (...) Mais l'autorité politique ne suffirait pas à faire de la langue un instrument de pouvoir, sans le poids démographique de ceux qui la parlent. La démographie est en effet, en ce domaine, l'auxiliaire de l'entreprise politique ».

⁴ Loi 101 du gouvernement québécois :

http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.html

⁵ C'est nous qui soulignons par l'usage de l'italique

Ce qui va permettre à une langue de s'imposer sur un territoire c'est son statut politique, si les élites politiques la mobilisent et officialisent ses usages, mais, et/ou par voie de conséquence, également son nombre de locuteurs (permettant d'en déduire le théorème suivant : plus une langue a de locuteurs plus elle aura tendance à dominer).

L'approche géopolitique devrait nous permettre de mieux comprendre le plurilinguisme actuel du Liban, qui consiste en une situation relativement complexe, puisque enchevêtrée dans de multiples territoires et de multiples contextes, qu'il s'agit d'éclairer.

3. Le français au Liban

3.1. Présence et statut du français au Liban

Le français est présent au Liban pour des raisons historiques. En effet, au sortir de la première guerre mondiale, le Royaume-Uni et la France obtiennent des mandats de la Société des Nations (SDN, ancêtre de l'Organisation des Nations Unies) sur d'anciens territoires de l'Empire Ottoman : Irak et Palestine pour le Royaume-Uni et Grand Syrie pour la France (Khoury, 2006 ; Faour, Velut et Verdeil, 2007). Ce sont les accords de Sykes-Picot en 1916 qui vont répartir les zones d'influences françaises et britanniques dans la région du Proche-Orient. La France obtient un mandat sur la Syrie dont le Liban était une entité administrative. C'est grâce à la puissance mandataire française que l'État libanais a pu se constituer. Depuis l'indépendance en 1943, le pays a connu une guerre civile à partir de 1975 qui s'est terminée par les accords de Taëf en 1990 durant lesquels la France n'était pas présente.

Le territoire libanais fut sous mandat de la France de 1920 à 1943. Le Grand Liban fut créé le 1^{er} septembre 1920 par le général Gouraud, pour protéger la communauté chrétienne maronite, à la Résidence des Pins à Beyrouth et ainsi le différencier de la Grande Syrie.

Le pays fut indépendant le 22 novembre 1943. Au sortir de l'indépendance, le sort du français n'a pas réellement été fixé. Dans la constitution de 1926, révisée par la loi constitutionnelle du 9 novembre 1943, il est stipulé dans l'article 11 : « L'arabe est la langue nationale officielle dans toutes les administrations d'État. Une loi spéciale déterminera les cas où il sera fait usage de la langue française »⁶. L'arabe est la langue officielle de l'État libanais, et les cas d'usage de la langue française n'ont jamais été définis dans une loi spéciale et ne le seront sûrement pas, puisque la politique intérieure libanaise est déjà assez riche en événements pour que les politiques se préoccupent du statut des langues en présence sur le territoire libanais. Même après les accords de Taëf, en 1991, qui ont vu la constitution modifiée, cela n'a pas changé. Le statut et le rôle du français au Liban sont ambigus puisque rien ne précise réellement ce qui est obligatoire et ce qui ne l'est pas. L'administration et les ministères acceptent les documents en français. Depuis 1992, tout représentant de l'État libanais doit s'exprimer en arabe sur le territoire libanais, et il lui est désormais possible de le faire en français ou en anglais à

⁶ Il existe deux versions différentes de cet article 11. Rien n'est réellement clair et tout peut être sujet à polémique, la majorité des versions trouvées propose le texte cité ci-dessus : « L'arabe est la langue nationale officielle dans toutes les administrations d'État. Une loi spéciale déterminera les cas où il sera fait usage de la langue française ». Dans une autre version ancienne, il est possible de découvrir que le français serait également langue officielle : « L'arabe est la langue nationale officielle dans toutes les administrations d'Etat. Le français est également langue officielle, une loi spéciale déterminera les cas où il en sera fait usage » (<http://conseilconstitutionnelliban.com/sub-fr.aspx?id=169>, disponible le 28 juillet 2011, Site du Conseil Constitutionnel libanais). Le conseil constitutionnel libanais publie les deux versions en précisant que celle où le français est langue officielle est la version ancienne, alors que l'autre version est celle qui a été modifiée par la loi constitutionnelle du 9 novembre 1943. En 1943, à l'indépendance, le statut de langue officielle pour le français a été annulé.

l'étranger. Au niveau juridique, le français a une certaine importance, puisque le droit libanais est très proche du droit français : de nombreuses lois libanaises ont été rédigées en français durant le mandat et sont encore valables ; la jurisprudence est largement inspirée des codes et d'ouvrages français.

Dans la vie de tous les jours au Liban, il est possible de voir qu'il est réservé au français certains usages officiels : toutes les plaques minéralogiques sont en français et en arabe, ainsi que les billets de banques avec une face en français et une face en arabe.

Il faut préciser que le Liban ne possède pas de réelles statistiques, et le dernier recensement date de 1932 (sous le mandat français). Tout recensement apparaît impossible dans le but de protéger les différents antagonismes qui pourraient naître entre les différentes communautés (sièges au parlement, poste ministériels, etc.). Le nombre de francophone est estimé à 1,6 millions (38% de la population en 2003). Comme aucune statistique fiable n'est disponible (car « aucun recensement de la population n'a été effectué afin de ne pas officialiser l'inégale croissance démographique de communautés plus ou moins rivales » selon Lacoste, 2009), la population réellement francophone pourrait être de 50%, mais rien n'est assuré.

Au Liban, le français est à la fois langue d'enseignement (notamment dans les matières scientifiques et techniques), langue seconde et langue étrangère au même titre que l'anglais. Mais il a également la particularité d'être quelquefois langue maternelle, puisque des parents l'utilisent avec leurs enfants pour faciliter par la suite leur insertion à l'école (plusieurs parents libanais interrogés m'ont précisé opter pour cette stratégie). Ce qui semble pertinent puisqu'en effet, sur 900 000 élèves Libanais, 600 000 sont scolarisés dans un établissement francophone.

3.2. Les représentations sur le français

Au Liban, le français a été associé à la communauté chrétienne⁷ et plus précisément aux maronites car pendant le mandat « les autorités françaises s'appuyèrent sur une partie de la population, les chrétiens maronites d'obédience catholique » (Lacoste, 2009) et il est également lié aux classes sociales aisées.

L'enquête a été réalisée à Beyrouth, de mars à juin 2010, auprès de 49 personnes, acteurs d'instances de socialisation secondaire agissant au sein d'institutions susceptibles d'impacter, au delà des processus de socialisation primaire liée à l'activité des familles, sur les représentations des enfants et des adolescents en développement (cf. Tableau 1). Il s'agissait plus précisément d'entretiens semi-directifs menés à partir d'un canevas d'entretien relatif aux pratiques des langues en présence sur le territoire libanais, leurs représentations, leurs fréquences et leurs modes d'usages.

⁷ « Les chrétiens libanais (divisés en 12 églises, dont les maronites, francophones et les grecs orthodoxes anglophones) » in Lacoste, Y. (2009). *Géopolitique, la longue histoire d'aujourd'hui*. Paris : Larousse.

Catégories d'acteurs	Nombre
Responsables et représentants francophones au Liban	3
Employés du Bureau Moyen-Orient de l'Agence Universitaire de la Francophonie	15
Responsables des centres culturels européens	4
Responsables de Départements Universitaires de Français (DUF) en 2010 dans des universités du Moyen-Orient	7
Employés d'ambassades et représentations d'organisations supranationales	5
Boursiers et ex-boursiers de l'Agence Universitaire de la Francophonie	8
Responsables de médias libanais	7
Total	49

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon d'enquête

L'étude des représentations sur les langues présentes sur le territoire libanais fut réalisée à partir de questions posées à l'échantillon. Nous présenterons quelques unes de ces questions et quelques résultats dans cette sous partie.

Voici un exemple de résultats relatif aux représentations quant à l'usage des langues au Liban (cf. Tableau 2).

	Arabe	Français	Anglais
Langue culturelle	43	41	14
Langue commerciale	13	12	43
Langue diplomatique	13	25	21
Langue politique	20	19	25

Tableau 2 : Répartition des réponses des personnes enquêtées

D'un premier abord, il est notable d'avoir à constater que les fonctions linguistiques des trois langues semblent très variées quant à leur répartition, sauf pour la seconde, très tranchée, puisqu'elle se dégage nettement des trois autres, et encore plus de la dernière, où les résultats ne devraient pas être significativement différenciateurs.

En ce qui concerne chacune des langues, il est possible de retenir les principaux éléments suivants.

Du côté de l'arabe, pour la majorité des personnes rencontrées, elle apparaît comme une langue culturelle. Moins de la moitié la considère comme une langue politique alors que celle-ci est souvent la première, si ce n'est la seule, langue utilisée dans les instances politiques libanaises. Enfin, celle-ci n'est pas réellement considérée comme une langue commerciale ou diplomatique.

Du côté de la langue française, tout comme l'arabe, elle est majoritairement considérée comme une langue de culture. Plus de la moitié des personnes interrogées la mentionne en tant que langue diplomatique. La représentation et l'héritage du français comme langue diplomatique semblent par conséquent encore prépondérants ; ce qui laisse largement à penser qu'à ce niveau, l'anglais n'aurait pas, pour l'instant, pris totalement le dessus. Un peu moins de la

moitié opte pour le français en tant que langue politique. Seulement un quart perçoit le français comme une langue de commerce, alors même que de grandes entreprises françaises sont implantées au Liban, appartenant à divers secteurs (comme le secteur agro-alimentaire avec Candia, Danone, etc.)⁸. En ce qui concerne ce point particulier, une hypothèse serait relative au fait de savoir quelle est la langue d'usage (du français ou de l'anglais) de ces multinationales françaises au Liban. Peut-être vont-elles bien préférer traiter leurs affaires en anglais même si l'usage du français sera possible ?

Concernant l'anglais, cette langue est très majoritairement perçue comme une langue de commerce. Plus de la moitié des personnes interrogées la voit comme une langue politique. Un peu moins de la moitié pense qu'il s'agit d'une langue diplomatique. Et seulement guère plus d'un tiers, la qualifie de langue culturelle.

Grâce à deux questions posées à l'échantillon (Question 10 : Dans quel contexte, milieu et territoires utilisez-vous la langue française ? ; Question 12 : A quels pays et quelles valeurs associez-vous la langue française ?), il est possible de se rendre compte que le français est une langue fortement connotée au Liban ; elle n'est pas neutre et est chargée de moult représentations. Dans ces deux questions posées à notre échantillon, qui n'évoquaient pas directement l'affiliation entre chrétiens et francophones, certaines personnes ont cité ce rapprochement et cette représentation. A ce titre, onze pensent que les francophones sont chrétiens : une précisait que « les chrétiens maronites sont plus francophones mais les chiites libanais en Afrique francophone le sont également ». Le facteur linguistique n'est pas forcément un facteur conflictuel au Liban. Le français est lié aux chrétiens et plus précisément aux maronites, mais il est également lié aux classes sociales aisées et apparaît comme une langue élitiste (le terme de « langue de salon » est utilisé par les Libanais mais cette représentation ne touche pas uniquement le Liban, et apparaît également dans d'autres pays, historiquement certainement en raison de son usage diplomatique ou encore dans certaines cours royales européennes comme celle de Russie - Rjeoutski, 2007) au contraire de l'anglais qui, grâce à son atout de langue commerciale, pourrait permettre à tout le monde de « faire fortune ». Le français est une langue vivante au Liban : même si son rôle est surtout développé dans le système éducatif, elle est également utilisée pour la vie quotidienne et certains Libanais l'utilisent plus que l'arabe. A la Question 11 « selon quelle fréquence utilisez-vous le français ? Tous les jours - Tous les mois - Toutes les semaines - Très rarement », 43 personnes interrogées ont répondu « Tous les jours ».

Ces entretiens et les réponses aux questions ont permis de recueillir bon nombre d'informations et de percevoir des représentations fortement ancrées au Liban. Il est également possible de tirer quelques conclusions à partir de l'analyse des données. Plus généralement les différentes langues en présence sur le territoire libanais sont en confrontation directe les unes avec les autres. La langue arabe tient une place centrale en tant que langue véhiculaire et officielle du Liban, mais elle peut être concurrencée par le français et l'anglais. Cependant, le plurilinguisme reste fondamental au Liban, car les institutions le reconnaissent. L'arabe constitue la langue véhiculaire au Liban, il est la langue maternelle de la plupart des Libanais. Le français est une langue prépondérante dans le système éducatif libanais, c'est aussi la langue maternelle de quelques Libanais qui la préfèrent à l'arabe. Comme nous l'avons indiqué, elle est cependant très fortement associée à la communauté chrétienne (plus particulièrement aux maronites) et

⁸ La France était en 2009 au premier rang de l'Union Européenne (918 milliards d'euros) et au troisième rang mondiale pour les Investissements Directs à l'Etrangers (IDE) (1191 milliards de dollars étatsuniens) selon la revue « Quai d'Orsay, Une diplomatie en danger ? », *Diplomatie, Affaires Stratégiques et Relations Internationales*, septembre – octobre 2010, numéro 46, Areion, 90 pages.

aux classes sociales aisées. L'anglais prend de plus en plus de place au Liban et commence, semble-t-il, à concurrencer le français dans le système éducatif ainsi que dans le monde du travail ; en témoignent l'ouverture d'écoles ou de cursus anglophones ou encore l'apparition de signalétique en anglais dans les rues par exemple.

Il paraît nécessaire pour les Libanais d'être au minimum bilingues ou trilingues ; la diaspora de 15 millions de personnes joue un rôle important en ce sens. D'autant que le plurilinguisme apparaît comme un enrichissement pouvant lutter contre les stéréotypes, en travaillant également sur les représentations des langues. À ce titre, l'État libanais souhaite protéger le français, en signant notamment des accords de coopérations avec la France, afin également de pouvoir bénéficier de financements de formations de formateurs, d'écoles publiques francophones entre autres.

Le Liban est considéré comme étant le seul pays francophone de la région Moyen-Orient ; il est membre de l'Organisation Internationale de la Francophonie, et également membre fondateur de la Ligue Arabe⁹. Mais qu'en est-il réellement de la francophonie libanaise lorsque l'on voit se développer l'usage de la langue anglaise au sein de ce territoire ?

4. Les pratiques linguistiques au Liban : quel français développer et promouvoir ?

Le contexte socioculturel et identitaire libanais n'est pas simple. Actuellement l'arabe, le français et l'anglais se côtoient dans ce pays de plus de quatre millions d'habitants.

4.1. Le contexte libanais complexe : du bilinguisme au trilinguisme

L'arabe est la langue officielle véhiculaire. L'arabe est l'unique langue officielle de l'État libanais. En effet, au sortir de l'indépendance le français n'a pas été choisi comme langue co-officielle au côté de l'arabe. Le français, surtout présent depuis le mandat en 1920, fut la langue mandataire dont le statut n'a jamais été défini après l'indépendance en 1943. Il est à noter que cette langue n'est pas forcément connotée négativement, car l'ancienne puissance mandataire a permis l'indépendance du Liban. Celle-ci est d'ailleurs reconnue langue d'enseignement au même titre que l'anglais (notamment pour les sciences).

L'anglais apparaît plus récemment, il est notamment institutionnalisé dans le secteur éducatif en 1997. D'après les données de notre enquête, cette langue est associée au commerce et au monde des affaires. L'apparition de l'anglais concurrence la langue française, jusqu'alors majoritaire avec l'arabe dans les processus d'apprentissage, car la langue anglaise prend progressivement de plus en plus de place au Liban, tant dans le système éducatif qu'en situations professionnelles.

Au Liban, l'arabe, langue officielle, n'est pas la seule langue utilisée à l'école. En effet, deux langues étrangères sont utilisées pour l'enseignement des matières scientifiques (les mathématiques et les sciences) : le français ou l'anglais. Le système éducatif libanais est bilingue (arabe-français ou arabe-anglais). Les principales langues d'enseignement utilisées durant le primaire sont le français (à 68%) et l'anglais (à 32%). Dans l'enseignement secondaire, les pourcentages sont inversés. Durant le cycle supérieur, le français occupe 55% de

⁹ La Ligue arabe est une organisation d'États indépendants constituée en 1945 par l'Égypte, la Syrie, l'Irak, la Transjordanie, le Liban, l'Arabie Saoudite, le Yémen en vue de promouvoir leur coopération. Entre 1953 et 1993, quatorze États et l'Organisation de Libération de la Palestine (OLP) y ont adhéré. L'Égypte, suspendue en 1979, a réintégré l'organisation en 1989.

l'enseignement, l'anglais et l'arabe se partagent alors le reste. Comme nous l'avons déjà mentionné, 600 000 élèves sur 900 000 sont scolarisés dans des écoles francophones au Liban (tant en secteur privé ou qu'en secteur public) mais leur nombre diminue (de dix points en dix ans) selon les chiffres du Centre de Recherche et de Développement Pédagogique (CRDP) du ministère de l'Éducation. Si le français reste majoritaire dans l'enseignement public, en revanche, le secteur privé voit se développer de nombreuses écoles anglophones. Beaucoup d'élèves scolarisés en français adoptent l'anglais pour leurs études universitaires, essentiellement pour augmenter leurs chances d'emploi et leur capacité à être trilingue. Pourtant de nouveaux établissements francophones ouvrent leurs portes : les lycées privés francophones ont de longues listes d'attentes et les effectifs des universités francophones sont en augmentation ces dernières années.

Plusieurs profils de personnes au Liban peuvent être identifiés quant à l'usage des langues : des Libanais arabophones qui peuvent être bilingues, trilingues, des Libanais qui vont préférer travailler et utiliser le français en famille tout en parlant l'arabe (c'est-à-dire utiliser le français dans le cadre d'une socialisation). D'autres profils peuvent exister, car rien n'est homogène (il existe au Liban une communauté arménienne).

Les francophones aisés (chrétiens, chiites notamment) forment un groupe non chiffrable à cause des problèmes de recensement. Ils possèdent une influence non négligeable sur la scène nationale libanaise : dans les médias, certains ont des responsabilités étatiques (telle que responsable de radio publique francophone) et politiques (en tant que députés ou ministres). Cette minorité francophone et francophile construit un environnement francophone au Liban et refuse de se fondre « dans la masse », en conservant ses spécificités.

C'est ce groupe d'acteurs qui permet, par exemple, le dynamisme de la presse écrite libanaise francophone. Même si l'arabe est la langue fédératrice et officielle du Liban, le français conserve encore un rôle prépondérant dans les médias, et ce, grâce à une certaine « élite médiatique » qui continue de produire des journaux et des diffusions radiophoniques en français. La presse francophone n'est pas numéro 1 au Liban, puisqu'elle se place derrière la presse arabophone, mais elle demeure toutefois devant la presse anglophone, qui peine à se développer. Cependant sa place n'est pas négligeable. Même si son auditoire peut paraître restreint par rapport à la presse en général, la presse francophone possède l'image d'une presse de qualité. De nombreux titres existent en français au Liban, comme l'illustre la photo ci-dessous (cf. Figure 1). Ils vont du quotidien (*l'Orient le Jour*, *Al balad*), à la presse plus spécialisée (*le Commerce du Levant*), en passant par la presse de loisirs (comme *Mondanité* ou encore *Femme magazine*, premier mensuel féminin au Liban, et *Déco magazine*, un trimestriel existant depuis 2000).

Le français n'apparaît pas comme une langue de « commerce et de business » ; c'est plutôt à l'anglais qu'est réservée cette image. Il apparaît donc intéressant de voir qu'un magazine spécialisé (d'une centaine de pages) traitant des questions commerciales et économiques au Moyen-Orient en français existe : *Le Commerce du Levant*. Ce mensuel fut créé en 1929 ; il est tiré à 7000 exemplaires par mois et il sort en kiosque à Paris. Quelquefois, une publication en arabe est possible, notamment lorsqu'un numéro spécial a connu de très bonnes ventes. Dans ce cas, il peut alors être traduit et vendu en arabe. Le français étant la langue de publication, il est alors nécessaire d'être francophone pour travailler au sein de la rédaction de ce magazine. Cependant, la rédactrice en chef, souligne lors de notre entretien que : « il est de plus en plus difficile de trouver des bons journalistes francophones, car la maîtrise de la langue n'est pas totalement parfaite, même si pourtant cela est nécessaire pour un journaliste ».



Figure 1 : Premières pages de différents journaux et magazines de la presse écrite francophone libanaise, 2011, MUNOZ Ludivynn

Sur les ondes, il existe également une radio publique francophone : Radio Liban en français. Elle n'est pas la seule radio francophone présente au Liban, il existe aussi par exemple *Radio Nostalgie*, une radio privée qui reprend le même principe que celle qui existe en France.

4.2. Quelle didactique du français développer au Liban ?

Plusieurs points de vue s'opposent au sujet de la didactique du français à développer. Certains acteurs rencontrés pensent que le français est une langue d'usage quotidien que les Libanais maîtrisent et ils souhaitent donc développer le Français Langue Seconde (désormais FLS). D'autres en revanche, pensent que le français n'est pas forcément bien maîtrisé et ils prônent le Français Langue Étrangère (désormais FLE). Aucun choix réel n'est effectué, les deux sont donc développés. Il existe par conséquent un certain flou institutionnel, d'autant que les contextes et les profils sont multiples.

A ce titre, l'ambassade de France rencontre des problèmes avec ses interlocuteurs et collaborateurs au sujet du statut de la langue française. La principale question est de savoir quel français doit être développé et proposé aux Libanais. S'agit-il du français langue première, du FLS ou du FLE ? Au Liban, suivant le type de population visé, ces trois statuts peuvent coexister. Par exemple, l'Université Saint Esprit de Kaslik (USEK) assume le FLE, alors que l'Université Saint Joseph (USJ) reconnaît seulement le FLS (dans cette université, la maîtrise du français doit donc être parfaite). Il existe des écoles qui se sont engagées auprès du ministère pour établir un état des lieux concernant les modalités de l'enseignement du français dans les écoles primaires, en vue de futures améliorations.

En même temps que les moyens de l'ambassade de France diminuent (Renaud, 2010), les demandes augmentent, car les problèmes de formations sont importants ; même si le nombre de locuteurs francophones ne diminue pas, voire augmente, en revanche, la qualité de la maîtrise de la langue s'affaiblit (comme le soulignaient les attachés de coopérations de l'ambassade de France et des rédacteurs en chefs de journaux francophones). L'ambassade de France au Liban précise que le FLE peut être plus favorisé, même si elle continue de promouvoir le FLS dans ses coopérations avec le ministère de l'éducation libanaise.

L'ambassade de France a un rôle essentiel pour la présence et le maintien du français au Liban. Au Liban, elle est une des plus importantes du réseau diplomatique français, car il s'agit d'une ambassade à mission élargie. Il a été possible de rencontrer des personnes travaillant au sein du Service de Coopération à l'Action Culturelle (SCAC), un service indépendant des autres, que proposent l'ambassade comme le consulat, l'Agence Française de Développement. L'ambassade de France ne bataille pas réellement contre l'anglais (comme ont pu me l'indiquer les personnes rencontrées lors d'entretiens) et se place plutôt dans une politique d'action complémentaire, en prônant un « Liban trilingue » (arabe/français/anglais) où les personnes peuvent accéder au français grâce à l'anglais et vice versa. L'attachée de coopération pour le français prend en exemple le lycée français situé en face de l'ambassade qui va envoyer des élèves dans divers établissements francophones ou anglophones. Un tiers des élèves partent pour l'Université Saint Joseph (USJ), un autre tiers pour l'étranger, et le dernier part pour l'*American University of Beirut* (AUB). Selon une des personnes rencontrées le français « est instrumentalisé, il peut être un instrument de discrimination car il est très associé à l'élitisme ». L'ambassade de France s'évertue, surtout, à stabiliser la langue française, notamment en convaincant certaines universités francophones qui souhaitent passer à l'anglais (comme l'Université Saint Esprit de Kaslik – USEK - par exemple ; cf. Figure 2), de persister dans le français.



Figure 2 : Image publicitaire pour le choix des cursus francophones ou anglophones à l'Université Saint-Esprit de Kaslik dans l'édition arabophone du journal Al Balad du samedi 12 juin 2010, MUNOZ Ludivynn

Les politiques d'action en matière de protection de la langue française peuvent se résumer en trois points : consolider et améliorer la qualité de l'enseignement de et en français au niveau préscolaire, scolaire et universitaire grâce à la certification (aide du CECR) ; soutenir la formation pédagogique pour de futurs enseignants qui prennent la relève en renforçant leurs compétences linguistiques, puisqu'on constate que même si le nombre de francophones augmente avec la scolarisation, le niveau de langue baisse ; développer l'environnement culturel francophone (par exemple, proposer des manifestations culturelles francophones comme l'organisation du salon du livre francophone tous les deux ans, tenu fin octobre).

A ce titre, le 2 juillet 2009 a été distribuée en présence de Baya Hariri, alors ministre de l'éducation, une « mallette francophonie » à 80 écoles publiques, 90 bibliothèques publiques et Centre de Lecture et d'Animation Culturelle (CLAC), des bureaux pédagogiques privés, des médiathèques des Centres Culturels Français (CCF). Cette mallette fut financée par 10 ambassades francophones, dont la Suisse, la Bulgarie, le Canada, le Maroc. Il s'agit d'un support d'enseignement ludique du français avec des bandes dessinées, des romans, des cédéroms, des fichiers pour jouer en classe et un jeu sur la francophonie. Le but de cette mallette est de faire adopter aux formateurs une perspective « actionnelle » d'apprentissage (liée à une pédagogie qui se veut « active »). Par exemple, il peut être demandé aux élèves à qui est présentée la carte d'une ville marocaine, de découvrir les points communs existants entre les villes libanaises et marocaines, puis que chacun puisse réaliser le plan de son quartier ; ou toujours selon cette approche constructiviste en éducation, la confection d'une brochure touristique peut être demandée après l'étude de celle proposée par la Suisse. On tente alors d'ouvrir plus les élèves libanais à la Francophonie et sa diversité qu'à la langue française en particulier. Surtout que le Liban est représenté comme l'emblème de la Francophonie au Moyen-Orient.

L'Université Saint Joseph (USJ) de Beyrouth, université francophone privée, réputée dans tout le Moyen-Orient (des Égyptiens francophones viennent suivre des masters par exemple), astreint ses futurs étudiants à passer un test d'aptitude en français (cf. Figure 3). Cette université promeut le FLS, car pour réussir leurs études les étudiants se doivent de maîtriser le français, puisque la majeure partie des enseignements et des examens se réalise en langue française. Pour s'inscrire dans tout cursus initial (excepté celui des lettres orientales), les étudiants doivent réussir le test d'aptitude, même ceux qui souhaitent étudier la médecine ou l'ingénierie comme le montre l'affiche qui suit. Les médecins formés dans cette université pourront choisir de travailler dans des pays francophones à l'étranger (France, Canada, Belgique par exemple) ou à l'Hôtel Dieu de France à Beyrouth (centre hospitalier universitaire) ou encore ouvrir un cabinet dans un quartier francophone de la capitale.

L'université organise ces tests pour que les étudiants suivent au mieux les enseignements proposés ; de plus elle souhaite « maintenir la qualité de la langue française dans ses enseignements » et « veut permettre aux bacheliers de combler des déficits de pratique du français ».

En effet, comme le soulignaient plusieurs journalistes et enseignants interviewés, la bonne maîtrise du français a tendance à diminuer. De plus, il y a des problèmes dans la formation des enseignants qui ne maîtrisent pas parfaitement le français et qui pourtant doivent prodiguer des enseignements dans cette langue.



Figure 3 : Affiche de l'Université Saint Joseph de Beyrouth pour informer les futurs étudiants du test d'aptitude en langue française dans les différents centres urbains du pays

5. Conclusion

Le recours à la géopolitique apparaît nécessaire pour mieux cerner les contextes, car elle étudie les différents groupes d'acteurs présents sur un territoire qui peuvent s'affronter pour le contrôle de ce territoire. L'accès aux données n'est pas aisé compte tenu des tensions existantes dans ce pays. Cependant, il est possible de préciser que sur le territoire libanais de nombreux profils de personnes évoluant dans des contextes différents sont à prendre en compte. Par exemple, certains francophones chrétiens vont être scolarisés dans une école chrétienne, tandis que des francophones musulmans chiites, arabophones vont apprendre le français dans les écoles publiques. Ainsi, selon leur profil, les personnes ne vont pas se répartir sur les mêmes territoires et dans les mêmes établissements. Il apparaît difficile d'établir un choix quant au type de français à développer sur le territoire, car il existe comme notre enquête a pu le déterminer des profils forts différents. Ceci nous invite à poser deux ordres de questionnement linguistique, l'un didactique et l'autre géopolitique.

Notre premier questionnement est d'ordre didactique. Ne faudrait-il pas dès lors préconiser de développer plusieurs didactiques du français adaptées aux différents profils de stratégie linguistique vis-à-vis de l'usage du français, plus ou moins mobilisé dans le cadre d'une socialisation primaire en plus que dans celui d'une socialisation secondaire, mis au jour dans notre étude ? Même si une telle approche n'apparaît pas aisée à mettre en œuvre en raison des coûts potentiellement imposés (notamment par la formation et l'adaptation des formateurs à de

tels profils), il pourrait être intéressant de constituer des expérimentations didactiques. Mais de telles expérimentations nécessitent, outre le fait de parfaire nos premiers résultats d'enquête, une collaboration avec des didacticiens de l'apprentissage des langues en vue de constituer de telles adaptations didactiques. Une telle collaboration reste à mener.

Concernant le questionnement de la géopolitique des langues, les francophones vont-ils se tourner vers l'anglais ou conserver leurs spécificités ? Une étude plus approfondie de la population francophone serait souhaitable pour savoir ce que va réaliser à l'avenir cette population pour maintenir ses acquis. L'État libanais doit-il constituer des choix pour le français ? Le pacte linguistique qu'il vient de signer (23 octobre 2010) avec l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) va peut-être clarifier les choix pour les années à venir. Le pacte repose sur une démarche volontaire du pays signataire. Il se compose d'un plan d'action et d'un calendrier avec un suivi et une évaluation régulière (les pactes diffèrent d'un pays à l'autre pour répondre aux besoins de chaque État). Trois opérateurs de l'OIF sont mobilisés pour la bonne réalisation des plans d'actions des pactes linguistiques : l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), TV5 Monde, l'Association de Internationale des Maires Francophones (AIMF). Le but du pacte linguistique libanais est « d'entretenir une dynamique favorable au français pour conserver et renforcer le caractère trilingue du Liban ». La place de l'anglais n'est plus contestable. Le plan d'action de ce pacte comporte trois volets : l'enseignement, la culture et l'environnement francophone. Qu'en sera-t-il de sa mise en œuvre ?

Références bibliographiques

- Breton, R. (2003). *Atlas des langues du monde*. Paris : Autrement.
- Breton, R. (2006). *Horizons et frontières de l'esprit, comprendre le multiculturalisme*. Marseille : Le mot et le reste.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1966). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- De Montbrial, T. et Jansen, S. (2007). *Géographie et Politique*. Bruxelles : Bruylant.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Faour, S., Velut, S. et Verdeil, E. (2007). *Atlas du Liban*. Paris : Ifpo/CNRS Liban.
- Fitouri, C. (1983). *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Hagège, C. (2008). Langue et puissance. *Géopolitique, Revue internationale de Géopolitique*, 100, 27-33.
- Giblin, B. (2007). Géopolitique de la langue française. *Hérodote, Revue de géographie et de géopolitique*, 126, 3-8.
- Giblin, B. (2010). Bruxelles : le nœud gordien de la Belgique. Dans D. Papin (dir.), *Cinquante fiches pour comprendre la géopolitique* (p. 208-211). Paris : Bréal.
- Khoury, G. (2006). *Une tutelle coloniale, Le mandat français en Syrie et au Liban*. Paris : Belin.
- Lacoste, Y. (2003). *De la géopolitique aux paysages, Dictionnaire de géographie*. Paris : Armand Colin.
- Lacoste, Y. (2009). *Géopolitique, la longue histoire d'aujourd'hui*. Paris : Larousse.
- Plasseraud, Y. (2005). *Atlas des minorités en Europe*. Paris : Autrement.
- Renaud, F. (2010). *Les diplomates : derrière la façade des ambassades de France*. Paris : Nouveau Monde éditions.
- Rjeoutski, V. (2007). La langue française en Russie au siècle des Lumières : éléments pour une histoire sociale. Dans U. Haskins-Gonthier et A. Sandrier (dir.), *Multilinguisme et multiculturalité dans l'Europe des Lumières* (p. 101-126). Paris : Honore Champion.

Disciplines non linguistiques en Langues Vivantes Étrangères : quelle prise en compte des effets de contextes pour améliorer les enseignements ?

Christian MICHAUD

Laboratoire CRIS EA 647, Université Claude Bernard Lyon 1

Résumé

L'objet de cet article est de présenter, de comprendre les pratiques d'enseignement de professeurs qui ont en charge une classe de discipline dite non linguistique (DNL) en langue vivante étrangère (LVE) en sections européennes. Cette recherche est consécutive à la mise en place de la formation préparant à la certification DNL en LVE à l'IUFM sur l'Académie de Lyon (2006-2010). L'enseignement de la DNL dans la LVE utilise le contexte de la langue étrangère pour transmettre les contenus de la DNL et s'appuie sur le contexte spécifique de la DNL pour faire progresser les élèves à la fois dans la discipline et la langue. Cela constitue la spécificité de cet enseignement (Coste, 2003; Duverger, 2007; Causa, 2009). Cet enseignement pose des questions au niveau des contenus scientifiques à transmettre, des documents utilisés et de la contextualisation didactique. Ainsi, les conceptions des acteurs de la DNL sont en lien direct avec les contextes et les effets que ceux-ci produisent. Comment prendre en compte ces effets de contextes pour améliorer l'efficacité des enseignements de la DNL ? Sur le plan méthodologique, nous avons recueilli deux types de données : les questionnaires adressés à l'ensemble des acteurs concernés par la DNL (formateurs et stagiaires) et les artefacts relatifs aux enseignements de la DNL dans les portfolios des stagiaires de l'IUFM de Lyon 1. L'analyse des questionnaires et des artefacts sur les conceptions des enseignants est réalisée à partir du modèle théorique Knowledge-Value-Practice (Clément, 2006). A travers les conceptions des acteurs, nous repérons les effets de contextes, nous analysons comment ceux-ci sont utilisés et proposons une première ébauche qualitative d'une contextualisation didactique propre à l'enseignement de la DNL en LVE sur la base des disciplines rencontrées.

Mots-clés

Contextes, discipline non linguistique, langue étrangère, portfolio.

Abstract

This work presents the methods used in teaching a nonlinguistic discipline (NLD) in a foreign language (FL) in European sections. This research is conducted in relation with the training of teachers preparing an exam for NLD at the IUFM Lyon 1 between 2006- 2010. The teaching of a NLD uses the context of the FL to transmit subject content and depends on its own context to develop both knowledge and skills of pupils in the NLD and the FL. This is the specificity of this type of teaching (Coste, 2003 ; Duverger, 2007 ; Causa, 2009). This teaching has raised many questions about the scientific contents to be transmitted, the documents to be used, and the didactic process/ context involved in the NLD and FL. The conceptions of actors teaching NLD in FL are in direct relation to the contexts and the effects produced. How can the teachers take into account the effects of contexts to improve their practice ? Regarding methodology, this research was conducted with two groups: the experts who were in charge of teacher training in NLD in a FL and the teacher trainees who developed artifacts related to NLD in a FL in their portfolios at IUFM. Experts and trainee teachers were asked to fill in a paper questionnaire. The results were analyzed on the basis of the Knowledge-Practice-Value model (Clement, 2006). The paper questionnaire and portfolios help us to understand strategies used to teach NLD in FL. The results allow us to draw up the basis of a didactic contextualization of NLD in FL.

Keywords

Contexts, non linguistic discipline, foreign language, portfolio.

1. Introduction

L'objet de cet article est de présenter, de comprendre les pratiques d'enseignement de professeurs qui ont en charge une classe de Discipline dite Non Linguistique (désormais DNL) en Langue Vivante Etrangère (désormais LVE) et en section européenne. Créées en 1992, les sections européennes ont pour objectif de répondre au besoin d'ouverture du collège et du lycée sur le monde. Elles proposent un cursus au collège (classe de 4^{ème} et 3^{ème}) avec deux heures supplémentaires en langue étrangère mettant l'accent sur la culture et l'histoire de l'Europe. Pour répondre au développement croissant de ces sections européennes sur l'Académie de Lyon et à la demande du Rectorat, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (désormais IUFM) de Lyon 1 a mis en place une formation DNL en LVE de 2006 à 2010. C'est dans ce cadre que nous avons pu mener cette étude en interrogeant les différents acteurs : d'une part, les formateurs en DNL en vue de comprendre les conceptions développées, et d'autre part, les stagiaires IUFM préparant la certification DNL en vue de comprendre les obstacles rencontrés.

L'enseignement de la DNL dans la LVE utilise le contexte de la langue étrangère comme support de transmission et s'appuie sur le contexte spécifique de la DNL pour faire progresser les élèves à la fois dans la discipline et la langue (compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques). Cela constitue la spécificité de cet enseignement (Coste, 2003 ; Duverger, 2007 ; Causa, 2007, 2009)

L'enseignement d'une DNL en LVE pose cependant des questions au niveau des contenus scientifiques à transmettre, des documents utilisés, de la contextualisation didactique mise en œuvre dans la discipline et la langue. Aussi, les enseignants DNL en LVE sont confrontés à des effets de contextes liés à l'enseignement disciplinaire (DNL) avec les contenus de programmes et de culture scolaire à transmettre (Forquin, 1989), à des situations didactiques, à la pratique de la langue étrangère (Duverger, 2004, 2005), aux valeurs socioculturelles mises en jeu dans la DNL en relation avec l'histoire, la géographie, l'économie, les techniques, etc. des pays où sont parlées la langue première (désormais L1) et la LVE. Ainsi, les conceptions des acteurs de la DNL sont en lien direct avec les contextes et les effets que ceux-ci produisent pour enseigner. Comment prendre en compte ces effets de contextes pour améliorer l'efficacité des enseignements de la DNL ? Comment les professeurs stagiaires, qui préparent la certification DNL, peuvent-ils prendre en compte ces effets de contextes pour surmonter les obstacles ?

Ce travail comporte plusieurs parties. Tout d'abord, nous présentons le cadre de la formation DNL en LVE proposée à l'IUFM de Lyon 1 entre 2006 et 2010 ainsi que le portfolio des stagiaires où nous trouvons les traces des expériences de classes DNL en LVE. Nous explicitons ensuite notre approche théorique de l'enseignement DNL dans la LVE. Sur le plan méthodologique, le corpus est constitué de questionnaires et d'extraits de portfolios que nous analysons à partir du modèle Knowledge-Value-Practice (Clément, 2006). À travers les conceptions des acteurs, nous repérons les effets de contextes, nous analysons comment ceux-ci sont utilisés et proposons une première ébauche qualitative d'une contextualisation didactique propre à l'enseignement de la DNL en LVE sur la base des disciplines rencontrées.

2. Formation DNL en LVE à l'IUFM de Lyon 1

Depuis 2004, une certification complémentaire¹ peut être accordée aux enseignants de disciplines non linguistiques pour enseigner leur discipline dans une langue autre que le français, dans le cadre des sections européennes. L'IUFM de l'Académie de Lyon a mis en place cette formation pour les professeurs stagiaires dès 2006. Cette formation comprend trois axes en lien avec le déroulement de l'année de stage en alternance :

- *Le premier axe* est articulé d'une part sur la connaissance du système éducatif pour ce qui concerne les sections européennes, leurs caractéristiques, les diplômes délivrés, les programmes européens et d'autre part sur les compétences pédagogiques, interculturelles et transdisciplinaires (concevoir et mettre en œuvre une séquence d'apprentissage pour un(e) enseignant(e) chargé(e) de l'enseignement de sa discipline dans une langue étrangère ; travail autour d'une séquence d'apprentissage proposée en section européenne avec des manuels du pays de la langue étrangère ; concevoir un projet d'échange dans une perspective interculturelle et pluridisciplinaire).
- *Le second axe* concerne la maîtrise de la langue étrangère (LE) pour faire la classe et transmettre les notions et concepts de la discipline enseignée. Les stagiaires peuvent faire une partie du stage de pratique accompagnée dans une section européenne.
- *Le troisième axe* correspond à l'aisance dans la pratique de la LE. Les stagiaires sont invités à faire un stage professionnel à l'étranger.

La formation spécifique à la DNL, proposée par l'IUFM, répond aux deux premiers axes. Elle est précisée dans le Tableau 1.

Formation DNL (2006-2010)	Durée
Réunion de présentation aux stagiaires de l'IUFM de la DNL en LVE Présentation de dossiers des années précédentes pour l'inscription	2h
Présentation de l'examen par l'IPR ² et le DARIC ³ Citer les textes, les lire, présentation des programmes européens	3h
Les systèmes éducatifs européens	3h
Que signifie enseigner dans une langue étrangère ?	3h
Pistes pédagogiques pour la DNL	3h
Construction d'une séquence : Mathématiques en anglais	3h
Construction d'une séquence : Histoire géographie en allemand	3h
Construction d'une séquence : Histoire géographie en espagnol	3h

Tableau 1 : Contenu de la formation DNL

¹ BO n°7 du 12 février 2004 : une certification complémentaire peut être accordée depuis février 2005 aux enseignants de Disciplines Non Linguistiques (DNL) pour enseigner leur discipline dans une langue autre que le français, dans le cadre des sections européennes.

² IPR : Inspecteur Pédagogique Régional.

³ DARIC : Délégué Académique aux Relations Internationales et la Coopération.

Cette formation préparant à la certification DNL est complétée par les stagiaires par des expériences en classes où ils ont l'opportunité d'enseigner la DNL en LVE. Ils relatent ces expériences dans leur portfolio de compétences professionnelles.

3. Le portfolio révélateur des pratiques DNL en LVE des stagiaires IUFM

Il existe de nombreuses définitions relatives à l'usage du portfolio : le dossier d'apprentissage, le dossier d'évaluation et le dossier de présentation (Essautier-Bavay, 2004). Le portfolio est :

« le recueil continu, réfléchi et organisé d'une variété de produits authentiques qui documentent le progrès d'un étudiant ou d'un professionnel, ses buts, ses efforts, ses attitudes, ses pratiques pédagogiques, ses accomplissements, ses talents, ses intérêts et son développement au fil du temps »

(Winsor et Ellefson, 1995 : 3).

Il s'agit d'une collection structurée, sélective et réflexive des meilleurs travaux (Wolf, 1991 ; Goupil, 1998) pour montrer l'acquisition de compétences. Le portfolio à l'IUFM de Lyon 1 (Michaud et Alin, 2008, 2010 ; Michaud, 2010) est avant tout un portfolio de développement professionnel à visée de compétences (les dix compétences du cahier des charges des maîtres). Il a été mis en place dans le cadre d'une recherche-action-formation participative conduite par le professeur Christian Alin en 2008 et intitulé : « *Le portfolio - construction et aide à la construction de compétences professionnelles et d'identité professionnelle* ». Le portfolio est utilisé dans la formation à l'IUFM comme outil de certification où les stagiaires doivent apporter la preuve de l'acquisition de compétences. Il se distingue du portfolio européen des langues⁴ qui, lui, est un outil d'information sur le niveau de la langue et des expériences interculturelles, basé sur un cadre européen commun de référence pour les langues.

Nous nous intéressons dans cette recherche aux textes du portfolio, sur la période 2007-2008, qui témoignent de l'appropriation de l'enseignement de la DNL en LVE par les stagiaires. Ces textes, réalisés dans un cadre certificatif, font état des conceptions des stagiaires, des valeurs développées, des pratiques mises en œuvre et des difficultés rencontrées dans le contexte d'enseignement de la DNL dans la LVE.

4. Approches théoriques : apprentissage, langues et disciplines

Au niveau de l'apprentissage, les didactiques des disciplines linguistiques et non linguistiques se réfèrent au modèle constructiviste. Jean Piaget prône l'activité physique ou cognitive comme nécessaire au développement de la connaissance. « *On ne connaît, en effet, un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant* » (Piaget, 1970 : 85). Vygotski (1934) élargit cette théorie de la connaissance en introduisant l'importance du développement de l'individu dans les phénomènes de communication avec autrui et parle de socio constructivisme. L'apprentissage implique un passage de l'inter psychique entre un maître et un apprenant à l'intrapsychique par des processus d'intériorisation des notions et concepts chez l'élève. Le processus est médiatisé par le langage. Le langage outil se transforme en langage signe. Ces phénomènes intérieurs, lors de l'apprentissage de concepts nouveaux, se produisent en général tout d'abord dans la L1 qui est celle de nos représentations initiales. Cet apprentissage se

⁴ Les Portfolios européens des langues sont des applications pédagogiques du Cadre Européen Commun de Référence à différents degrés (primaire, secondaire, adultes) et pour divers publics (élèves, enseignants, familles). Ils constituent des outils encourageant une acquisition positive de la langue et permettent un suivi personnalisé par une évaluation et une auto-évaluation.

réalise dans la zone proximale de développement (Vygotski, 1934) de la langue et de la discipline. La langue étrangère est l'outil, le moyen d'enseignement et d'apprentissage de la DNL « *tout en améliorant les compétences en LE* » (Causa, 2009 : 180).

Au niveau de la langue, l'enseignement en DNL a pour objectif en particulier de faire progresser les élèves dans le domaine de la communication. La compétence communicationnelle telle que définie dans les compétences à acquérir par les professeurs⁵ pour l'exercice du métier a :

« le souci d'amener les élèves à maîtriser la langue; conduit le professeur à intégrer dans les différentes situations professionnelles l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ; à veiller dans toutes les situations d'enseignement ou éducatives au niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral ».

Cette prescription institutionnelle s'appuie sur les compétences suivantes :

- la compétence linguistique qui renvoie aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe (connaissances), au phonologique ;
- la compétence sociolinguistique qui recouvre les paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue (attitudes dans les différentes situations, registre de langue), valeurs (politesse) ;
- la compétence pragmatique qui fait référence à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue dans les actes de parole (capacités de raisonnement, pratique).

La compétence communicationnelle se développe dans la LE mais aussi dans la L1 dans le cadre de l'alternance des langues pour enseigner efficacement la DNL (Causa, 2007, 2009 ; Duverger, 2007, 2009). Cela constitue des effets de contextes sociolinguistiques et langagiers au cours d'interactions didactiques (Anciaux, 2010). Par ailleurs, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) dépasse le niveau communicationnel et propose une approche actionnelle pour enseigner la langue :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (p. 15).

Cette approche prône l'entrée par une situation, une tâche, une action sociale dans un contexte qui donne sens à l'activité pour apprendre la langue. L'élève parvient à accomplir une « tâche finale », après un temps d'apprentissage (avec apport et appropriation de connaissances) et d'entraînement. Les temps de travail collaboratif sont souvent privilégiés.

Au niveau de la discipline, le constructivisme prône un élève acteur de ses apprentissages en lui donnant une contrôlabilité sur l'action, un sentiment de performance vers une motivation qui donne sens à l'apprentissage en le rendant *désirable* « *Sont "désirables" des situations qui présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, donnent l'occasion de faire des choix, conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses ; des situations où l'individu se sent largement autonome* » (Giordan, 2005 : 58). Les conditions de cette autonomie ne reposent pas seulement sur la mise en action du sujet mais dépendent aussi de l'âge de l'apprenant, de son inhibition dans la phase d'adolescence, de la mise en confiance du groupe par

⁵ Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010.

l'enseignant et des effectifs toujours plus importants en classe de langue pour pouvoir communiquer efficacement. Cela pose effectivement la question des conditions et du moment propice pour l'introduction de la DNL dans l'enseignement secondaire pour le rendre efficace.

Les disciplines se sont largement inspirées du courant constructiviste sur lequel se sont construites les différentes contextualisations didactiques : en mathématiques sur la situation problème, en sciences physiques et sciences et vie de la terre sur la démarche expérimentale, en sciences et techniques sur l'alternance de méthodes inductives et déductives. Pour conclure ce paragraphe, les interactions langagières en langue étrangère sont à la source de situations socioconstructivistes et de développement cognitif dans l'apprentissage de la DNL et le développement de compétences en LE. La pratique didactisée de l'alternance entre la LE et la L1 est bénéfique à la transmission de la DNL (Causa, 2002) et produit des effets de contextes. La DNL contextualise l'enseignement de la langue étrangère qui trouve un terrain motivationnel à son expression écrite et orale.

5. Un modèle d'analyse des conceptions des professeurs au niveau des connaissances, valeurs et pratiques : le modèle KVP.

Les discours rencontrés dans les extraits de portfolio et ou dans les questionnaires font référence aux conceptions des acteurs que nous déclinons selon trois pôles : le pôle des connaissances, le pôle des valeurs et le pôle des pratiques du métier. Ainsi, nous avons privilégié une approche méthodologique de type qualitative qui associe les résultats à ces trois pôles dans le modèle KVP (Knowledge, Value, Practice), (Clément, 2006). Ce modèle (cf. Figure 1) est utilisé à l'origine pour comparer les conceptions de l'enseignement de la biologie dans différents pays dans le cadre du « Projet européen BIOHEAD-Citizen (Biology, Health and Environmental Education for Better Citizenship) »⁶.

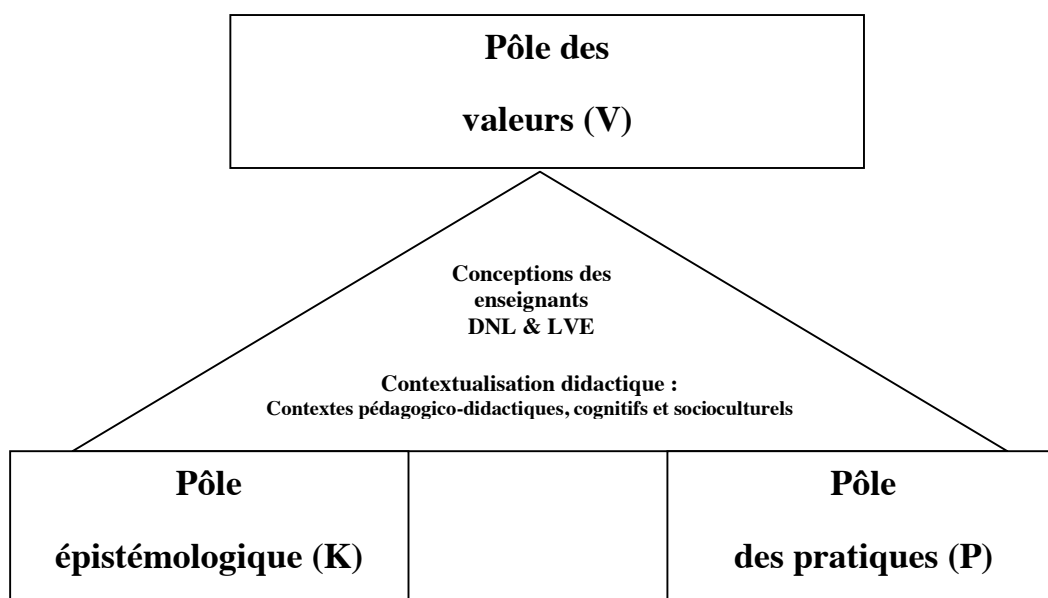


Figure 1 : Modèle KVP

⁶ Le travail a été développé dans le cadre du projet européen BIOHEAD-Citizen, “Biology, Health and Environmental Education for Better Citizenship ». Vingt équipes de recherche de 19 pays ont été impliquées dans ce projet (2004-2008). Les 19 pays ont été choisis pour permettre des études comparatives dans des contextes géographiques, sociaux, économiques, historiques différents : dans ou hors de l'Europe, au nord ou au sud, à l'est ou à l'ouest.

Dans ce modèle, les conceptions de l'enseignant sur la DNL dans la LVE sont en interaction entre les connaissances scientifiques, les systèmes de valeurs personnelles, les pratiques d'enseignement et les contextes didactiques, pédagogiques, cognitifs et socioculturels. Nous explicitons ci-après les trois pôles de ce modèle :

- *Pôle des valeurs* : Dans le modèle KVP, les valeurs (V) sont considérées dans un sens large comme relevant des coutumes, croyances, idéologies, faits socio et/ou inter culturelles des contextes mais aussi des normes communes et des prescriptions locales.
- *Pôle épistémologique ou connaissances* : Les connaissances scientifiques (K) sont celles mises en jeu et développées dans le cadre de la contextualisation didactique de la DNL (notions, concepts, méthodes) et de la LE (lexique, syntaxe).
- *Pôle des pratiques* : Les pratiques sociales (P) auxquelles nous nous référons sont celles que le professeur conduit dans sa classe. Contrairement au pôle épistémologique qui s'appuie sur les disciplines, le pôle des pratiques aborde davantage le côté de la pratique professionnelle contextualisée orientée vers l'action et sa transformation (Rabardel, 2005) : conception des apprentissages, gestion de la classe, différenciation pédagogique, évaluation des apprentissages.

6. Méthodologie

Sur le plan méthodologique, nous avons travaillé avec différentes disciplines (mathématiques, physique, histoire géographie, génie civil, communication action bureautique) et à partir de deux types de données :

- un questionnaire (cf. Annexe 1) à destination des formateurs DNL⁷ (n=7) et des stagiaires en formation (n=7) à l'IUFM dans la période 2007-2008 ;
- les extraits de portfolio des stagiaires (n=7) en formation à l'IUFM 2007-2008.

Le questionnaire, transmis par mail aux deux groupes en 2011, interroge tous les formateurs DNL en charge de la formation et les stagiaires sur quatre registres : la pratique de la langue, les manuels et documents pédagogiques utilisés, les contenus d'apprentissage. Au niveau des résultats, la codification des formateurs DNL est donnée dans le Tableau 2 et celle des stagiaires dans le Tableau 3.

Code formateurs	BS	LP	VD	JLJ	FP	RC	PG
DNL ou Statut	Prof. DNL Génie civil	Prof. DNL Mathématiques	Prof. DNL Histoire géographie	Prof. DNL Physique chimie	IPR Allemand Rectorat	Prof. Allemand IUFM	Prof. Anglais IUFM
LVE	Anglais	Anglais	Allemand	Anglais	Allemand	Allemand	Anglais

Tableau 2 : codification et statut des formateurs DNL

⁷ Les formateurs DNL sont définis ci-après : enseignants en langue étrangère à l'IUFM, IPR, et enseignants experts ayant une classe de DNL en LVE en section européenne.

Code Stagiaires	SM	CJ	LV	ET	OB	KD	PB
DNL	Physique chimie	Physique chimie	Physique chimie	Histoire géographie	Communication Action bureau.	Physique chimie	Génie civil
LVE	Anglais	Anglais	Anglais	Espagnol	Italien	Anglais	Anglais

Tableau 3 : codification et statut des stagiaires interrogés

A partir de quarante portfolios de compétences, destinés à l'évaluation de l'année de stage, récupérés en fin d'année scolaire 2007/2008 dans le cadre de la thèse (Michaud, 2010), nous comptons sept objets décrits et analysés par les stagiaires qui traitent de la DNL en anglais ou en espagnol, soit 3,5% des objets rencontrés (7/200). Ces objets sont relatifs à la formation préparant à la certification DNL, à la prise en responsabilité d'une classe DNL en LVE ou à un stage à l'étranger. Les stagiaires ayant fournis dans leur portfolio un objet qui porte sur la DNL en LVE sont définis dans le Tableau 4.

Code Stagiaire	SM	CJ	LV	ET	XD	KD	PB
DNL	Physique chimie	Physique chimie	Physique chimie	Histoire géographie	Physique chimie	Physique chimie	Génie civil
LVE	Anglais	Anglais	Anglais	Espagnol	Anglais	Anglais	Anglais
Niveau	Classe Seconde	Classe Seconde	Classe Seconde	Classe Seconde	Pas de classe dnl	Pas de classe dnl	Pas de classe dnl
Stage à l'étranger	non	non	non	non	Stage aux USA	non	non

Tableau 4 : codification des stagiaires ayant fournis un texte du portfolio sur la DNL

L'analyse des portfolios et du questionnaire est faite à partir du modèle théorique Knowledge-Value-Practice (Clément, 2006). Les résultats sont présentés selon les trois registres de ce modèle. La pluralité des situations d'enseignement en DNL et le croisement de celles-ci avec les réponses données par les experts doivent nous aider à caractériser la contextualisation didactique aux enseignements de la DNL en LVE.

7. Résultats et discussion

Nous discutons dans la première partie les résultats du questionnaire transmis aux formateurs DNL et aux professeurs stagiaires. Dans la seconde partie, nous utilisons les portfolios des professeurs stagiaires pour dégager les obstacles rencontrés et solutions proposées dans cette pratique nouvelle pour eux.

7.1. Le questionnaire

7.1.1. Registre des connaissances : K

Contextes documentaires différents d'une discipline à l'autre

Les situations sont assez différentes entre les disciplines. D'un côté, on utilise des ouvrages biculturels (franco-allemand) et d'un autre côté, on a recours à des morceaux choisis sur des ouvrages en langue étrangère en fonction des thèmes étudiés. L'utilisation de manuels étrangers de la discipline prend en compte une double contrainte, celle de la langue étrangère

et celle de la discipline. Par exemple, l'enseignement d'histoire géographie en allemand nécessite de s'appuyer sur des manuels utilisés en Allemagne avec des élèves deux ans plus jeunes (VD). Cela est dû à la part importante de la langue dans l'apprentissage de l'histoire géographie et aussi de la difficulté de cette langue étrangère. L'enseignement des mathématiques en anglais ne pose pas le problème de niveau en langue étrangère car le vocabulaire utilisé est sensiblement le même et le contexte lexical nouveau assez proche du français et de certaines racines latines et germaniques communes aux deux langues (LP).

En fonction des disciplines les supports sont abondamment utilisés dans la langue étrangère : vidéos, cartes, statistiques, journaux, reportages sur des événements internationaux. « *En DNL, j'aborde des thèmes scientifiques à travers des vidéos (de quelques minutes), des documents audio ou des articles* » (JLJ). Bien souvent, le professeur doit faire preuve d'imagination en s'appuyant sur l'actualité locale, régionale et internationale et l'authenticité des médias utilisés car il n'existe pas de manuel pour l'enseignement de la DNL en LVE.

Effets de contextes : Le renforcement de la compréhension des concepts dans la LE

Le fait d'aborder un concept scientifique en L2 renforce sa compréhension (Moore, 2001). Il peut s'agir d'une approche supplémentaire déjà faite en L1 : « *Oui, je pense car les élèves en section européenne ont l'occasion d'aborder un concept scientifique une deuxième fois et par une autre approche* » (JLJ). La L2 peut être dans certains cas une langue plus imagée que la L1, offrant ainsi un contexte de compréhension supplémentaire (FP). A titre d'exemple une inspectrice faisait remarquer que le terme : « *quintessence est assez abscond en français* » ; le terme équivalent en allemand « *der Inbegriff, traduction mot à mot : le sens à l'intérieur, le concept à l'intérieur/de l'intérieur) est plus parlant* » (FP). Mais il est important pour l'élève qu'il puisse « *associer le concept au mot qui le désigne dans sa langue étrangère, pour qu'il soit bien ancré dans le réseau de connaissance* » (PG). Les deux exemples précédents montrent le renforcement de la compréhension de concept dans le contexte de la LE.

Contextualisation didactique : une modification des contenus de la DNL dans la LE

L'ensemble des enseignants affirme que les contenus et les pratiques de la DNL en LVE sont modifiés du fait de l'enseignement en langue étrangère. Il y a nécessité de problématiser les moyens de médiation pour permettre les apprentissages conjoints de la langue et des concepts disciplinaires :

« La préparation de cours doit inclure l'analyse des moyens sémiotiques indispensables, l'analyse des connaissances langagières des élèves, combiner analyse disciplinaire et linguistique, rajouter (en cas de besoin) des activités favorisant l'appropriation du langage » (RC).

Les contenus diffèrent de ceux qui auraient été enseignés en L1. La difficulté d'apprentissage de la langue et l'importance de la langue écrite et orale pour l'enseignement de la discipline peuvent limiter les contenus à l'essentiel du référentiel :

« En fonction du niveau de langue de la classe, on peut être forcé de se limiter à l'essentiel. La didactique des langues étrangères a élaboré un certain nombre d'outils/de stratégies qu'on peut transférer dans les classes de type DNL » (RC).

La didactique disciplinaire du pays de la langue cible est majoritairement connue des enseignants DNL mais est peu utilisée dans la classe. Un exemple en physique d'une enseignante en stage en Angleterre, qui racontait qu'au lycée le professeur utilisait largement le brainstorming et la manipulation devant le groupe classe alors qu'en France, on fait

manipuler les élèves en autonomie en physique et chimie (CJ). Dans ce cas, l'approche comparative de la didactique disciplinaire entre la France et l'Angleterre permet une prise de recul sur les pratiques professionnelles de l'enseignant. Enfin, d'autres s'appuient sur les différences de la culture professionnelle du pays pour modifier les contenus d'enseignement : « *Oui, les contenus différeront : par exemple nous pourrions étudier les différences entre la lettre commerciale en France et en Italie, au niveau du fond et de la forme* » (OB). Pour conclure ce paragraphe, si les contenus d'enseignement de la DNL dans la LVE sont transformés par rapport à un enseignement en L1, ils doivent cependant respecter le référentiel de la DNL tout en apportant une dimension culturelle.

7.1.2. Registre des pratiques : P

Alternance codique sur une même séance : fonction didactique ou adidactique

Il y a autant de pratique de la DNL qu'il y a de disciplines, de situations variées et de collègues qui l'enseignent. Certains pratiquent la totalité de la discipline dans la LE, d'autres réservent des horaires exclusifs de la discipline en L1 ou LE.

L'alternance de la langue est d'une manière générale peu pratiquée dans un même cours. Cette alternance est une fonction de régulation de l'enseignement ou de stratégie d'appui de la DNL : passage de consignes, incompréhension des élèves ou suggestion d'un point d'arrêt. Elle est appelée dans ce cas fonction adidactique par certains auteurs confrontés au problème de l'alternance codique (Anciaux, 2010).

Les registres de cette alternance se situent sur des points précis tels que l'impérieuse nécessité de la compréhension de règles de sécurité en physique par exemple : « *Pour un TP, notamment au niveau des consignes de sécurité, je pense qu'il est essentiel de commencer par traduire systématiquement ce qu'on attend* » (CJ).

En sciences et techniques, une collègue peut utiliser le français pour expliquer une règle de grammaire ou la traduction d'un terme technique que les élèves ne connaissent pas encore.

« *Quand quelques traductions de mots techniques sont nécessaires ou pour faire un point de grammaire (remise à niveau à destination des plus faibles)* » (BS).
L'utilisation de la L1 peut se faire en dernier recours « *après avoir épuisé les autres méthodes comme les synonymes en L2, une définition en L2, une image ou illustration préalablement prévue dans un Powerpoint, etc.* » (BS).

L'alternance codique peut être utilisée pour aider à la mémorisation des concepts dans une fonction didactique (Moore, 1996) et/ou dans une stratégie de contraste qui identifie les points communs ou les différences entre la L1 et la LE (Causa, 1996) :

« *Lorsque je souhaite faire un parallèle sur une même situation entre anglais et français, cela peut être pertinent (même si j'y ai faiblement recours). En mathématiques, il est par exemple important de remarquer qu'une grande partie des termes mathématiques se retrouvent à l'identique en anglais on peut ainsi se concentrer sur les faux amis et les différences et pour le reste angliciser le terme français (du moins à l'oral)* » (LP).

A travers les exemples précédents, l'alternance codique permet le passage d'un contexte de langue à un autre tout en produisant des effets sur les contextes et le contrat didactique. On peut ainsi parler de didactisation de l'AC dans la discipline linguistique et non linguistique.

Effet de l'enseignement de la DNL dans la LE : vers une différenciation pédagogique accrue

La compréhension de la DNL dans la LE requiert de la part de l'enseignant une attention toute particulière qui s'appuie sur les feedbacks produits par la classe. Cela demande aux enseignants DNL de pratiquer une différenciation pédagogique où « *la pédagogie est constamment confrontée à la question de l'intercompréhension. On peut donc supposer que l'enseignant s'interroge et s'adapte davantage aux besoins des apprenants* » (RC). La progression didactique s'en trouve ralentie. L'approche en langue étrangère de la discipline « *nécessite de la part de l'enseignant d'intégrer une compétence langagière souvent négligée en classe monolingue* » (RC). Il y a multiplication des canaux sémiotiques pour accéder à la signification. La double entrée sémiotique dans chacune des langues permet une nouvelle entrée qui accentue voire précise le concept.

7.1.3. Registre des valeurs : V

Effets de contextes : ouverture scientifique et renforcement du sens dans la discipline

La pédagogie DNL est une pédagogie d'ouverture au monde scientifique et sur le monde :

« Autre exemple : le fonctionnement d'une centrale nucléaire ne figure pas au programme de SPC en TS. Mes collègues et moi traitons ce thème superficiellement voire pas du tout. En DNL on peut prendre le temps d'étudier en profondeur le fonctionnement d'une centrale nucléaire et de clore le thème par un débat sur l'énergie nucléaire (en anglais évidemment !) » (JLJ).

Les enseignants vont jusqu'à utiliser des situations problèmes en mathématiques plus inattendues « *dans lesquelles les mathématiques sont mises en valeur, soit en tant qu'outil de résolution ou de modélisation (pourquoi les abeilles utilisent des alvéoles hexagonales ?* » (LP). La DNL conduit à un renforcement du sens donné aux apprentissages par la décontextualisation des objets d'enseignement qui mettent en valeur la DNL.

Effets de contextes : ouvertures culturelles et réflexives

La perspective culturelle est présente :

« Perspective culturelle différente : en histoire géographie par exemple, les documents supports utilisés étant en langue allemande, ils permettent de voir un même événement sous un autre angle. En mathématiques, les approches, la manière de présenter les choses sont différentes d'un pays à l'autre, ce qui peut aider les élèves à comprendre. En tout cas, il s'agit de changer de point de vue, ce qui est très formateur » (FP).

Le changement de point de vue par une approche biculturelle par le contexte de la L1 et de la LE peut conduire au développement de la réflexivité.

En génie civil par exemple, cette entrée culturelle peut quelquefois démotiver certains élèves qui accrochent davantage la proximité locale :

« J'ai remarqué que certains étudiants accrochaient plus au cours si on basait le cours sur des cas d'étude français, voir locaux ! Ce choix doit être adapté en fonction de la curiosité intellectuelle du public étudiant, et peut avoir une influence non négligeable sur la motivation des élèves et l'acquisition du cours » (BS).

Cela s'explique par le fait que le contexte local renvoie à des techniques habituelles de construction qui ne déstabilisent pas les élèves. Ces techniques peuvent différer dans un pays étranger où est parlée la LE (exemple : construction en bois dans les pays nordiques, construction en briques au Royaume Uni, construction en maçonnerie en France, etc.). Le contexte local lié à la L1 et/ ou éloigné de la LE peut être choisi en fonction des objectifs d'apprentissage et des préoccupations des élèves.

7.2. Les portfolios

7.2.1. Registre des pratiques : P

Obstacles rencontrés par les stagiaires et proposition de prise en compte des effets de contextes pour améliorer l'apprentissage des élèves

Difficultés rencontrés par les stagiaires

L'analyse des réflexions des stagiaires dans les portfolios met en évidence leurs difficultés sur la maîtrise de la langue cible. En effet, si la maîtrise de la didactique disciplinaire semble acquise, la langue seconde représente un double obstacle au niveau de sa maîtrise et au niveau de son enseignement. Sur ce dernier point, ils font état des réflexions suivantes :

- Progresser dans l'étude du vocabulaire de la discipline en adéquation avec la progression disciplinaire ;
- Faire passer les nuances de la LE : simplicité, clarté et efficacité ;
- Eviter les traductions de la LE vers la L1 ;
- Pratiquer une évaluation de la discipline dans la LE plus globale en ne focalisant pas sur le mot à mot dans le discours. « *La première tentation est d'essayer d'évaluer sur la pratique générale de la langue. Je me suis vite rendu compte que ma formation ne me permettait pas de réaliser ce type d'évaluation* » (LV). Un stagiaire évalue par exemple les mots nouveaux de la discipline dans une interrogation écrite en anglais par le remplissage d'une grille de mots croisés.

Recherche de collaboration avec le professeur de langue

Cela conduit les stagiaires à chercher des réponses auprès du collègue qui enseigne la langue étrangère dans l'équipe pédagogique : « *Une collaboration étroite avec le professeur d'anglais est une étape essentielle* » (SM). Causa (2009 : 186) parle de *travail en tandem* dans une *pédagogie de projet* avec le professeur de langue. L'apprentissage ludique est favorisé en classe DNL pour motiver les élèves et « *délègue souvent au professeur de langue les apprentissages plus rébarbatifs de la langue, grammaire, forme syntaxique...* » (LV).

Importance de la communication orale

Au niveau de la communication, ils font ressortir l'importance de la communication orale dans l'enseignement de la DNL. Cette communication permet de vérifier la compréhension des élèves : « *Pour pouvoir s'adapter aux élèves, il faut animer la classe de façon à avoir un*

retour pour vérifier si les termes utilisées sont compris » (SM). La communication est intégrée aux besoins disciplinaires :

« En sciences physiques, la possibilité de s'exprimer est offerte par la description d'une expérience, du matériel utilisé, du protocole suivi, ou encore par la proposition d'hypothèses, l'exposition de ces observations, de ses conclusions tout en les argumentant. Pour l'expression écrite, des productions écrites courtes peuvent être demandées et corrigées suite à des expérimentations. » (SM).

Dans cet exemple, le contexte disciplinaire en physique conduit à développer dans la LE un raisonnement scientifique qui s'appuie sur les compétences linguistiques et pragmatique de la langue.

7.2.2. Registre des connaissances : K

Le renforcement de la compréhension des concepts dans le contexte de la L2

Au niveau des connaissances, il existe des situations où par exemple l'usage de la langue seconde rend plus facile la compréhension du concept d'élément chimique en anglais :

« J'ai choisi d'enseigner cette leçon particulière en anglais car nombre de mes élèves avaient des difficultés pour mémoriser les symboles des éléments. Par exemple, ils symbolisaient souvent le sodium par So. Grâce à ce TP, ils comprirent pourquoi l'azote est symbolisé par N et non par A (le mot azote se traduit par nitrogen' en anglais). » (CJ)

Et aussi le renforcement de la réflexion dans le contexte de la L1

Sur le plan métalinguistique, la réflexion sur la compréhension de la langue étrangère amène certains stagiaires à étendre leur réflexion sur la langue première « *La langue seconde est un obstacle, et j'ai réfléchi que la langue première peut être aussi un obstacle dont l'enseignant n'a pas forcément conscience* » (CJ). Sur le même plan métalinguistique, une stagiaire fait une comparaison entre les apprentissages de la langue à long terme et ceux de sa discipline supposés à priori à court terme :

« En sciences physiques, je raisonnais plus sur des objectifs à court terme, un objectif sur une leçon par exemple. Ma formation DNL et la réflexion que j'ai pu avoir sur le développement des compétences linguistiques à long terme m'a permis d'élargir ma vision dans ma propre discipline » (SM).

7.2.3. Registre des valeurs : V

Le registre des valeurs n'est pas abordé par les stagiaires dans les portfolios et le questionnaire. Il semble bien que les difficultés rencontrées dans le registre de la pratique soient trop prégnantes pour permettre une prise de conscience des valeurs inter et socioculturels dans l'enseignement de la DNL.

8. Conclusion

Nous regroupons les résultats précédents des questionnaires et des portfolios dans les trois champs du modèle KVP. Nous dégageons les généralités d'une pratique d'enseignement en contexte de la DNL dans la LVE (cf. Figure 2).

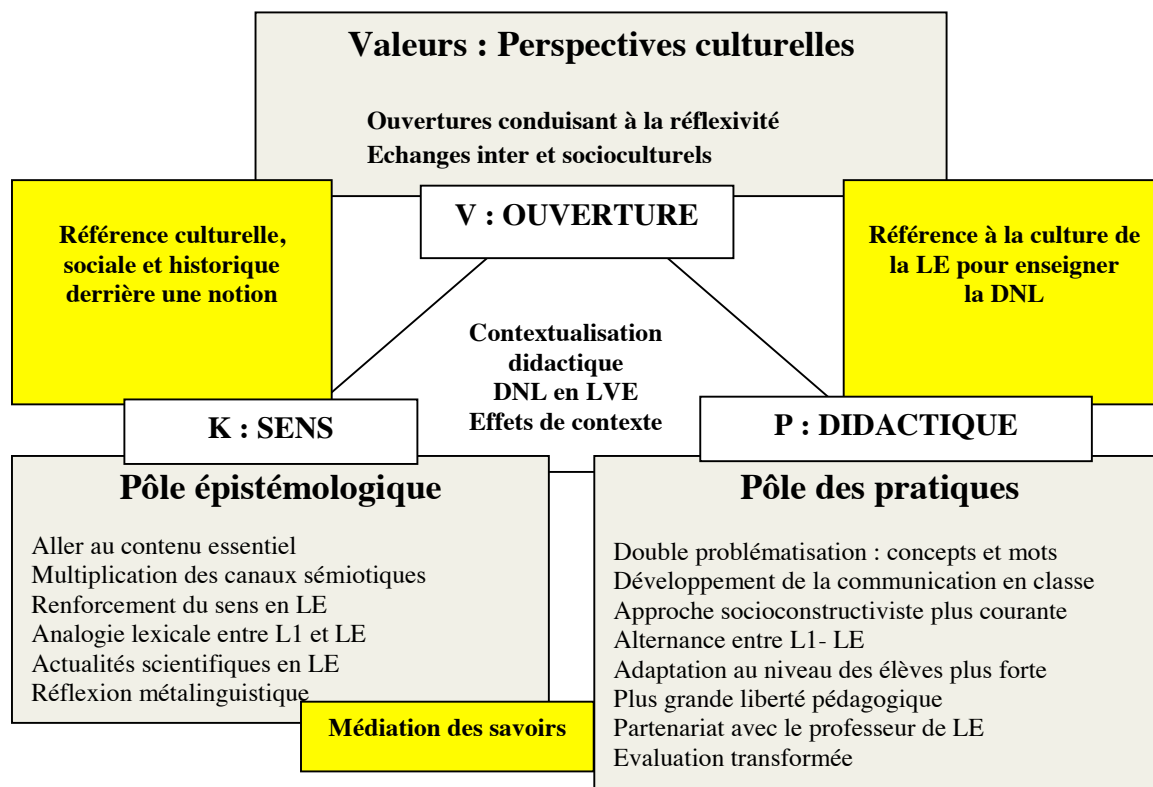


Figure 2 : Présentation des résultats dans le modèle KVP

Concernant le registre des pratiques (P), le métier de l'enseignant est largement convoqué et conduit à une double réflexion sur le sens de la forme linguistique d'une part et sur l'adéquation de cette forme avec le contenu en faisant référence à la bi-focalisation de Bange (1992) d'autre part. Cela a pour conséquence une double problématisation des processus de médiation au niveau de la pratique enseignante et la multiplication de ces outils de médiation pour une meilleure adaptation au niveau des élèves. L'enseignement est alors adapté au contexte dans lequel il se déroule, il est possible de parler d'effets de contextes. Nous avons relevé d'autres effets de contextes dans le champ des pratiques : l'alternance codique entre L1 et LE avec les fonctions didactiques et communicatives (Moore, 1996), le partenariat avec le professeur de LE et une évaluation transformée de la DNL dans LVE par rapport à celle de la DNL dans la L1 qui pourrait être une piste à approfondir dans le cadre de recherches futures.

Concernant les contenus d'enseignement (K), ils sont largement transformés du fait de l'enseignement de la DNL en LVE. Ils sont à didactiser en respectant le référentiel de la DNL (Duverger, 2009) tout en apportant une dimension culturelle qui associe des documents authentiques et récents en lien avec des objets de la langue étrangère.

Le registre des valeurs (V) conduit à une réflexion accrue par décentration du contexte culturel en comparant des événements, des processus techniques attenant aux pays de la L1 et de la LE et ou en portant le double regard culturel de la L1 et de la LE sur le monde.

Cette contextualisation didactique des DNL en LVE, dont nous avons essayé de dégager les effets de contextes et les contours communs, serait à étudier discipline par discipline. Les DNL ont elles-mêmes des didactiques spécifiques qui leur servent de colonne vertébrale et qui

se voient transformer différemment du fait de leur enseignement dans une langue étrangère. Cet enseignement est dans les usages davantage explicité à l'oral en LE qu'il le serait en L1. Son apprentissage s'en trouve de fait transformé et demande de la part de l'enseignant une réflexion approfondie au niveau de la langue LE pour laquelle il n'a pas été formé. Ce qui pose une question centrale celle de la formation des enseignants (Causa, 2009 : 185).

Ces questions restent d'actualité dans la réforme des lycées dans les voies technologiques qui prônent une heure par semaine d'enseignement technologique en langue étrangère en classe de première et terminale. On peut penser que dans un avenir plus ou moins proche une généralisation de la DNL en LVE devienne le moyen d'apprentissage des langues étrangères avec un objectif linguistique aussi important que disciplinaire. En quoi cela pourrait-il à terme modifier l'enseignement des langues étrangères ?

Références bibliographiques

- Anciaux, F. (2010). Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises. Manuscrit publié dans les actes du Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes » Université Lyon 2 –ICAR-INRP- CNRS.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *Acquisition et interaction en langue étrangère, Aile, 1*, 53-85.
- Causa, M. (2009). Enseignement d'une LE et d'une DNL : mettre en place une « compétence discursive ». *Synergies Roumanie, 4*, Gerflint.
- Causa, M. (2007). L'indispensable alternance codique des langues. *Le français dans le monde, 351*, 18-19.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoir en langue étrangère*. Bern : Peter Lang.
- Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissance et interaction. *Les cahiers du Cédiscor, 4*, 111-129.
- Clément, P. (2006). Didactic Transposition and KVP Model : Conceptions as Interactions Between Scientific knowledge, Values and Social Practices. *ESERA Summer School, IEC, Université Minho, Braga (Portugal)*, 9-18.
- Coste, D. (2003). Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue. Site consulté le 26 mai 2012 : http://www.adeb.asso.fr/archives/problematique/dnl/Coste_Santiago_oct03.pdf.
- Duverger, J. (2009). Favoriser l'alternance des langues. *Le français dans le monde, 362*, 26-28.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma, 28*, 81-88.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Duverger, J. (2004). Lire, Ecrire, Apprendre en deux langues. *Les Actes de Lecture, 85*.
- Eyssautier-Bavay, C. (2004). *Le portfolio en éducation : concept et usages*. Grenoble : PDF, 13.
- Forquin, J-C. (1989). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Giordan, A. (2005). Vive la motivation ? *Cahiers pédagogiques, 431*, 58.
- Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossiers d'apprentissages*. Montréal, Chenelière : Mc Graw-Hill.

- Michaud, C. (2010). *Le Portfolio : un en(je)-u de formation et de développement professionnel*. Thèse de Doctorat non publiée. Lyon : Université Claude Bernard Lyon 1.
- Michaud, C. et Alin C. (2010). Le portfolio : analyse métaphorique et identité professionnelle. Dans G. Baillat, D. Niclot et D. Ulma (dir.), *La formation des enseignants en Europe : Approche comparative* (p. 173-192). Collection Pédagogie en développement. Bruxelles : De Boeck Université.
- Michaud, C. et Alin C. (2008). E-portfolio et Construction de l'identité professionnelle des enseignants stagiaires. Communication présentée à la 2^{ème} Conférence Pan-Américaine et Francophone - Université Concordia, Montréal, Canada.
- Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Etudes de linguistique appliquée*, 121(1), 71-78.
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, Aile, 7, 95-121.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie*. Paris : Gonthier Denoël.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (p. 11-29). Toulouse : Octarès.
- Vygotski, L.S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales.
- Winsor, J.T., et Ellefson, B.A. (1995). Professional portfolios in teacher education: An exploration of their value and potential. *The Teacher Educator*, 31, 68-74.
- Wolf, K.F. (1991). *Teaching Portfolios : Synthesis of Research and Annotated Bibliography*. San Francisco (CA) : Far west lab. For Educational and Development. Document ERIC ED 343 890.

Annexe 1 : Enquête DNL - Formations IUFM années 2007-2010

Année de réussite de la certification : (à compléter)

Discipline de la certification DNL : (à compléter)

Langue étrangère : (à compléter)

- Avez-vous eu une classe en responsabilité en DNL pendant ou depuis l'année de la certification ? Oui - Non.
- Si oui, en quelle(s) année(s) ? : (à compléter)

1- La pratique de la langue

- Y a-t-il des séances complètes en français et d'autres en langue étrangère pour enseigner la DNL ? Oui - Non.
- Pratiquez-vous une alternance de la langue dans une même séance et selon quelles modalités ?
- En quoi l'alternance de la langue française-langue étrangère sur une même séance facilite les apprentissages des élèves ? Quels sont les moments choisis pour l'une ou l'autre des situations ?
- Quels sont selon vous les bénéfices de l'enseignement DNL par rapport à un enseignement classique de la discipline en français ?

2- Les manuels et documents pédagogiques

- Utilisez-vous des manuels, articles de revues, vidéos de la langue étrangère pour enseigner votre discipline ? Oui - Non. Lesquels ?
- Si oui : Est-ce que les stratégies d'enseignement de la discipline diffèrent entre le manuel français et celui de la langue étrangère ?
- Est-ce que cela change les contenus et / ou vos pratiques d'enseignement ? Oui - Non. En quoi ?

3- Les contenus disciplinaires

- Est-ce que les contenus disciplinaires dans le cadre de la DNL se trouvent réduits à ceux que vous auriez enseignés en français ? Oui - Non. Est-il possible d'ouvrir sur les contenus disciplinaires utilisés dans le pays de la langue étrangère ? Si oui comment ?
- Est-ce que les entrées disciplinaires peuvent se faire à partir de la culture du pays étranger ? Oui - Non. Sous quelles formes ?
- Est-ce que le fait de comprendre un concept scientifique dans la langue étrangère renforce et approfondit sa compréhension dans la langue de scolarisation initiale ?
- Donnez-vous les traductions des contenus disciplinaires acquis dans la langue étrangère ?
- Y a-t-il une didactique spécifique pour l'enseignement des disciplines non linguistiques ? Oui - Non
- Comment peut-on la caractériser dans votre discipline ?

4- Le développement professionnel (question posée uniquement aux stagiaires)

- Dire en quoi l'enseignement de la DNL vous a permis de comprendre certaines choses, de réfléchir dans votre discipline, de voir votre métier sous un angle différent y compris pour les autres disciplines

La prise en compte de la dimension linguistique dans les disciplines non-linguistiques : du prescrit au réel

Julien BASSO

Université des Antilles et de la Guyane

Résumé

Le présent article propose une réflexion sur l'appropriation du français en contexte scolaire, et s'interroge plus spécifiquement sur la prise en compte de la dimension linguistique dans les disciplines non linguistiques (DNL) dans le contexte scolaire en Outre-Mer français. Elle présente une étude de cas menée dans un collège du sud Basse-Terre en Guadeloupe, qui vise à vérifier si, et dans quelle mesure, la dimension linguistique, pour ce qui relève de la compétence de production écrite (PE), est prise en compte et intégrée dans l'enseignement de trois DNL : Histoire, Géographie, et Sciences de la Vie et de la Terre, en classe de 6^{ème}. L'analyse proposée utilise l'approche curriculaire comme méthodologie de travail : elle interroge la prise en compte de la dimension linguistique aux trois niveaux curriculaire, prescrit, planifié et réel, au regard des besoins des apprenants et au regard de la demande institutionnelle liée à l'implantation du socle commun des connaissances et des compétences. Cette étude, réalisée à partir de l'analyse des pratiques déclarées de trois enseignants, a pour but de vérifier si, et sous quelles formes, les enseignants de DNL planifient et intègrent dans leur enseignement la dimension linguistique, et quels types de compétences ils mobilisent, ou non, dans cette perspective. Les résultats de cette étude permettent de mettre en évidence les difficultés rencontrées par les enseignants pour une prise en compte effective de la dimension linguistique dans leurs spécialités respectives, mais également leur positionnement et leurs représentations sur ce point aux plans pédagogique et didactique. Ils permettent également de proposer des pistes de réflexion et des perspectives d'approfondissement, notamment sur la question de la formation des enseignants de DNL pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants dans une situation de contacts de langues.

Mots clés

Approche curriculaire, compétences linguistiques, curriculum, discipline non linguistique, français langue de scolarisation, langues en contact, pedagogical contents knowledge.

Abstract

This article proposes a discussion about the French language appropriation in a school context. More specifically, it examines the linguistic dimension being taken into account in non linguistic disciplines (NLD), in the French overseas school context. It presents a case study led in a public school, in south Basse-Terre, Guadeloupe, which aims at verifying if and to what extent, the linguistic dimension, within the written competence, is taken into account and integrated in the teaching of 3 non linguistic disciplines : History, Geography, and Life and Earth Sciences, in Year 7. The methodology used in the analysis proposed is based on the curricular approach. It examines the extent of the linguistic dimension at various curricular levels : prescribed curriculum, planned curriculum and received curriculum, towards the need of the learners, and towards the institutional demand, which is linked to the implementation of the common basis of knowledge and skills. This study is based on the analysis of 3 teachers stated practices. It aims at verifying whether, and in what form, non linguistic disciplines teachers plan and integrate in their teaching the linguistic dimension. The results of this research highlight the difficulties encountered by the teachers to efficiently integrate the linguistic dimension in their own specialities, but also their positions and views on this matter at a pedagogical and didactic level. Furthermore the results propose areas for discussion and prospects deepening the discussion about the NLD teachers training, in order to meet the needs of learners in a case of languages in contact.

Keywords

Curricular approach, linguistic competences, curriculum, non linguistic disciplines, French as language of education, languages in contact, Pedagogical Contents Knowledge.

1. Introduction

Le présent article aborde la question de l'appropriation du français comme langue de scolarisation en Outre-mer français. Elle présente une étude de cas menée dans un collège du sud Basse-Terre en Guadeloupe, dans laquelle nous nous interrogeons sur la prise en compte de la dimension linguistique dans les disciplines non linguistiques. Nous considérons du point de vue des apprentissages scolaires une situation de contacts de langues, dans laquelle se pose la question des choix didactiques et pédagogiques, qui pourraient être mis en œuvre dans une démarche d'adaptation et de contextualisation des enseignements au niveau de l'acquisition des compétences linguistiques.

La Guadeloupe est marquée par un contexte sociolinguistique caractérisé par le contact des langues créole et français. Cette situation pose la question de l'acquisition des compétences linguistiques et langagières, et par là même de la construction des savoirs disciplinaires des apprenants dans un système scolaire où le français est langue d'enseignement exclusive.

Si la maîtrise du français apparaît comme un objectif prioritaire sur le plan institutionnel au sein de l'Académie de Guadeloupe, le constat global, corrélé par les résultats académiques aux évaluations en français à l'entrée en 6^{ème}, est celui d'un rendement modeste en termes d'acquisition des compétences en français dans le contexte scolaire. Le profil sociolinguistique des apprenants associé à d'autres éléments de types structurels et organisationnels – volumes horaires par champs disciplinaires, organisation des groupes classes, nombre et répartition des apprenants, taux d'encadrement – pourraient constituer des faisceaux d'explications. Néanmoins, nous tendons à considérer qu'un renouvellement des pratiques existantes et des orientations didactiques et pédagogiques adaptées, seraient susceptibles d'inverser la tendance et de favoriser le processus d'appropriation et d'acquisition par les apprenants des compétences scolaires attendues en français, et ce notamment dans le cadre des disciplines non linguistiques (désormais DNL).

C'est à cette problématique que nous nous sommes attachés dans le cadre de cette étude : nous nous interrogeons sur l'exploitation et les apports possibles des DNL, comme l'histoire, la géographie, ou les Sciences de la Vie et de la Terre (désormais SVT) dans le domaine de la maîtrise de la langue dans le contexte scolaire. Dans cette perspective, nous cherchons à étudier la place de la dimension linguistique à différents niveaux curriculaires, dans les DNL en classe de 6^{ème} : au niveau de la connaissance et de la prise en compte par les enseignants des recommandations et des programmes institutionnels d'une part, au niveau des actions planifiées par les enseignants d'autre part, et enfin au niveau de la mise en œuvre opérationnelle de ces actions en situation de classe. En d'autres termes, et plus précisément, nous cherchons à étudier les possibilités et les conditions qui permettraient d'intégrer la composante linguistique de manière effective et opérationnelle dans les enseignements non linguistiques, pour favoriser à la fois la construction des savoirs disciplinaires et l'acquisition des compétences linguistiques par le biais des DNL.

Notre démarche tente de répondre à une double problématique : le but de notre réflexion est d'abord et prioritairement axé sur une meilleure prise en compte du contexte d'enseignement-apprentissage et des besoins des apprenants dans une situation de contacts de langues relevant des problématiques associées aux bi-plurilinguismes. Il tente parallèlement de proposer des pistes de réflexion pour une réponse adaptée à l'évolution de la demande institutionnelle que constitue l'implantation du Socle Commun des Connaissances et des Compétences dans le système scolaire français en Outre-Mer. Notre hypothèse repose sur l'idée qu'une approche

fondée sur les principes d'une didactique d'intégration langue-DNL permettrait d'avoir une incidence sur les processus d'acquisition des compétences en français des apprenants dans le cadre scolaire.

Le travail que nous présentons se situe donc dans une démarche d'analyse et de recherche d'amélioration des stratégies et des pratiques pédagogiques en contexte scolaire. Dans le cadre de notre démarche, nous adoptons la didactique du curriculum comme approche de recherche. Nous cherchons à vérifier, au regard des documents institutionnels de référence, et au regard des besoins des apprenants, dans quelle mesure l'enseignement des DNL intègre de manière effective la dimension linguistique, et par là même à identifier les connaissances et les compétences mobilisées par les enseignants dans cette optique aux différents niveaux de la construction curriculaire : prescrit, planifié, et réel.

Après avoir précisé le contexte dans lequel notre projet de recherche a été mis en place et les différentes composantes qui ont fait émerger le besoin de mettre en œuvre cette démarche et cette perspective d'ingénierie pédagogique, nous présenterons les objectifs de notre étude, la problématique et les hypothèses qui ont guidé notre démarche, le cadre théorique sur lequel nous nous sommes appuyés, et la méthodologie que nous avons adoptée pour mener à bien notre travail d'analyse. Dans la dernière partie, nous présenterons les résultats de la recherche obtenus, et tenterons de proposer, à partir des données recueillies, des pistes de réflexion sur le choix de stratégies d'apprentissage adaptées au contexte d'enseignement ciblé, sur les conditions de leur mise en œuvre dans le cadre des DNL et leur impact potentiel sur le processus d'acquisition des apprenants en français dans le contexte scolaire guadeloupéen.

2. Contexte de la recherche

L'étude que nous présentons est à replacer dans un double contexte, à la fois institutionnel, lié à l'implantation du Socle Commun des Connaissances et des Compétences, et sociolinguistique, lié au contact des langues créole-français et aux répertoires langagiers des apprenants. Ce double contexte présente des enjeux en interaction qui amènent à s'interroger sur la place et le traitement accordés à la dimension linguistique dans le cadre des enseignements scolaires, et notamment dans le cadre des DNL.

2.1. Le contexte institutionnel

2.1.1. L'implantation du socle commun : une demande institutionnelle en évolution

Le Socle Commun des Connaissances et des Compétences a été introduit par le décret 2006-830 du 11 juillet 2006 dans le cadre de la loi d'orientation sur l'avenir de l'École du 23 avril 2005. Après plusieurs années d'expérimentation, son implantation et sa mise en application ont été validées et généralisées à l'ensemble des établissements scolaires à partir de juin 2010. Les éléments du socle commun ont été intégrés aux programmes du collège depuis 2009, dans la continuité de ceux de l'école primaire publiés en 2008. Depuis 2011, la maîtrise et la validation des compétences décrites dans le socle sont nécessaires à l'issue de la classe de 3^{ème} pour obtenir le Diplôme National du Brevet (DNB).

Conçu comme un outil référentiel, le Socle Commun des Connaissances et des Compétences présente « ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire et constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. » Il s'organise en sept domaines de

compétences, et décrit pour chaque domaine les savoirs et connaissances essentiels à acquérir, ainsi que les capacités à développer et les attitudes nécessaires pour les mettre en œuvre.

Parmi les sept domaines de compétences définis par le socle commun, la compétence *Maîtrise de la langue* (cf. Tableau 1), qui constitue l'une des composantes de notre réflexion, est présentée comme une *priorité absolue*. Elle ne concerne pas seulement la discipline Français dans une conception qui se voudrait disciplinaire et cloisonnée, mais elle est au contraire envisagée de manière transversale et transdisciplinaire. Se pose ainsi la question de son intégration dans le cadre des DNL et des implications que celle-ci comporte sur les plans didactique et pédagogique en termes de définition des objectifs pédagogiques, de stratégies d'apprentissage et de mise en place des processus d'acquisition et d'évaluation des compétences visées.

DOMAINES	ITEMS ASSOCIES
LIRE	Adapter son mode de lecture à la nature du texte proposé et à l'objectif poursuivi
	Repérer des informations dans un texte à partir de ses éléments explicites et des éléments implicites nécessaires
	Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire
	Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu
	Manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés
ECRIRE	Reproduire un document sans erreur avec une présentation adaptée
	Ecrire lisiblement un texte, spontanément ou sous la dictée, en respectant l'orthographe et la grammaire
	Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question, ou à partir de consignes données
	Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils variés pour améliorer son texte
DIRE	Formuler clairement un propos simple
	Développer de façon suivie un propos en public sur un sujet déterminé
	Adapter sa prise de parole à la situation de communication
	Participer à un débat, un échange verbal

**Tableau 1 : Socle Commun des Connaissances et des Compétences
Compétence 1 : La maîtrise de la langue (janvier 2011)¹**

2.1.2. Implications sur les plans pédagogique et didactique

L'introduction du Socle Commun des Connaissances et des Compétences (SCCC) au collège marque en effet une évolution importante dans la politique éducative menée dans le cadre de l'Éducation Nationale en France. Les directives relatives à sa mise en œuvre dans les enseignements scolaires au collège mettent en avant des perspectives nouvelles axées sur des principes clés qui constituent les repères des exigences institutionnelles en matière de politique éducative en France, mais également au niveau européen et international. Quatre mots clés

¹ Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (2011, janvier). *Grille de référence des compétences et des connaissances, Palier 3*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

caractérisent les principes et les nouvelles exigences institutionnelles qui sous-tendent l'implantation du Socle Commun² :

Transversalité : les compétences recouvrent plusieurs disciplines, elles s'exercent dans des situations variées.

Contextualisation / Décontextualisation : la compétence doit être maîtrisée et évaluée à travers des situations concrètes, les plus proches possible de celles rencontrées dans la vie réelle.

Complexité : les tâches, les situations de mise en œuvre des compétences sont par essence complexes, requérant la mobilisation de savoirs, savoir faire, capacités, attitudes variées.

Intégration : les compétences intègrent diverses disciplines, diverses facettes (capacités, attitudes, connaissances).

Le Socle Commun des Connaissances et des Compétences implique ainsi une orientation nouvelle en termes d'approches didactiques et méthodologiques, de pratiques pédagogiques, de modalités et de stratégies d'évaluation, et conduit par conséquent à s'interroger sur la conception des formes d'enseignement mises en œuvre dans le contexte scolaire dans sa dimension curriculaire. C'est à cette question que s'attache notre travail pour ce qui relève de l'acquisition des compétences linguistiques dans le cadre des DNL.

1.2. Un contexte sociolinguistique et des besoins spécifiques

Outre la nécessité de répondre à une demande institutionnelle en évolution, notre travail est également lié à la recherche d'une meilleure prise en compte du profil des apprenants et du contexte sociolinguistique dans lequel ils évoluent. Le contexte sociolinguistique à l'œuvre en Guadeloupe est caractérisé par une situation de langues en contact où français et créole coexistent et se chevauchent dans les différentes situations de communication au quotidien. Cette situation de contacts de langues et les problématiques qu'elle génère sont au cœur du système scolaire amènent à s'interroger sur les orientations possibles en termes de stratégies d'apprentissage et d'approches didactiques dans une démarche de contextualisation des apprentissages et de prise en compte des besoins des apprenants (Sainton-Factum, 2008a, 2008b ; Prudent, Tupin et Wharton, 2005).

Or le système scolaire, qui sur le plan institutionnel peut être caractérisé comme une situation d'apprentissage par immersion (Gajo, 2001), le français étant la langue unique de transmission des savoirs et des connaissances scolaires, ne reconnaît pas formellement les spécificités du contexte d'enseignement-apprentissage à l'œuvre en Guadeloupe. Il n'existe par conséquent que très peu d'outils à disposition des enseignants pour tenter de répondre didactiquement et pédagogiquement aux besoins dont il relève. Ce contexte spécifique nous amène donc à nous interroger du point de vue des apprentissages scolaires sur la question de l'appropriation du français comme langue de scolarisation dans un contexte relevant des situations de bi/plurilinguisme. Par Français Langue de Scolarisation (FLSco), on entend une variété normée du français définie comme « langue enseignée et langue d'enseignement, mais aussi et surtout comme langue de communication spécifique au milieu scolaire » (Vigner, 1989), à l'oral et à l'écrit. La mise en place d'une démarche relevant du FLSco implique par conséquent le

² Inspection Générale de l'Éducation Nationale, *Les livrets de compétences, nouveaux outils pour l'évaluation des acquis* (Rapport N° 2007-048, juin 2007). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

développement de compétences scolaires spécifiques qui englobent des compétences linguistiques, mais également des compétences fonctionnelles et stratégiques nécessaires à la réalisation des tâches scolaires dans les différents champs disciplinaires.

Les enseignants des disciplines linguistiques, mais également des disciplines non linguistiques se trouvent ainsi confrontés à la gestion et au traitement des difficultés liées au contexte sociolinguistique en présence. De nombreux travaux montrent, analysent et décrivent l'impact potentiel du contexte sociolinguistique sur l'acquisition des compétences langagières attendues dans le cadre scolaire en Guadeloupe, et plus largement aux Antilles françaises, et tentent d'apporter des réponses adaptées ou des pistes de réflexion pour une contextualisation didactique et pédagogique (Cambrone, 2004 ; Prudent, Tupin et Wharton, 2005 ; Blanchet, Moore et Asselah-Rahal, 2008 ; Sainton-Facthum, Gaydu et Chery, 2010). Parmi eux, les travaux menés par Anciaux (2005, 2007, 2008, 2010) qui étudie les phénomènes d'alternances codiques dans les situations d'apprentissage en contexte scolaire, placent l'utilisation de l'alternance codique au cœur des pratiques et l'identifient comme une stratégie didactique possible pour favoriser à la fois l'acquisition des compétences linguistiques mais également des savoirs et des connaissances disciplinaires dans le cas des disciplines non linguistiques. Cette approche, qui consiste dans le croisement de la didactique des langues et des didactiques disciplinaires, et qui propose une « construction raisonnée de l'alternance des langues en fonction des tâches spécifiques à accomplir, de manière à favoriser les processus d'enseignement/apprentissage en contexte bi/plurilingue en offrant une plus grande variété de moyens de transmission et de construction de connaissances » (Anciaux, 2010) relève de la didactique intégrée des langues (Candelier, 2008 ; Chiss, 2001 ; Cavalli, 2005 ; Gajo, 2001, 2006 ; Causa, 2007, 2009 ; Brohy, 2008 ; Wokusch, 2005, 2008).

Dans le cadre de notre projet, si nous considérons en effet qu'une approche relevant de la didactique intégrée des langues serait une réponse possible (mais non exclusive) adaptée aux problématiques générées par le contexte sociolinguistique et le profil des apprenants auxquels nous sommes confrontés en Guadeloupe, nous proposons d'aborder la question sous une approche curriculaire. Cette dernière, considérant qu'une (ré)orientation des pratiques pédagogiques mises en place dans le cadre des DNL et intégrant le développement des compétences linguistiques et langagières à la construction des savoirs disciplinaires, permettrait d'améliorer le processus d'acquisition des apprenants en français dans le contexte scolaire.

C'est dans ce double contexte, déterminé par des enjeux à la fois institutionnels et sociolinguistiques, que se situe notre objet d'étude. Les problématiques à l'œuvre sont complexes et relèvent de différentes composantes qui peuvent être abordées sous des angles multiples. La démarche que nous proposons consiste essentiellement à tenter de dresser un état des lieux de la situation existante dans un établissement cible, où se croisent et interagissent les problématiques liées à la fois à l'évolution de la demande et des exigences institutionnelles, aux besoins de formation spécifiques liés à l'environnement scolaire, et au profil d'apprenants relevant de situations de bilinguisme et de diglossie, dans une réflexion axée sur le domaine spécifique de la maîtrise de la langue en contexte scolaire dans les DNL. La complexité d'un tel contexte rend nécessaire une délimitation précise et rigoureuse des objectifs que nous nous sommes fixés, de la problématique qui sous-tend notre travail et des hypothèses qui orienteront notre démarche.

2. Objectifs et problématique

Notre recherche interroge la prise en compte de la dimension linguistique dans les DNL pour ce qui relève de la compétence de Production Écrite (désormais PE), au niveau des pratiques pédagogiques et des formes d'enseignement planifiées, puis mises en œuvre de façon effective par les enseignants de DNL. Nous ne cherchons pas dans le cadre de notre travail à recenser des pratiques pédagogiques identifiées pour en dresser une typologie, mais à étudier les articulations et les interactions éventuelles entre le prescrit et les pratiques réelles déclarées des enseignants. Cette approche amène à s'interroger sur les implications de la prise en compte et de l'intégration de la dimension linguistique dans les DNL au niveau didactique et pédagogique, mais également au niveau du profil des enseignants en termes de savoirs et de savoir-faire. L'intégration d'une composante *Langue* dans les DNL peut être en effet considérée ou définie comme un élargissement de spécialité, ce qui oriente notre réflexion vers la question de la délimitation de cet élargissement de spécialité, et sur le degré d'expertise et de compétences nécessaires à l'enseignant pour mettre en œuvre un enseignement de ce type (Coquidé, 2011) et contribuer dans le cadre de sa spécialité non linguistique à l'acquisition et au développement des compétences linguistiques, à l'écrit notamment, des apprenants : c'est à ce niveau que se situe la problématique de notre travail. Il s'agit pour nous de tenter d'identifier à partir d'une situation existante les compétences et les connaissances mobilisées et/ou à mobiliser par les enseignants pour mettre en place une pratique intégrant la dimension linguistique, tenant compte d'une part du prescrit institutionnel, mais également des besoins des apprenants sur le plan de la maîtrise de la langue.

Notre travail est une étude exploratoire. Nous ne cherchons pas à vérifier une hypothèse préétablie, mais à mettre en évidence des indicateurs en lien avec notre problématique, et qui permettront de caractériser une situation existante dans un contexte d'enseignement-apprentissage donné. À ce stade de notre travail, nous pouvons tout au plus envisager différents cas de figures, que l'analyse des données que nous avons recueillies nous permettra, ou non, de vérifier :

- sur la connaissance, la maîtrise et la prise en compte ou non du prescrit par les enseignants de DNL pour ce qui relève de la composante linguistique au niveau PE ;
- sur la planification ou non par les enseignants de DNL de pratiques pédagogiques en lien avec le développement de la composante linguistique au niveau PE ;
- sur l'intégration ou non par les enseignants de DNL dans leurs pratiques pédagogiques effectives de la composante linguistique au niveau PE ;
- sur les corrélations qui existent entre les contenus du prescrit et l'intégration par les enseignants de DNL dans leurs pratiques effectives de la composante linguistique PE ;
- sur les conceptions et représentations de la dimension linguistique et de son intégration dans leurs pratiques chez enseignants de DNL.

Nous situons l'ensemble de ces questionnements, qui constituent le cœur de notre problématique, dans un double cadre théorique, la didactique du curriculum d'une part, et les PCK (Pedagogical Contents Knowledge) d'autre part, dont nous présentons ci-dessous les principes sous-jacents en lien avec les données que nous cherchons à analyser.

3. Cadre théorique

3.1. La didactique du curriculum

Nous situons notre travail dans le cadre de la didactique du curriculum. Nous cherchons à vérifier dans quelle mesure la dimension linguistique et l'acquisition des compétences en français des apprenants est prise en compte et intégrée à l'enseignement des DNL. Notre travail interroge à la fois : les pratiques réelles déclarées des enseignants en termes de programmation/planification et en termes de mise en œuvre opérationnelle des enseignements, ainsi que le processus de transfert et de transposition de l'un à l'autre, qui intègre les savoirs et savoir-faire mobilisés par l'enseignant.

La nature des données que nous cherchons à identifier, nous conduit à mener notre analyse sous une approche curriculaire. Nous nous appuyons dans le cadre de notre étude sur la distinction des quatre niveaux curriculaires définis par Martinand (2003) :

- le curriculum prescrit, défini par le contenu des programmes disciplinaires et du socle commun des connaissances et des compétences ;
- le curriculum potentiel, qui désigne les choix et les prises de décisions effectués par les enseignants pour la mise en œuvre du projet pédagogique et éducatif dans les différents champs disciplinaires ;
- le curriculum produit, qui correspond à la traduction du curriculum potentiel en une programmation/progression de séquences structurées, avec des objectifs d'apprentissage et des activités pédagogiques définis et planifiés. Le curriculum produit est fixé sur des documents type programmations annuelles, descriptifs de séquences pédagogiques, cahiers de bords, fiches d'activités ;
- le curriculum effectif, ou réel, qui correspond à la prise en charge par l'enseignant du curriculum produit, transposé en situation de classe.

Toutefois, nous n'intégrons pas dans notre recherche le 2^{ème} niveau curriculaire ou curriculum potentiel. En effet, notre objectif ne consiste pas dans l'exploration des possibilités de choix offertes aux enseignants pour intégrer la dimension linguistique dans le cadre des DNL. Il vise à interroger une situation existante en focalisant notre questionnement sur l'action de planification, de conception et de mise en œuvre par les enseignants de DNL de pratiques relevant de l'apprentissage ou de l'appropriation de la langue à l'écrit dans le cadre de leur enseignement, au regard des contenus programmatiques et des attentes institutionnelles (curriculum prescrit) d'une part, mais également au regard des besoins spécifiques des apprenants dans un contexte d'enseignement-apprentissage caractérisé par le contact des langues créole et français.

Ce questionnement implique par conséquent d'identifier les connaissances et les compétences mobilisées et/ou à mobiliser par les enseignants pour intégrer dans l'enseignement des DNL la dimension linguistique et mettre en œuvre des pratiques favorisant l'acquisition par les apprenants des compétences PE. Pour mener à bien cette analyse, et compte tenu des données que nous cherchons à mettre en évidence, nous nous sommes appuyés sur les PCK de Shulman (1986), dont nous présentons ci-dessous le cadre théorique et méthodologique.

3.2. Les PCK (Pedagogical Contents Knowledge)

Les PCK (Pedagogical Contents Knowledge) ont été initiées par Shulman (1986) : ce cadre d'analyse nous permet de mettre en évidence les connaissances enseignantes mobilisées dans les DNL pour ce qui relève de la prise en compte de la dimension linguistique. Concernant les connaissances enseignantes ou PCK potentiellement mobilisées, Shulman (1986) définit les trois catégories suivantes :

- 1) La connaissance disciplinaire (*SMK : Subject Matter Knowledge*) est issue de la formation universitaire des enseignants. Ce sont les connaissances académiques de la discipline à enseigner.
- 2) La connaissance pédagogique (*PCK : Pedagogical Knowledge*) correspond à la transposition des connaissances scientifiques en des connaissances accessibles aux élèves *via* des illustrations, des démonstrations, la prise en compte des difficultés rencontrées par les élèves, etc. Il s'agit des pratiques et des stratégies pédagogiques planifiées, puis mises en œuvre de manière effective dans la classe, caractérisées par la définition des objectifs d'apprentissage, le choix des contenus et des types d'activités proposées, des supports pédagogiques, des démarches de guidage, ou encore des stratégies et des modalités d'évaluation.
- 3) La connaissance curriculaire (*CK : Curricula Knowledge*) désigne la connaissance des programmes scolaires et du matériel pédagogique disponible pour mettre en œuvre les programmes.

L'objectif de notre étude est double. Il consiste, d'une part, à identifier et à caractériser les éléments liés à la dimension linguistique relevant de la compétence PE, dans les pratiques des enseignants, dans le processus de transposition du prescrit au réel. D'autre part, il vise à identifier et à caractériser les PCK mobilisées par les enseignants de DNL, et à étudier les articulations éventuelles entre les CK (connaissances curriculaires), les PK (connaissances pédagogiques) et les SMK (connaissances disciplinaires) pour ce qui concerne la prise en compte et l'intégration de la dimension linguistique dans les DNL aux différents niveaux curriculaires, prescrit, produit, et réel.

Il s'agit à partir de cette analyse de voir si, et dans quelle mesure, le prescrit, défini par les programmes officiels et par le socle commun des connaissances et des compétences, est connu, planifié (curriculum produit) puis transposé en pratiques réelles par les enseignants dans leurs spécialités respectives (curriculum réel). Les données recueillies doivent également nous permettre de vérifier s'il existe des articulations entre CK, SMK et PK des enseignants de DNL pour ce qui relève de l'apprentissage de la langue, et plus spécifiquement de la compétence PE. Et si oui, de quels types d'articulations s'agit-il ?

4. Méthodologie

Pour répondre à notre problématique, nous nous appuyons sur une étude de cas menée dans un collège de 280 élèves du sud Basse-Terre, situé en zone périurbaine, auprès d'une équipe de trois enseignants de DNL, dont deux enseignants d'histoire-géographie (E1, E2) et un enseignant de SVT (E3). Cette étude de cas repose sur l'analyse d'enregistrements audio d'entretiens réalisés individuellement avec chaque enseignant. Nous présentons ci-après la démarche que nous adoptons concernant le recueil, le traitement et l'analyse des données extraites des supports sélectionnés.

4.1. Sélection et recueil des données

Le recueil s'appuie sur les enregistrements audio d'entretiens d'explicitation individuels de type semi-directif d'une durée totale d'environ deux heures, menés avec deux enseignants d'histoire-géographie (E1, E2) et un enseignant de SVT (E3). Ces entretiens ont pour but de recueillir les données relatives aux pratiques réelles déclarées des enseignants pour ce qui relève de la dimension linguistique : ils doivent nous permettre d'une part d'analyser sous l'approche curriculaire les formes d'enseignement mises œuvre par les enseignants de DNL, et d'autre part d'extraire des indicateurs relatifs aux PCK mobilisées aux différents niveaux curriculaires, prescrit, planifié et réel. Ils doivent également permettre de mettre en évidence le ressenti, le positionnement et les postures des enseignants face à la prise en compte de la dimension linguistique dans leur discipline respective, au regard de l'évolution de la demande institutionnelle liée à l'implantation du socle commun des connaissances et des compétences, et au regard des besoins des apprenants liés au contexte sociolinguistique.

4.2. Analyse du corpus : grille de recueil et d'analyse des données

L'analyse des entretiens réalisés avec les enseignants a pour objectif de mettre en évidence et de caractériser les PCK mobilisées par les enseignants dans les différentes phases de la construction curriculaire. Comme pour l'analyse du curriculum prescrit, nous adoptons une démarche d'analyse de contenu (Bardin, 1996 ; Sabourin, 2003). Cette analyse a été appliquée sur les discours des sujets interrogés, collectés lors des entretiens semi-directifs menés au cours de notre enquête. Nous cherchons par cette analyse à mettre en évidence des indicateurs qui permettent :

- 1) de vérifier si, et dans quelle mesure, la dimension linguistique relevant de la compétence PE est prise en compte et intégrée à l'enseignement des DNL dans le contexte d'enseignement-apprentissage que nous ciblons ;
- 2) de caractériser les types de connaissances et de compétences (PCK) mobilisées par les enseignants dans la prise en compte, la planification et la mise en œuvre effective des objectifs d'apprentissages et des pratiques pédagogiques en lien avec la compétence PE.

La trame de l'entretien a été élaborée et organisée en fonction des objectifs poursuivis, des thématiques que nous cherchons à explorer, et des données que nous cherchons à extraire. Elle est composée de plusieurs groupes de questions qui reflètent les principaux axes de notre recherche : il s'agit d'identifier les PCK mobilisées par les enseignants de DNL pour la prise en compte de la dimension linguistique dans leur spécialité respective, aux différents niveaux de la construction curriculaire : curriculum prescrit, curriculum produit, et curriculum réel.

Les données que nous cherchons à extraire à partir des entretiens nous ont amené à définir des indicateurs adaptés au contexte et aux besoins de notre recherche. Ce travail de clarification et de contextualisation a abouti à l'élaboration d'une grille d'analyse des PCK mobilisées par les enseignants de DNL pour ce qui relève de la prise en compte et de l'intégration de la compétence PE dans leur spécialité respective (cf. Tableau 2).

Niveaux curriculaires	PCK mobilisées	Caractéristiques	Exemples d'indicateurs	Etiquetage		
				E1	E2	E3
Prescrit	CK (<i>Curriculum Knowledge</i>)	Connaissances et prise en compte des documents institutionnels (programmes disciplinaires et contenus du SCCC)	Connaissance des éléments du SCCC en lien avec la maîtrise/l'apprentissage de la langue (compétence PE) Connaissances et prise en compte des objectifs d'apprentissage définis dans les programmes officiels en lien avec la maîtrise/l'apprentissage de la langue (compétence PE)	Q1.24 à Q1.31 Q1.42 Q1.43	Q2.27 Q2.28	Q3.9 à Q3.15 Q3.33
Produit (planifié)	SMK (Subject Matter Knowledge) Langue	Connaissances liées au domaine de l'apprentissage de la langue	Connaissance des concepts, des éléments méthodologiques, des contenus à enseigner, des objectifs d'apprentissage à définir	Q1.13 Q1.14 Q1.32	Q2.9 Q2.21 à Q2.26	Q3.37 Q3.38
	PK (Pedagogical Knowledge) Langue	Connaissances pédagogiques liées au domaine de l'apprentissage de la langue : savoirs et savoir-faire nécessaires à la mise en œuvre pédagogique	Types d'activités planifiées, types de tâches à réaliser, supports et outils pédagogiques utilisés, types et modalités d'évaluation (types de productions/performances évaluées, résultats attendus, critères évalués)			
	PCK Collaboratif (Collaborative Knowledge)	Compétences mobilisées dans une démarche collaborative	Prises de décisions communes, concertation, échanges, démarches d'harmonisation, dans le cadre de projets communs de type interdisciplinaire par exemple			
Réel (effectif)	SMK (Subject Matter Knowledge) Langue	Connaissances liées au domaine de l'apprentissage de la langue	Connaissance des concepts, des contenus à enseigner, des éléments métalinguistiques par exemple	Q1.1 à Q1.12 Q1.18 à Q1.20 Q1.21 Q1.23 Q1.33 à Q1.38	Q2.1 à Q2.8 Q2.11 à Q2.16 Q2.29 Q2.30	Q3.1 Q3.4 à Q3.8 Q3.18 à Q3.28
	PK (Pedagogical Knowledge) Langue	Connaissances/compétences liées à la mise en œuvre pédagogique	Choix/intentions pédagogiques liés à l'organisation de la classe en situation, aux démarches adoptées (degré de guidage, degré d'autonomie, auto-régulation, démarche collaborative, auto-correction, co-correction, etc.), aux supports pédagogiques utilisés (fiches méthode, guides d'activités, outils d'auto-évaluation)			
PCK Expertise		Capacités d'analyse et de réflexion pour identifier les difficultés, les besoins liés à la prise en compte de la langue et au développement des compétence PE dans les DNL	Identification des besoins des apprenants, des difficultés effectives ou potentielles, des besoins de formation des enseignants liés à la prise en compte et à l'intégration de la dimension linguistique dans les DNL, éléments de réflexion sur les axes d'amélioration possibles par rapport à la situation existante	Q1.15 à Q1.17 Q1.22 Q1.39 à Q1.41 Q1.44 Q1.45	Q2.10 Q2.17 à Q2.20	Q3.2 Q3.3 Q3.16 Q3.17 Q3.29 à Q3.32 Q3.34 à Q3.36

Tableau 2 : grille d'analyse des compétences et connaissances (PCK) mobilisées par les enseignants de DNL en fonction des différentes phases de la construction curriculaire

Nous avons ainsi identifié 5 types de PCK répartis dans les différentes phases de la construction curriculaire :

- les Curriculum Knowledge (CK) au niveau du curriculum prescrit ;
- les Subject Matter Knowledge (SMK) et Pedagogical Knowledge (PK) au niveau du curriculum produit, auquel il nous a semblé pertinent d'intégrer des PCK

- « collaboratives » (Collaborative Knowledge), qui englobent les compétences mobilisées par les enseignants pour collaborer et élaborer un projet commun ;
- les SMK et PK au niveau du curriculum réel ;
 - enfin, nous avons ajouté à cet ensemble un dernier type de PCK, que nous avons situé hors des trois niveaux curriculaires pris en compte, et qui relèvent de la capacité des enseignants de DNL à analyser la prise en compte de la dimension linguistique dans leur spécialité respective, à identifier des difficultés et des besoins éventuels au niveau apprenants et au niveau enseignants concernant la compétence PE : les PCK Expertise.

L'analyse des entretiens a été réalisée à partir de cette typologie. Les questions posées au cours de l'entretien, et les réponses apportées par les enseignants interviewés ont été étiquetées sous la forme Q1.X (question N°X posée à l'enseignant 1) et E1.X. (réponse N°X apportée par l'enseignant 1). Cet étiquetage a pour but à la fois de faciliter le repérage et le classement des éléments identifiés en fonction des indicateurs définis, et de vérifier la pertinence et l'adéquation des questions posées avec les objectifs poursuivis.

Enfin, nous précisons qu'au cours des entretiens, la nature et l'ordre des questions ont pu varier d'un enseignant à l'autre, en fonction du contenu des réponses apportées. Toutefois, nous avons choisi comme point de départ commun des entretiens d'inviter les interviewés à évoquer et à décrire une ou des séances pédagogiques réalisées en situation réelle en classe de 6^{ème}.

5. Résultats : analyse des pratiques réelles déclarées des enseignants et PCK mobilisées

L'analyse des entretiens réalisés avait pour objectif de mettre en évidence des indicateurs permettant d'identifier et de caractériser les pratiques planifiées et réelles déclarées des enseignants et les PCK mobilisées pour la prise en compte et l'intégration des compétences PE dans l'enseignement des DNL. Cette analyse constitue le 2^{ème} volet de notre travail, après l'exploration des documents institutionnels de référence (curriculum prescrit).

Les résultats de cette analyse, s'ils constituent une base de données sans doute non exhaustive, nous permettent néanmoins de mettre en évidence des indicateurs qui nous renseignent sur les pratiques réelles déclarées des enseignants interrogés, sur les PCK mobilisées, mais également sur leurs difficultés dans la prise en compte et le traitement de la dimension linguistique, sur les stratégies qu'ils adoptent pour tenter d'y remédier, ainsi que sur leurs représentations de ce que doit être, ou pourrait être, l'intégration d'une composante linguistique dans l'enseignement de leur spécialité respective, compte tenu du contexte d'enseignement-apprentissage ciblé et du profil des apprenants sur le plan sociolinguistique.

Nous présentons ci-dessous les PCK identifiées au cours de l'analyse des entretiens des trois enseignants interviewés en fonction des différentes phases de la construction curriculaire : prescrit, produit et réel.

5.1. Au niveau du curriculum prescrit : les CK (Curriculum Knowledge)

Pour ce qui relève de la dimension linguistique, et plus spécifiquement des compétences PE pour le niveau 6^{ème}, les indicateurs relevés au cours de l'analyse montrent que les trois enseignants interviewés s'appuient à la fois sur les contenus programmatiques et sur les contenus du SCCC pour définir des objectifs pédagogiques et des critères à évaluer. On note par ailleurs, concernant le SCCC, une tendance globale à associer la dimension linguistique au

seul domaine de compétence C1/Maîtrise de la langue (extrait 1), sans prise en compte des autres domaines de compétences relevant potentiellement de la dimension linguistique, ce qui peut révéler une méconnaissance au niveau des SMK et des PK Langue. Ce point sera évoqué avec les résultats de l'analyse des PCK mobilisées au niveau du curriculum réel (cf. 5.3).

Extrait 1 (entretien E2) :

E2.27 Je vais sur le socle commun, je vais sur la grille du socle commun le palier 1, pas le palier 1, la compétence 1, donc votre maîtrise, votre compétence, qui est aussi un peu la nôtre, mais vous avez un niveau d'expertise sur certains items. Mais la globalité, oui, je regarde par exemple le savoir, quand on demande par exemple savoir décrire, évidemment le savoir décrire il y a une spécificité histoire-géographie, mais il y a une base de maîtrise de la langue.

On se situe, à ce stade de l'analyse, dans un cas de figure où le prescrit est connu (même partiellement) et pris en compte par l'enseignant de DNL.

5.2. Au niveau du curriculum produit/planifié

L'analyse des entretiens des 3 enseignants permet de mettre en évidence l'absence de planification des objectifs pédagogiques et des activités ou dispositifs d'apprentissage en lien avec la composante linguistique, et notamment la compétence PE. Par conséquent, elle ne donne aucune indication sur les SMK Langue et PK Langue mobilisées au niveau du curriculum produit.

Concernant les PCK Collaboratives, les éléments relevés dans les trois entretiens montrent, à propos de la prise en compte et du traitement de la composante linguistique, une absence de concertation, d'échanges, ou de démarches formalisées d'harmonisation (extrait 2) pour, par exemple, choisir et formuler collectivement les objectifs pédagogiques à atteindre, formuler, expliciter ou clarifier les contenus à enseigner, que ce soit entre enseignants d'une même discipline, entre enseignants de DNL différentes, ou que ce soit avec des enseignants spécialisés dans l'apprentissage de la langue, enseignants de français, enseignants spécialistes du Français Langue Etrangère (FLE) ou Langue Seconde (FLS) par exemple.

Extrait 2 (entretien E2) :

Q2.21 (...) Est-ce qu'il vous arrive parfois d'être en situation de partage, comme ça, de mise en commun ?

E2.21 Non. Alors pourquoi ? Le pourquoi... Il y a des raisons vaseuses, et il y a des raisons personnelles. Pas intimes, mais personnelles.

Q2.22 Liées à la conception des choses ? A la conception de la discipline ?

E2.22 Non. Liées à l'individu que je suis. Je suis un individu non pas égoïste, mais je suis un individualiste. (...) En revanche, je n'ai jamais hésité, jusqu'à aujourd'hui d'ailleurs, à échanger. Je suis une personne qui fonctionne beaucoup dans l'informel. Donc avec ma collègue, nous échangeons relativement fréquemment, mais c'est très informel.

Q2.23 C'était surtout ça qui m'intéressait, c'était surtout de savoir si c'était lié à des conceptions différentes sur le plan de la discipline, que vous enseignez (...).

E2.23 Non. Même si... Bon, ça n'est pas lié à ça. Elle a une pratique en revanche, elle écrit au tableau, elle écrit beaucoup son cours. Je ne le pratique pas. Forcément nous avons des

pratiques qui diffèrent. N'empêche que les objectifs restent toujours les mêmes. On a un impératif. Mais c'est vrai qu'on devrait plus se... Plus collaborer (...).

E2.24 (...) On a un vrai cloisonnement, et c'est lié aux personnalités, aux personnes. Moi j'en fais partie, donc je reconnais clairement que... Réfractaire peut-être... Pas vraiment réfractaire. [...] Je suis dans l'informel. Qu'est-ce que je n'aime pas les formalités. Mais je suis plus pour les praticités. La praticité, le concret, direct. Nous sommes des personnes intelligentes, nous sommes des professionnels, nous connaissons notre métier. On a un besoin, on va se comprendre. Deux ou trois mots, deux ou trois échanges, on va finir par se comprendre. Et s'il y a un vrai besoin...

A ce stade de l'analyse, on se situe dans un cas de figure où le prescrit, pour ce qui concerne la composante linguistique, est connu et pris en compte par l'enseignant de DNL, mais non planifié au niveau du curriculum produit.

5.3. Au niveau du curriculum réel

L'analyse des entretiens ne permet pas de mettre en évidence clairement au niveau du curriculum réel les indicateurs d'une mobilisation de PCK Langue (SMK et PK). Nous rappelons que les indicateurs des SMK Langue se situent au niveau des notions et des concepts utilisés par l'enseignant. Les indicateurs de PK Langue se situent au niveau des objectifs pédagogiques définis et présentés aux élèves, des consignes, des types d'activités, des guidages, des modalités de mise en œuvre, et de l'évaluation. Sur ce point, une observation in situ en situation d'enseignement-apprentissage des pratiques effectives des enseignants aurait sans doute permis une analyse plus fine et aurait pu permettre la mise en évidence de pratiques inconscientes et involontaires ou non prévues, intégrant la composante linguistique. Toutefois, ce constat ne signifie pas pour autant que la dimension linguistique n'est pas prise en compte par les enseignants de DNL dans le cadre de leur enseignement et de leurs pratiques pédagogiques. Il montre plutôt une variabilité dans la prise en compte et l'intégration de la composante Langue, et la mise en place de stratégies individuelles ponctuelles (extrait 3) pour remédier à des besoins constatés (par exemple choisir de dicter ou non la trace écrite pour favoriser le passage de l'oral à l'écrit en insistant sur la ponctuation et sur les désinences et marqueurs grammaticaux, revenir sur un point de grammaire, de conjugaison, une règle d'orthographe), plus que sur l'application de choix pédagogiques et didactiques définis collectivement et fondés sur une connaissance des concepts, des contenus, des approches méthodologiques et des possibilités de mise en œuvre pédagogique (guidage, supports pédagogiques, stratégies d'évaluation...).

Extrait 3 (entretien E2) :

E.2.6 (...) Je suis une discipline non linguistique, on va dire ça.

Q2.7 Considérée comme...

E2.7 Considérée... Et bien je préfère le mot « considérée », parce que finalement dans mes pratiques je fais beaucoup de français, enfin le français entre guillemets, pas de littérature, quoique de temps en temps j'en fais un tout petit peu avec eux...

Q.2.8 La langue ?

E.2.8 Mais la langue... Mes cours, étant donné qu'ils sont dictés et non pas notés au tableau, je prends un énorme plaisir à rouler les R, à allonger les L, quand il y a 2 L, à allonger les M quand il y a 2 M, les N. Je pense dans mon verbiage, mon verbage, l'orthographe, qu'ils sentent bien qu'il y a une orthographe, et je les habitue à tous les niveaux de la 6^{ème} à la 4^{ème}, parfois

avec les 3^{ème}. Avec les 3^{ème}, j'ai pas trop le temps, mais de la 6^{ème} à la 4^{ème}, je ponctue mes phrases, je les ponctue toujours par... «Elles ont été interpellées. Interpellées ? ». Et là j'entends « ées », parce que dès le début de l'année je les ai habitués ainsi. Maintenant dans mon discours, dans mon cours, dans la trace écrite qu'ils prennent, je ponctue ça de leçons grammaticales, de leçons orthographiques, de leçons de conjugaison, les terminaisons, voilà.

Sur ce point, les informations relevées au cours de l'analyse des entretiens tendent à montrer que cette variabilité dans la prise en compte et le traitement de la composante linguistique est à mettre en corrélation avec la sensibilité, le profil et le parcours personnels de chaque enseignant (extrait 4), et n'est donc pas conditionnée par une démarche d'expertise et de rationalisation des pratiques associée à la maîtrise de PCK Langue.

Extrait 4 (entretien E2) :

Q2.17 Et une question, par rapport à ça, c'est-à-dire à la conscience que tu as des besoins du public, de leurs difficultés éventuelles, et donc des points spécifiques à cibler concernant la langue, est-ce que tu peux m'expliquer comment ça t'es venu, est-ce que tu as été formé à ça, est-ce que tu as suivi des formations pour ça ? Est-ce que tu t'es auto formé ? Voilà, j'aimerais que tu puisses m'évoquer ça un peu.

E2.17 C'est très empirique, et je pense que c'est lié aussi à la personnalité. C'est très lié à ma personnalité. Mon histoire, mon vécu jouent beaucoup dans mon approche professionnelle. Nous sommes tous les deux de l'ancien système scolaire, de l'ancien système d'apprentissage scolaire, où la place de la langue était primordiale, peut-être que tu n'as pas connu ça ? Personnellement, j'ai été formé à la langue française, j'ai été éduqué à la langue française. Je me rends compte, maintenant que j'ai 35 ans, et quand j'ai débuté j'en avais 23 ans, que tout naturellement, c'était une évidence, le respect des règles grammaticales, lexicales, syntaxiques, XXX. C'était une évidence, les élèves ne l'avaient pas, quand j'étais confronté à eux, quand je continue à être confronté à eux encore plus maintenant.

Ce constat peut être également relié à un certain nombre de difficultés identifiables, qui ne permettent pas à l'enseignant de DNL de mobiliser les PCK nécessaires à une prise en compte adaptée et efficiente de la dimension linguistique, et plus spécifiquement, pour ce qui concerne notre étude, des compétences PE. Ces difficultés sont essentiellement dues à une méconnaissance des SMK Langue et un déficit dans la maîtrise des PK Langue et relèvent du degré d'expertise des enseignants de DNL dans le domaine de l'apprentissage de la langue (E2.11). Elles sont clairement identifiées pour ce qui concerne par exemple l'évaluation des productions des apprenants (E1.23, extrait 5).

Extrait 5 (entretien E1) :

E1.22 Surtout la rédaction. Je trouve que les enfants ont énormément de mal à rédiger des phrases, sujet, verbe, complément, quelque chose qui est simple, et facile à comprendre. Ils font souvent très compliqué.

Q1.23 Tu l'évalues ça ?

E1.23 L'année dernière j'avais commencé, avec la mise en place du livret de compétences. J'ai lâché l'affaire, parce que c'était, comment dire, je commençais à leur enlever 2, 3 points sur chaque copie. Et encore, je comptais large, j'enlevais 1 demi-point par moins 10 fautes. J'ai laissé tomber. Mais en même temps je reconnais que ça me pose un vrai problème, parce que leurs copies sont bourrées de fautes, et que quelque part c'est comme si on leur ouvrait la trappe. Du moment que je comprends et que j'ai les deux mots de vocabulaire qu'on attend, je

te donne le point. Mais c'est pas un cadeau que je leur fais non plus. Mais en même temps ça me semblait injuste de leur enlever trop de points.

Elles expliquent également, par exemple, les difficultés pour l'enseignant de DNL à définir des objectifs pédagogiques et des attentes précises en termes de productions à réaliser, d'où une tendance à fixer des exigences en inadéquation avec les besoins des apprenants au niveau des compétences PE (production de phrases simples, focalisation sur la compétence lexicale plus que sur la compétence méthodologique/pragmatique mobilisée en situation de production, ou fréquence peu importante des situations de productions de textes).

A ce stade de l'analyse, on se trouve dans un cas de figure où le prescrit, pour ce qui concerne la composante linguistique, est connu et pris en compte par l'enseignant de DNL, non planifié au niveau du curriculum produit, et intégré au curriculum réel, mais de manière inadaptée ou insuffisante au regard des besoins des apprenants. Les indicateurs auxquels nous nous intéressons ci-dessous, qui concernent les PCK Expertise, apportent quelques éclairages sur la capacités des enseignants à identifier et analyser les difficultés auxquelles ils sont confrontés, liées à la fois au profil des apprenants, et aux compétences nécessaires.

5.4. Les PCK Expertise

L'analyse des trois entretiens permet de mettre en évidence deux types d'indicateurs de PCK Expertise mobilisées. Les premiers concernent la capacité des enseignants à identifier et à cibler les types de difficultés et les besoins des apprenants dans le domaine de la maîtrise de la langue à l'écrit. Dans les trois entretiens, ces difficultés sont mises en lien avec l'origine socioculturelle des apprenants et avec le contexte sociolinguistique (extrait 6), même si les problématiques liées au contact français-créole ne sont pas explicitées et analysées de manière détaillée.

Extrait 6 (entretien E1) :

E1.44 (...) C'est difficile, des fois des mots tout simples ils vont mal les prononcer, alors que ce sont des mots qu'ils connaissent, parce qu'ils ne les ont jamais vus écrits. Donc après forcément, quand tu fais de l'histoire... La géographie c'est plus ça. Mais l'histoire, (...) y a forcément un vocabulaire que tu n'utilises pas tous les jours Donc oui, c'est difficile. Et pour moi c'est en grande partie culturel.

Q1.45 Socioculturel, lié à l'origine sociale, au contexte social, familial ?

E1.45 De toute façon la richesse du vocabulaire que tu acquiers, ça dépend pour beaucoup de la famille, comment on te parle, quels mots on emploie, est-ce qu'on parle français déjà, ou est-ce qu'à la maison c'est en créole. Je crois que tout ça ça joue.

Les autres indicateurs montrent la capacité des enseignants à identifier les difficultés auxquelles eux-mêmes sont confrontés dans la prise en compte de la dimension linguistique dans le cadre de leur spécialité. Dans les trois entretiens, les enseignants reconnaissent l'utilité, voire la nécessité d'intégrer la composante Langue et de contribuer davantage au développement et à l'acquisition des compétences linguistiques, à l'écrit notamment, des apprenants dans leur spécialité respective. Ils reconnaissent également le besoin pour y parvenir d'une meilleure expertise dans ce domaine, notamment par le biais d'une formation adaptée (E3.32), mais également par le biais d'une collaboration plus étroite et formalisée entre enseignants de DNL et avec des enseignants experts (E2.23), ou encore par la mise en application d'une approche

décloisonnée des apprentissages (extrait 7) qui tendrait vers une démarche intégrative, ou la conception d'un élargissement de spécialité des enseignants de DNL.

Extrait 7 (entretien E3) :

E3.32 Moi je pense qu'il faudrait carrément décentraliser les matières. Là pour le moment c'est... Le problème c'est que je ne suis pas assez compétent pour faire du français, et tu le seras pas pour faire de la SVT. Mais il est là le problème. Parce que ça, ce que je fais, tu pourrais le faire. Le travail sur les textes tout ça. Mais derrière il faut avoir les connaissances. Sinon tu te retrouves bloqué. Alors est-ce qu'il faudrait leur ajouter du français en 6^{ème}, 5^{ème} ...

Les indicateurs des PCK Expertise mobilisées par les enseignants sont en cohérence avec l'analyse des SMK et PK mobilisées au niveau du curriculum réel, à savoir une (re)connaissance des besoins des apprenants au plan linguistique, des difficultés identifiées pour les enseignants de DNL à répondre à ces besoins dans les pratiques réelles déclarées, liées à une méconnaissance des SMK Langue et un déficit dans la maîtrise des PK Langue, et enfin une capacité à cibler la nature de ces difficultés et à proposer des pistes de réflexion pour améliorer la situation existante et répondre aux besoins des apprenants.

6. Discussion

L'analyse des PCK mobilisées par les enseignants des DNL histoire, géographie et SVT, pour ce qui relève de l'intégration de la composante linguistique au niveau PE permet de mettre en évidence plusieurs éléments. Elle montre tout d'abord une prise en compte seulement partielle et limitée de la dimension linguistique au niveau du curriculum prescrit. Elle semble ensuite montrer, au niveau du curriculum produit, l'absence de planification d'objectifs et de pratiques pédagogiques liées à la dimension linguistique. Elle montre enfin, au niveau du curriculum réel, l'intégration dans les pratiques pédagogiques déclarées d'une dimension linguistique, variable selon les enseignants, et globalement insuffisante au regard des besoins identifiés des apprenants. Cette analyse permet de mettre en évidence un déficit dans la maîtrise des SMK Langue et des PCK Langue. En d'autres termes une expertise insuffisante dans le domaine de l'apprentissage de la langue aux niveaux didactique et pédagogique des enseignants de DNL pour leur permettre de mobiliser les compétences nécessaires pour intégrer efficacement et de manière adaptée la composante linguistique au niveau PE dans l'enseignement de leur spécialité respective. Les indicateurs relatifs aux PCK Expertise relevés dans les discours des enseignants montrent d'ailleurs leur capacité non seulement à identifier la nature de ces lacunes, mais également à exprimer des besoins potentiels pour améliorer l'existant, notamment en termes de formation, de partage et de transfert de compétences dans le cadre de démarches collaboratives, et en termes de reconfiguration disciplinaire par le décloisonnement et la transversalité.

L'analyse des PCK enseignantes mobilisées semble donc mettre en évidence les difficultés, pour les enseignants de DNL à transposer les contenus prescrits dans leurs pratiques effectives, et à intégrer la dimension linguistique dans leur spécialité respective aux différents niveaux curriculaires, en fonction des besoins des apprenants. Les indicateurs relevés montrent l'absence d'un curriculum produit intégrant la dimension linguistique, caractérisé par la non planification des objectifs et des pratiques potentiels en lien avec la composante Langue. Toutefois, ce constat ne peut être considéré indépendamment des données issues de l'analyse du curriculum prescrit, qui devra constituer un volet complémentaire à notre recherche. Nous formulons en effet l'hypothèse qu'un déficit d'information et de précision au niveau des contenus programmatiques de chaque discipline pourrait constituer un obstacle à la prise en

compte de la dimension linguistique dans l'enseignement des DNL et à la transposition du curriculum prescrit au réel.

L'une des réponses possibles dans le contexte d'enseignement-apprentissage considéré dans le cadre de notre étude, consisterait donc dans la réorganisation de la construction curriculaire des DNL. Par réorganisation de la construction curriculaire, on entend l'implantation d'une phase curriculaire intermédiaire entre le curriculum prescrit et le curriculum réel : le curriculum produit (Martinand, 2003). Celui-ci est envisagé comme un curriculum local, opérationnel et transversal, intégrant la dimension linguistique de manière rationalisée en fonction des besoins des apprenants, produit par l'ensemble des enseignants de DNL en collaboration avec des enseignants experts dans le domaine de la langue, dans une démarche de partage et de transfert de compétences.

Cette réflexion amène à repenser les contenus et les enjeux des DNL en termes de choix et de finalités curriculaires. Elle conduit à envisager l'intégration de la dimension linguistique dans les DNL comme un élargissement de spécialité, impliquant une extension et une réorganisation des contenus à enseigner (Coquidé, 2011). Dans cette perspective, la sensibilisation et la formation des enseignants de DNL à ce domaine, à ses problématiques et à ses enjeux, apparaît comme une condition *sine qua non* pour permettre une évolution vers une prise en compte adaptée et efficiente de la langue dans le cadre des DNL, et par là même favoriser la construction et le développement des compétences en français des apprenants dans le cadre scolaire. On tendrait alors vers une approche caractérisée par une problématique d'intégration Langue-DNL visant à exploiter les potentialités que présentent les DNL comme un espace d'exposition à la langue et de pratique de la langue dans une perspective acquisitionnelle (Noyau, 2007) et dans une démarche d'économie cognitive, pédagogique et didactique (Cavalli, 2008 ; Wokusch, 2008).

7. Conclusion

Dans l'état actuel, les résultats de cette étude de cas demeurent provisoires et ne permettent pas de tirer de conclusions définitives. La recherche que nous avons menée relève d'une démarche exploratoire et expérimentale. Elle doit être envisagée non pas comme un produit fini et comme une fin en soi, mais au contraire comme le point de départ potentiel d'une réflexion qui devra faire l'objet d'un approfondissement et d'un élargissement à plusieurs niveaux. Si nous avons privilégié au niveau méthodologique l'analyse du discours et des pratiques planifiées et réelles déclarées des enseignants, nous considérons cependant que l'analyse du curriculum produit réel élaboré par les enseignants (descriptifs de séances et de séquences pédagogiques, cahiers de bords, fiches d'activités élèves, etc.) et des pratiques réelles des enseignants observées *in situ* en situation d'enseignement-apprentissage permettrait de compléter et d'affiner les données que nous avons recueillies tant au niveau quantitatif que qualitatif. Par ailleurs, notre recherche porte sur un échantillon constitué de trois enseignants de DNL dans un établissement cible. Il serait intéressant d'appliquer notre cadre de recherche à un échantillon plus large et plus important, qui permettrait d'envisager une approche comparative et la prise en compte d'autres variables et d'autres critères d'analyse en lien par exemple avec le type d'établissement, le niveau et le type de public ciblé, le profil des enseignants ou encore la structure des équipes pédagogiques. Ajoutons que ce cadre d'analyse n'est pas figé et qu'il doit être envisagé non pas comme un modèle fermé à usage unique, mais au contraire comme un modèle transférable et applicable à d'autres contextes d'enseignement-apprentissage, d'autres champs disciplinaires et d'autres spécialités.

Si les résultats de notre étude restent à compléter et à approfondir, ils constituent néanmoins une source potentielle d'informations qui peut permettre dans l'état actuel d'envisager des pistes de réflexion et d'exploitations au niveau local, sur certains aspects de la problématique liée à l'appropriation du français en contexte scolaire par le biais des DNL et à la complémentarité DL-DNL. Dans la continuité de cette étude, la mise en place de projets expérimentaux de type interdisciplinaire/transdisciplinaire axés sur les principes de décloisonnement et de chevauchement des disciplines, serait une perspective intéressante. Elle permettrait à la fois de vérifier la pertinence des données que nous avons présentées et d'observer *in situ* les processus à l'œuvre dans une approche de ce type.

Références bibliographiques

- Anciaux, F., Caliarì, P., Alin, C., Le Her, M. et Fery, Y.-A. (2005). Imagerie visuelle et rappel moteur : Effet du bilinguisme français/créole. *Psychologie française*, 50(4), 419-436.
- Anciaux, F. (2007). Langues de présentation des consignes et performances motrices chez des bilingues français/créole aux Antilles françaises. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 39(4), 315-325.
- Anciaux, F. (2008). Alternance des langues et stratégie d'enseignement en EPS en contexte bilingue. *Recherches et Ressources en Éducation et en Formation*, 2, 25-33.
- Anciaux, F. (2008). Alternance codique français/créole en EPS dans la Caraïbe. Dans T. Karsenti, R-P. Gary et A. Benziane (dir.), *Former les enseignants du XXIe siècle dans toute la Francophonie* (p. 29-41). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Anciaux, F. (2010). Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises. *Actes du Colloque International Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes 2010*. Lyon : INRP.
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Blanchet, P., Moore, D. et Asselah Rahal, S. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie.
- Brohy, C. (2008). Didactique intégrée des langues : évolution et définitions. *Babylonia*, 1, 9-11.
- Cambrone, S. (2004). *Contact de langues en milieu scolaire. L'alternance codique en situation de classe: quelles stratégies ?* IRD/AREC-F, Université des Antilles-Guyane (Fort-de-France, Martinique). Consulté le 20/01/2013 sur : <http://www.mq.ird.fr/pdf/AREC-F-Cambrone.pdf>.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les cahiers de l'ACEDLE*, 5(1), 65-90.
- Causa, M. (2007, juin). Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique. *Le français dans le monde*, 351, 18-19.
- Causa, M. (2009). Enseignement d'une LE et d'une DNL : mettre en place une compétence discursive dans la production écrite de niveau avancé. *Synergies Roumanie*, 4, 179-188.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier.
- Chiss, J.-L. (2010). La didactique des langues : contacts et méthodologies. *Synergies*, 1, 93-96.
- Coquidé, M. (2011). *Etude sur l'élargissement de la spécialité enseignante dans l'enseignement intégré de science et de technologie (EIST) au collège*. Lyon : Institut Français de l'Éducation.
- Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (2011). *Grille de référence des compétences et des connaissances, palier 3*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.

- Gajo, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. Dans Conti, V. et Grin, F. (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (p. 131-150). Genève : Georg.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2002). *Les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés*. Rapport n°2002-029. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation* (rapport n°2007-048). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Martinand, J.-L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire. *La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 3(1), 100-116.
- Ministère de l'Éducation Nationale. *BO spécial N°10 du 25 avril 2002*.
- Noyau, C. (2007). L'enseignement de disciplines non linguistiques en FLS au primaire en Afrique de l'ouest : les sciences d'observation à travers les manuels et les activités de classe. *Tréma*, 28, 49-61.
- Prudent, L.-F., Tupin, F. et Wharton, S. (2005). Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles. Berne : Peter Lang
- Sabourin, P. (2003). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Sainton-Fachtum, J. (2008a). Réflexion pour une didactique adaptée de l'enseignement du français. Dans Maiga, A. (dir.), *Le français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée*. Paris : L'Harmattan
- Sainton-Fachtum, J. (2008b). Les contraintes phonologiques en lecture en milieu de diglossie créole-français. *Recherches et Ressources en Éducation et en Formation*, 2, 35-46.
- Shulman, L.-S. (1986). Those who understand : Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vigner, G. (1989). Le Français, langue de scolarisation. *Diagonales*, 12, 41-45.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE International.
- Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée : vers une définition. *Babylonia*, 4, 14-16.
- Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école : vers l'enseignement des langues de demain. *Prismes, Revue pédagogique de la HEP*, 8, 30-34.

Un enseignement bilingue peut-il être une réponse à l'échec scolaire ? Le cas de la Collectivité de Saint-Martin

Dominique DÉMOCRITE-LOUISY
Lycée Polyvalent de Saint-Martin

Résumé

L'objectif de la recherche est de démontrer que l'importance de l'échec scolaire identifié dans la collectivité de Saint-Martin (Antilles françaises) est liée à la non maîtrise de la langue française. L'anglais est historiquement et culturellement la langue véhiculaire de la Collectivité de Saint-Martin. Cette langue est majoritairement employée dans la vie quotidienne, toutefois, le français reste la langue officielle. Dès l'entrée en école maternelle, la communication en français devient obligatoire. L'échec scolaire serait donc lié à cette situation particulière. C'est pourquoi l'apprentissage du français langue seconde semblerait plus pertinent, et un enseignement bilingue pourrait être une alternative. Le cadre théorique est constitué des travaux de Vygotski sur le développement de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère ; de ceux de Delory-Momberger sur la socialisation de l'enfant comme constituant de son identité au travers de ses relations avec l'autre dans sa famille comme dans l'école ; ainsi que des recherches de Bautier à propos de la famille comme lieu d'élaboration des premiers balbutiements vers le langage. Les ATSEM sont en règle générale originaires de l'île et donc anglophones, elles s'expriment aussi en créole et pour certaines, en espagnol. La grande majorité des enseignants étant essentiellement francophones, ces ATSEM cumulent de manière informelle d'autres fonctions qui ne font pas partie de leurs missions. A Saint-Martin, plus qu'ailleurs ce travailler ensemble semble incontournable. La méthodologie s'appuie sur des observations centrées sur les écoles maternelles, lieux où enseignants francophones et ATSEM anglophones participent à l'éducation des élèves. Des questionnaires, des interviews ainsi qu'une analyse de rapports et de résultats scolaires ont permis ce travail de recherche. Nos conclusions tendent vers un enseignement bilingue en cohérence avec l'environnement historique, culturel et politique de la Collectivité.

Mots-clés

Bilinguisme, multilinguisme, identité, échec scolaire, langue minoritaire, langue régionale, éducation.

Abstract

The objective of the research is to show that the importance of the school failure identified with the collectivity of Saint-Martin (French Antilles) is linked to the lack of the French language proficiency. English is historically and culturally the vehicular language of the collectivity of Saint-Martin. It is mostly used in everyday life; however, French remains the official language. From pre-school, communicating in French becomes mandatory. Failure in school could therefore be linked to this particular situation. Hence why, the learning of French as a secondary language would be more pertinent, and a bilingual teaching system could be an alternative. The theoretical framework comprises of Vygotsky's work on development of the mother tongue and the learning of a foreign language; Delory-Momberger's work on socialization of the child as constituent of his identity through his relationships within his family as with school; and Bautier's research about family as the foundation of the first tentative steps towards language. ATSEMs are generally from the island thus are English speakers and also express themselves in creole and for others in Spanish. The big majority of teachers being essentially francophone, these ATSEM take on in an informal way other functions not part of their missions. In Saint-Martin, more than anywhere else, working together seems unavoidable. The method is based on observations centered on pre-schools, where French speaking teachers and English speaking ATSEM participate on pupils' education. Surveys, interviews along with reports analysis and school results enabled this research. Our conclusions tend towards a bilingual teaching, coherent with the historical, cultural and political environment of the Collectivity.

Keywords

Bilingualism, multilingualism, identity, school failure, minority language, regional language, education.

1. Introduction

De 1648 à 1816, l'île de Saint-Martin située au nord de l'archipel des Petites Antilles, change sept fois de mains. Elle est tour à tour occupée par la France, les Pays-Bas et l'Angleterre avec une prédominance d'occupation anglaise. Pendant cette période, la population noire majoritaire est essentiellement anglophone. Aujourd'hui, le territoire est coupé en deux par une frontière virtuelle, d'un côté la partie néerlandaise où cohabitent deux langues officielles, le néerlandais et l'anglais. De l'autre, la partie française dont la langue officielle est le français mais où l'une des langues véhiculaires est également l'anglais. Entre 1975 et 1990, suite à la défiscalisation, la population de Saint-Martin passe de 5550 habitants à 28 518 ! La main d'œuvre étrangère en sus de sa force de travail amène dans ses bagages, le créole haïtien et l'espagnol de la République Dominicaine.

Alors que l'anglais et l'espagnol prédominent dans dix-neuf états de la Caraïbe, la langue de Molière quant à elle n'est parlée que dans cinq d'entre-eux. Dans ce contexte particulier, la situation linguistique de Saint-Martin est atypique puisque d'une part, la langue officielle est le français et que d'autre part, la langue en usage sur l'ensemble du territoire est une variante de l'anglais, une langue dont l'hégémonie n'est plus à prouver.

L'enseignement de toutes les matières repose sur la maîtrise de la langue française, les élèves de Saint-Martin se retrouvent bien souvent en classe, face à des difficultés linguistiques aux origines historiques et géographiques entremêlées. Comment par exemple, identifier une métaphore dans cet extrait de la poésie de Paul Claudel, le banyan « À peine le tronc s'est-il élevé de quelques pieds au-dessus du sol qu'il écarte laborieusement ses membres [...] la rude écorce éclate et que les muscles lui sortent de la peau. » quand on ignore le sens des mots « tronc et écorce »¹ ?

L'analyse des résultats scolaires ayant mis en exergue un niveau nettement inférieur à celui de la Guadeloupe, qui est lui-même bien en deçà de celui de l'Hexagone, nous sommes interrogée sur la possible corrélation entre les performances scolaires des élèves et la non prise en compte de leur langue maternelle. Prenant acte de ce contexte, il nous a paru opportun de porter notre attention sur l'acquisition de la langue orale indispensable pour les premiers échanges avec ses pairs et de démarrer nos investigations dans les écoles maternelles.

2. Notre problématique

[...] la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre [...] d'exercer sa citoyenneté »

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 - art.2.

Cet article nous conduit à nous poser les questions suivantes : comment peut-on exercer sa citoyenneté lorsque l'on est incapable de parler, de lire ou d'écrire dans la langue de la Nation à laquelle on appartient ? Comment l'enfant non francophone parvient-il à construire son identité grâce à l'institution socialisatrice qu'est l'école, si, dès les premiers apprentissages, sa langue maternelle, celle qui lui permet d'entrer spontanément en contact avec l'autre, est niée ? Comment faire cohabiter sur le même territoire, le français langue officielle et langue de la

¹ Extrait étudié pour l'épreuve anticipée de français par des élèves de 1^{ère} : aucun des 28 élèves ne connaissaient le sens des mots cités en exemple (avril 2012).

nation et la langue véhiculaire et historique de la population : l'anglais. Tout en sachant cependant et paradoxalement que cette dernière est la langue majeure de l'Union Européenne et omniprésente à l'échelle mondiale, que ce soit économiquement ou culturellement ?

Loin de nous l'idée d'occulter la présence indéniable du créole haïtien et de l'espagnol de la République Dominicaine. Cependant, à l'instar du peuple américain composé d'individus aux langues diverses mais qui a bâti une nation en s'appuyant sur une langue unique : l'anglais, la société saint-martinoise, qui depuis plus de vingt ans éprouve quelques difficultés à instaurer une cohésion identitaire en son sein, aurait besoin d'un socle linguistique précis afin que la culture locales'inscrive dans l'histoire. L'anglais étant la langue historique de l'île et le français la langue officielle, ce sont elles qui dans un premier temps seront l'objet de notre propos. Ignorer le bilinguisme des élèves de Saint-Martin en leur proposant un enseignement similaire à celui de leurs camarades de l'Hexagone, n'est-il pas le plus sûr moyen de les rendre réfractaires à l'apprentissage de la langue française tout en les conduisant vers l'échec scolaire ? N'y a-t-il pas une autre alternative éducative pour les élèves de Saint-Martin, eux qui ont vu le jour sur une terre où entre autres, deux langues majeures de l'Union Européenne s'entremêlent quotidiennement ?

3. Contexte et Cadre théorique

3.1. La place des langues dans la société saint-martinoise

Celui qui se promène en partie française tout comme en partie hollandaise, peut entendre successivement autour de lui de l'anglais, du créole, du français ou de l'espagnol. Mais à l'évidence, toutes ces langues n'ont pas le même statut sur l'île.

La langue véhiculaire à Saint-Martin est l'anglais. Un anglais qui a ses propres caractéristiques. Comme l'énonce si bien Davidas¹, dans la préface de l'ouvrage de Romney (2011), « c'est un parler créole original où se mêlent intimement concision et expressivité. » Cette langue a toujours été présente dans toutes les activités de la société saint-martinoise, y compris dans les administrations. Cependant, la documentation relative aux opérations administratives est en français, ce qui oblige l'utilisateur non francophone à une gymnastique mentale quelque peu compliquée, notamment en ce qui concerne le passage de l'oral à l'écrit mais surtout d'une langue à l'autre. En effet, il leur faut bien souvent décoder le message français, le traduire avant d'effectuer la tâche attendue, sans la garantie d'avoir bien interprété celui-ci. Le créole est principalement utilisé par les natifs d'Haïti, attirés à Saint-Martin par les possibilités d'embauche. Aujourd'hui, les futurs bacheliers, peuvent présenter le créole (haïtien généralement) en option facultative, ce qui tend à donner à cette langue une certaine visibilité au sein de la société saint-martinoise. La langue espagnole, quant à elle, se trouve dans une situation intermédiaire, elle obtient une certaine légitimité quand l'élève entre au collège puisqu'elle y est généralement enseignée – comme dans l'Hexagone – en tant que deuxième langue obligatoire. Toutefois, les sondages effectués dans les établissements scolaires permettent de constater un emploi massif de l'anglais avec pour certaines classes (notamment dans les filières professionnelles) plus de 50% des élèves qui l'utilisent principalement dans leurs relations sociales, tout en conservant souvent une autre langue avec leurs parents (le créole ou l'espagnol).

¹ Professeur de civilisation anglo-américaine à l'Université des Antilles et de la Guyane.

L'anglais local ne fait pas partie des enseignements optionnels, situation qui laisse perdurer un flou quant au statut de cette langue et peut être interprété comme une négation de l'identité saint-martinoise. L'apprentissage de cet anglais permettrait à l'élève de bien faire la distinction entre les particularités de sa langue et celle apprise dans le cadre scolaire, puisque, comme le précise Romney¹ « l'ordre des mots du parler saint-martinois est le même, qu'il s'agisse de l'anglais britannique ou de l'anglais américain. Comme c'est un parler populaire, il est parsemé de contractions de toutes sortes » (2011 : 55).

A ce stade de notre développement, il apparaît clairement qu'une situation de multilinguisme de fait existe à Saint-Martin et, compte tenu des langues en présence : l'anglais, l'espagnol et le français, trois langues de l'Union Européenne d'une part et le créole haïtien d'autre part, il semble légitime de se demander comment ces langues cohabitent au sein de la République Française et plus singulièrement quelle place est donnée au parler saint-martinois dans cette société.

3.2. Le parler saint-martinois : une langue minoritaire ? Une langue régionale ?

Le 5 novembre 1992, à Strasbourg, le Conseil de l'Europe ouvre à la signature de ses membres la charte européenne des langues régionales ou minoritaires ; cette charte devant entrer en vigueur à compter du 1^{er} mars 1998². Que dit cette charte ? Qu'entend-on par *langue régionale ou minoritaire* ? Le Conseil de l'Europe donne la définition suivante :

Par l'expression langues régionales ou minoritaires, on entend les langues pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un état par des ressortissants de cet état qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'état ; et différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet état ; elle n'inclut ni les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'état ni les langues des migrants (1992 : 2).

A la lecture de cette définition, quelques mots et expressions retiennent notre attention, à savoir : *pratiquées traditionnellement ; groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'état*. Si la première de ces expressions peut sans aucun doute s'appliquer à l'anglais parlé à Saint-Martin, que dire de la deuxième ? On entrevoit déjà la complexité de la situation linguistique de Saint-Martin au regard de la charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Quelles obligations les états signataires de ladite charte doivent-ils respecter ?

En ce qui concerne l'éducation par exemple, la charte stipule dans l'article 8 de la partie III, que les pouvoirs publics doivent s'engager à prévoir un enseignement dans la langue régionale, de la maternelle à l'enseignement supérieur. Ces dispositifs doivent être mis en œuvre dans la formation initiale comme dans la formation continue, dans l'enseignement général tout comme dans l'enseignement technique et professionnel. À Saint-Martin, les directives nationales sur la maîtrise des langues étrangères qui précisent que l'élève doit y être confronté dès l'école élémentaire, sont appliquées en l'état. Il n'est pas tenu compte de leur connaissance initiale de l'anglais ou de l'espagnol.

¹ Robert Romney : Saint-Martinois, Inspecteur Pédagogique Régional d'anglais en 1996 et Représentant du recteur auprès des collectivités territoriales de Saint-Martin et de Saint-Barthélemy.

² <http://conventions.coe.int/treaty/Commun/>

Cette mise en application de fait de la charte européenne des langues régionales ou minoritaires, nous conduit à nous interroger sur la position officielle de la France face aux situations linguistiques particulières de ses territoires en général et de Saint-Martin en particulier.

3.3. La France et la charte européenne des langues régionales ou minoritaires ?

Le 21 juillet 2008, la France, qui assurait la présidence de l'Union Européenne, modifie sa constitution, en ajoutant dans le titre 12 relatif aux collectivités territoriales que *les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France*. Cependant elle ne ratifie pas la charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Ratification qui aurait pu permettre aux dites langues d'avoir un statut officiel au sein de la République Française, tout comme au sein de l'Europe¹.

Quelle est la situation de l'anglais parlé à Saint-Martin au regard de ce qui précède ? Ce qui caractérise l'anglais de Saint-Martin ce sont d'une part les contractions, mais aussi un emploi spécifique des temps. Par exemple le passé se construit à l'aide d'un verbe à l'infinitif et d'un adverbe : *he come yesterday* (Romney, 2011). Pourtant la Direction Générale de la Langue Française et des Langues de France (DGLFLF) ne la mentionne pas dans sa liste des langues de France. Nous pouvons le comprendre au regard de la définition suivante : *On entend par langues de France les langues régionales ou minoritaires parlées traditionnellement par des citoyens français sur le territoire de la République, et qui ne sont langues officielles d'aucun État*². Les originaires de Saint-Martin sont bien des citoyens français mais utilisent depuis toujours une langue qu'ils appellent *anglais*, car très proche de l'anglais dit standard, bien que certains puristes parlent de « broken english »³. Cependant, l'anglais de Saint-Martin n'est pas reconnu comme une langue régionale. Serait-ce une simple affaire de vocabulaire ? La langue de cette collectivité d'outre-mer aurait-elle pu faire partie de cette liste, tout comme les créoles bushinenge de Guyane à qui l'on reconnaît pourtant une base lexicale anglo-portugaise - deux langues européennes et internationales - si elle s'était appelée : *le saint-martinois* au lieu de l'anglais ?

Nous savons que la parole participe à la construction de la pensée chez l'individu, le jeune Saint-Martinois ne risque-t-il pas de développer un complexe d'infériorité en prenant conscience que sa langue maternelle est minorée par rapport à la langue nationale ?

3.4. Acquisition des savoirs, des compétences et construction identitaire de l'individu

3.4.1. Quelques concepts spécifiques à l'utilisation des langues

Afin de mieux appréhender la question des langues qui se pose sur l'île de Saint-Martin, il convient dans un premier temps de définir précisément ce que l'on entend par *langue maternelle*. Ensuite, de distinguer ce que recouvrent des concepts qui peuvent de prime abord sembler proches tels que *bilinguisme, multilinguisme et plurilinguisme*.

¹ Le 28 septembre 2014, 361 députés sur 510 se sont exprimés en faveur de cette ratification. Le texte doit maintenant passer le vote des sénateurs ainsi que les incompatibilités institutionnelles.

² <http://www.dglf.culture.gouv.fr>

³ Broken english : littéralement « anglais cassé » c'est-à-dire un mauvais anglais.

La langue maternelle désigne communément celle apprise dans le cadre de la vie familiale dès la petite enfance et de manière informelle. Celui qui se trouve dans cette situation est un locuteur natif. Chaque individu possède au moins une langue maternelle (celle de la mère ou du père). Certaines personnes peuvent en maîtriser plusieurs que l'on appelle aussi par défaut *langues maternelles* et qui bien souvent sont les langues côtoyées quotidiennement dans l'enfance.

Quand un individu maîtrise plusieurs langues on parle de bilinguisme, de multilinguisme ou de plurilinguisme, mais les linguistes ne s'accordent pas toujours sur les définitions attachées à ces concepts. Grosjean (1993) considère que l'on est bilingue à partir du moment où l'on utilise quotidiennement deux langues, sans tenir compte du degré de maîtrise attaché à leur pratique. Si l'on se réfère au cas des Saint-Martinois, cette définition pourrait leur être appliquée. Cependant il convient d'en mesurer les limites, car cette utilisation à minima du français d'une part et de l'anglais d'autre part permet-elle à ses locuteurs de s'insérer correctement dans la société ? Dans le monde du travail ?

Le jeune Saint-Martinois suit un enseignement en langue française, mais dès qu'il s'adresse à un camarade ou qu'il quitte l'enceinte de la classe, l'anglais, l'espagnol ou le créole redeviennent ses moyens d'expression favoris. D'autre part, les adultes en contact avec l'administration, en dépit du fait que toutes les opérations relèvent de la législation française, utilisent tour à tour les différentes langues qu'ils ont en leur possession, avec la quasi certitude d'être compris par au moins un fonctionnaire bilingue de la place.

La situation que nous venons de décrire, nous permet d'inscrire la collectivité de Saint-Martin au rang des régions bilingues à l'instar de la Belgique ou de la Suisse, sans pour autant occulter les nuances inhérentes au degré de maîtrise des langues concurremment parlées par les individus. D'une manière générale, il nous semble que l'on peut se considérer comme bilingue, voire multilingue, à partir du moment où l'on est capable à l'oral, en fonction des situations, de passer d'une langue à l'autre, d'en comprendre les subtilités au travers des plaisanteries notamment. Nous ciblons en priorité l'oral, car les interactions sociales se font majoritairement sous cette forme, mais nous sommes consciente que cette vision peut sembler restrictive, car la lecture et, par extension, l'écriture jouent aussi un rôle primordial dans nos sociétés occidentales.

Force est de constater que la situation langagière des Saint-Martinois, ne ressemble à aucune autre, nous avons d'une part une langue historique « l'anglais de Saint-Martin », d'autre part la langue officielle : le français et en sus, le créole et l'espagnol conséquence de l'immigration en provenance des îles voisines. Cette spécificité nous interpelle quant aux possibles répercussions sur le développement psychoaffectif et identitaire des enfants.

3.4.2. Langue et développement psycho-affectif de l'enfant

Selon Vygotski (1997), le développement de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère, s'opèrent selon deux processus différents. La langue maternelle est acquise de manière inconsciente, ce n'est qu'au moment de la scolarisation que l'enfant acquiert progressivement la notion de structure de la langue. L'apprentissage d'une langue étrangère, quant à lui se fait de manière consciente, l'apprenant découvre d'abord la technique du maniement de cette langue (phonétique, forme verbale) avant de s'en servir de manière plus ou moins aisée. Il précise cependant, que ces deux apprentissages sont interdépendants, la langue étrangère se développant en prenant appui sur les acquis de la langue maternelle.

Dans un contexte de multilinguisme comme celui que présente Saint-Martin, il est légitime de se demander comment l'acquisition du langage s'effectue, quelle(s) langue(s) est ou sont acquise(s) et comment elle est ou elles sont officialisée(s). Au sein de familles bilingues, cette transmission peut se réaliser sans trop de contrainte. Pour cela, il est nécessaire dans un premier temps, que l'enfant identifie clairement dans les premières années de sa vie, en général avant l'âge de six ans, quelle langue s'attache à quel référent ou signifiant.

De plus, Vygotski (1997) affirmant que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait aussi par le biais des transferts opérés à partir de la langue maternelle, comment un enfant de trois ans dont la langue maternelle n'est pas encore bien structurée peut-il assimiler une autre langue, sans que l'on poursuive en parallèle le développement de sa langue initiale ? Les théories de Piaget(1937) concernant le développement cognitif peuvent nous permettre d'appréhender les possibles incidences psychoaffectives de ce multilinguisme *débridé* car non reconnu. Piaget distingue trois stades dans le développement cognitif de l'individu : le stade sensori-moteur présent jusqu'à l'âge de deux ans, période pendant laquelle l'enfant laisse progressivement la pensée égocentrique (sucer son pouce) pour s'attarder sur le monde qui l'entoure et commencer sa construction par l'imitation notamment. Puis, entre deux et onze ans la logique se met en place (perception du temps) grâce à des moyens concrets et matériels. Enfin, dès douze ans, apparaît la pensée hypothético-déductive qui permet de manier la pensée abstraite (faire des hypothèses), c'est ce qui définit l'intelligence adulte. Le jeune Saint-Martinois se retrouve dès lors face à des obstacles quasi insurmontables, en effet, l'abstraction qu'on lui demande de mettre en œuvre lors de ses études, s'appuie sur des concepts abstraits auxquels il n'a pas accès faute d'une maîtrise suffisante de la langue française.

Les théories de ces deux psychologues nous laissent entrevoir les probables difficultés d'apprentissage et de développement pour l'enfant saint-martinois. Comment peut-il, se construire socialement et intellectuellement en s'appropriant les langues en présence dans son environnement immédiat, quand le statut de certaines d'entre-elles semble flou ? Comment peut-il développer de véritables compétences multilingues quand il existe une hiérarchisation entre ces langues internationales, hiérarchisation dont les fondements éminemment idéologiques ou politiques, ne peuvent que créer un malaise ?

3.4.3. Langue et construction identitaire

La socialisation de l'enfant est ce qui construira son identité au travers de ses relations à l'autre dans sa famille comme à l'école. Delory-Momberger (2003) explique que : « [...] le système scolaire apparaît ainsi pour les élèves comme un lieu fort de biographisation [...] » (2003 : 95). Mais, s'il est exact que l'enfant se construit grâce à l'éducation, il n'arrive pas vierge de tout passé sur les bancs de l'école. Jusqu'à l'âge de trois ans il est en étroite relation avec sa famille, premier lieu de socialisation et de construction identitaire. C'est dans cette famille que s'élaborent ses premiers balbutiements vers le langage. Comme l'écrit Bautier (1995), en s'appuyant sur les hypothèses soulevées par Bernstein (1975) dans ce qu'on a appelé « sa théorie du déficit linguistique » :

[...] il est possible de penser que les situations langagières les plus familières, qui sont produites par les situations sociales dans lesquelles évoluent les parents participent à la socialisation des enfants, et que les usages du langage, les formes discursives, lexicales, syntaxiques récurrentes, construisent un mode de rapport au monde, un mode de pensée et de faire avec le langage, un mode d'appropriation et de mise en forme de l'expérience, des façons d'interpréter les situations de langage(1995 : 21).

Ce postulat, émis à l'origine pour des enfants de culture et de langue similaires, nous semble encore plus d'actualité pour des enfants dont la langue maternelle n'est pas celle en usage dans l'école. S'il est prouvé que les résultats scolaires diffèrent en fonction de l'origine sociale même quand on parle, à première vue, la même langue, qu'en est-il pour l'élève allophone de Saint-Martin ? Comment appréhende-t-il la réalité scolaire qui lui est offerte ? Comment va-t-il se réaliser en tant qu'individu si l'accès aux savoirs devient un *parcours du combattant* compte tenu de sa non-maîtrise de la langue française ?

« L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre »¹. Si l'accent est mis sur l'oral dès le plus jeune âge, c'est d'une part parce que l'usage de la parole est le premier pas vers l'autonomie et d'autre part, que la capacité de parler montre le cheminement de la pensée, prouve qu'on existe en tant qu'individu propre. Celui qui sait s'exprimer à l'oral, est déjà détenteur d'un certain pouvoir, celui de faire partager ses opinions, son point de vue au plus grand nombre.

4. La situation singulière des écoles maternelles de Saint-Martin

Comme la grande majorité de leurs camarades de l'Hexagone, les petits Saint-Martinois entrent à l'école maternelle dès l'âge de trois ans. Toutefois, ils doivent suivre un enseignement en langue française quelle que soit leur langue maternelle d'origine.

L'enseignant quant à lui, sait que son rôle consiste, entre autres, à améliorer l'expression orale de cet enfant de trois ans qui arrive avec le bagage linguistique de son milieu familial. Cependant, il se retrouve face à un élève qui non seulement ne maîtrise pas suffisamment les codes de sa langue maternelle (ce qui est normal à cet âge), mais qui, de surcroît, ignore aussi, à des degrés divers, les codes de la langue de l'école : le français.

Une des particularités de l'école maternelle française est qu'elle est gérée conjointement par deux adultes. En effet, au sein de la classe, au côté de l'enseignante, se trouve l'ATSEM², personnel dont la fonction n'est pas toujours bien définie. Sur le site du Ministère de l'éducation, on peut y lire la définition suivante : « Ils³ assistent les professeurs des écoles pour l'hygiène et la préparation matérielle ». Or, dans les faits, un certain nombre d'entre-eux encadrent des ateliers en parallèle avec l'enseignant. Vasse (2008), ancien enseignant d'école maternelle et aujourd'hui Inspecteur de l'Éducation Nationale, rappelle dans son ouvrage ce qu'écrivait Bosse-Platière (1997) concernant les ATSEM :

« les ATSEM jouent un rôle fondamental dans le développement de l'enfant, par la relation individuelle qu'elles instaurent lors des temps de soin, de repos, de repas, par le respect de ses rythmes de vie et par le lien privilégié qu'elles entretiennent avec les parents. Une collaboration réelle avec l'institutrice est souvent difficile à établir si l'on veut éviter les écueils du partage des territoires ou de la confusion des rôles. »

¹ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale hors-série n° 3 du 19 juin 2008

² ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

³ Bien que le masculin soit utilisé dans la circulaire, les ATSEM sont le plus souvent des femmes. Dans la suite de notre développement nous en parlerons au féminin, pour plus de commodité.

L'assertion de l'auteur concernant la collaboration est d'autant plus vraie, quand on sait que les ATSEM de la Collectivité, sont en règle générale originaires de l'île et donc anglophones. Elles s'expriment aussi en créole et pour certaines en espagnol. En revanche, la grande majorité des enseignants est essentiellement francophone. C'est pourquoi, les ATSEM cumulent de manière informelle d'autres fonctions qui ne font pas partie de leurs missions premières. Elles doivent servir d'interprète entre parents et enfants non-francophones et l'enseignant afin d'instaurer une possible discussion. À Saint-Martin, plus qu'ailleurs *ce travailler ensemble* paraît incontournable.

La situation langagière particulière de Saint-Martin méritait que l'on s'y arrête, d'une part pour sa singularité : des élèves français ont comme langue maternelle une langue internationale omniprésente : l'anglais, d'autre part, nos premières investigations ont mis au jour de grosses lacunes dans la maîtrise de la langue française chez des adolescents en fin de scolarité obligatoire. La conjonction de ces deux facteurs nous a incité à nous intéresser à ces adultes qui composent cette école et particulièrement vers les premiers que l'écolier va rencontrer – le professeur des écoles et les ATSEM – afin de comprendre comment ils gèrent cette diversité linguistique au sein des classes qui leurs sont confiées.

5. Méthodologie de la recherche

5.1. Le terrain, la population étudiée et les moyens d'investigations

La Collectivité de Saint-Martin dispose de cinq écoles maternelles, de neuf écoles élémentaires, de trois collèges et d'un lycée polyvalent (général, technologique et professionnel). Nous avons retenu une école maternelle pour l'essentiel des interviews et distribué nos questionnaires dans certaines écoles élémentaires ou directement aux enseignants volontaires. L'école maternelle fonctionne sous le regard croisé de deux adultes pas forcément préparés à travailler ensemble : l'enseignante francophone dont la mission principale est d'enseigner et l'ATSEM bilingue qui prend surtout en charge l'accueil et l'hygiène de l'enfant.

Nous avons privilégié le questionnaire anonyme pour notre échantillon d'enseignants. Comment des enseignants natifs de l'île appréhendent-ils la situation éducative de ces enfants, eux qui l'ont aussi vécue au cours de leur scolarité ? (Les Saint-Martinois ayant embrassé cette profession et présents sur l'île sont peu nombreux). Quelle perception les enseignants originaires de Guadeloupe qui, à des degrés divers, ont connu une situation de bilinguisme avec le créole, ont-ils de cette dualité anglais-français au sein de l'école ? Quant aux enseignants originaires de l'Hexagone, comment gèrent-ils cette situation, eux qui arrivent à Saint-Martin sans savoir parfois que leurs futurs élèves ne sont pas francophones ?

En ce qui concerne les ATSEM, nous avons opté pour un entretien semi-directif, car elles aussi ont subi cette situation scolaire particulière en tant qu'élèves. C'est pourquoi, il nous a semblé indispensable d'instaurer un climat de confiance par le dialogue afin qu'elles puissent se livrer sans appréhension, sans peur d'être jugées sur la qualité de leur expression orale française.

A l'analyse de ces questionnaires et interviews, nous avons ajouté celles de différents comptes-rendus de réunions au centre desquelles la problématique des langues est une constante, les évaluations réalisées dans les écoles élémentaires ainsi que le *Projet Saint-Martin* élaboré en 1999 par un groupe d'enseignants, désireux d'instaurer un enseignement bilingue dans les écoles de l'île.

Parmi les trente-cinq enseignants qui ont répondu à l'enquête, sept sont bilingues anglais-français et quinze sont bilingues créole-français. Dix-neuf d'entre eux enseignent depuis moins de 5 ans. Parmi leurs 858 élèves, ils dénombrent : 44,3% d'anglophones, 29,4% de francophones, 20% de créolophones et 6,4% d'hispanophones, tout en notant que certains sont bilingues.

6. Des points de vue sur la situation linguistique des élèves de Saint-Martin

6.1. La vision des enseignants et les résultats des évaluations

Les principales difficultés linguistiques relevées par les enseignants concernent la compréhension orale et écrite, une pauvreté du lexique de base que ce soit en français ou dans la langue maternelle. Situation qui se répercute sur les apprentissages fondamentaux que sont la lecture et l'écriture. De plus, les quelques progrès qui sont enregistrés çà et là ne perdurent pas, par manque de bain linguistique permanent. Les freins institutionnels (pauvreté du matériel pédagogique etc.) ainsi que les différences sociales et culturelles accroissent les problèmes au sein du système éducatif. Pour ce qui est de la pertinence d'un enseignement bilingue à Saint-Martin, la totalité des enseignants émet un avis favorable à cette idée, sans occulter la situation de multilinguisme qui compliquera selon eux la pédagogie.

Dans leur repérage des difficultés, les enseignants font état de problèmes liés à la phonologie, certains sons étant difficiles à prononcer car inexistant dans la langue maternelle, mais aussi de confusions entre certains d'entre eux. Les évaluations à l'entrée au CP, montrent que moins de 50% des élèves de Saint-Martin seraient capables d'identifier correctement des sons entendus et de comprendre un texte lu par l'enseignant. Les travaux du psychologue Jean-Émile Gombert, nous éclairent quelque peu sur l'origine des difficultés rencontrées par les élèves de Saint-Martin en lecture et en écriture. Dans un document envoyé au PIREF (Programme Incitatif en Recherche et Formation)¹, il rappelle que la lecture repose sur la mise en place de deux compétences. Il s'agit tout d'abord de la capacité à décoder les mots écrits puis de les mémoriser. Capacités qui reposent sur certains pré-requis dont la compréhension du principe alphabétique, c'est à dire la prise de conscience que le mot, à l'oral comme à l'écrit, est constitué d'unités et qu'à chaque unité orthographique correspond une unité phonologique spécifique. Comment s'étonner alors, que la petite « Lisa » que sa mère anglophone appelle « Lissa » en anglais, éprouve quelques difficultés à maîtriser entre autre, la règle du « s » placé entre deux voyelles ? Il ne suffit pas de répéter mécaniquement pour mémoriser, seule la fréquence d'utilisation pourra induire des automatismes langagiers.

L'environnement multilingue dans lequel évolue l'élève Saint-Martinois, ne favorise pas la mémorisation de sons qu'il n'entend que très peu ou de manière approximative, approximation qu'il reproduit à son tour au cours des séances de lecture. A l'image du petit « Bryan » que l'on appelle tour à tour « Bry-an » à la française ou « Bra-yanne » à l'anglaise, un même prénom et deux prononciations différentes, entendues quotidiennement. Quand l'enseignant francophone appelle cet élève, *Bryan* entend en premier lieu la syllabe « bri », de retour à la maison, quand ses parents s'adressent à lui, il identifie la syllabe « bra », ce qui participe sans doute à créer la confusion dans ce jeune esprit en phase de découverte.

¹ www.bienlire.education.fr.

Cette situation conduit, à plus ou moins long terme, les non francophones vers l'échec scolaire. A titre d'exemple, les résultats des évaluations effectuées en début d'année scolaire au LPO de Saint-Martin et analysées à l'aide du logiciel JADE¹, montrent que les élèves entrant en 2nde C.A.P. réussissent leur évaluation d'anglais à plus de 80% ce qui correspond à un niveau de compétences variant de B1 à B2, alors que le taux moyen de réussite en français ne dépasse pas les 30%, ce qui signifie que la majorité de ces élèves ne dépasse pas le niveau A1².

Quand on sait que l'on retrouve souvent dans ces classes des élèves en grande difficulté scolaire, ces résultats ne peuvent que nous interpeller. Comment expliquer cette situation vécue par un grand nombre de jeunes de Saint-Martin, après douze années passées sur les bancs de l'école française ?

6.2. La vision des ATSEM

En premier lieu, il convient de saluer leur grande prise de conscience sur l'importance de la parole pour les premiers contacts de l'enfant avec le monde de l'école. C'est pour cette raison qu'elles affirment utiliser la langue la mieux comprise par l'enfant, qui est bien souvent l'anglais. Cette utilisation de la langue maternelle est faite de manière pédagogique comme le montre cet extrait d'entretien : *au début je fais les phrases qu'on utilise tous les jours en français pour les habituer : viens ici, range tes affaires. Les ATSEM repèrent rapidement ceux qui n'ont pas compris : Les francophones vont plus vite que les anglophones qui ne comprennent pas toujours ce que dit la maitresse.* Elles se retrouvent dans l'obligation de reformuler en anglais les attentes de l'enseignant(e). Encore une mission qui ne fait pas partie de leurs attributions et qui n'est pas sans conséquences sur la maîtrise des langues quelles qu'elles soient, quand on lit ce qui suit : *Parfois on ne connaît pas les mots utilisés en français pour les dire en anglais, alors on les dit en français, c'est pas très bien.* Nous voyons parfaitement que l'ATSEM est très consciente des limites et des dangers de ces traductions parfois approximatives. Leurs interventions sont le fruit d'une pratique que l'on pourrait qualifier de clandestine, puisqu'elle n'est reconnue par aucune instance officielle, que ce soit le Ministère de l'Éducation Nationale ou le Rectorat de la Guadeloupe dont le projet académique stipule qu'il faut prendre en compte la langue créole, mais ne mentionne à aucun moment la langue anglaise. De plus, les enfants ne font guère de différence entre le statut des adultes qui les encadrent et à leurs yeux, la parole de l'ATSEM a autant d'importance que celle de l'enseignant. N'ayant pas suivi de formation spécifique à la situation de Saint-Martin et parce que le public dont il s'agit est très jeune, les ATSEM ne peuvent se cantonner à de simples traductions, mais doivent expliciter les activités à celui qui ne les comprend pas et participent de fait à la mise en place des apprentissages scolaires, alors même qu'elles ne sont pas habilitées pour cela.

Quel crédit peut-on apporter aux évaluations de ces enfants de maternelle ? Comment la maîtresse peut-elle distinguer les problèmes liés aux compétences langagières des compétences propres aux savoirs de base ? L'enfant à qui l'on demande de montrer son pied gauche et qui ne

¹ JADE : J'aide Au développement Des Évaluations

² A1 : Comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement.

B1 : comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières. Produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêts.

B2 : comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre.

réagit pas, ne sait-il pas ce qu'est son pied ou sa gauche ou les deux ou n'a-t-il simplement pas compris la consigne de l'enseignante ? C'est face à ce type de situation dont elles reconnaissent la complexité, que leur rôle semble déterminant. Elles proposent donc, après une formation complémentaire, de s'exprimer uniquement en anglais dans les ateliers qu'elles encadrent et pendant la pause déjeuner. Cela favoriserait l'instauration d'un bilinguisme équilibré comme le décrit Hagège (1996) qui rappelle le pouvoir de la mimésis chez le jeune enfant qui le rend apte à reproduire les langues entendues au cours de son enfance.

C'est donc son environnement qui, grâce à une pratique correcte des langues, lui permettra de les maîtriser. Cependant, il semble qu'aux alentours de 11 ans, l'oreille procède à un filtrage, ne retenant aisément que les sons se rapprochant des langues maternelles. D'où la nécessité de placer l'enfant précocement en contact avec différentes langues. En sus de la précocité, la mise en place du bilinguisme gagne en efficacité, si l'on applique selon Hagège (1996 : 41), *le principe dit de Ronjat*. Principe qui recommande à chaque parent de famille bilingue de n'utiliser que sa langue maternelle avec lui. Méthode qui lui permettra de s'exprimer correctement dans les deux langues, avec un minimum d'interférences, même si celles-ci peuvent être utilisées à des fins pédagogiques lors des corrections.

6.3. Un projet avorté ?

Un projet baptisé « *projet Saint-Martin*¹ » fut initié par un groupe d'enseignants, désireux d'aller au-delà des constats et conscients qu'il n'était pas possible d'enseigner à Saint-Martin comme on enseigne à Paris. Il fut approuvé par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale et présenté à la rentrée 1999, lors d'une conférence de presse, par le Recteur de l'époque, Jean-Pierre Chardon. Ce projet poursuivait deux objectifs majeurs : valoriser les langues maternelles des jeunes de Saint-Martin, et les doter d'une maîtrise avérée de la langue française tout en tenant compte des trois autres langues parlées dans la région Caraïbe. Le document précise que les compétences linguistiques de l'équipe pédagogique seront utilisées et que les ATSEM feront office d'interprètes. Pour la grande section, la mise en application d'un bilinguisme (français-anglais) à parité horaire est préconisée.

En ce qui concerne le cycle 2 (CP et CE1), l'avenant suggère des classes bilingues et des classes traditionnelles avec l'enseignement d'une langue vivante. Au cycle 3 (CM1 et CM2), il est acté que la pérennisation des classes bilingues sera fonction des résultats obtenus au cycle 2. En cas de maintien de ces classes bilingues, les classes traditionnelles quant à elles, bénéficieront d'un enseignement extensif des langues régionales et de disciplines non-linguistiques (DNL) en anglais et en espagnol.

Faute de données spécifiques quant aux résultats obtenus, nous ne pouvons déterminer avec précision, l'impact de ce projet sur les résultats scolaires. Toutefois, nous savons qu'il faisait partie intégrante du projet de circonscription, lui-même rattaché au projet académique, comme le stipule le site de la circonscription². D'autre part, le journal de la ZEP de Saint-Martin (*ZEP en bref*)³ présente un bilan du projet Saint-Martin pour l'année scolaire 2001-2002 ainsi que le programme des actions futures pour 2002-2003 à savoir, la généralisation de l'anglais à l'école élémentaire, toutes les classes du CM1 et du CM2 de la circonscription ont été concernées, ainsi que certains CP. En outre, une expérimentation d'enseignement de discipline non

¹ http://www.ac-guadeloupe.fr/Cati971/Prem_Degre/iles_nord/html/les_avenants.html

² http://www.ac-guadeloupe.fr/Cati971/Prem_Degre/iles_nord/html/les_avenants.html

³ http://www.ac-guadeloupe.fr/Cati971/Prem_Degre/iles_nord/html/les_avenants.html

linguistique a été conduite dans deux CM2, situés dans deux écoles différentes. De plus, afin de mieux coordonner le travail entrepris, un groupe de pilotage chargé de créer des outils pédagogiques adaptés au contexte s'est constitué, suite à la visite de Madame Brigitte Lallement en 2000, agrégée de l'université et Inspectrice Pédagogique Régionale (IPR) d'anglais de l'académie de Reims. Cette dernière, à l'issue d'une mission d'une semaine, affirma que les différences entre l'anglais standard et l'anglais vernaculaire parlé à Saint-Martin ne constituaient pas un frein à la communication. Elle suggéra que l'accent soit mis sur l'amélioration de l'anglais écrit pour les anglophones et que le français leur soit enseigné comme une langue seconde.

Il semble que l'expérimentation d'un enseignement bilingue était bien engagée dans la collectivité. Cependant, le peu d'avancée constaté aujourd'hui est sans aucun doute lié au *turn-over* important au sein des responsables de l'éducation ce qui est un frein à la pérennisation des projets innovants.

7. Conclusion

Toute société est à l'image des femmes et des hommes qui la composent. Des individus qui se sont construits grâce à l'éducation qu'ils ont reçue dès leur plus jeune âge, éducation dans laquelle l'école joue un grand rôle. Pour accéder aux savoirs que dispense l'école, la maîtrise du français est un préalable. Or, à Saint-Martin, un certain nombre de citoyens Français s'expriment plus volontiers dans une langue proche de celle de Shakespeare, héritage linguistique laissé par l'histoire. Le fort taux d'échec scolaire constaté dans les écoles de Saint-Martin est lié à la non prise en compte de la langue maternelle des élèves. Chacun s'accordant à reconnaître que les apprentissages fondamentaux sont freinés par l'inadéquation entre la langue de l'école, le français et la langue véhiculaire utilisée par un grand nombre d'élèves, l'anglais.

Le contexte historique, géographique et culturel ainsi que l'appartenance de la Collectivité de Saint-Martin à la nation française, ont déterminé notre deuxième hypothèse qui suppose que ces élèves se trouvent en situation d'apprentissage de Français Langue Étrangère ou de Français Langue Seconde. La méthodologie du Français Langue Étrangère ou Langue Seconde peut être une alternative à moyen terme, mais risque de conduire les apprenants à garder une posture d'étranger alors même qu'ils sont citoyens français. Attitude peu propice à l'apprentissage de la langue nationale, compte tenu de l'environnement anglophone dans lequel baignent les Saint-Martinois.

À la rentrée scolaire 2008, le ministère de l'Éducation Nationale, déclarait :

La maîtrise des langues vivantes est devenue un enjeu majeur pour les nouvelles générations de collégiens et de lycéens, dans le cadre de la construction européenne et de la mondialisation. C'est pourquoi, le Ministre a décidé de renforcer les compétences orales en anglais des élèves, langue étudiée par 97% d'entre-eux dans le second degré [...]. Circulaire 2008-080 (2008).

Comment expliquer alors les contradictions apparentes entre un discours officiel qui plébiscite un apprentissage précoce des langues et la non prise en compte de la situation scolaire vécue par les élèves de Saint-Martin ?

Quoi qu'il en soit, il nous semble important que la Collectivité de Saint-Martin ne fasse pas l'économie de l'expérience bilingue sur son territoire. Non seulement pour tenter d'inverser la spirale infernale de l'échec scolaire auquel est confrontée une grande majorité des jeunes, mais aussi, en droite ligne avec les directives ministérielles et l'esprit européen, afin d'améliorer et de renforcer ce bilinguisme que d'aucuns voudraient symbole d'unité. L'élève de Saint-Martin, à l'issue d'une telle expérimentation, devrait parvenir à ce degré de maîtrise des langues à l'instar entre autres, de ses camarades Alsaciens et Corses.

Nous pensons que la prise en compte du parler local devrait d'une part, valoriser l'enfant et créer du lien social compte tenu de la présence de cette langue sur l'ensemble de l'île tout en favorisant une bonne maîtrise de l'anglais standard, entendu quotidiennement au travers des médias. D'autre part, tout doit être mis en œuvre afin que la langue officielle puisse être enseignée de manière à ce que le jeune enfant qui ne l'entend qu'épisodiquement se l'approprie comme langue maternelle et aborde les activités scolaires avec les mêmes chances de réussite que ses camarades francophones.

Nous savons qu'une langue permet la transmission de la culture et des valeurs. Un véritable bilingue, doit être capable de s'adapter à la culture propre à chacune des langues qu'il maîtrise. Il doit en outre, en appliquer de manière inconsciente les codes, et son expression spontanée, au contraire d'une simple traduction, s'appuiera sur toutes les subtilités de ces langues en fonction du contexte.

Les hasards de l'histoire ont fait de Saint-Martin une enclave anglophone au sein de la République Française, il conviendrait aujourd'hui de se saisir de ce laboratoire vivant afin d'envisager peut être un apprentissage différent des langues et surtout afin de (re)donner à l'école sa mission première comme stipulé dans l'extrait suivant :

[...] la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre [...] d'exercer sa citoyenneté.

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 - art.2.

Références bibliographiques

- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Bosse-Platière, S. (1997). La place des ATSEM à l'école maternelle : leur rôle dans l'intégration des jeunes enfants. *Migrants-Formation*, 110, 128-144.
- Bruner, J. (1974). *Going beyond the information given*. New York :Norton.
- Delory-Mombergé, C. (2003). *Biographie et éducation*. Paris :Anthropos.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définitions. *Actes du 2ème colloque d'orthophonie/logopédie* (p. 13-41). Neuchâtel :Université de Neuchâtel.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant au deux langues*. Paris :Odile Jacob.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris :Delachaux et Niestlé.
- Romney, R. (2011). *St.Martin Talk, words, phrases, sayings and general communication terms*. St Martin :House of Nehesi Publishers.
- Vasse, T. (2008). *ATSEM-enseignant : travailler ensemble - le partenariat ville-école en question*. Pays de la Loire :CRDP.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée & langage*. Paris :La Dispute.

Sitographie

Ministère de l'Éducation Nationale. <http://www.education.gouv.fr> : consulté : le 19/05/2010.

L'inégalité des langues. <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/langues/> :consulté le 10/08/2010.

Prévention de l'illétrisme et élèves en difficulté de lecture : des pratiques pédagogiques.
<http://www.bienlire.education.fr> :consulté le 19/11/2010.

La politique linguistique du Québec.<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/charte/> :consulté le 27/03/2009.

Commission européenne, éducation et formation.<http://ec.europa.eu/education/> :consulté le 22/01/2009.

Centre national de ressources textuelles et lexicales. <http://www.cnrtl.fr/> consulté le 22/01/2009

La circonscription des îles du Nord. Rectorat de la Guadeloupe http://www.ac-guadeloupe.fr/Cati971/Prem_degre/iles_nord/ :consulté 13/09/2009.

Les langues de France. Ministère de la culture. <http://www.dglf.culture.gouv.fr> :consulté le 15/01/2009.

TICE et transposition didactique contextualisée : retour d'expérience dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue 3 en milieu universitaire arabophone

Carine ZANCHI
Université de Lyon 2

Résumé

Au Proche et Moyen-Orient où le français a le statut de langue 3, aucun manuel local n'est disponible et, *de facto*, tous les manuels utilisés sont des manuels généralistes conçus en France. Concernant cette problématique, une des solutions proposée a été de recourir aux Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation (TICE) qui permettent d'adapter l'enseignement-apprentissage en fonction d'un profil d'apprenant précis et de sa culture d'apprentissage-enseignement. Nous voudrions relater une expérience réalisée à l'université Amman Al Ahliyya (Jordanie) où nous avons précédemment enseigné, et évoquer la conception d'outils de formation multimédia et la structuration d'un cours de français facultatif pour débutants. Les résultats de ce travail nous ont permis de voir dans quelle mesure les TICE apportent une réponse à la problématique des contextes d'apprentissage, mais aussi dans quelle mesure elles aident les apprenants arabophones débutants.

Mots-clés

Transposition didactique contextualisée, culture éducative, manuel généraliste de FLE, TICE.

Abstract

In the Near and Middle East, due to a lack of localized or locally produced French as a foreign language textbooks, teachers are limited to using global textbooks developed by French authors for an international audience, rather than materials which are well-adapted to the local educational culture. In this article I show how ICT can be used to adapt instruction to the learning culture of students. The article draws partly on my experience as a lecturer in French at a Jordanian university, where an e-learning French course was implemented which focused on the everyday lives of students, and where ICT proved to be a good means of responding appropriately to Arab students' needs.

Keywords

Contextually appropriate methodology, learning culture, global language coursebook, ICT.

1. Introduction

Notre recherche part du constat suivant que nos apprenants arabophones ont de réelles difficultés à utiliser un manuel de langue généraliste dans le cadre de leur Enseignement/Apprentissage (désormais E/A) du Français Langue 3 (désormais FL3). Par utilisation, nous entendons lire un manuel mais également comprendre son discours pédagogique. Ces difficultés ont été l'objet de nombreux questionnements de notre part avant de comprendre qu'autour du manuel de langue, existaient différentes représentations culturelles et pratiques intrinsèques à la culture éducative de notre public cible.

En effet, le manuel est un produit de la transposition didactique (désormais TD) des savoirs, or cette TD est effectuée par des auteurs français et est destinée à un public d'apprenants universel. Par conséquent, cette non centration sur notre public cible à savoir sur ses spécificités culturelles mais également éducatives explique de fait les obstacles à l'apprentissage de nos apprenants ; obstacles qui se révèlent de vrais freins à la diffusion de l'E/A du FL3 en milieu universitaire¹.

Notre travail propose une réflexion sur la TD contextualisée dans la lignée des recherches portant sur la contextualisation didactique (Castellotti et Moore, 2008 ; Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2008) et l'usage des manuels généralistes de Français Langue Étrangère (désormais FLE) en contexte arabophone. Nous partons du postulat qu'en raison d'un manque de matériel pédagogique contextualisé à savoir l'absence de manuels contextualisés, seules les Technologies et l'Information et de la Communication en Éducation (désormais TICE) offrent actuellement une réponse adaptée à la problématique de nos apprenants cibles et à leurs spécificités didactiques et créent *de facto* des tremplins pédagogiques.

Dans cet article, nous nous proposons de faire un retour d'expérience sur une tentative locale de TD contextualisée faite avec les TICE à partir d'un manuel de langue généraliste dans le cadre d'un cours de FL3 pour débutants arabophones. Ce travail se propose également d'être une démarche d'analyse a posteriori de la gestion de cette problématique. Elle se fonde sur l'analyse de terrain. Ce travail veut également mettre en avant l'implication des variables interdidactiques² dans l'E/A du français et une réflexion sur la façon de créer une didactique contextualisée du FLE avec pour objectif final la création de tremplins d'apprentissage.

2. Retour d'expérience

2.1. Contexte général de ce projet

Dans les universités jordaniennes, l'enseignement se fait uniquement en anglais, ce qui est réellement problématique pour la grande majorité des étudiants inscrits et antérieurement scolarisés dans le système éducatif public avec pour langue d'enseignement l'arabe. Un des principaux problèmes rencontrés est d'ordre linguistique dans la mesure où le niveau des étudiants en anglais est faible à l'oral comme à l'écrit.

¹ Le cours de français niveau 1 étant perçu comme difficile, par conséquent très peu d'étudiants veulent poursuivre leur apprentissage de la langue dans le cadre du cours français 2.

² Selon Puren (2005) l'interdidacticité coïncide avec la reconnaissance des spécificités propres aux processus d'enseignement-apprentissage de langues différentes. En effet, un contact entre didactiques différentes c'est-à-dire des ensembles complexes dans lesquels les stratégies de chacun des acteurs - enseignants et apprenants - relèvent d'un système dont font indissociablement partie leurs personnalités, leurs expériences d'enseignement et d'apprentissage et leurs objectifs ainsi que leurs représentations de ce qu'est une langue, une culture étrangère et le processus de leur enseignement/apprentissage.

Contrairement aux universités françaises qui exigent des étudiants étrangers souhaitant étudier en France, le niveau en français B2 voir le TCF, le TOEFL n'est pas exigé pour entrer à l'université jordanienne. Par conséquent, les étudiants jordaniens éprouvent de réelles difficultés à suivre la formation choisie et de surcroît à utiliser de manière autonome des manuels non arabes.

Ce problème du passage d'un système éducatif à un autre, d'une langue d'enseignement à une autre, à l'utilisation et pratiques d'un manuel arabe à un non arabe, se pose également en français où le manuel de langue n'est autre qu'un manuel de langue généraliste monolingue élaboré par des auteurs français et destiné à un public d'apprenants universel.

2.2. Rappel de la commande

Consciente des difficultés des étudiants en terme d'E/A, l'université jordanienne d'Amman Al Ahliyya (maître d'ouvrage) a décidé de recourir au e-learning et a demandé au personnel enseignant (maître d'œuvre) en collaboration avec l'équipe de designers informatiques de l'université, de concevoir des parcours de formation adaptés aux apprenants en complément des cours en présentiel³. En effet, une des préoccupations de l'université Amman Al Ahliyya était de créer des passerelles d'E/A en utilisant une plateforme e-learning⁴ :

« L'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance. Dans un sens plus large (et plus fréquent), l'utilisation des nouvelles technologies pour l'apprentissage à distance ».

La Jordanie sous l'impulsion de son souverain, sa Majesté Abdallah 2 de Jordanie, a largement introduit les TICE dans le secteur de l'éducation pour un plus large accès à l'information. Le recours au multimédia via les TICE fait partie du quotidien de notre génération d'apprenants cibles, grands utilisateurs de matériel informatique.

Néanmoins, il nous faut rappeler que les formations à distance ne sont pas reconnues par le ministère de l'éducation jordanien et que par conséquent, seules les formations hybrides c'est-à-dire les « cours qui combinent présentiel et e-learning » sont acceptées.

2.3. Conduite de projet

Sollicitée dans le cadre de la création d'un parcours de formation pour débutant en FLE, nous avons donc occupé les fonctions de maître d'œuvre tout en occupant également les fonctions de concepteur pédagogique, c'est-à-dire :

« personne 1) qui identifie les objectifs (connaissances et compétences) visés et adapte les méthodes et/ou des moyens pédagogiques mis en œuvre pour réaliser la scénarisation pédagogique et 2) qui assure la qualité de la formation mais également de concepteur de contenus : c'est-à-dire qui conçoit la matière pédagogique et la démarche pédagogique nécessaires à la réalisation des contenus ».

³ <http://vclass.ammanu.edu.jo/course/category.php?id=2>

⁴ http://elearning-concepts.com/glossaire_foad_definition-en.htm

Pour connaître les besoins de formation de ce public, il fallait donc nous intéresser à ses habitudes d'E/A, c'est-à-dire à sa culture éducative.

2.4. Analyse des besoins

Par analyse des besoins, nous nous référons à la définition suivante : « C'est un effort systématique de réflexion, d'observation et de collecte de données (faits, opinions, attitudes) provenant de sources multiples visant à identifier et documenter les écarts (besoins) entre un résultat actuel et un résultat désiré⁵ ».

Notre expérience de professeure de FLE en contexte arabophone⁶ nous a été d'une grande utilité pour mener à bien ce projet et pour cibler l'identité de l'apprenant (Pochard, 1994) afin d'identifier des solutions à des problèmes s'inscrivant dans le paradigme de la TD contextualisée.

2.5. Réalisation du projet

Un tel projet s'inscrit dans l'ingénierie de projet qui comprend l'ensemble des phases de réalisation d'une opération, de la décision de la mettre en œuvre jusqu'à sa réception et son suivi. Un bref rappel s'avère nécessaire pour resituer la réalisation de ce projet. La conduite d'un tel projet qui est une gestion de la contextualisation de la TD d'un manuel généraliste de FLE a donné lieu aux interrogations suivantes : comment procéder ? Quels facteurs prendre en compte ? Et comment contextualiser efficacement un E/A pour un public arabophone apprenant le français en contexte exolingue⁷ ? Cela s'est ensuite traduit par la mise en place de différentes étapes. De fait, ce projet s'inscrit également dans une amélioration de l'offre de formation à l'université Amman Al Ahliyya qui dispose d'un centre e-learning qui prône l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage à distance.

2.6. Effets de contexte

La prise en compte des effets de contexte sert à expliquer pourquoi le manuel généraliste de FLE est non ou mal maîtrisé par les apprenants arabophones car même si une méthode ou une méthodologie peut être recommandée pour sa plus grande efficacité, il n'en reste pas moins que chaque situation d'E/A s'inscrit dans un contexte d'appropriation bien défini avec des variables à prendre en compte (Hopkins, 1996 ; Courtyllon, 2003). En effet, les trois principales variables à prendre en compte sont : la nature et les caractéristiques du public, les objectifs d'apprentissage et les rapports proches ou lointains entre la langue maternelle et la langue cible. Or à l'heure actuelle, le constat est le suivant : la plupart des cours de français reposent pour des raisons économiques sur l'utilisation d'un manuel de langue généraliste conçu par des auteurs français (Courtyllon, 2003) qui fait office de syllabus. Ce manuel est harmonisé avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, cf. Conseil de l'Europe, 2001). Après avoir essayé plusieurs manuels généralistes, notre choix s'est finalement porté sur Initial 1 (Poisson-Quinton et Sala, 2004) qui est harmonisé avec le niveau A1.1 du CECR.

⁵ <http://www.ad-venir.fr/besoin-formation-0>

⁶ Depuis 2002, nous travaillons au Proche et Moyen-Orient dans le cadre de la diffusion du FL3.

⁷ Le terme exolingue quant à lui renvoie « à la notion de communication qui se réfère à la façon dont un locuteur communique dans une langue qui lui est étrangère ou non maternelle mais également à la façon dont un locuteur natif communique dans sa propre langue maternelle avec un interlocuteur non natif de la même langue (Cuq, 2003)

2.6.1. Le public cible

Nos apprenants sont principalement des étudiants captifs qui doivent prendre ce cours de langue comme pré-requis obligatoire faisant partie du plan d'étude de leur diplôme. Du fait de leur scolarité antérieure, ces apprenants sont habitués à une méthode traditionnelle de type instructiviste ou instructionniste d'E/A.

Ce recours au manuel généraliste s'apparente à un nouvel usage et à de nouvelles pratiques du manuel. En effet, jusqu'alors les apprenants étaient habitués à un sens de lecture de droite à gauche et une ergonomie différente du livre. Dans le cas du FLE, ces manuels généralistes mettent en avant des nouvelles théories d'apprentissage axées sur le socioconstructivisme où le sujet construit ses connaissances par une interaction active avec son environnement physique et social⁸. De fait, l'apprenant n'est pas vu comme un apprenant qui reçoit passivement les connaissances mais comme un acteur participant pleinement à l'acte d'E/A.

Concernant le descriptif du cours de FLE à l'université, ce dernier dure un semestre soit environ 40 heures et son syllabus repose dans l'absolu sur les trois premières unités⁹ du manuel Initial 1 qui sont :

- Unité 1 : se présenter, demander et donner des informations sur soi et sur les autres.
- Unité 2 : exprimer ses goûts et ses préférences.
- Unité 3 : demander une information sur un lieu, s'orienter dans l'espace.

Faute de manuels de FLE contextualisés ou locaux adaptés à notre public cible, notre choix s'est finalement porté sur Initial 1. En effet, dans l'avant-propos du manuel, il est rappelé qu'il s'adresse à des adultes ou à de grands adolescents débutants complets. Pour ce qui est des objectifs, c'est une méthode qui propose des éléments de base permettant à des élèves débutants complets de parvenir à une certaine autonomie en français. Elle part de leurs besoins primordiaux et leur donne les outils nécessaires à une communication immédiate. Quant à la démarche¹⁰, il est précisé qu'elle s'adresse à des apprenants totalement débutants avec une progression lente : moins d'une trentaine de mots nouveaux par leçon, des éléments de grammaire simples, une approche en spirale et des consignes immédiatement lisibles.

2.6.2. Typologie des difficultés des apprenants jordaniens avec un manuel de langue généraliste

Dans notre contexte, l'apprenant avait des difficultés à se familiariser avec l'utilisation du manuel et faisait face à certaines difficultés d'ordre relevant de l'utilisation du manuel et de la compréhension de son discours de francisation. En un semestre, seules les trois premières unités sur les six que contenait le manuel, étaient péniblement couvertes à savoir : se présenter, demander et donner des informations sur soi et sur les autres et exprimer ses goûts et préférences. La progression de ce public était très lente avec des conditions d'apprentissage différent.

⁸ cf. Tableau de Martel A. (2002) Constructivisme et formation à distance consultable en ligne www.refad.ca/recherche/constructivisme/constructivisme.html (cf. Annexe 1).

⁹ cf. Tableau des contenus du manuel Initial 1 (cf. Annexe 2).

¹⁰ Avant-propos (Poisson-Quinton et Sala, 2004)

Par ailleurs, l'apprenant ne conçoit pas la langue française comme un outil de communication. Or cette représentation de la langue influe *a fortiori* sur celle que l'apprenant a du manuel de langue et qui s'apparente à une sorte de « bible des connaissances » à mémoriser pour l'évaluation pratiquée dans le cours.

La notion de représentations culturelles et pédagogiques problématise les relations entre d'une part l'apprenant, sa culture éducative et la culture étrangère enseignée avec une méthodologie d'enseignement différente et d'autre part, entre l'apprenant et son identité, exposé à d'autres valeurs culturelles véhiculées par le manuel.

Dans une recherche précédente (Zanchi, 2007) portant sur la culture éducative d'étudiants débutants bahreïniens¹¹ apprenant le FL3, voici les données de terrain recueillies concernant les habitudes d'E/A (cf. Tableau 1).

L'acte d'apprendre	Pour 48.5 %, apprendre signifie faire les exercices et les lectures demandés par le professeur	30.8% mémoriser par cœur le contenu du cours donné par le professeur en vue de l'examen	19.2% traduire mot à mot	35.9% fournir un travail personnel
Attitude en classe de FLE	33.3 % timides	19.2% nerveux	17.9% effrayés	9% honteux
Prendre la parole en classe de langue	47.4% le font par obligation	26.9% refusent catégoriquement de parler	11.5% font exprès de parler très doucement pour que personne ne les entende	46.2% ne veulent pas se sentir embarrassés devant les autres
La langue comme outil de communication	48.7% Apprendre une langue signifie bien connaître la grammaire et la prononciation	12.8% Parler en français en classe n'est pas important puisque je n'utiliserai pas le français en dehors de la classe	12.8% Parler en français en classe me paraît artificiel et prétentieux	Trop timide pour parler à haute voix en face des autres 11.5%

Tableau 1 : Les habitudes d'apprentissage chez les étudiants bahreïniens

3. Cadre théorique

En partant du postulat que la TD opérée par le manuel généraliste n'est pas adaptée à un public arabophone maîtrisant peu ou mal le français, le paramètre « contextualisation » nous a paru évident à l'instar des manuels contextualisés pour procéder à une TD contextualisée. Notre questionnement a d'abord porté sur :

- 1) Les formes spécifiques que prend la TD selon la culture de notre pays cible.
- 2) Le rapport entre la logique des transformations des savoirs à enseigner au sein du manuel et la contextualisation à opérer grâce aux TICE.

¹¹ La culture éducative jordanienne et bahreïnienne sont proches du fait de leur appartenance à la culture arabo-musulmane.

La TD opérée par le manuel de langue généraliste s'apparente à une acculturation des savoirs (Zanchi, 2012) qui met *de facto* les cultures en relation tout en présupposant que ce contact donne lieu à des modifications ou à des évolutions (Demorgon, 2004). Cette notion d'acculturation est par ailleurs contestée par certains chercheurs (Clanet,1990) qui lui préfère le concept d'*interculturalisation* des savoirs qui pose la problématique du changement culturel résultant du contact entre cultures éducatives ne partageant pas les mêmes références culturelles.

Or devant les effets de contexte, il est important de promouvoir la culture éducative cible et la culture locale pour un meilleur dialogue des cultures éducatives et pour éviter les formes de rejet de la part de l'apprenant en difficulté. Notre constat fut de mettre plus en avant la culture de l'élève et de montrer quelle interaction elle pouvait avoir avec le français, langue-culture cible.

Outre le transfert de pédagogie ou de méthodologie (Abback et Bossuyt, 1983), l'E/A d'une langue comporte une dimension culturelle acquise à travers les textes mais aussi à travers l'ensemble des documents iconographiques. L'altérité c'est-à-dire la présence de la culture de l'autre, se manifeste à travers le manuel de langue et ses représentations culturelles.

Devant notre public cible issu d'une société arabo-musulmane très conservatrice, le déchiffrement culturel découlant de l'interaction entre culture française ou francophone et celle de l'apprenant est réellement problématique en particulier l'aspect iconique, d'où la nécessité de recourir à une TD contextualisée dans les premières unités. Il est important de ne pas susciter des formes de rejet mais d'aider à un déchiffrement progressif des codes culturels français¹².



Figure 1 : Photo extraite du manuel Initial 1 (Poisson-Quinton et Sala, 2004) et inimaginable dans un pays de culture arabo-musulmane

¹² Le manuel Initial 1 est également utilisé au Qatar, mais à la demande des autorités locales, il a subi des modifications iconiques dans la mesure où des photos ou des scènes (femmes bras nus, verre d'alcool, etc.) avaient été jugées non respectueuses des mœurs locales. L'Éditeur Clé International a donc commercialisé Initial 1 version Qatar.

3.1. Transposition didactique et manuel généraliste de FLE

Le manuel généraliste avec son alignement sur le CECR, est un outil de standardisation pour l'enseignement des langues (Springer, 2011). Dans l'optique du manuel et avec son approche choisie à savoir l'approche communicative, la langue est vue comme un outil de communication (Moirand, 1990) avec pour objectif de préparer l'apprenant à communiquer en langue étrangère ou dans l'absolu, de vivre une expatriation temporaire ou définitive dans un pays de l'union européenne. Or, dans notre contexte d'E/A, les besoins d'un apprenant du sud n'ont rien à voir avec ceux d'un écolier du nord en référence aux propos de Chaudenson (2008)¹³. Nous sommes dans une communication exolingue où le français n'a pas le statut de langue véhiculaire contrairement à l'anglais. Le seul usage du français qui a le statut de langue 3 (L3), est dans le secteur du tourisme en raison de la fréquentation francophone.

Enseigner à communiquer en langue étrangère, titre d'un ouvrage de Moirand (1990) résume la problématique à laquelle fait face tout professeur de FLE enseignant auprès d'un public chez qui l'E/A est conçu plutôt comme le fait d'engranger des connaissances et d'être passif. Ce modèle pédagogique s'inscrit dans le modèle instructiviste (Martel, 2002) et instructionniste (Legros, Crinon et Georget, 2000) où l'apprenant est assimilé à « une tête vide » ou à « une boîte noire » que le professeur doit remplir. De fait, nos apprenants sont soumis à des chocs interdidactiques intrinsèques à la TD opérée par le manuel de langue riche en informations et qui nécessite pour une meilleure familiarisation des apprentissages précis. Or, le manuel généraliste de FLE se révèle être un nouveau support d'enseignement dans la mesure où avec l'approche communicative, l'oral est privilégié et le passage à l'écrit est rapide. En outre, les documents sont variés : supports authentiques, pédagogisés écrits, oraux et visuels. Le lexique est varié au gré des documents authentiques et des besoins langagiers. L'apprenant doit pour sa part conceptualiser la grammaire, ce qu'il n'a jamais fait auparavant (grammaire explicite).

Pour Quessada et Clément (2007), le manuel est un stade important de la TD entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné. Cette notion de TD a été introduite par le sociologue Verret et reprise par Chevallard (1985) qui s'est intéressé à la façon de présenter un contenu spécifique pour qu'il soit accessible à l'apprenant. Ce savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignements.

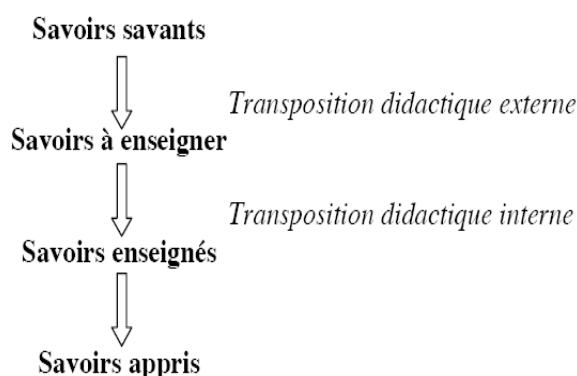


Figure 2 : Adaptation du schéma de la transposition didactique de Chevallard (1985)

¹³ Chaudenson, Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan indien, Séminaire international de Sainte-Lucie (10-14 mars 2008)

Cette notion de TD transposée en FLE correspond au schéma suivant : le savoir savant consiste à maîtriser la langue grammaticalement, lexicalement etc. Le savoir à enseigner avec l'approche actionnelle est de développer des compétences de réception et de production à l'oral comme à l'écrit (Rosier, 2002). Le but étant d'apprendre aux étudiants à utiliser une langue dans une situation de communication précise comme définie dans les descripteurs du CECR. Par conséquent, la méthodologie est une transposition de savoirs savants. Elle sert de base à la conception de matériels didactiques pour l'enseignement du FLE comme source théorique actuelle le CECR, document officiel du Conseil de l'Europe (Faggion Bergmann, 2009)

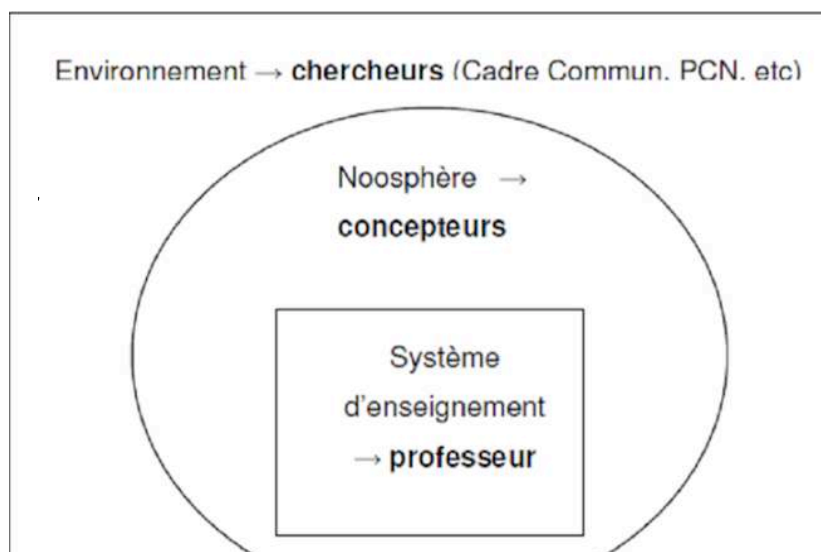


Figure 3 : Adaptation du schéma de transposition didactique de Chevallard (Faggion Bergmann, 2009)

Si l'on se réfère aux processus d'édition et de publication de manuels, les conditions et contraintes de la production de manuels s'inscrivent dans une approche curriculaire conformément au schéma suivant :

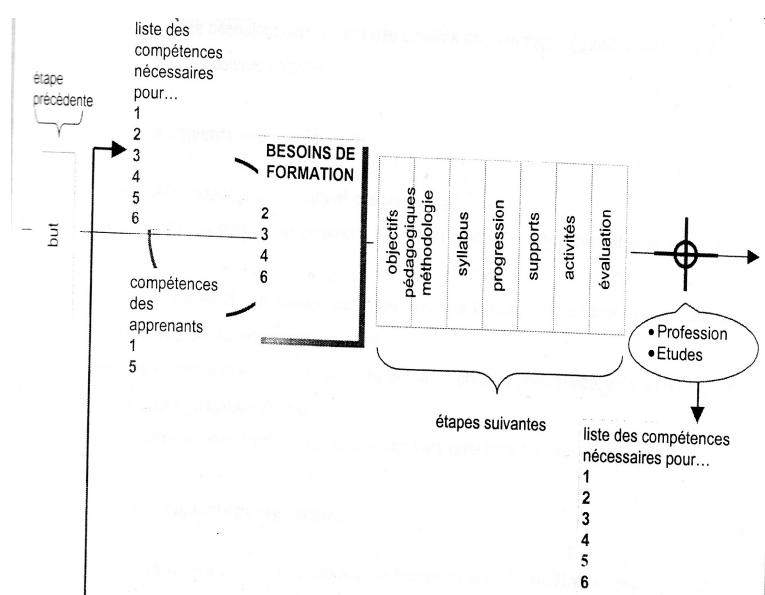


Figure 4 : Le Ninan, Conception de curricula et de programmes, Cours de DESS AIDL 2000-2001 (CLA-Université de Franche-Comté)

3.2. Les TICE dans l'E/A, une solution pour les apprenants jordaniens

Dans notre cas, en raison de la demande des autorités de l'université, notre question était d'utiliser les TICE de manière à ce qu'elles modifient la nature des contenus à enseigner, les modalités d'apprentissage, les acquis, le rapport au savoir et les attitudes des apprenants pour en faire des tremplins à l'E/A.

Notre travail, qui a duré deux années, fut de réfléchir sur la façon d'utiliser les TICE et leurs potentialités pour en faire des aides à l'E/A et sur la manière de les intégrer dans cette TD contextualisée. Pour ce faire, nous avons listé comme suit les difficultés rencontrées par les apprenants dans leur pratique du manuel :

- 1) Comment lire un manuel généraliste de FLE est l'un des problèmes rencontrés par nos étudiants. L'organisation interne d'un manuel, répondant à certaines règles souvent non écrites qui en dirigent la lecture, est non familière à nos apprenants. En effet, le manuel est un instrument à maîtriser de la part de l'apprenant (Choppin, 1992). Pour des apprenants arabophones habitués à lire en arabe où les textes écrits occupent une place très importante, un problème de repérage des éléments constitutifs du discours du manuel existe comme le cotexte ou le paratexte. En effet, l'unité de lecture est constituée par la réunion de textes et par la typographie qui participe au sens du discours didactique (Choppin, 1992).

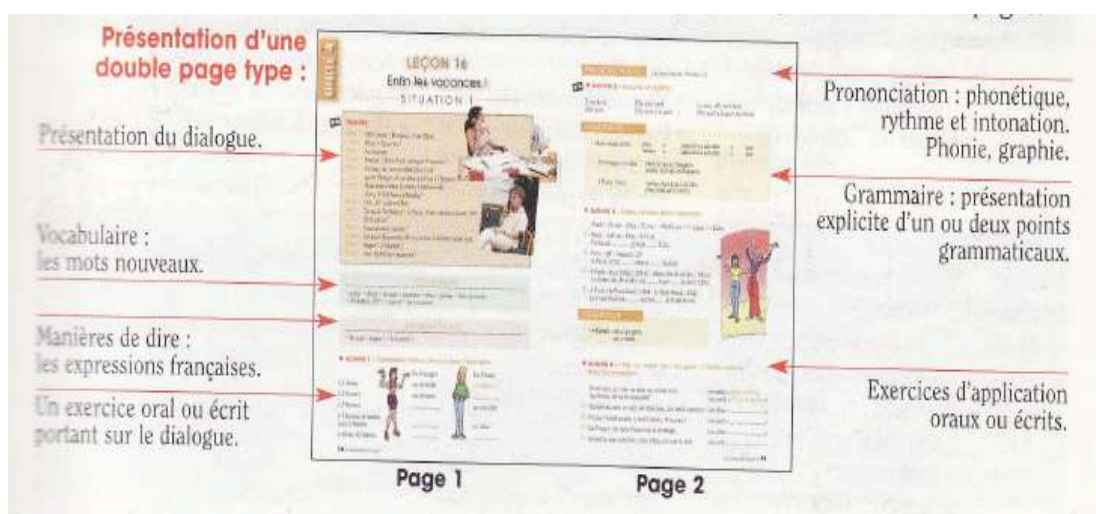


Figure 5 : Présentation d'une double page type dans Initial 1

- 2) La lecture et la compréhension des textes se révèlent difficile dans la mesure où nombreux sont les étudiants à mal maîtriser le français écrit. En effet, pour nos apprenants, l'apprentissage d'une langue nouvelle se double de l'apprentissage d'une écriture nouvelle dans la mesure où la langue cible utilise un alphabet différent de la langue maternelle et un sens de lecture différent mal maîtrisés en langue 2. Pour un usager non expérimenté et non familiarisé avec l'alphabet latin¹⁴, l'espace scriptural du manuel généraliste de FLE est façonné par de multiples ruptures typographiques qui donnent à voir une succession, en apparence chaotique, de textes et d'images (Cordier-Gauthier, 2002). L'élément iconique qui complète et illustre le texte, est un outil pédagogique à part entière. Dans le manuel de langue, l'on n'a pas seulement une

¹⁴ Nos apprenants peinent à utiliser l'anglais comme passerelle d'E/A du FLE.

relation image/texte mais une relation image/texte/mise en œuvre pédagogique, les trois étant étroitement liés. Le contenant du manuel a d'abord été conçu comme facilitateur pédagogique qui peut se révéler si l'utilisateur n'a pas les compétences requises, une source de difficulté bien plus qu'une aide à la compréhension (Choppin, 1992). En effet, parfois les images s'éloignent de leur fonction d'outil pédagogique dans la mesure où elles ne facilitent pas toujours l'accès au sens et que pour être interprétables il faut posséder des références culturelles communes et avoir la même compétence référentielle. Ce recours à une « interculturelité exogène » pour reprendre l'expression de Verdelhan (2005) est problématique. En effet, certaines situations ou activités ne sont pas accessibles aux étudiants dans la mesure où elles n'appartiennent pas à leur vécu puisque nous sommes dans une société arabo-musulmane, comme évoqué ci-dessus, et où les rapports entre homme et femme sont très réglementés et avec des us et coutumes très différents¹⁵.

- 3) La compréhension du discours pédagogique du manuel. Même si pour les auteurs d'Initial 1, les consignes sont censées être lisibles et compréhensibles pour des débutants complets, la réalité est autre pour nos apprenants. Le manuel utilise comme le mentionne Cordier-Gauthier (2002) un métalangage précis pour mener à bien l'acte d'E/A de la langue. L'apprenant est donc *de facto* soumis à une exposition discursive franco-française qui consiste à présenter les points de grammaire, les consignes et qui utilise un métalangage grammatical spécifique inconnu des apprenants comme adverbe, adjectif, etc. Par conséquent, très souvent, les apprenants ne peuvent pas faire comme devoirs à la maison des exercices du livre ou du cahier d'exercice faute de n'avoir pas compris la consigne de l'exercice.

3.3. Les TICE et acquisition du FL3 en contexte exolingue

Nombreux sont les travaux qui mettent en avant le rôle des TICE dans l'E/A des langues (Mangenot, 1997, 1999, 2001, 2002 ; Develotte, 1998, 2000a, 2000b, 2006, 2007 ; Legros, Pudelko, Crinon et Tricot, 2000 ; Legros, Crinon et Georget, 2000 ; Legros, Maître de Pembroke et Talbi, 2002). Les TICE font partie intégrante de l'acte d'E/A et influent sur la cognition. Elles permettent aux apprenants d'être autonomes, plus responsables de leur apprentissage.

Les TICE peuvent affecter aussi les modes d'acquisition des langues, dans la mesure où la multicanalité et la diversité des ressources virtuelles d'apprentissage brouillent la distinction entre instruction formelle scolaire et appropriation par immersion dans un environnement. De même que, l'hypertextualité, la multicanalité et l'interactivité induisent des processus de production et de réception différents de ceux suscités par le support papier (Develotte, 2000a, 2000b).

Pour concevoir notre cours e-learning comme ressource complémentaire au manuel généraliste, nous nous sommes intéressée au design pédagogique, il s'agissait en effet de tirer parti des différences culturelles entre la culture d'origine de nos apprenants et la culture cible pour favoriser le sentiment de sécurité linguistique et de confiance en soi mais aussi pour mieux diversifier les stratégies d'apprentissage. Il fallait utiliser un design pédagogique qui permette à l'apprenant de surmonter les difficultés listées ci-dessus et qui développe la flexibilité cognitive (Legros et Bounouara, 2009). Le design pédagogique ou scénarisation est un canevas de la

¹⁵ Pour illustrer nos propos, il faut savoir que dans les milieux conservateurs arabo-musulmans, aller au cinéma est interdit en particulier pour les filles.

scénarisation pédagogique de l'utilisation des TICE en classe pour en faire une méthode d'enseignement : « la conception d'un scénario pédagogique tient compte des dimensions afférentes aux orientations et choix pédagogiques de départ, aux acteurs et à leurs rôles, aux activités ainsi qu'aux outils et processus ». Un scénario pédagogique est en conséquence un document structuré décrivant :

- Les acteurs : apprenants, formateurs, tuteurs, autres intervenants ;
- Les buts et objectifs : ce que les apprenants doivent savoir et savoir faire à la fin de la formation et dans quel but ;
- Les pré-requis ;
- Les contenus : les éléments du contenu, des connaissances à acquérir ;
- La méthode pédagogique dominante ;
- Les techniques utilisées : travail individuel, de groupe, projets, etc. ;
- Les outils et ressources technologiques : lesquels sont disponibles, comment les intégrer ?
- Les activités pour chaque étape de l'apprentissage ;
- La description des séquences et la progression envisagée ;
- Le dispositif d'évaluation : la forme choisie et les modalités ;
- L'évaluation (étude de faisabilité du scénario) (Bourdeau *et al.*, 2003).

Comme ce cours e-learning avait une fonction de médiation dans l'apprentissage de l'apprenant puisqu'il s'inscrivait à la base comme matériel complémentaire au cours de français en présentiel, nous avons donc gardé les objectifs du manuel Initial¹⁶ que nous avons contextualisés à l'environnement quotidien de l'apprenant c'est-à-dire l'université Amman Al Ahliyya.

Dans le cadre de notre travail de TD contextualisée, notre intervention s'est faite au niveau des besoins de formation, progression, supports, activités et évaluation. Davin-Chnane (2004) recommande de favoriser l'émergence d'un E/A pluriel par la pluralité des supports et des contenus, qui répond à la diversité des apprenants en proposant des outils permettant l'aide à la compréhension ainsi que des tâches plus faciles à réaliser par les étudiants et qui prennent en compte leurs styles d'apprentissage¹⁷. L'apprenant est confronté à la culture cible par sa rencontre avec des Français ou des francophones, situation proche du vécu des étudiants dans la mesure où très peu d'entre eux s'expatrieront dans un pays francophone.

Pour un meilleur accès au sens, il était important de recourir au préalable à une « interculturalité endogène » (Verdelhan, 2005) ou de « faire du français en contexte endoculturel » (Faggion Bergmann, 2009) afin de permettre une meilleure identification des apprenants au contenu linguistique et culturel. Tous les acteurs des scénarios sont représentés dans les énoncés ou les images et sont également identifiables.

¹⁶ Cf. Annexes

¹⁷ Le style d'apprentissage d'un individu est défini par des comportements distinctifs sur les plans cognitif, affectif, physiologique et sociologique ; ces comportements servent d'indicateurs relativement stables de la façon dont cet individu perçoit et traite l'information, interagit et répond à l'environnement d'apprentissage (Keefe, 1979).



Figure 6 : Extrait du cours e-learning pour arabophones

Chaque unité était divisée en 4 modules :

- Module 1 : Introduction des savoir-faire langagiers à acquérir à travers des scénarios d'apprentissage en contexte en recourant à la multimodalité et avec mise à la disposition d'un précis grammatical et un lexique.
- Modules 2, 3 et 4 : ces objectifs étaient retravaillés à travers les compétences suivantes qui prenaient en compte les spécificités socio-culturelles et cognitives des apprenants: compréhension écrite et orale et production écrite.

3.4. Hybridation des méthodes d'E/A du FL3

Comme nous l'avons mentionné ultérieurement, une TD contextualisée nous semblait la réponse à la problématique de nos apprenants. Ceci signifiait également favoriser une interculturation limitant les effets de contexte.

Le tableau de Martel¹⁸ sur « les principes d'E/A des pratiques selon les constructivismes et les instructivismes » illustre fort bien le choc interdidactique subi par l'apprenant lors de l'utilisation du manuel. Le modèle instructionniste, qui est le modèle de référence dans les pays arabophones est centré sur l'apprenant. Pour limiter les effets de contexte, notre cours e-learning a été conçu avec un design pédagogique mixte : instructionniste et constructiviste dans la volonté de créer les conditions d'un design efficace. Le but étant d'amener l'apprenant jordanien à comprendre que dans un apprentissage efficace, il n'est pas un réceptacle qui reçoit et accumule des informations mais plutôt un acteur actif qui participe à la construction active de ses connaissances et de ses savoir-faire.

¹⁸ Cf. Annexes.

Théorisation du design pédagogique avec :	Pratiques constructivistes	Pratiques instructivistes ou instructionnistes
Dimensions individuelles		
Rôle de l'apprenant	L'apprenant a le rôle de constructeur actif de connaissances et de collaborateur.	L'apprenant a le rôle de personne qui écoute.
Conception de l'apprentissage	L'information est transformée en connaissance et sens et qui est réutilisable en contexte.	L'information s'apparente à une accumulation de savoirs en vue de l'évaluation normative : quiz, partiels.
Type d'environnement	De soutien en complément du cours.	Hiérarchique.
Type de curriculum	Riche en ressources, autour d'activités très variées ludiques. Fournit l'accès à l'information sur demande : l'apprenant peut choisir de travailler telle compétence en raison de la délinéarisation du cours.	Pré-établi (avec une linéarisation du cours) et figé, fournit les informations à savoir.
Preuve de succès	Qualité de la compréhension (exercices de compréhension orale avec des feedbacks) et construction des connaissances observable en situation de production écrite.	Réussite aux QCM et exercices structuraux.
Evaluation	Evaluation formative avec feedbacks, avec pour but la construction des compétences.	En référence à l'information, tests à questions courtes.
Dimensions sociales		
Conception des savoirs	Processus dynamique, interactif et évolutif.	Vérité statique pouvant être acquise une fois pour toute.
Rôle de l'enseignant	Collaborateur et facilitateur dans l'acte d'apprentissage.	Expert, transmetteur de connaissances.
Accent sur l'enseignement	Création de savoir-faire.	Mémorisation et accent mis sur l'information.

Tableau 2 : Les pratiques d'enseignement dans les pays arabes

Il est cependant illusoire de croire qu'à l'issue des 40 heures de cours, des apprenants scolarisés jusqu'ici dans le modèle instructionniste véhiculé par le système éducatif public jordanien vont adopter une nouvelle habitude d'E/A. Néanmoins, au contact d'une nouvelle culture éducative plus précisément d'une nouvelles méthodologie d'enseignement, ce contact contribue à l'émergence d'une nouvelle culture chez certains apprenants qui vont « s'interculturaliser » et changer leurs habitudes d'apprentissage (Zanchi, 2009, 2012).

3.5. Nouvelles modalités d'apprentissage

Ce recours à la multimodalité, caractéristique essentielle des outils multimédias et cette possibilité de la présentation conjointe du son, de l'écrit, du graphique, de l'image fixe et animée, a un effet sur la facilitation du traitement de l'information (Legros, Crinon et Georget, 2000) ou comme favorisant l'apprentissage (Hamon, 2007) :

« En effet, combiner les modalités graphiques et auditives permet une meilleure performance que la présentation de graphique ou de texte seuls, qu'il s'agisse de la réception de messages ou de la production. »

En raison de notre public, ayant grandi avec les outils multimédia, nous sommes partie du postulat suivant en nous basant sur les travaux réalisés sur les apports de la multimodalité (Legros, Crinon, Georget, 2000 ; Legros et Maitre de Pembroke, 2001 ; Hamon, 2007) que les animations, images et dialogues utilisés à des fins d'apprentissage permettraient un meilleur accès au sens que les images statiques. La multimodalité renvoie à la perception et au traitement d'informations qui ont un format lexical, iconique ou sonore. L'élément iconique devient un élément animé étroitement associé à l'élément textuel avec des énoncés contextualisés.

4. Prototype

Ce cours se présente sous une nouvelle ergonomie didactique. Comme le rappelle Jullia-Céric (2002) : « le document hypermédia constitue un méta-document, c'est plus qu'un livre ou un cours ». Ce cours multimédia propose une ergonomie didactique différente du manuel ordinaire avec la présence d'hypertextes. L'apprenant utilisateur, le lecteur, a son cours mais aussi son dictionnaire, les corrigés, les exercices etc. Tout ceci prend la forme d'une arborescence avec une succession de blocs d'information visibles (compétences à travailler) par l'apprenant qui s'inscrivent dans un dispositif communicationnel dans la mesure où ils constituent grâce à des parcours tracés par l'hypertexte un discours pédagogique qui rompt avec la linéarité.

La présence d'hypertextes dans les énoncés crée *de facto* un nouveau discours et participe à la transmission des connaissances donc à l'acquisition de la langue. L'apprenant n'est plus un simple apprenant : « l'apprenant n'est plus un simple lecteur, un auditeur, un spectateur c'est l'utilisateur d'un dispositif technique et communicationnel. La connaissance se construit par touches » (Jullia-Céric, 2002). Dans notre cas, ce cours e-learning peut être utilisé aussi bien de façon linéaire en suivant le déroulement des modules proposés évoqués ci-dessus ou de façon délinéaire en fonction de l'autonomisation de l'apprenant dans le cadre de l'autoformation.

4.1. Le discours multimédia : un nouveau discours de transmission des connaissances

L'apprenant est soumis à une nouvelle exposition discursive avec des énoncés et un métadiscours très accessibles pour lui permettre de mettre en place des stratégies de facilitation de la compréhension et donc de contourner les problèmes d'incompréhension. Ces discours didactiques ou ces nouvelles productions discursives sont produits dans une situation précise afin de transmettre des connaissances et avec pour objectif de faire apprendre (Beacco et Moirand, 1995). Cette production discursive grâce à la multicanalité se compose de divers éléments, comme mise en média, la mise en écran, la mise en texte, et permet un entraînement auditif et visuel. Avec les TICE, un nouvel espace d'exposition discursive voit le jour que Develotte (1998) assimile à un nouvel environnement d'énoncés auquel sont exposés les acteurs du système éducatif considéré :

« ces discours multimédia constituent un nouveau type de discours à exploiter dans l'E/A des langues. En effet, leur structuration hypertextuelle, la coprésence son/texte/image, la possibilité de jouer sur la simulation de situation de communication etc. font des supports multimédias des objets discursifs qui induisent des processus cognitifs spécifiques de la part de l'utilisateur » (Develotte, 1998).

4.2. Prototype du produit final pour une meilleure appropriation et construction des connaissances via les TICE

De nombreuses activités sont proposées afin d'aider l'apprenant dans son apprentissage et qui font appel à tous les sens : l'écoute mais aussi le toucher avec des exercices glisser et déposer. Des « rétroactions » interactives sont également proposées afin de s'auto-évaluer pour mesurer ses progrès et de vérifier sa compréhension en langue étrangère. Il est important de créer des conditions d'apprentissage pour privilégier la construction du sens et engager les étudiants dans des micro-tâches. L'étudiant dispose de la retranscription de tous les dialogues qu'il peut réécouter à sa guise tout en disposant d'un glossaire trilingue accessible grâce à des hyperliens disponibles. Un précis grammatical est également mis à sa disposition pour l'aider dans ses révisions.



Figure 8 : Extrait du cours e-learning pour débutants arabophones

Les caractéristiques de ce support internet sont :

- Des textes, lexique, grammaire etc. disponibles en ligne.
- Des centaines d'activités différentes et ludiques proposées pour travailler les quatre compétences. Pour un meilleur apprentissage individualisé, des feedbacks sont donnés avec la possibilité de recommencer deux fois avant d'avoir la correction.
- Des dialogues retranscrits faciles à comprendre et proches du vécu de l'apprenant avec possibilité de réécoute.
- Des consignes écrites de façon à être comprises.
- Tous les styles d'apprentissage¹⁹ (visuel etc.) sont réunis ainsi qu'un autre style d'enseignement pour réussir une pédagogie différenciée. Les micro-tâches se rapprochent du vécu de l'étudiant.
- Des ressources complémentaires sont mises à la disposition des apprenants grâce à la présence d'hyperliens.
- Les tâches de production écrite sont à envoyer directement au professeur pour correction.

¹⁹ Le style d'apprentissage d'un individu est défini par des comportements distinctifs sur les plans cognitif, affectif, physiologique et sociologique ; ces comportements servent d'indicateurs relativement stables de la façon dont cet individu perçoit et traite l'information, interagit et répond à l'environnement d'apprentissage (Keefe, 1979).



Figure 9 : Extrait du cours e-learning pour débutants arabophones

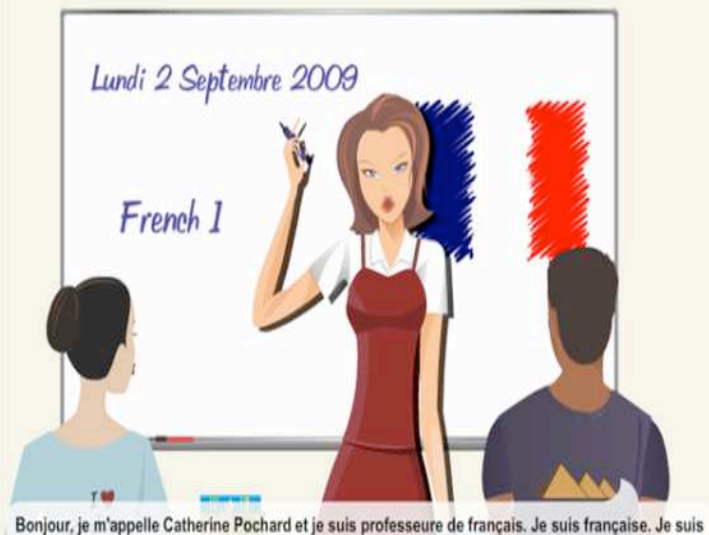


Figure 10 : Extrait du cours e-learning pour débutants arabophones

Les caractéristiques de ce nouveau discours multimédia sont :

- La multi modalité et l'hypertextualité, l'interactivité ;
- La coexistence phonie-graphie ;
- L'absence de paratexte ;
- Un métalangage simplifié, moins d'exposition discursive ;
- De nouvelles formes de lecture grâce à une interface adaptée ;
- De nouvelles relations interactives avec l'interacteur, plus attractif et adapté à son profil ;
- L'aspect ludique avec des personnages se rapprochant des personnages de B.D ;
- Une modélisation des consignes et des explicitations avec validation, relance, étayages et encouragement.

5. Conclusion

À l'heure de la mondialisation éducative et de la prépondérance du CECR dans l'élaboration du manuel généraliste de FLE, mais également dans la certification, l'impératif commercial prévaut puisque :

« tous les manuels qui doivent se vendre, ont fini par adopter cette approche en préparant à la fin de chaque unité aux certifications du CIEP : on assiste ainsi à une demande sociale utilitaire de certification en langues. L'objectif n'est plus tant de se faire plaisir en allant vers l'autre mais d'obtenir le certificat convoité » (Springer, 2011).

Or une des spécificités de ces manuels, c'est leur prêt à l'emploi quel que soit le public d'apprenants cibles : « la diversité des contextes d'apprentissage met évidemment à l'épreuve une didactique du français qui a eu quelque tendance à se poser comme didactique universelle d'une langue de l'universel » (Coste, 2006). À la question existe-t-il un rapport entre contextualisation et mondialisation ? Pour Blanchet (2009), la contextualisation s'oppose à une standardisation de masse et correspond à une facette de l'exception culturelle. Malgré toute la recherche portant sur la contextualisation didactique (Galisson, 1991 ; Blanchet et Chardenet, 2011), le constat actuel est que sur le terrain du FLE, les outils servant à l'E/A ne sont pas adaptés aux situations éducatives des pays cibles. Il serait intéressant de s'y intéresser : pourquoi peu de personnes s'interrogent-elles sur la manière d'aborder un contexte national pour y diffuser le français, tout en utilisant un manuel généraliste de FLE de façon adaptée ? Et surtout, comment procéder et quels facteurs prendre en compte pour pouvoir contextualiser efficacement un E/A reposant sur un manuel généraliste qui est un pur produit de la TD occidentale ? Or, cette TD se veut universaliste et vise tout public d'apprenants quel que soit ses spécificités éducatives. Pour des cultures éducatives éloignées du modèle occidental, ce type de TD est inaccessible puisque inadaptée. Elle constitue de fait un frein à l'E/A du FL3.

Un nouveau paradigme s'impose avec force sur le terrain de l'E/A du FL3 à savoir la TD contextualisée qui correspond à un réel besoin. Même si dans certains pays²⁰, ce paradigme n'est pas vraiment nouveau si l'on se réfère à la conception de manuels de FLE contextualisés à des publics cibles, elle ne concerne cependant que certains pays qui disposent de différentes ressources : matérielles, humaines et financières. Or, cette solution pourrait être fortement envisagée au Proche et Moyen-Orient qui constitue un ensemble homogène en termes de besoins linguistiques et culturels et dispose de didacticiens confirmés (Odeh et Zanchi, 2011). En raison de la démocratisation et de la massification de l'outil multimédia, les TICE et leurs énormes potentialités dans l'E/A des langues, jouent un rôle pour parvenir à une TD contextualisée.

Par ailleurs, l'apprenant trouve dans l'usage des TICE, un accès immédiat et infini aux savoirs et des situations authentiques de communication. Cela ne signifie nullement la mort du manuel pour reprendre le titre d'un article de Debyser (1973) car dans notre cas, ce cours e-learning est complémentaire au manuel et s'apparente à une tentative de réponse locale à la problématique de la TD contextualisée de l'E/A du FL3 dans une institution précise. À l'université jordanienne d'Amman Al Ahliyya, notre conduite de projet nous a permis de concevoir un prototype final mais la partie évaluation du produit final a été absente. Une évaluation du cours serait cependant souhaitable. L'objectif étant de faciliter l'E/A du FL3 auprès des apprenants

²⁰ Pour n'en citer que quelques uns : Etats-Unis, Angleterre, Grèce, Chine, Japon.

arabophones en mettant à leur disposition un outil pédagogique, facile d'accès et non onéreux, adapté à leur profil d'apprentissage et à leur réalité quotidienne.

Pour finir, nous insistons sur l'importance de la TD contextualisée dont l'un des objectifs est de rassurer l'apprenant dans son E/A mais, également sur du long terme, d'assurer la survie des cours d'introduction du FL3 dans les universités arabes, le français se trouvant actuellement en forte concurrence avec d'autres langues récemment introduites à savoir : le chinois, l'espagnol et l'italien. Enfin, il nous semble primordial pour l'avenir de la diffusion de la langue française au Proche et Moyen-Orient, de réellement s'atteler à cette problématique de TD contextualisée en milieu arabophone par la conception soit d'un manuel contextualisé soit d'un cours e-learning de FL3 pour débutants. La balle est dans le camp des décideurs politiques arabes et des services de coopération et d'action culturelle (SCAC) des ambassades de France.

Références bibliographiques

- Abback, I. et Bossuyt, M. (1983). Transfert de pédagogie : pour qui ? Jusqu'où ? Comment ? *Le Français dans le Monde*, 1789, 77-80.
- Beacco, J.-C. et Moirand, S. (1995). Autour des discours de transmission de connaissance. *Langages*, 117, 32-53.
- Blanchet, P., Moore, D. et Asselah Rahal, S. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : AUF, Archives contemporaines.
- Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? Le Français à l'université. Disponible sur : <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/147/>.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Bourdeau, J., Minier, P. et Brassard, C. (2003). Scénarisation interactive en téléapprentissage universitaire. Dans C. Daudelin et T. Nault (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques* (p. 7-26). Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? Dans P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah-Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : AUF, Éditions des archives contemporaines.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Choppin, A. (1992). *Les Manuels scolaires, histoire et actualité*. Paris : Hachette Éducation.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Conseil de l'Europe (2001). *Le Cadre Européen de Référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cordier-Gauthier, C. (2002). Les éléments constitutifs du discours du manuel. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 125, 25-36.
- Coste, D. (2006). Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? Dans V. Castellotti et H. Chalabi (dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte* (p. 11-25). Paris : L'Harmattan, collection Espaces discursifs.
- Courtyllon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du Français. Langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international-ASDIFLE.
- Davin-Chnane, F. (2004). Le français langue seconde (FLS) en France : appel à l'interdidacticité. *Etudes de linguistique appliquée*, 133, 67-77.

- Debyser, F. (1973). La mort du manuel ou le déclin de l'illusion méthodologique. *Le français dans le monde*, 100, 63-68.
- Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel, contre les pensées uniques*. Paris : Anthropos.
- Develotte, C. (1998). Nouvelles technologies/nouveaux discours dans l'enseignement-apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée*, 112, 421-434.
- Develotte, C. (2000a). Analyse et usages des supports multimédias : de nouveaux terrains de recherche en didactique des langues. Dans A. Borrell et N. Koulayan (dir.), *Cahiers du C.I.S.L.*, 15 (p. 17-37). Actes du colloque international « *Le multimédia et l'apprentissage du français langue étrangère et/ou seconde : de l'expérimentation à la réalité dans l'espace francophone* ». Toulouse : Université de Toulouse-le Mirail,
- Develotte, C. (2000b). Propositions pour l'analyse des discours multimédias : l'exemple de deux articles encyclopédiques dans Multimédia : les mutations du texte Dans T. Lancien, (dir.), *Multimédia : les mutations du texte* (p. 119-139). Fontenay-aux-Roses : ENS Editions.
- Develotte, C. (2006). L'espace d'exposition discursive dans un campus numérique. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 40, 88-100.
- Develotte, C. (2007). Aspects interculturels de l'enseignement/apprentissage en ligne. Dans L. Collès, C. Develotte, G. Geron, et F. Tauzer-Sabatelli (dir.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* (p. 227-240). Cortil-Wodon, EME et InterCommunications.
- Faggion Bergmann, J. (2009). *Manuel et transposition dans l'enseignement des langues : entre savoirs à enseigner, savoirs enseignés et savoirs appris, le manuel comme instrument de motivation. Étude d'un exemple dans l'enseignement actuel du français langue étrangère au Brésil*. Thèse de doctorat non publiée. Lyon : Université Lyon 2.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé International.
- Hamon, L. (2007). Inventaire d'aides dans les environnements multimédias d'apprentissage et propositions d'aides multimodales. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 10(1), 111-127. Disponible en ligne sur : http://alsic.u-strasbg.fr/v10/hamon/alsic_v10_12-rec7.htm.
- Hopkins, A. (1996). *Guide à l'usage des auteurs de manuels et de matériel pédagogique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Jullia-Céric, P. (2002). Comment délinéariser le discours pédagogique ? Le problème de l'architecture hypermédia comme faux problème. Disponible en ligne sur : http://www.shihab.fr/realisation/web/revue_homme/DOMAINES/FormationetEnseignement/Articles/dlinaris.pdf
- Keefe, J. W. (1979). Learning style : An overview. Dans *NASSP'S student learning styles : diagnosing and proscribing programs* (p. 1-17). Reston, V : National association of secondary schools principals
- Legros, D., Pudelko, Crinon et Tricot (2000). Les effets des outils et des systèmes multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement. *Education et formation*, 56, 77-84.
- Legros, D., Crinon, J. et Georget, P. (dir.) (2000). *Les effets des systèmes et des outils multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement*. Rapport du CNCRE (Comité national de coordination de la recherche en éducation).
- Legros, D. et Maître de Pembroke, E. (2001). Multimédia, multimodalité et construction des connaissances. Dans J. Crinon et F. Gautellier (dir.), *Apprendre avec le multimédia et Internet* (p. 193-202). Paris : Retz.
- Legros, D., Maître de Pembroke, E. et Talbi, A., (2002). Théories d'apprentissage et multimédias Dans D. Legros et J. Crinon (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (p. 23-39). Paris : Armand Colin.

- Legros, D. et Bounouara (2009). Cognition et apprentissage-enseignement en contexte numérique plurilingue. Dans D. Legros et Mecherbet (dir.), *Cognition de la didactique et de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique* (p. 1-9). Tlemcen : Konouz Édition.
- Mangenot, F. (1997). Le multimédia dans l'enseignement des langues. Dans Crinon et Gautellier (dir.), *Apprendre avec le multimédia, Où en est-on ?* (p. 119-134). Paris : Retz.
- Mangenot, F. (1999). L'intérêt pédagogique des mondes virtuels. Dans J. Anis (dir.), *Internet, communication et langue française* (p. 93-111). Paris : Hermès.
- Mangenot, F. (2001). Multimédia et apprentissage des langues. Dans J. Crinon et C. Gautellier (dir.), *Apprendre avec le multimédia et Internet* (p. 59-74). Paris : Retz.
- Mangenot, F. (2002). L'intégration institutionnelle et pédagogique des TIC. Dans J. Crinon et D. Legros (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (p. 169-184). Paris : Armand Colin.
- Odeh, A et Zanchi, C. (2011). Choix, adaptation et contextualisation du manuel de FLE pour les apprenants arabophones. *Language, Literature and Cultural studies*, 4(1), 135-149.
- Piccardo, E. et Yaïche, F. (2005). Le manuel est mort, vive le manuel ! : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Études de linguistique appliquée*, 140, 443-458. Disponible en ligne : www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-443.htm.
- Pochard, J. C. (dir.) (1994). Profils d'apprenants. Dans Actes du IXe colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* ». Saint-Etienne : Presses Universitaires de Saint-Etienne.
- Poisson-Quinton, S. et Sala, M. (2004). *Initial 1, Méthode de français*. Paris : Clé International.
- Puren, C. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée*, 140, 491-512.
- Quessada, M.-P. et Clément, P. (2007). Les origines de l'homme dans les manuels scolaires français de sciences aux XIXe et XXe siècles : interactions entre connaissances, valeurs et contexte socioculturel. Dans M. Lebrun (dir), *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'université du Québec, cédérom.
- Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France, collection *Que sais-je ?*
- Springer, C. (2011). CECR : standardisation ou diversification pédagogique ? Communication et article présenté au colloque international « Cadre Européen Commun de Référence et Enseignement du Français en Corée » de la Société Coréenne d'Enseignement de Langue et de Littérature Françaises, Séoul 8 octobre 2011. Disponible en ligne : <http://springcoogle.blogspot.com/2011/10/cecr-standardisation-ou-diversification.html>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2005). *L'interculturalité en français langue seconde : une prise en compte malaisée*. Dans Actes du Colloque international « Quelle didactique de l'interculturel ? ». Louvain : UCL.
- Zanchi, C. (2007). *Représentations et attitudes des étudiants bahreïniens face à l'E/A du FLE avec une enseignante native*. Mémoire de Master non publié. Paris : Université de Paris 8.
- Zanchi, C. (2009). L'adaptation du manuel de français langue étrangère généraliste en contexte arabophone pour étudiants. Une nécessité pour une meilleure diffusion des cours de français pour débutants dans les universités arabes ! 5^e journée d'études Pierre Guibbert-Manuels scolaires en usage et usage des manuels. Disponible en ligne : http://www.montpellier.iufm.fr/internet/site/recherche/img_recherche/cedrhe/jepg/jepg_id_8.pdf.
- Zanchi, C. (2012). Manuel généraliste de FLE et phénomène d'acculturation : cas des apprenants jordaniens. *Revue Chemins actuels*, 73.

Annexe 1 : Tableau des principes d'enseignement/apprentissage des pratiques selon les constructivismes et les instructivismes (Martel, 2002)

	Pratiques constructivistes	Pratiques instructivistes (en raison de la prédominance qu'ils accordent à l'instruction plutôt qu'à l'apprentissage)
Dimensions individuelles		
1. Rôle de l'apprenant	Constructeur actif de connaissances Collaborateur parfois un expert	Personne qui écoute Toujours un apprenant
2. Conception de l'apprentissage	Transformation de l'information en connaissance et sens	Accumulation de l'information
3. Fondements cognitifs	Interprétation basée sur les pré-connaissances et les croyances	Accumulation basée sur l'information précédemment acquise
4. Types d'activités	Centrées sur l'apprenant, variées, selon les styles d'apprentissage Relation interactive	Centrées sur l'enseignant Relation didactique Même exercice pour tous les apprenants
5. Type d'environnement	De soutien	Hierarchique
6. Type de curriculum	Riche en ressources, autour d'activités Fournit l'accès à l'information sur demande	Pré-établi et figé, fournit les seules ressources nécessaires
7. Preuve de succès	Qualité de la compréhension et construction de connaissances	Quantité d'informations mémorisées
8. Flux des activités	Auto-dirigé	Linéaire et dirigé par l'enseignant
9. Évaluation	En référence aux compétences développées portfolios	En référence à l'information Tests à questions courtes / Tests standardisés
Dimensions sociales		
1. Conception des savoirs	Comme un processus dynamique qui évolue dans le temps et dans une culture donnée	Une vérité statique qui peut être acquise une fois pour toute, indépendamment de l'apprenant
2. Rôle de l'enseignant(e)	Collaborateur, facilitateur, parfois un apprenant	Expert, transmetteur de connaissances
3. Accent de l'enseignement	Création de relations Réponse à des questions complexes	Mémorisation Accent sur l'information
4. Actions principales	Mis sur le travail en coopération Développement de projets et résolution de problèmes	Lectures et exercices individuels
5. Modèle social	Communauté, sens de l'appartenance Personnes qui agissent sur leur propre environnement et n'en sont pas seulement dépendants Développement de l'autonomie, métacognition et réflexion critique	Salle de classe Apprenants comme récipiendaires de connaissances transmises
6. Rôle du ludique	Jeu et expérimentation comme des formes valables d'apprentissage	Jeu = perte de temps Expérimentation limitée
Outils et technologies	Variés : ordinateurs, lecteurs vidéo, technologies qui engagent l'apprenant dans l'immédiat de leur vie quotidienne, livres, etc.	Papier, crayon, textes, quelques films, vidéos, etc.

Annexe 2 : Tableau des contenus du manuel Initial 1 (Poisson-Quinton et Sala, 2004)

Unité 1				
Leçons	Communication	Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
Leçon 0 (p. 8-11)	<ul style="list-style-type: none"> Images de la France La France en Europe La francophonie 		<ul style="list-style-type: none"> Mots « transparents » Mots déjà connus 	<ul style="list-style-type: none"> Repérage de sonorités Reconnaissance de sons français
Leçon 1 (p. 12-15)	<ul style="list-style-type: none"> Saluer, prendre contact Se présenter Remercier (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Conjugaison (infinitif et je) : <i>être</i> et verbes du 1^{er} groupe Structure (1) : sujet + verbe Masculin/féminin (1) C'est + nom de personne 	<ul style="list-style-type: none"> Salutations Prénoms Chiffres 1 à 5 	<ul style="list-style-type: none"> Intonation interrogative
Leçon 2 (p. 16-19)	<ul style="list-style-type: none"> Demander des informations (1) Donner des informations sur soi-même (1) Identifier quelqu'un (1) Poser une question (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Conjugaison (vous) : <i>être</i> et verbes du 1^{er} groupe Masculin/féminin (2) : adjectifs de nationalité 	<ul style="list-style-type: none"> Parler, habiter Adjectifs de nationalité Être + nationalité Parler + langue 	<ul style="list-style-type: none"> Masculin et féminin des adjectifs (1)
Leçon 3 (p. 20-23)	<ul style="list-style-type: none"> Identifier quelqu'un (2) Demander des informations (2) Donner des informations sur une autre personne (1) Poser une question (2) 	<ul style="list-style-type: none"> Conjugaison (il/elle) : <i>être</i> et verbes du 1^{er} groupe Masculin/féminin (3) Structure (2) : sujet + verbe + ... Interrogation avec adverbe Le nom : article déf. + nom C'est + nom de personne ou nationalité Interrogation avec inversion : <i>qui est-ce ?</i> Masculin/féminin (4) Prénoms toniques : 1^{er}, 3^e pers. du sing., 2^e pers. du plur. 	<ul style="list-style-type: none"> Adjectifs de description Quelques noms Aimer Adv. interrogatif : <i>comment ?</i> Le, la 	<ul style="list-style-type: none"> Masculin et féminin des adjectifs (2)
Leçon 4 (p. 24-27)	<ul style="list-style-type: none"> Identifier quelqu'un (3) Demander des informations (3) Donner des informations sur soi-même (2) et sur quelqu'un d'autre (2) Poser une question (3) 	<ul style="list-style-type: none"> C'est + nom de personne ou nationalité Interrogation avec inversion : <i>qui est-ce ?</i> Masculin/féminin (4) Prénoms toniques : 1^{er}, 3^e pers. du sing., 2^e pers. du plur. 	<ul style="list-style-type: none"> Quelques professions L'alphabet Interrogatif : <i>qui ?</i> Nom, prénom Epeler Moi, vous, toi/elle 	<ul style="list-style-type: none"> Intonation exclamative
Bilan et Stratégies (p. 28-29)	<ul style="list-style-type: none"> Rappels : <ol style="list-style-type: none"> Structure : sujet + verbe + ... Le nom : <ul style="list-style-type: none"> — toujours : article + nom ; — toujours : masc. ou fémi. Adjectif : masc. ou fémi, comme le nom qu'il accompagne 	<ul style="list-style-type: none"> Se servir de ses connaissances : <ul style="list-style-type: none"> — en classe, comprendre et utiliser l'image — avec les Français, se présenter, poser des questions 		

Unité 2				
Leçons	Communication	Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
Leçon 5 (p. 30-33)	<ul style="list-style-type: none"> Demander des informations sur la quantité (1) Expliquer, décrire différents objets 	<ul style="list-style-type: none"> Conjugaison (je, il/elle, vous) : <i>avoir</i> (1) Il y a + singulier ou pluriel (1) Le pluriel des noms (1) Les articles indéfinis (1) : <i>un, une, des</i> Qu'est-ce que c'est ? C'est + nom de chose Nom + de + nom 	<ul style="list-style-type: none"> La famille (1) Objets quotidiens : clés, portefeuille, cartes, ... Les nombres : jusqu'à 12 Qu'est-ce que... ? 	<ul style="list-style-type: none"> Liaisons en [d] avec les pluriels
4 - QUATRE				
Matériel protégé par le droit d'auteur				

Unité 2 (suite)				
Leçons	Communication	Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
Leçon 6 (p. 34-37)	<ul style="list-style-type: none"> Demander des informations sur quelque chose (4) Dire ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas Exprimer une préférence (1) Remercier (2) 	<ul style="list-style-type: none"> Conjugaison (je, il/elle, vous) : <i>aimer</i> (1) Aimer + nom/infinitif Les articles indéfinis (2) La négation : <i>ne (n')...pas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> L'universaire Les cadeaux : objets quotidiens (livres, vêtements, ...) Aider, préférer Les nombres : jusqu'à 16 	<ul style="list-style-type: none"> Rythme et intonation Le son [ʒ] L'interrogation et l'exclamation
Leçon 7 (p. 38-41)	<ul style="list-style-type: none"> Demander des informations sur le prix Demander des objets précis (dans un magasin) Exprimer son appréciation 	<ul style="list-style-type: none"> Le <i>voulez-vous</i> + nom (2) Il/elles : pluriel des verbes <i>être</i> et <i>avoir</i> Ce (il) / ce (ils) pers. du singulier Pluriel des noms (2) Adj. en -eux, -esses C'est... / Ce n'est pas... + nom ou adj. 	<ul style="list-style-type: none"> Les nombres : de 17 à 20, les dizaines jusqu'à 50, les centaines et mille Cher, bon marché, en solde Combien ça coûte ? Coûter 	<ul style="list-style-type: none"> Le son [ø] (1)
Leçon 8 (p. 42-45)	<ul style="list-style-type: none"> Demander une consommation (café, restaurant) Exprimer une préférence (2) Demander le prix de quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> Conjugaison (je, il/elle, vous, il/elles) : <i>prendre</i> Ce (ils) : complément ou sujet Est-ce que... / Qu'est-ce que... ? Il y a (il) + nom singulier ou pluriel 	<ul style="list-style-type: none"> Nombres de 50 à 100 Ce café... Consommations, boissons Acheter 	<ul style="list-style-type: none"> Rythme de la phrase (1) Discrimination : Est-ce que... ? / Qu'est-ce que... ?
Bilan et Stratégies (p. 46-47)	<ul style="list-style-type: none"> Les articles : définis et indéfinis La négation : <i>ne (n')...pas</i> Le pluriel 	<ul style="list-style-type: none"> Demander des informations, des précisions en classe Avec les Français : demander quelque chose, accepter, refuser, remercier 		

Unité 3				
Leçons	Communication	Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
Leçon 9 (p. 48-51)	<ul style="list-style-type: none"> Demander son chemin Expliquer un itinéraire S'informer sur les moyens de transport Remercier (3) 	<ul style="list-style-type: none"> Conjugaison (je, il/elle, vous, il/elles) : <i>aller</i> Je voudrais + infinitif Articles définis et indéfinis (3) L'interrogation : intonation, inversion, <i>est-ce que... ?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Une rue, une place, un boulevard, ... Tout droit, à droite, à gauche, tout, près, ... Tourner, prendre, ... 	<ul style="list-style-type: none"> Le son [u]
Leçon 10 (p. 52-55)	<ul style="list-style-type: none"> Chercher un rayon dans un supermarché Choisir, se mettre d'accord Faire ses courses 	<ul style="list-style-type: none"> Conjugaison (nous, vous) : <i>aller, avoir, vouloir, prendre</i> Le pluriel (3) : masculin ou féminin ? Pluriel des noms en -x Avoir besoin de C'est + adjectif Nom/pronom + verbe + adj. Accord des adjectifs (rappel) Combien de + nom 	<ul style="list-style-type: none"> Localisation : <i>un fond, devant, après</i> Quelques noms de rayons Peser, payer 	<ul style="list-style-type: none"> Rythme de la phrase (2)
Leçon 11 (p. 56-59)	<ul style="list-style-type: none"> Décrire les pièces d'un appartement Discuter de ses avantages et inconvénients Parler de sa localisation 	<ul style="list-style-type: none"> C'est + adjectif Nom/pronom + verbe + adj. Accord des adjectifs (rappel) Combien de + nom 	<ul style="list-style-type: none"> Les pièces de l'appartement, combinaison de m... Un étage, un immeuble, ... Les ordinaux (1) : jusqu'à 5 	<ul style="list-style-type: none"> L'intonation expressive : refuser quelque chose
Leçon 12 (p. 60-63)	<ul style="list-style-type: none"> S'orienter dans un ou plusieurs bâtiments Chercher une salle Expliquer, indiquer où se trouve un lieu 	<ul style="list-style-type: none"> Conjugaison (je, il/elle, nous, vous, il/elles) : <i>voir, venir, se trouver</i> C'est + <i>ici/là</i> Les démonstratifs : <i>ce, cette, ces</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Itinéraire, salle, couleur, porte, ... Les ordinaux (2) : jusqu'à 10 	<ul style="list-style-type: none"> Le son [j]
Bilan et Stratégies (p. 64-65)	<ul style="list-style-type: none"> Comparaison de la structure et de la phrase interrogative Article, nom, adjectif : le genre et le nombre 	<ul style="list-style-type: none"> En classe, utiliser un dictionnaire français Avec les Français, savoir s'orienter sur un plan et demander son chemin 		

Matériel protégé par le droit d'auteur				
				CINQ - 5
Matériel protégé par le droit d'auteur				

Unité 4

Leçons	Communication	Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
Leçon 13 (p. 66-69)	<ul style="list-style-type: none"> - Situer dans le temps (1) - Tutorer (1) - Parler de son emploi du temps - Exprimer une appréciation (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - 2^e personne : <i>tu ≠ vous</i> (1) - Conjugaison (tu) : <i>être</i>, verbes du 1^{er} groupe, <i>venir</i> - Conjugaison : <i>dormir</i> - Conjugaison du 2^e groupe : <i>finir</i> - Les pronominaux : <i>se lever et s'appeler</i> - La cause : <i>Pourquoi ?</i> - <i>Parce que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Les jours de la semaine - L'heure (1) - <i>Être prêt, en retard...</i> - <i>Avoir de la chance</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Discrimination : = tu = et = vous = à l'oral
Leçon 14 (p. 70-73)	<ul style="list-style-type: none"> - Parler de son emploi du temps (2) - Choisir = tu = ou = vous = - Dire l'heure 	<ul style="list-style-type: none"> - Conjugaison : <i>faire et sortir</i> - Conjugaison (tu) : <i>prendre</i> - <i>tu ≠ vous</i> (2) - <i>On = nous</i> - Les articles contractés : <i>au, aux, du, des</i> - Conjugaison : les impersonnels = météo = - <i>On = les gens</i> (1), <i>on = nous</i> (2) - <i>C'est + adj.</i> (rappel). - <i>Avoir quelque chose à + inf.</i> - <i>On = les gens</i> (2), <i>on = nous</i> (3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Les différents moments de la journée : <i>le matin, le soir...</i> - L'heure (2) (familière) - Les saisons (1), le temps qu'il fait - Les travaux des champs - La météorologie - Les noms de pays 	<ul style="list-style-type: none"> - Les liaisons avec le mot = heure =
Leçon 15 (p. 74-77)	<ul style="list-style-type: none"> - Se situer dans le temps (2) - Parler de son travail - Parler du temps qu'il fait (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>On = les gens</i> (1), <i>on = nous</i> (2) - <i>C'est + adj.</i> (rappel). - <i>Avoir quelque chose à + inf.</i> - <i>On = les gens</i> (2), <i>on = nous</i> (3) - Les comparatifs : <i>plus/moins + adj./adv.</i> + <i>que</i> - Les noms de pays : genre, emploi des prépositions 	<ul style="list-style-type: none"> - Les saisons (1), le temps qu'il fait - Les travaux des champs 	<ul style="list-style-type: none"> - Le son : [θ] (2) : opposition avec [a]
Leçon 16 (p. 78-81)	<ul style="list-style-type: none"> - Parler de son emploi du temps (3) - Parler du temps qu'il fait (2) - Comparer différents modes de vie 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>On = les gens</i> (2), <i>on = nous</i> (3) - Les comparatifs : <i>plus/moins + adj./adv.</i> + <i>que</i> - Les noms de pays : genre, emploi des prépositions 	<ul style="list-style-type: none"> - La météorologie - Les noms de pays 	<ul style="list-style-type: none"> - Le son [h] en finale
Bilan et Stratégies (p. 82-83)	<ul style="list-style-type: none"> - Tutoiement et vouvoiement - Les verbes impersonnels - <i>On</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - En classe, se repérer dans un emploi du temps - Avec les Français, prendre rendez-vous avec quelqu'un 		

Unité 5

Leçons	Communication	Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
Leçon 17 (p. 84-87)	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer quelque chose à quelqu'un (1) - Exprimer son opinion - Accepter (1) - Demander l'heure 	<ul style="list-style-type: none"> - Conjugaison : <i>vouloir</i> - L'impératif : verbes du 1^{er} groupe et <i>attendre</i> - Adj. interrogatifs : <i>quel, quelle ?</i> - Rappel : <i>on = nous</i> - Locutions avec = avoir = : <i>avoir envie de, pour de</i> - Conjugaison : <i>pouvoir</i> - Les adjectifs possessifs (1) : les personnes du singulier - <i>Chez</i> (1) + nom 	<ul style="list-style-type: none"> - Sortir au cinéma : <i>le film, la séance, passer...</i> - L'heure (1) : système officiel 	<ul style="list-style-type: none"> - L'intonation pour proposer : interrogatif, impératif.
Leçon 18 (p. 88-91)	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer quelque chose à quelqu'un (2) - Refuser (1), se justifier, s'excuser (1) - Suggérer quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> - Conjugaison : <i>pouvoir</i> - Les adjectifs possessifs (1) : les personnes du singulier - <i>Chez</i> (1) + nom 	<ul style="list-style-type: none"> - Le regret : <i>c'est dommage, je suis désolé, excusez-vous, être riche...</i> - La famille (2) - Le voyage : <i>les yeux...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Le son [ə] : opposition [e] et [a] - Opposition [œ] et [ø]
Leçon 19 (p. 92-95)	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer quelque chose (3) - Refuser (2)/accepter (2) - Discuter(1) : se mettre d'accord 	<ul style="list-style-type: none"> - Conjugaison : <i>connaître</i> et <i>savoir</i> - Les adjectifs possessifs (2) : les personnes du pluriel - <i>Chez</i> (2) + pronoms toniques - <i>Il faut</i> + infinitif 	<ul style="list-style-type: none"> - Les loisirs 	<ul style="list-style-type: none"> - Liaisons diverses

6 - SIX

Matériel protégé par le droit d'auteur

Matériel protégé par le droit d'auteur

Leçons	Communication	Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
Leçon 20 (p. 96-99)	<ul style="list-style-type: none"> - Faire des projets de voyages - Établir un itinéraire - Discuter (2), demander un délai de réflexion 	<ul style="list-style-type: none"> - Conjugaison : le futur proche - <i>Quand</i> + inversion du sujet - L'interrogation : avec deux verbes - révisions - L'expression de la quantité : <i>beaucoup de, peu de...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Le tourisme (1) - Les saisons (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Le son [θ] (3)
Bilan et Stratégies (p. 100-101)	<ul style="list-style-type: none"> - Le présent des verbes du 1^{er} et du 2^e groupe + un certain nombre d'autres verbes : <i>être, avoir, aller, faire...</i> - L'impératif : verbes du 1^{er} groupe et <i>attendre, aller, venir</i> - Les adjectifs possessifs - Les deux manières de dire l'heure 	<ul style="list-style-type: none"> - En classe : comment proposer de travailler à deux, faire part de ses difficultés - Avec les Français : savoir accepter, s'excuser ou refuser poliment une proposition 		

Unité 6

Leçons	Communication	Grammaire	Vocabulaire	Prononciation
Leçon 21 (p. 102-105)	<ul style="list-style-type: none"> - Parler du passé (1) - Discuter d'événements passés 	<ul style="list-style-type: none"> - Le passé composé avec <i>avoir</i> - Le participe passé des verbes du 1^{er} et du 2^e groupe (-é/-i) et <i>être, fait, écrit, compris</i> (+ <i>pris</i> et <i>appris</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Un CV, se présenter à un entretien - Expressions temporelles 	<ul style="list-style-type: none"> - Comment écrire le son [s]
Leçon 22 (p. 106-109)	<ul style="list-style-type: none"> - Parler du passé (2) - Reprocher quelque chose à quelqu'un - Donner des explications sur un fait passé 	<ul style="list-style-type: none"> - Conjugaison : <i>devoir</i> - Le passé composé (2) avec <i>être</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - La santé, les maladies - Les horaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Intonation : expression du doute et du reproche
Leçon 23 (p. 110-113)	<ul style="list-style-type: none"> - Parler du passé (3) - Raconter ses vacances, un séjour à l'étranger 	<ul style="list-style-type: none"> - Le passé composé (3) : les verbes se conjuguant avec les deux auxiliaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Les vacances, le tourisme (2) - Les activités culturelles 	<ul style="list-style-type: none"> - Le son [z] - Les sons [j], [ʒ], [s], [z]
Leçon 24 (p. 114-117)	<ul style="list-style-type: none"> - Parler du passé (4) - Parler d'un événement familial passé - Laisser un message sur un répondeur - Se repérer dans le temps 	<ul style="list-style-type: none"> - Le passé composé (4) : les pronominaux - <i>Dire</i> : présent et passé composé - Réponse à une question négative (<i>si</i> et <i>non</i>) - L'expression du temps : passé ou futur par rapport au présent 	<ul style="list-style-type: none"> - L'expression des différents moments dans le passé ou le futur - La famille (3) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>On</i> + voyelle - <i>On n'</i> + voyelle
Bilan et Stratégies (p. 118-119)	<ul style="list-style-type: none"> - Conjugaison : le passé composé - Les adjectifs possessifs : utilisation 	<ul style="list-style-type: none"> - À la maison : travailler seul la phonétique - Avec les Français : demander quelque chose et exprimer une opinion 		

Matériel protégé par le droit d'auteur

SEPT - 7

Pour un contexte épistémologique du présent. Ou comment se libérer des apories d'une postmodernité généreuse mais fatiguée

Noël Cordonier et Sonya Florey
Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse

Résumé

Cet article se propose d'analyser une expérience scolaire qui a permis aux élèves d'une classe primaire de créer un imagier plurilingue, en sollicitant l'aide de leurs parents francophones ou allophones et de l'intégrer dans des tâches d'apprentissage. Notre analyse emprunte à divers référents et disciplines et nous soumettons ainsi au lecteur un cadre de pensée qui recourt d'abord à la notion de postmodernité et notamment au célèbre débat entre Lyotard et Habermas, puis au concept d'identité telle qu'elle est traitée dans le roman *Rosie Carpe* de Marie Ndiaye et dans l'ouvrage de Pierre Bayard *Et si les œuvres changeaient d'auteur ?*, et enfin au modèle proposé par Nicolas Bourriaud, dans son essai *Radicant*, qui ajoute à la désormais connue postmodernité, un cadre théorique supplémentaire, l'altermodernité. On éclairera ainsi l'imagier plurilingue, qui sollicite un ensemble de 16 langues (albanais, allemand, anglais, arabe moderne, espagnol, italien, kurde kurmandji, kurde sorani, mooré, polonais, portugais, serbe, somali, tagalog, thaï, turc) par la notion de « trajet ».

Mots-clés

Plurilinguisme, postmodernité, altermodernité, identité, imagier.

Abstract

This paper analyses the creation of a multilingual book by pupils and their parents, coming originally from the francophone or the allophone community. The project involves 16 languages present in the classroom (Albanian, German, English, modern Arabic, Spanish, Italian, Kurdish Kurmandji, Kurdish Sorani, Moré, Polish, Portuguese, Serbian, Somali, Tagalog, Thai, Turkish). The theoretical framework we use was built from various sources : first, we introduce the notion of postmodernity, with the famous debate between Lyotard and Habermas, then the concept of identity as set out in the novel *Rosie Carpe* of Marie Ndiaye and in the essay *Et si les œuvres changeaient d'auteur ?* of Pierre Bayard, finally the notion of « altermodernity », such as defined by Nicolas Bourriaud in his essay *Radicant*.

Keywords

Multilingualism, postmodernity, altermodernity, identity, multilingual book.

1. Introduction

Depuis une vingtaine d'années, les recherches en sciences de l'éducation et en didactique ont pratiquement renoncé aux réflexions théoriques ou épistémologiques, ainsi que suffit à le montrer la consultation des revues professionnelles ou celle des Actes de la plupart des colloques. Après qu'elles eurent adopté des techniques et des protocoles rigoureux, reposant sur des prises de données explicites, nos recherches ont appliqué un purisme méthodologique strictement calqué sur celui des sciences dites exactes, qui a écarté quasi toute considération spéculative, souvent soupçonnée de subjectivité et d'impressionnisme. De gratuité et d'inefficacité aussi.

Ce faisant, nos disciplines ont indubitablement amélioré leur ancrage dans la recherche internationale, essentiellement pragmatique et empirique. Mais avons-nous réellement « progressé » ? Si, dans les sciences dites exactes, les savoirs et les connaissances sont le plus souvent cumulatifs (par exemple, on en sait chaque jour davantage sur le boson de Higgs), peut-on dire que les sciences humaines (sciences de l'éducation, philosophie, littérature...) *progressent* ? Ne sommes-nous pas, en ces cas, perpétuellement et seulement en train d'adapter nos instruments et nos observations à la réalité humaine et sociale telle que le présent et le temps nous la font incessamment apparaître et varier ? Aujourd'hui, commentons-nous l'être humain mieux qu'Aristote ou que Kant ? Ne le disons-nous pas, simplement, *autrement* ?

Peu sensible aux modes de l'heure et au monisme méthodologique, et en partie inspirée par les précédents travaux sur les didactiques contextualisées qui ont toujours su laisser vivre la réflexion (Blanchet, 2010 ; Castellotti et Moore, 2008 ; Robillard, 2008), la question de recherche qui a abouti au 1^{er} colloque international du CRREF (EA 4538) intitulé « Contextualisations didactiques : états des lieux, enjeux et perspectives » et organisé en novembre 2011 en Guadeloupe, a, au contraire, judicieusement sollicité, à côté des études empiriques rigoureuses, « des travaux présentant des cadres théoriques et méthodologiques spécifiques » (CRREF, 2011, Problématique du colloque)¹ pour discuter, encore et toujours, pour ajuster, inlassablement, nos rapports à nos objets d'étude.

Notre article souhaite modestement répondre à cette ouverture et à cette offre, en se proposant d'interroger et de discuter l'idéologie qui semble actuellement nous procurer les concepts et les postulats majeurs pour penser l'élève contemporain dans son contexte. Si ce contexte comprend bien l'ensemble des « conditions historiques, géographiques, sociales, culturelles, professionnelles, religieuses, générationnelles, de genre, etc. qui constituent l'ancrage des phénomènes humains et sociaux dans une construction dialectique » (Blanchet et Chardenet, 2011 :448), notre intention est d'ajouter à la liste ouverte des entrées celle qui nous paraît la plus large, l'épistémologie qui sous-tend la didactique du plurilinguisme. Selon nous, les manières d'envisager l'être humain en général, ou l'élève en particulier, dans son temps, son espace, son individualité, son sexe, son groupe, ses langues, sa culture, ses valeurs sont aussi déterminées par l'épistémologie générale, par la philosophie que notre époque a données à l'observateur et l'acteur que nous sommes, par ses croyances en ces domaines.

A ce niveau général, malgré notre manque de distance pour bien la nommer, malgré notre inévitable ethnocentrisme, c'est la *postmodernité* qui nous paraît être, aujourd'hui, la *Weltanschauung*² régissant actuellement les sciences humaines européennes et américaines.

¹ Voir : <http://contextualisations.sciencesconf.org/resource/page?id=3>

² «Weltanschauung» est à entendre ici comme une « conception du monde », telle que décrite par les philosophes romantiques allemands du XIX^e siècle. En sciences humaines, ce concept est régulièrement associé à celui de

Innombrables, diverses et concurrentes sont cependant les définitions de la *postmodernité* ou du *postmodernisme*³, lesquels sont commentés aussi bien par l'histoire de l'art, l'architecture, la littérature, la sociologie et la philosophie. En préférant ici le terme *depostmodernité*, qui relève de la sociologie historique et de la philosophie, à celui *depostmodernisme*, désignant le mouvement artistique qui, en architecture et urbanisme d'abord, s'est distancié du modernisme, nous nous recommanderons principalement de l'approche de Jean-François Lyotard (1979). Dans *La condition postmoderne*, qui était initialement un « Rapport sur le savoir » commandé par le gouvernement du Québec, la postmodernité, dans sa plus courte saisie, est ainsi circonscrite : « En simplifiant à l'extrême, on tient pour *postmoderne* l'incrédulité à l'égard des méta-récits » (Lyotard, 1979 : 46), c'est-à-dire les récits d'« émancipation » et de « spéculation » qui œuvraient auparavant à la légitimation du savoir (Lyotard, 1979 : 55-60)⁴.

La notion même de *postmodernité* suscite aujourd'hui encore le soupçon. A l'époque de la parution de *La condition postmoderne*, un débat célèbre avait opposé Jean-François Lyotard et Jürgen Habermas : Lyotard, comme évoqué ci-dessus, voyait dans la faillite des métarécits le signe d'un passage à une autre configuration de société, tandis que Habermas défendait l'idée d'une modernité inachevée.

Le philosophe allemand reconnaissait les limites, les dérives, voire les apories du projet moderne, et déplorait en particulier la spécialisation ainsi que la normativité qui atteint les « sphères de valeurs propres à la science, à la morale et à l'art » (Habermas, 1981 : 311). Pourtant, en rétablissant les liens entre la culture moderne et la pratique vécue, il souhaitait renouer avec le projet de la modernité (*Ibid* : 315).

Lyotard, quant à lui, associait la postmodernité à l'opportunité d'un sévère réexamen de la pensée des Lumières : par exemple, « [les] artistes et [les] écrivains doivent [...] interroger les règles de l'art de peindre ou de raconter telles qu'ils les ont apprises et reçues des prédécesseurs » (Lyotard, 1982 : 319). Malgré la profonde remise en question des modèles antérieurs ainsi que des pratiques artistiques, le philosophe ne rendait pas les enjeux modernes *de facto* caducs. Le postmoderne « fait assurément partie du moderne » (Lyotard, 1982 : 321) : la filiation n'était en aucun cas rompue – malgré ce que des lectures mal informées de Lyotard ont pu laisser croire.

Les deux philosophes s'entendaient néanmoins sur un point essentiel, la reconnaissance d'une mutation de la société occidentale, tout en s'opposant sur le sens de cette dernière. Égarément de l'esprit contemporain, infidélité à l'unité moderne entre science, morale et art d'une part, entre connaissance et pragmatique d'autre part, pour le défenseur de la modernité. Dépassement et accomplissement des anciennes valeurs, dynamique naturelle de l'évolution des idéologies, pour le partisan de la postmodernité.

« paradigme » (παράδειγμα / paradeigma, en grec ancien), permettant de considérer des faits historiques, sociaux, politiques, culturels dans un contexte idéologique spécifique.

³ Notre intention avouée étant précisément d'interroger les habitudes de pensée des enseignants et didacticiens que nous sommes et de tenter de les changer un tant soit peu, c'est un choix délibéré de notre part de ne pas convoquer ici les philosophes et les sociologues que l'on appelle le plus souvent pour commenter l'École moderne et postmoderne, à commencer par Hannah Arendt.

⁴ Si la postmodernité est liée aux crises de la représentation de l'homme, on peut la faire commencer au XIX^e, mais le scepticisme et le relativisme généralisés qui la caractérisent sont plus exactement des conséquences des guerres mondiales, du désenchantement religieux et de la fin du positivisme scientifique (à distinguer du pragmatisme actuel et de la technologie). De ce point de vue, par commodité, on datera la postmodernité de la réflexion de Lyotard, qui a coïncidé avec la fin des « Trente glorieuses », soit des années 1975-1980.

Lyotard (1985) lui-même, quelques années après la publication de son ouvrage séminal, demeurait conscient du chemin qui restait à parcourir en vue de forger, non seulement une compréhension convaincante de la fin du XX^e siècle, mais aussi un consensus à l'égard du concept : « Personne n'est encore capable de définir cette rupture postmoderne dans un sens qui ne soit pas lamentable et éclectique (commentaires d'art, architecture...). Nous sommes convaincus qu'elle va durer des décennies. Elle est inévitable. La tâche devant nous est d'essayer de fournir une légitimité pour la société à venir » (Lyotard, 1985 : 9).

Ainsi, historiquement, cette déflation générale, ce désenchantement, ce scepticisme à l'égard de la Transcendance et de la Raison ont été illustrés, avant et surtout après Lyotard, par bien des philosophes et des sociologues (Campbell, Rorty, Lipovetsky, Hargreaves, Bauman, Kaufmann, Dufour, Maffesoli, Virilio, etc.), qui ont collaboré à repérer et à recenser les effets de la postmodernité. Pour d'autres, la postmodernité est suspicieuse, tel Latour (1991), qui plaide pour un concept de « non-modernité ». Epistémologiquement, nous nous situons à la suite de ceux qui reconnaissent une rupture de société et qui la nomment « postmoderne », et modestement, nous souhaitons évaluer la portée du paradigme postmoderne à l'échelle de l'École, et plus précisément à celle de la didactique du plurilinguisme.

Avant d'en venir à l'École, énumérons les principales caractéristiques qui découlent de la conception ici retenue de la postmodernité :

1. Le relativisme généralisé (incertitudes morales, religieuses, et même scientifiques),
2. Le primat du présent (et, par corollaire, un éloignement du passé et un affaiblissement de la transmission),
3. Un individualisme hédoniste et/ou inquiet, ainsi quela quête identitaire de tout sujet, narcissique ou anxieuse, dans un monde aujourd'hui dérégulé,
4. Une conception multiple, éclatée, problématique de l'appartenance,
5. Une participation du sujet, plus ou moins soumise, plus ou moins lucide, à l'économie globalisée,
6. Une mobilité identitaire à la fois revendiquée (l'individu multiple et fragmenté) et imposée par le néolibéralisme économique et par la communication généralisée.

Selon nous, l'essentiel de ce qui est impliqué dans l'étude des contextualisations didactiques, à savoir « la prise en compte de la diversité culturelle des contextes plurilingues », « le processus de contact et de métissage des savoirs locaux et universels », et plus forfaitairement encore, « les relations au local et à l'universel » (CRREF, 2011, appel à communication)⁵ ne saurait ignorer ce cadre épistémologique englobant, actuellement représenté au mieux par la postmodernité.

Toutefois, si nous posons ce postulat au départ de notre réflexion, c'est moins pour nous y appuyer que pour tester certaines de ses limites, voire de ses contradictions. Donc pour mettre à l'épreuve sa validité : n'est-il pas aujourd'hui si fréquemment et si mollement convoqué qu'il perd sa spécificité ? Qui plus est, n'est-il pas débordé, voire dépassé par d'autres conceptions et surtout, par d'autres pratiques sociales, d'autres manières de vivre ?

A cette fin, contre certains réflexes de pensée, nous avons pris l'initiative, qui pourra heurter les méthodologues orthodoxes, d'enquêter au-delà de nos champs usuels. D'ouvrir la fenêtre, de regarder et d'écouter ce qui se fait et se dit ailleurs, dans d'autres disciplines et secteurs d'activités.

⁵ <http://contextualisations.sciencesconf.org/resource/page?id=6>

En précisant bien que notre intention sera toujours de contribuer à la didactique du plurilinguisme, et plus exactement du plurilinguisme issu de la migration, nous avons pris le parti d'interroger l'actualité de deux disciplines a priori étrangères à notre champ, la littérature d'aujourd'hui et l'histoire de l'art contemporain, afin de voir comment ces deux champs, particulièrement attentifs au présent, pensent différemment, jusqu'à les infléchir, les postulats les plus établis de la postmodernité régnante. Comment la littérature (écrivains et critiques) et comment les artistes impliqués dans les flux et les échanges mondiaux modélisent-ils, exemplifient-ils ce qui est au cœur des réflexions sur les contextes didactiques, à savoir les formes et les manières de vivre, d'endosser l'individuation et l'appartenance ou de concevoir l'altérité, la différence ?

« Parce qu'elle n'accepte pas la délimitation bien définie et éprouvée de l'objet, l'entreprise interdisciplinaire doit tout d'abord avoir pour effet de décevoir » (Blumenberg, 2005 : 8). En assumant le risque de surprendre et de troubler les habitudes de pensée, en conviant donc le lecteur à sortir un instant de sa zone de confort habituel, en espérant que ce détour par d'autres disciplines permettra de revisiter certains de nos postulats implicites, nous visons à nuancer la manière de décrire notre environnement et, donc, d'agir sur lui.

Dans les faits, après un inventaire des déclinaisons actuelles de l'identité que nous établirons à partir de *Rosie Carpe*, un roman de Marie Ndiaye (2001), et d'un essai de Pierre Bayard (2010), *Et si les œuvres changeaient d'auteur ?*, nous recourons à la description des enjeux et des formes de l'art contemporain international qu'a récemment proposé l'historien d'art Nicolas Bourriaud (2010), pour confirmer aussi bien la prégnance de la postmodernité que certaines de ses insuffisances à penser notre présent, puis nous appliquerons ces définitions de notre épistémologie que nous estimons plus ajustées à la réalité actuelle à une démarche d'enseignement plurilingue qui a été récemment proposée en Suisse, à l'intention des élèves de l'école primaire. De *La condition postmoderne* convoqué au début de cette étude à un *Imagier plurilingue* destiné à des élèves entrant dans la lecture et l'écriture, c'est peu dire que le lecteur sera amené à des changements de perspective considérables et nous sollicitons autant sa bienveillance que sa curiosité.

2. Un laboratoire des postures identitaires les plus actuelles

La littérature sera notre premier repère, en tant qu'elle modélise des formes d'individualisation et d'appartenances actuelles. Dans *Rosie Carpe*, de Marie Ndiaye, les personnages principaux voyagent entre Antony en France, et Pointe-à-Pitre en Guadeloupe.

Au-delà de l'intérêt que constitue en soi l'exploration de plusieurs lieux, la transition géographique, le voyage donnent l'occasion d'expérimenter les fluctuations de l'identité. Deux personnages retiendront notre attention tout particulièrement : Danielle, la mère de Rosie, ainsi que Rosie Carpe, l'héroïne éponyme du roman.

En émigrant en Guadeloupe afin de couler une retraite dorée, Danielle échange son prénom contre celui de Diane. Au grand étonnement de sa fille lorsqu'elles se retrouvent, l'identité nominale ne semble jouer qu'un rôle décoratif pour l'aïeule, qui a choisi un nouveau nom pour des raisons esthétiques. Plus étonnante encore, et plus intéressante pour notre problématique, une seconde transformation, physique celle-là, se superpose au renouvellement de l'identité nominale : (Danielle-)Diane rajeunit, sans que cela soit dû à une intervention externe, de type chirurgical ou médical. Ce processus semble provenir mystérieusement de l'intérieur. Mais

alors que Diane redécouvre une vie pleine de promesses, quelque chose en elle effraie : « En réalité, elle n'a ni vingt ans ni trente mais bien plutôt cinquante. Mais elle est jeune. Tout en elle, à quelques détails près, est monstrueusement jeune » (Ndiaye, 2001 : 190).

L'autre personnage archétypal est Rosie Carpe, qui incarne le doute et, paradoxalement, la stabilité identitaire. A plusieurs occasions dans le roman, Rosie témoigne d'une ignorance préoccupante de sa propre identité : « Rosie n'était même pas certaine d'être bien la fille qu'on appelait Rosie » (Ndiaye, 2001 : 59) ou plus loin, lorsqu'elle lit son prénom officiel sur une liste de résultats d'examens : « Mais qui est Rose-Marie ? » (Ndiaye, 2001 : 61). Cependant, ces périodes d'incertitude alternent avec d'autres qu'on pourrait qualifier de solidité identitaire : « Elle savait qu'elle était Rosie Carpe et que c'était bien elle, à la fois Rosie et Rosie Carpe, qui marchait en ce moment d'un pas tranquille [...]. Et elle était maintenant Rosie Carpe sans doute possible » (Ndiaye, 2001 : 127-128) ou encore : « Rosie tourna la tête pour se voir dans la vitrine. Et elle vit une grande silhouette rouge aux épaules droites, au ventre tendu, au visage hâlé tout éclairé de jubilation triomphante. Et elle se dit sans hésitation que c'était là Rosie Carpe, c'est-à-dire assurément, elle-même » (Ndiaye, 2001 : 283).

On découvre deux postures distinctes. La première tente de se débarrasser d'une « identité-fardeau » : alors que Diane s'installe dans sa nouvelle identité, elle sacrifie les liens qui la rattachaient à sa vie antérieure, en éradiquant de manière volontaire et définitive certains souvenirs constitutifs, filiaux notamment. La deuxième se raccroche à une « identité-racine ». Malgré les épisodes de doute, malgré ceux où Rosie aimerait imiter sa mère et couper le lien avec son propre fils, son identité et son passé la rattrapent, inoubliables.

Analogiquement à *Rosie Carpe*, d'autres œuvres littéraires de l'extrême contemporain mettent en scène deux modèles de l'identité que commente parmi d'autres le sociologue Jean-Claude Kaufmann. Son hypothèse : les processus psychologiques de constitution de l'individu ne peuvent être dissociés des structures sociales dans lesquelles ils prennent vie. Au risque de paraître schématique, voilà une opposition qui éclaire le statut des personnages romanesques. Dans la première moitié du XX^e siècle, les individus appartenaient à des « ensembles sociaux relativement stables », institutionnalisés et orientés par une force étatique (ou morale, ou religieuse) (Kaufmann, 2004 : 27). Au tournant des années 1960, les communautés se désagrègent (et l'on retrouve là, sous une autre terminologie, sous une autre compréhension, la faillite des méta-récits lyotardiens) : l'individu est alors contraint de s'auto-définir et il ne peut plus s'appuyer sur une instance extérieure à lui (Kaufmann, 2004 : 58).

Ces quelques indications relatives à l'identité en contexte postmoderne permettent de lire avec plus de nuances les métamorphoses ou ancrages identitaires romanesques. Diane se fond dans une sorte d'indifférenciation pathologique, en défiant la logique linéaire de la temporalité et du vieillissement. Incarnerait-elle le miroir grossissant d'une réalité sociale, l'ouverture proclamée à tous les possibles ? Rosie Carpe, quant à elle, oppose une résistance à ce tropisme postmoderne, travaillant à rétablir (en vain) unité et assise dans son entourage. Selon Kaufmann, la construction identitaire ne serait plus à chercher dans une stabilité qui ne saurait être que fantasme aujourd'hui, mais bien plutôt dans une configuration en îlots de sens, cohérents mais mutants, qui contribueraient à forger un individu multiple et fragmenté, prêt à endosser le rôle le plus adéquat requis par la situation. Prêt aussi, à en changer. Ainsi, la compulsion à revêtir des identités multiples n'est plus seulement le symptôme d'un trouble privé, mais vaut pour la société contemporaine tout entière, elle-même frappée par la métamorphose et la discontinuité, pour ne reprendre que ces traits de la postmodernité telle que définie plus haut.

C'est également sur une forme de discontinuité que réfléchit le critique Pierre Bayard, dans un récent essai, où il réécrit des épisodes célèbres de l'histoire littéraire en attribuant des œuvres phares à des auteurs inédits. Deux des catégories qu'il explore s'appuient sur des faits avérés (Romain Gary qui a écrit sous sa propre identité et sous celle de Emile Ajar, Boris Vian qui s'est dissimulé sous le pseudonyme de Vernon Sullivan) ou sur des controverses, plus ou moins célèbres, qui ont interrogé la réelle généalogie de certaines œuvres et de leur auteur présumé erroné (Homère, Shakespeare, Molière).

Mais c'est bien la troisième catégorie qui nourrit notre questionnement autour du plurilinguisme et de ses contextualisations didactiques. Dans la dernière section de son ouvrage, Pierre Bayard propose au lecteur un changement bien plus radical, « en brisant définitivement le tabou qui voudrait qu'une œuvre ait un seul créateur » (Bayard, 2010 : 14) : autrement dit, en attribuant à des romans dont l'auteur n'est sujet à aucune indétermination, un autre auteur. On perçoit une analogie avec l'« erreur formatrice », qui permet une nouvelle découverte, un changement de paradigme – bien que l'erreur soit ici volontaire et assumée : « en modifiant l'auteur en partie ou en totalité, nous nous mettons dans les dispositions psychologiques de percevoir l'œuvre comme des lecteurs d'autres temps ou d'autres pays pourraient le faire, et l'erreur assumée est ici un autre nom pour l'ouverture d'esprit » (Bayard, 2010 : 12). « Pourquoi une œuvre n'aurait-elle qu'un seul auteur ? » se demande Bayard. La substitution d'identités d'auteurs mettrait au jour des significations inattendues contenues dans les œuvres, mais que leur filiation classique ne permet pas de tisser.

Un exemple concret : Bayard propose un pastiche d'une anthologie de littérature où l'on découvre *L'Etranger* de Franz Kafka : « On a longtemps mis à part *L'Etranger* dans l'œuvre de Kafka, comme s'il s'agissait d'un roman trop atypique pour disposer du même statut que les autres et comme s'il appelait de ce fait un traitement autonome. La gêne qu'il suscite régulièrement chez les critiques est telle qu'il n'est pas rare que leurs travaux sur Kafka ne le mentionnent même pas » (Bayard, 2010 : 83). Ainsi, Meursault, le héros de Camus, est placé en droite ligne avec Joseph K., le héros du *Procès* de Kafka : pour le critique littéraire, le geste criminel de Meursault est kafkaïen et la parodie de justice qu'on lit dans *L'Etranger* est un indice supplémentaire qui justifie cette filiation.

Changer d'auteur permet de poser un nouveau regard sur l'œuvre littéraire : la question de la justice se trouve certes présente dans le roman de Camus ; mais considérer *L'Etranger* comme le prolongement de l'œuvre romanesque de Kafka infléchit l'interprétation avec promesses, soumet à notre sagacité d'heureuses conjonctions de sens inattendues. Car il s'agit plus de superpositions d'auteurs, de colorations qui se mêlent aux précédentes, de sens qui se révèlent en se conjuguant, que d'une disparition de Camus au profit du seul Kafka. La substitution d'auteurs requiert de revisiter la manière dont les œuvres sont reçues, c'est-à-dire, dans une vision relativiste, d'étudier comment se construit à chaque fois, en fonction de l'identité prêtée à l'auteur, un univers de réception différent.

Poursuivant notre succincte typologie des identités d'aujourd'hui, à l'identité-fardeau et l'identité-racine, on ajoutera ici deux figures. L'« identité-costume », tout d'abord, qui permet de substituer un auteur à un autre, mais pas de manière anarchique ou aléatoire : en respectant certaines règles de cohérence thématique ou d'époque. Kafka pour Camus, oui, mais pas Marie Ndiaye. L'« identité-prison », ensuite, repoussoir contre lequel lutte Pierre Bayard, lorsque la stabilité est gage d'enfermement et de paralysie, non de fondation à partir de laquelle on construit.

3. Une postmodernité génèreuse mais embarrassée

Des réflexes de repli sur l'identité unitaire à ses éclatements, angoissants peut-être mais aussi libérateurs, en facettes multiples, les modélisations de l'identité par l'écriture et la critique littéraires résument les mutations épistémologiques et sociales qui nous ont fait glisser de la modernité à la postmodernité et ils nous permettent de préciser quelques caractéristiques de ce paradigme, qui nous pense et pense des institutions comme l'École.

Ne perdant pas de vue notre objectif, qui est bien d'améliorer la compréhension des contextes didactiques : (i) en ajustant notre description des rapports d'appartenance d'un individu à un ou à plusieurs milieux et cultures, et (ii) en examinant les échanges entre un contexte donné, local, et les autres, nous compléterons brièvement la définition de la postmodernité afin de tester sa capacité à décrire notre présent.

Pour décrire la postmodernité par rapport à l'ère moderne qui l'a précédée, on peut convoquer les vertus de métaphores aussi connues que pédagogiques : quand la modernité se représente commodément par l'image de *l'arbre*, la postmodernité, depuis Deleuze et Guattari (1980), se commente souvent par celle du *rhizome*.

L'arbre, de ses racines à son fût, ses branches et ses fruits, métaphorise bien et la société et l'individu en régime moderne. La modernité répond à un Projet de société, garanti, dirigé, vectorisé par des valeurs majuscules, haut dressées, à visées universalistes, messianiques, conquérantes donc (la Religion, l'Histoire, le Progrès, etc.) : s'il fallait un exemple, pensons à l'œuvre de Paul Claudel, qui arpente et inventorie la réalité chatoyante du monde en intentant de Dieu. En régime moderne, le Temps est la dimension privilégiée : le Passé étant dépositaire d'une vérité qui s'accomplira dans le futur, les activités humaines sont finalisées. Puisque le Passé est à la fois prescripteur et promesse (de progrès, de salut, etc.), la transmission des valeurs d'une génération à l'autre est essentielle et plutôt aisée. Une échelle explicite de ces valeurs organise et règle la place et les activités des individus, lesquels disposent d'une autonomie restreinte. Le primat du corps social et l'organisation holiste ancrent l'individu dans ses déterminismes (être né là, à ce moment) tout en lui assignant une perception identitaire plutôt stable et unique de sa propre identité.

Par rapport à l'arbre, le rhizome s'élève peu, car c'est une tige horizontale souterraine, qui croît à plat, par nœuds et bourgeons : aussi cette image a-t-elle semblé adéquate pour qualifier nos sociétés postmodernes, relativistes, sans projet unitaire, sans finalités consensuelles. Quand la modernité privilégiait la verticalité et le temps, la postmodernité, vouée au pointillisme du présent, procède de l'Espace, qui régit des rapports contigus, simultanés ou juxtaposés. Le passé dépositaire de valeurs ne servant plus de référence, la transmission est devenue difficile, sinon problématique. Le rapport aux connaissances et savoirs s'en voit modifié et il change d'autant plus vite que se densifient et se globalisent les accès aux informations et aux ressources. Le rhizome offre aussi ses analogies pour décrire l'individu postmoderne. Alors que les racines de l'arbre sont vectorisées, qu'elles convergent, qu'elles sont téléologiques, celles du rhizome ne tendent pas à un projet unique. L'organisation sociale postmoderne est faiblement collective, elle est plutôt un agrégat d'individus, modérément reliés. Chacun de ceux-ci gagne en initiative et liberté ce qu'il perd en sécurité et stabilité : comme la littérature nous l'a rappelé, l'identité aujourd'hui est autant vécue et perçue sur le mode du manque et de la perte que de l'autonomie ou du gain par adjonctions, ajouts, voire métamorphoses.

Si la postmodernité décrit semble-t-il assez précisément les sociétés actuelles et notamment ce que de celles-ci l'École et l'Éducation cristallisent, le paradigme doit être cependant discuté dans ses présupposés aussi bien que dans sa capacité à commenter les manières les plus contemporaines qu'a un individu de vivre son rapport aux contextes et à autrui. Sans remonter aux critiques qui ont accompagné sa définition et son histoire (Habermas, 1981, qu'on a évoqué plus haut, mais aussi Meschonnic, 2009 ; Dufour, 2011), la postmodernité a peu interrogé son ethnocentrisme (européen, «occidental») et elle ne s'est pas suffisamment prémunie contre le réflexe historique du continent de généraliser et d'universaliser. Le relativisme qui est à la base de la postmodernité est donc contredit par les traditions modélisantes et universalisantes des cultures européennes. De ce point de vue, la postmodernité serait encore un avatar des universalismes historiques anciens. Par exemple, quand Edgar Morin professe que « l'idée de France est une idée qui comporte désormais, dans sa singularité même, l'idée d'universalité » (Morin, 2008 : 166), c'est encore et toujours la vieille idéologie littéraire et messianique française qui agit, celle-là même qui a instauré, jadis, la République mondiale des Lettres (Casanova, 1999). Il s'ensuit que le discours de la postmodernité n'a sans doute pas vraiment intégré cela même qu'il décrit, à savoir la fin des ancrages identitaires (métaphorisons encore : la fin de la racine unique). A tout le moins, les tensions restent permanentes entre le relativisme (de telle culture, de telle appartenance) et le réflexe d'ériger une culture particulière en parangon. Ainsi, la postmodernité telle qu'elle semble comprise et pratiquée ne serait pas, au sens propre du mot, relativiste, elle ne mettrait pas vraiment en *relation* équilibrée les cultures. Dans les faits, elle ne résout pas l'alternative entre le repli identitaire, peureux et défensif, et une compréhension sereine du multiculturalisme et des identités panachées. Par exemple, la Suisse, qui se félicite volontiers de son fédéralisme multiculturel et plurilingue, secrète un nationalisme et une xénophobie qui recueillent l'approbation de près de 30% de ses citoyens. Une autre critique adressée à la postmodernité implique encore son relativisme, mais cette fois dans un autre sens du mot : sa mollesse, c'est-à-dire sa peine à établir que tout ne se vaut pas, aurait fait le lit du néolibéralisme mondial, lequel s'est imposé d'autant plus facilement que la dérégulation morale (diminution du pouvoir régulateur de l'Etat, précarisation de l'emploi, etc.) qu'il instaurait s'est faite en flattant l'hédonisme consumériste des individus (Dufour, 2007).

Résumons cette synthèse trop condensée de la postmodernité – nous en assumons donc la simplification caricaturale – par le rappel d'une situation d'enseignement aujourd'hui banale : alors que le relativisme postmoderne repose sur des postulats a priori généreux et compréhensifs de la diversité, de l'altérité, de la différence, aucune des communautés francophones n'a de proposition vraiment convaincante pour articuler et penser de manière harmonieuse et non discriminante l'intégration – ou selon le nouveau mot estimé politiquement plus correct en Suisse, *l'inclusion* – scolaire et sociale des élèves issus de la migration. Si nos structures d'accueil s'appliquent assez positivement aux élèves issus des cultures et langues nationales ou des pays aux économies et cultures estimées similaires, elles restent peu efficaces, peu altruistes, pour accueillir les migrants économiques ou politiques (Europe de l'Est, Afrique, Asie, etc.). Les principaux modèles actuellement disponibles, celui, britannique, de la juxtaposition des cultures ou celui, français, de l'intégration, ont montré leurs défauts et leurs limites et la Suisse, malgré ses efforts, malgré sa richesse, malgré des démarches d'enseignement parfois originales et quel que soit son système scolaire (l'Éducation helvétique est dans une large mesure une prérogative de chaque canton), continue à discriminer les élèves de la migration, qui n'ont de loin pas les mêmes chances de formation que les autres. Si tout ne s'explique évidemment pas par la manière de penser les cultures, il n'en reste pas moins que le système qui, sur le papier et en réalité accueille (Plans d'études, classes d'accueil, cours de langues intensifs, démarches pour valoriser les langues et cultures d'origine, etc.), continue de

hiérarchiser les cultures et peine, malgré des efforts louables, à sortir les représentants de ces communautés d'une image négative d'elles-mêmes.

Quand on lit la situation de cet élève péjoré avec une lunette postmoderne, on constate que le climat ambiant lui a fait miroiter, en théorie, une hybridation, une cohabitation harmonieuse de ses différentes cultures, alors qu'en réalité, elles sont hiérarchisées, les plus puissantes d'entre elles (du point de vue historique, géostratégique, économique) revendiquant un accès privilégié à l'universel. Ceci est cependant moins discriminant que sa traduction sur le plan identitaire, sur la manière que cet élève a de vivre son rapport à lui et à autrui. A ce niveau, la postmodernité émet un message ambivalent et qui est l'une des sources possibles des nombreux malaises identitaires actuels : même quand elle invite et encourage l'hybridation culturelle, elle postule, contre les risques et l'anonymat de la culture mondialisée, la nécessité et les vertus de l'enracinement identitaire, de la différence. Oserions-nous une nouvelle image ? Nous parlerons en ce cas du label A.O.C. (Appellation d'Origine Contrôlée) : chacun doit choyer sa racine, cultiver sa singularité. Autrement dit, la postmodernité ne paraît pas encore vraiment émancipée de l'ontologie de la racine héritée de la modernité et son relativisme est loin d'être achevé.

4. De la postmodernité à l'altermodernité

Dans un récent essai intitulé *Radicant, Pour une esthétique de la globalisation*, Bourriaud (2009), critique d'art, conservateur et philosophe, a proposé un cadre théorique à ses précédents travaux qui étaient jusqu'alors plutôt des descriptions organisées des activités artistiques internationales les plus actuelles. Vous l'avez bien lu : oui, cet ouvrage s'intéresse de près aux formes d'art contemporaines, aux accrochages, aux installations, aux performances, qui se tiennent dans des lieux institutionnalisés (musées d'art contemporain, galeries, etc.) ou de circonstance (parcs publics, centres commerciaux, aéroports, etc.) : exactement à tout ce que la majorité d'entre nous ne veut ou ne sait voir, lire, comprendre ou situer. Aux artistes, peintres, vidéastes, performers qui, généralement, égarent ou déçoivent le sentiment du visiteur lambda, le plus souvent encore moulé par l'esthétique classique et par le primat du beau.

En acceptant ici le défaut anachronique qui tendra à considérer les artistes actuels encore comme ces pionniers, ces visionnaires ou prophètes que le romantisme et l'art moderne ont jadis mythifiés (artistes maudits, impressionnistes, fauvistes, cubistes, etc.), à savoir à les approcher comme des précurseurs des futures manières de penser et d'agir, nous allons suivre certains mouvements de cet art contemporain international que Bourriaud tient pour « un laboratoire des identités » (2009 : 58).

Voici donc Mike Kelley qui, avec son installation *Frame and Fame*, peut, par ricochet, discuter ses origines irlandaises en reconstituant... un monument chinois situé près de son actuel ancrage, à Los Angeles (d'après Bourriaud, 2009 : 59 et 84).

Puis voici *Road to exile* (2008) de Barthélemy Toguo, qui représente une barque chargée de ballots colorés et de plastiques, symbolisant, on l'a compris, la périlleuse réalité des *boat people* africains traversant la Méditerranée.

Ou voici, dans un sens proche, mais pas toujours autant explicitement politisé, les différentes performances, les nombreux accrochages, les multiples voyages qu'accomplit la coréenne Kim Sooja avec des costumes ou étoffes traditionnels de son pays d'origine (Bottari, 2000 ; Bottari, 2009).

Dans la typologie de Bourriaud, ces quelques artistes-ci, emblèmes des millions d'immigrés ou d'exilés que compte la planète, mais aussi des nomades ou des simples touristes, sont des voyageurs, des exotes, et leurs performances sont majoritairement des *trajets* entre différents lieux, cultures, espaces. Leurs activités, leurs œuvres, leurs intentions semblent se conformer en tous points à la *doxa* postmoderne qui postule l'hybridation à la différence capitale près qu'ils se sont libérés de l'ontologie de la racine et que, en général, ils se sont émancipés des instances de consécration artistique que représentait « l'Occident » et sa prétention universaliste.

« Ainsi les artistes d'aujourd'hui expriment moins la tradition dont ils sont issus que le parcours qu'ils accomplissent entre celle-ci et les divers contextes qu'ils traversent, en réalisant des actes de traduction. [...] Il [l'artiste] ne recherche pas un état idéal du Moi, de l'art ou de la société, mais organise les signes afin de multiplier une identité par une autre. [...] On peut emporter avec soi des fragments d'identité, à condition de les transplanter sur d'autres sols et d'accepter leur permanente métamorphose – une sorte de métempsychose volontaire, préférant à toute incarnation le jeu des panoplies successives et des abris précaires » (*Ibid.* : 58-59).

Dans le sens des images qu'il a commencé à filer, Bourriaud propose une nouvelle métaphore pour illustrer un nouveau paradigme. Après l'arbre de la modernité, puis le rhizome postmoderne, voici donc le *radicant* de l'*altermodernité*.

« L'immigré, l'exilé, le touriste, l'errant urbain sont [...] les figures dominantes de la culture contemporaine. L'individu de ce début de XXI^e siècle évoque, pour rester dans un lexique végétal, ces plantes qui ne s'en remettent pas à une racine unique pour croître mais progressent en tous sens sur les surfaces qui s'offrent à elles en y accrochant de multiples pitons, tel le lierre. Celui-ci appartient à la famille botanique des *radicants*, qui font pousser leurs racines au fur et à mesure de leur avancée, contrairement aux *radicaux* dont l'évolution est déterminée par l'ancrage dans un sol. La tige du chiendent est radicante, tout comme les drageons du fraisier. [...] Il [le radicant] se traduit dans les termes de l'espace où il évolue. Par sa signification à la fois dynamique et dialogique, l'adjectif *radicant* qualifie ce sujet contemporain tenaillé entre la nécessité d'un lien à son environnement et les forces du déracinement, entre la globalisation et la singularité, entre l'identité et l'apprentissage de l'Autre. Il définit le sujet comme un objet de négociations » (*Ibid.* : 58).

Ce paradigme original de l'*altermodernité*, qui prend acte de la globalisation et de l'« interconnectivité » généralisée, doit affronter l'indifférenciation, l'anonymat et l'entropie qui en résultent et qui abîment toute individuation, tout particularisme. A cette fin, et toujours en observant des démarches artistiques contemporaines, Bourriaud exhume le concept du Divers que l'écrivain-voyageur Victor Segalen (1878-1919) avait conçu au moment de ce qui était alors une première forme de globalisation (l'internationalisme, le cosmopolitisme), au moment de la fin présumée de l'exotisme et, partant, d'une homogénéisation du monde (Cordonier, 1996). « L'esthétique du Divers » qu'a conçue et pratiquée Segalen est convoquée par Bourriaud comme une méthodologie pour apprécier les très fines différences culturelles qui restent possibles malgré la globalisation, de les faire jouer en montrant « la coprésence des points de vue au sein d'un espace multifocal » (*Ibid.* : 76). On le devine, l'*altermodernité* que mettent en pratique les artistes contemporains repose obligatoirement sur la prise en compte de la réalité géoéconomique et culturelle du monde actuel. Dans le sillage d'Edouard Glissant,

puis de Bernabé, Chamoiseau et Confiant, Bourriaud convoque et commente la nécessaire « créolisation, à la fois comme phénomène historique, formule de mélange et mode de pensée.[...] Contre la standardisation obligatoire, la créolisation ramifie à l’infini les discours culturels et les brasse dans un creuset minoritaire, les restituant, parfois méconnaissables, sous la forme d’artefacts désormais coupés de leurs origines »(Ibid. : 83-84).

Contre la vieille sujétion à l’universalisme occidental, contre les ambiguïtés de la postmodernité qui a imposé cette mauvaise alternative entre l’enracinement identitaire et l’anonyme uniformisation engendrée par la globalisation économique, de nombreux artistes contemporains, mais aussi des écrivains et des critiques (Marie Ndiaye, Pierre Bayard), montrent ou modélisent donc comment « mettre en scène, mettre en route ses racines dans des contextes et des formats hétérogènes » (Idem : 23) et ils annonceraient ainsi une nouvelle manière de lire et de vivre notre temps, l’altermodernité :

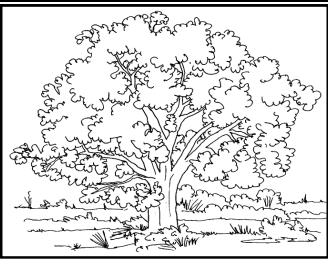
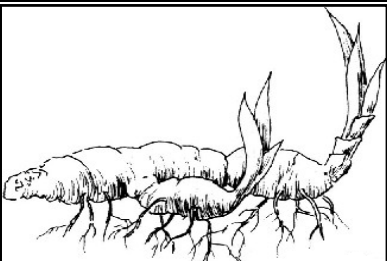
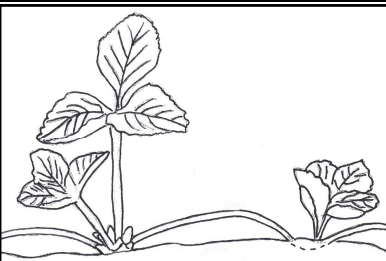
Paradigmes épistémologiques		
		
http://www.jecolorie.com/	http://ceurvorst.com/	http://www.paysage-patrimoine.eu/
Arbre	Rhizome	Radican
MODERNITE	POSTMODERNITE	ALTERMODERNITE
Verticalité Temps Transmission Hiérarchie des valeurs Projet, Finalité Universalisme	Horizontalité Espace Communication Juxtaposition Réseau, Simultané Relativisme	Postmodernité globalisée sans l’ontologie de la racine : –intersubjectivité –réacclimatation –traduction –trajets, voyage

Tableau 1 : Paradigmes épistémologiques

5. Une démarche didactique altermoderne : *L’imagier plurilingue*

Après cette excursion en dehors de nos disciplines usuelles et de nos habitudes de pensée, il est temps de retrouver notre préau, de revenir à nos préoccupations didactiques lesquelles, rappelons-le, concernent la diversité culturelle des contextes plurilingues et, concrètement, visent à valoriser les langues d’origine des élèves, plus particulièrement des élèves issus de la migration. Après les écrivains, les philosophes et les artistes, place à ces extrêmes contemporains que sont les jeunes élèves.

La démarche didactique que nous allons décrire a des qualités intrinsèques qui mériteraient une minutieuse présentation : on ne l’entreprendra toutefois pas ici parce que, rappelons-le, notre objectif principal est d’inviter les enseignants, les didacticiens, les sociolinguistes,... à modifier leur lecture, leur manière d’observer et de commenter les élèves allophones dans des situations d’enseignement/apprentissage du français ou d’une autre langue de scolarisation. À condition que la démarche que nous résumerons entretienne des rapports d’analogie avec celles que nous avons décrites en passant par la littérature et les arts contemporains, cet unique exemple nous fournira tout ce qui est nécessaire à notre objectif.

« Qu'est-ce qui est semblable dans notre classe et dans toutes les autres classes ? » : en partant de cette question, deux chercheuses en didactique du plurilinguisme, aidées de trois enseignantes, ont proposé à des élèves de trois classes enfantines (cycle 1) du canton de Genève de construire un imagier plurilingue. Dans cet imagier sont représentés le français, langue officielle de l'école, ainsi qu'un choix de dix-sept langues parlées par les élèves des classes en question (par ordre alphabétique : l'albanais, l'allemand, l'anglais, l'arabe moderne, l'espagnol, l'italien, le kurde kurmandji, le kurde sorani, le mooré, le polonais, le portugais, le serbe, le somali, le tagalog, le thaï, le turc). Une forte volonté d'impliquer les élèves animait le projet : en convoquant leur propre expérience de l'école et de la salle de classe, ainsi qu'en travaillant par généralisation, les adultes ont demandé aux très jeunes élèves : que trouve-t-on dans notre classe ? Et dans toutes les classes ? Par cooptation, les enfants ont sélectionné douze mots qui désignent des objets appartenant à la vie de la classe : le tableau, le pupitre, la chaise, la règle, les ciseaux, le livre, le bâton de colle, la feuille de papier, le crayon, le stylo feutre, le pinceau, la gomme. Ces mots, agrémentés d'un chiffre (un tableau, deux pupitres, trois chaises, etc.) ont ensuite été illustrés par les enfants eux-mêmes, ce qui rapproche cette démarche de celles qui recourent, avec de jeunes enfants de classes multiculturelles, au dessin « comme élément d'une herméneutique du sujet plurilingue » (Molinié, 2009 ; Moore et Castellotti, 2011). A succédé à ces étapes, la phase de traduction des mots du français en chacune des dix-sept langues : c'est ici qu'on a requis l'aide des parents allophones ou bilingues, ainsi que celle de bénévoles qui ont enregistré les mots dans les langues originales. Enfin, les chercheuses ont rédigé les textes du livret pédagogique et elles ont mis en ligne un site internet contenant des activités à tester en classe, à la maison, en bibliothèque.



Tableau 2 : L'imagier plurilingue (couverture et carte « 2 pupitres »)

Les chercheuses et les enseignantes ont bien sûr dû procéder à des choix :

- Quel système d'écriture privilégier pour une langue telle que le kurde – qui en comporte deux, le sorani et le kurmandji ?
- Quel arabe retenir ? L'arabe classique ? L'arabe moderne ? L'arabe qui est parlé dans les pays du Maghreb ?
- Quels niveaux de langue accepter dans les traductions ?
- Comment intégrer les usages régionaux, les dérivés locaux ?
- Que faire avec les langues, telles que le mooré, qui n'ont pas été encore stabilisées à l'écrit ?

- Comment contourner la difficulté de travailler avec des langues qui ne comportent pas de traduction pour tous les mots retenus ? Par exemple, « bâton de colle » manque d'équivalents dans certaines langues.

Cette liste de questions n'est évidemment pas exhaustive ; elle possède toutefois l'avantage de « typologiser » quelques difficultés auxquelles se sont heurtés les élèves, les parents, les enseignantes et les chercheurs. De rappeler également que traduire revient à faire des choix, à trancher. Et à assumer, à défendre les options retenues.

Arrêtons-nous un instant sur la phase de traduction de l'imagier, qui constitue un exemple modélisant du radicaire de Nicolas Bourriaud. Le principe était le suivant : chaque élève rentrait chez lui avec un mot en français à traduire dans sa langue première avec l'aide de ses parents, puis il ramenait le mot ainsi traduit à l'école. Autrement dit, on retrouve dans ce projet autour du plurilinguisme la notion de *trajet* : ramener la culture du pays d'accueil dans son milieu originel, familial ; et stimuler, de ce fait, une réflexion linguistique et culturelle ; puis, en sens contraire, en direction de l'école, emporter des bouts de sa culture et les déposer dans un contexte culturel différent, celui de l'école et de sa norme.

Parallèles : à l'artiste globalisé qui transporte des fragments tangibles de sa culture première dans des contextes autres pour les faire jouer, pour les frotter à d'autres réalités et cultures correspond l'enfant qui transporte entre son domicile et l'école des mots (écrits ou par oral) pour les mettre en correspondance ou tensions avec leurs équivalents dans d'autres langues. Ce trajet, géographique, matériel, linguistique mais également symbolique peut être lu comme un minuscule équivalent des trajets artistiques qui illustrent, aujourd'hui, une manière, comme le dit Bourriaud, de mettre en route ses racines et d'instaurer un dialogue décomplexé avec d'autres racines, d'autres altérités. Matériel, linguistique, mais également symbolique, ce trajet effectué par les élèves peut être lu comme l'un des traits caractéristiques de l'altermodernité. Toujours par analogie avec le monde de l'art contemporain, on dirait même que le trajet en soi, ou le processus d'élaboration, est aussi important que le résultat, dans la mesure où il participe à niveau égal à la construction du sens.

6. Conclusion

Est-ce là tout ? Tout ce long excursus pour arriver à lire un peu différemment une sensibilisation au plurilinguisme ? Outre qu'il est méthodologiquement peu orthodoxe, notre détour aboutit à un parallèle qui semble incongru entre des artistes contemporains qui mettent en scène des trajets et des transports d'objets et des jeunes élèves qui font des allers et retours entre leur domicile et l'école, lestés de quelques banals mots à traduire. Par ailleurs, la manière de commenter ces voyages change apparemment peu si on les lit, soit à la manière usuelle postmoderne, soit du point de vue nouveau de l'altermodernité. Dans les deux cas, l'identité personnelle est vécue sur le mode de la pluralité, de la diversité, du panachage.

N'y aurait-il cependant qu'un simple *changement de modalité* dans la manière de *dire* ces expériences que la manière de les *vivre* pourrait s'en trouver changée. Pour la postmodernité, qui est encore notre cadre de pensée le plus familier, la fascination pour l'origine, pour la racine est telle que la norme d'un parcours identitaire consiste encore et toujours à *re-trouver* son identité. S'il n'est pas question de nier ici les douleurs et désarrois des exils politiques ou économiques de millions d'êtres humains, le standard de l'identité postmoderne est presque toujours caractérisé par la perte ou le manque parce que, dès son préfixe, la *postmodernité* reste tributaire de cela même à quoi elle prétend succéder, une modernité dont l'universalisme

cautionnait une mythification, voire un fétichisme de la racine. Il s'ensuit qu'en régime postmoderne, les bonnes pratiques et conduites pédagogiques sont toujours peu ou prou réparatrices, consolantes : il convient d'aider un élève, un individu à vivre harmonieusement les différentes facettes ou composantes identitaires et à tenter de réduire les hiérarchies entre elles. Or cette aporie entre le dialogue interculturel et l'essentialisme de la racine neutralise les gestes didactiques les mieux intentionnés.

Si l'on ose pousser à bout notre pensée, on pourrait même soupçonner que nous, les enseignants et didacticiens travaillant sur l'inclusion, nous sommes peu ou prou les otages d'une conception encore majoritairement doloriste de l'identité et que nous pourrions de ce fait plus freiner que stimuler les jeunes à se dégager vraiment de l'essentialisme de la racine et à vivre un rapport à l'appartenance autre, décomplexé, à la manière de ce que modélisent des écrivains ou de ce que pratiquent des artistes contemporains.

Emblématisée par ces créateurs qui mettent en tension de manière critique mais non nécessairement affligée et abîmée des fragments culturels dans une globalisation qu'ils dénoncent mais qui ne les inhibent pas, l'altermodernité, elle, prend simplement acte de la mobilité généralisée des personnes, des biens, des savoirs, des informations ou des services et pense l'identité comme un geste de *traduction* généralisée et comme des actes de *réenracinements* successifs. La modalité, en ce cas, est tout autre et les trajets et les traductions, comme l'exemplifie à sa manière *L'imagier plurilingue*, peuvent commencer à être vécus comme des accroissements identitaires, et non plus éprouvés sur le mode de la réparation.

Références bibliographiques

- Bauman, Z. (2006 [2005]). *La vie liquide*. Rodez : Le Rouergue / Chambon.
- Bayard, P. (2010). *Et si les œuvres changeaient d'auteur ?* Paris : Minuit.
- Bernabé, J., Chamoiseau, P. et Confiant, R. (1989). *éloge de la créolité*. Paris : Gallimard.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : AUF / Editions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. (2010). Pourquoi s'interroger sur les influences et les enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours ? Éléments pour une théorie de la pluralité linguistique. Dans P. Blanchet, M. Kebbas et Y. Attika Y. (dir.). *Influences et enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours* (p. 193-200). Limoges : Lambert-Lucas.
- Blumenberg, H. (2005 [2001]). *La raison du mythe*. Paris : Gallimard.
- Bourriaud, N. (2009). *Radical, Pour une esthétique de la globalisation*. Paris : Denoël.
- Campbell, C. (1987). *The Romantic Ethic and the Spirit of Modern Consumerism*. Oxford : Basil Blackwell.
- Casanova, P. (1999). *La république mondiale des Lettres*. Paris : Editions du Seuil.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle ? Dans P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées* (p. 183-203). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2011). Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 118-132). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Cordonier, N. (1996). *Victor Segalen, L'expérience de l'œuvre*. Paris : Honoré Champion.
- De Robillard, D. (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : l'Harmattan.

- Deschoux, C.-A. et Zurbriggen, E. (dir.). (2011). *1,2,3 l'école. L'imagier plurilingue, avec CD et cartes en 17 langues*. Porrentruy : Editions Migrilude.
- Dufour, D.-R. (2007). *Le divin marché, La révolution culturelle libérale*. Paris : Denoël.
- Dufour, D.-R. (2011). *L'individu qui vient... après le libéralisme*. Paris : Denoël.
- Florey, S. (2006). Personnages en quête d'eux-mêmes (Marie NDiaye). L'identité en question ; *Versants, Revue suisse des littératures romanes*, 52, 31-51.
- Glissant, E. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Paris : Gallimard.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi*. Paris: Armand Colin.
- Habermas, J. (1981). La modernité : un projet inachevé. *Critique*, 413, 950-969.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times, Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York : Teachers College.
- Kuhn, T. S. (1992, [1962]), *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes : Essai d'anthropologie symétrique*. Paris, La Découverte.
- Lipovetsky, G. (1989 [1983]). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.
- Lipovetsky, G. et Charles, S. (2004), *Les temps hypermodernes*. Paris : Grasset.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Minuit.
- Lyotard, J.-F. (1982). Réponse à la question : qu'est-ce que le postmoderne ? *Critique*, 419, 357-367.
- Meschonnic, H. (2009). *Pour sortir du postmodernisme*. Paris : Klincksieck.
- Molinié, M. (Dir). (2009). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Amiens : CRTF-Encrages, Belles Lettres.
- Morin, E. (2008 [1991]). Francité et universalité. *Synergies Monde*, 5, 165-170. En ligne : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde5/morin.pdf>
- Ndiaye, M. (2001). *Rosie Carpe*. Paris : Minuit.
- Rorty, R. (1993 [1989]). *Contingence, ironie et solidarité*. Paris : Armand Colin.
- Théofilakis, E. (1985). Les petits récits de chrysalide. Entretien avec J.-F. Lyotard. *Modernes et après. Les immatériaux*. Paris : Autrement.

Rôle de la langue maternelle et de l'origine sociale des élèves sur l'activité de co-révision à distance d'un texte explicatif en Français Langue Seconde dans le contexte diglossique d'Haïti

Emilien DUVELSON

Equipe TICE, Contexte, Langage et Cognition, Laboratoire CHArt,
Université de Paris 8

Résumé

La recherche que nous présentons vise à étudier l'effet de la langue (Créole vs Français), utilisée dans les textes d'aide, sur la compréhension et la réécriture de textes en langue seconde (français) dans le contexte diglossique d'Haïti chez des lecteurs d'origines sociales différentes. Dans la lignée des travaux sur la co-écriture de textes à distance (Legros, Makhlouf et Maître de Pembroke, 2003 ; Legros, Noyau, Cordier et Khalis, 2003 ; Gabsi, 2004 ; Hoareau, Legros, Gabsi, Makhlouf, et Khebbeb, 2006), nous avons mené notre recherche avec des enfants de CM2 âgés de 9 à 16 ans afin d'examiner les hypothèses suivantes : (i) l'utilisation du texte d'aide en langue maternelle permet la réactivation des connaissances et la re planification au cours de la révision et de la réécriture de texte en langue seconde sous forme d'informations retraitées (Scardamalia et Beraiter, 1986) ; (ii) l'utilisation du texte d'aide en langue seconde favorise la production d'informations issues directement du texte d'aide sans retraitement (Scardamalia et Beraiter, 1986). Les résultats apportent des informations utiles à la compréhension de l'effet de la langue maternelle utilisée dans l'apprentissage/enseignement en L2 dans le contexte diglossique d'Haïti et ils montrent que la langue L2 qui est la langue d'enseignement est aussi la langue d'apprentissage. Dans le contexte diglossique d'Haïti, la langue maternelle ne semble pas exercer le même effet sur l'apprentissage en L2, contrairement aux autres contextes plurilingues.

Mots-clés

Compréhension, production de texte, contexte diglossique.

Abstract

The current research aims to study the effect of the language (French vs Creole) used in the text guides on understanding and rewriting second language texts (French) in the diglossia context of Haiti among different social backgrounds readers. In line with the work on co-writing distance texts (Legros, Makhlouf, Maître de Pembroke, 2003 ; Legros, Noyau, Cordier et Khalis, 2003 ; Gabsi 2004 ; Hoareau, Legros, Gabsi, Makhlouf et Khebbeb, 2006), we conducted our research with children of 5th grade (CM2), aged from 9 to 16 years old, to examine the following assumptions : (i) the use of the help text in Native language allows reactivation of knowledge and re-planning during the review and the rewriting text in second language as restated informations (Scardamalia et Beraiter, 1986) ; (ii) the use of the help text in second language promotes the production of information coming directly without restatement of the help text (Scardamalia et Beraiter, 1986). The results provide useful information for understanding the effect of the Native language used in learning/teaching L2 in the context diglossia in Haiti and they show that the L2 that is the language of instruction is also the learning language. In the context of Haiti diglossia, the Native language does not seem to have the same effect on L2 learning, unlike other multilingual conte.

Keywords

Comprehension, text production, diglossia context.

1. Objectif et cadre théorique

Cette recherche vise à étudier l'effet de l'origine socioculturelle des élèves sur la production de texte et la co-révision à distance¹ d'un texte explicatif en langue seconde (L2). L'objectif est d'analyser chez des élèves d'Haïti d'origines sociales différentes l'effet de la langue (créole *versus* français) utilisée dans des textes d'aide sur la co-révision à distance.

Des recherches ont montré que les activités de co-révision conduisaient à des performances supérieures à celles constatées en situation de révision monogérée (Cameron, Edmunds, Wigmore et Hunt, 1997 ; Marin et Legros, 2006). Lorsque les élèves révisent leur propre texte, les résultats s'avèrent moins satisfaisants que lorsqu'ils révisent le texte d'un pair. Gabsi en 2004 (voir Legros, Makhoulouf, Gabsi et Hoareau, 2006) a mis en évidence l'effet de la langue maternelle sur le développement des compétences en co-révision en L2 et sur l'amélioration de la qualité des textes produits (van Weijen, van den Bergh, Rijlaarsdam et Sanders, 2009). Plus précisément, Gabsi (2004) visait à étudier le rôle de la langue maternelle (tamazight) utilisée dans un texte d'aide sur la révision et la co-révision à distance d'un texte explicatif en L2 (français) et sur la (co)construction des connaissances, en situation plurilingue et pluriculturelle. Dans ce but, elle a utilisé le paradigme de la révision et de la réécriture de texte afin d'étudier les effets de l'interaction de la langue maternelle (L1) et de la langue seconde (L2) sur la production de texte en contexte plurilingue. Deux groupes d'élèves d'un collège de Meudon et deux groupes d'un collège de la wilaya de Tizi Ouzou ont participé à l'expérimentation. Dans une première séance, les élèves ont produit, en français, un premier jet d'un texte explicatif sur les causes et les conséquences de la pollution des eaux douces, suivi d'une tâche de lecture d'un texte informatif. Le but de la lecture de ce texte était d'aider les élèves, lors de la révision, à replanifier le 1^{er} jet de leur texte et à enrichir son contenu sémantique et sa forme. Le texte a été présenté au premier groupe (G1) d'élèves de la wilaya de Tizi Ouzou en langue maternelle, le tamazight, et au second groupe en français (G2). Les mêmes tâches ont été proposées aux deux groupes de collégiens français avec la lecture du texte d'aide en français. L'ensemble des participants ont réécrit leur texte d'abord individuellement (Réécriture 1) et, quelques jours plus tard, en binômes constitués d'un collégien algérien et d'un collégien français (Réécriture 2). Deux questionnaires de connaissances (initial et final) ont encadré les tâches de production et de réécriture. Le but était d'analyser, en comparant les réponses aux questionnaires initial et final, l'effet de la langue lors de l'activité de production et de co-révision sur la modification des représentations des connaissances initiales.

La première hypothèse générale est que l'analyse des protocoles et, en particulier, la comparaison entre les groupes G1 et G2 des informations ajoutées au 1^{er} écrit lors de la révision (Réécriture 1) et au deuxième écrit, lors de la co-révision (Réécriture 2), révèlent une différence quantitative et qualitative des ajouts que l'auteur attribue à un effet de la langue maternelle utilisée dans les textes d'aide (G1) sur les processus de révision et de co-révision et sur la réorganisation des connaissances en mémoire. La langue maternelle, en facilitant l'activation des connaissances en mémoire, influencerait la qualité du fonctionnement de la mémoire, lors de la relecture, du retraitement du 1^{er} jet, et des réécritures 1 et 2 (Hoareau et Legros, 2005, 2006).

¹ Il s'agit dans ce cas d'une distance socioculturelle.

La seconde hypothèse générale découle de la première et consiste à supposer un effet de la langue sur l'activation des connaissances en mémoire sur les réponses au second questionnaire et donc une amélioration sur l'activation et la réorganisation des connaissances en mémoire.

Les résultats indiquent que l'utilisation de la langue maternelle (L1) dans les textes d'aide favorise l'activation des connaissances et par conséquent facilite la tâche de réécriture 1 en français (L2). Les participants qui ont lu le texte d'aide en langue maternelle (L1) produisent un texte plus complet par le nombre de propositions ajoutées et plus précis par le nombre d'informations issues du modèle de situation sous-jacent au texte, que ceux qui utilisent uniquement la langue L2 (voir Hoareau et Legros, 2005). Ce sont les informations issues des connaissances évoquées par le texte (modèle de situation) et activées grâce à l'utilisation de la langue maternelle qui permettent en effet de produire un texte de meilleure qualité. Lorsque les élèves ont lu le texte en langue L1 (G1), et qu'ils réécrivent leur propre texte (Réécriture 1), ils enrichissent davantage le contenu de leur texte et ajoutent beaucoup plus d'informations à leur premier jet que les élèves qui ont lu le texte en L2 (G2). En revanche, lorsque les élèves révisent le texte de leur partenaire, ils ajoutent plus d'informations renvoyant au modèle de situation, mais aussi ils traitent mieux la structure de surface du texte.

Hoareau, Legros, Gabsi, Makhoul et Khebbab (2006) ont réanalysé les données de Gabsi (2004) dans le but d'interpréter ces effets en fonction du modèle de l'expertise d'Erickson et Kintsch (1995). Selon ces derniers, le niveau d'expertise des individus dans un domaine de connaissance donné exerce un effet sur leur capacité de compréhension et de rappel d'un texte traitant de ce domaine. Ericsson et Kintsch (1995) conçoivent une composante de la mémoire à long terme (MLT) appelée Mémoire de Travail à Long Terme (MTLT) qui constitue la partie active de la MLT. Ils s'appuient sur des données provenant de travaux conduits sur l'étude des capacités de compréhension et de rappel d'individus experts dans un domaine de connaissance donné, et ils constatent que leurs résultats sont supérieurs à ceux d'individus non experts. Contrairement aux prédictions issues des modèles classiques de la mémoire, le modèle d'Ericsson et Kintsch (1995) peut rendre compte des phénomènes observés. Hoareau *et al.* (2006) ont validé l'hypothèse du rôle de la Mémoire de Travail à Long Terme sur l'activation des connaissances. Lorsque les sujets possèdent des connaissances sur le domaine évoqué par le texte, et notamment lorsque ces connaissances construites dans la langue maternelle sont activées – les sujets qui utilisent la langue maternelle sont experts en langue maternelle – les structures de rappel élaborées et/ou activées permettent un fonctionnement optimal de la Mémoire de Travail à Long Terme (MTLT) et donc une meilleure activation des connaissances et une meilleure production de textes. Hoareau *et al.* (2006) concluent que la langue maternelle en contexte diglossique exerce un effet sur la qualité du fonctionnement des structures de rappel de la Mémoire de Travail à Long Terme (MTLT) et donc sur la qualité du traitement inférentiel lors de la replanification et de la réécriture d'un texte explicatif en L2. Plus précisément, ils montrent qu'après la lecture d'un texte d'aide en langue maternelle (L1) les participants activent davantage leurs structures mémorielles et donc améliorent le retraitement au cours de la replanification et la réécriture.

La mémoire de Travail à Long-Terme (MTLT) qui constitue la partie active de la MLT fonctionne dans les domaines où le sujet possède un niveau de connaissance élevé. Elle est constituée de structures de rappel (informations inter-connectées en MLT), (voir Figure 1).

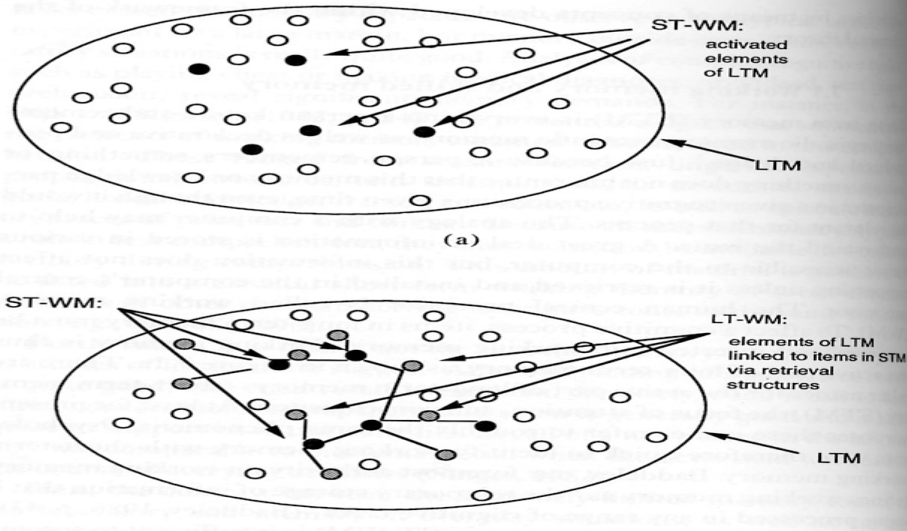


Figure 1 : La Mémoire de Travail à Long Terme, in W. Kinsch (1998)

Dans l'expérience que nous avons conduite en Haïti, nous avons demandé à deux groupes de participants de niveau socioculturel différent : G1 (enfants de milieux défavorisés, fréquentant les écoles publiques et parlant le créole à la maison) et G2 (enfants de milieux favorisés, fréquentant les écoles privées et parlant essentiellement le français à la maison) de produire une première version d'un texte explicatif en français (L2). La lecture d'un texte documentaire a été ensuite proposée afin d'aider les élèves à réviser leur écrit. Ce texte était présenté dans deux sous groupes d'enfants défavorisés (G1) et favorisés (G2) en langue maternelle L1 (créole) et en langue seconde L2 (français). Les enfants devaient lire le texte et prendre des notes. Peu après, les élèves ont effectué une tâche de révision de leur 1^{er} écrit (Réécriture 1). Quelques jours plus tard, les enfants de milieux défavorisés (G1) ont révisé le premier jet des enfants de milieux favorisés (G2) qui eux aussi ont révisé le premier jet de ceux de milieux défavorisés (Réécriture 2).

Deux questionnaires de connaissances (initial et final) ont encadré les deux tâches de production (écriture et réécriture). En nous appuyant sur la théorie de la Mémoire de Travail à Long Terme, nous supposons que les élèves « experts » dans une langue activeront plus de connaissances que les non experts dans cette langue. Dans la mesure où les élèves de milieux défavorisés sont experts dans la langue L1, nous supposons qu'ils seront capables d'activer les structures de connaissances construites dans cette langue leur permettant un fonctionnement optimal de la mémoire à long terme et donc qu'ils seront capables de produire un texte d'aussi bonne qualité que les élèves de milieux favorisés plus experts en L2.

Dans le cadre de cet article, nous présentons tout d'abord les résultats de l'analyse de la réécriture 2 et nous testons l'effet de la langue (L1 vs L2) utilisée dans le texte d'aide sur le type d'information ajoutée c'est-à-dire sur la façon dont les informations ajoutées sont traitées. Elles peuvent en effet être simplement extraites du texte d'aide et « collées » au texte produit

(*knowledge telling strategy*) ou extraites des connaissances activées lors de la lecture du texte d'aide et issues de la mémoire de travail à long terme (connaissances « transformées », ou *knowledge transforming strategy*) et résultant d'un retraitement sémantique (Crinon et Legros, 2002 ; Scardamalia et Bereiter, 1986). Nous présentons ensuite les résultats de l'analyse des réponses au second questionnaire afin de rendre compte de l'effet du niveau socioculturel des élèves et donc de la langue utilisée dans les textes d'aide sur la réorganisation des connaissances en mémoire.

2. Principales hypothèses

2.1. Hypothèse 1. Effet de la langue (L1 vs L2) sur le type de traitement [Copié (T1) vs Transformé (T2)]

Nous avançons l'hypothèse que le texte d'aide en langue L1 proposé aux enfants défavorisés (G1) facilite davantage la production d'ajouts « transformés » (T2) que d'ajouts « copiés » (T1), alors que la lecture en langue L2 favorise la production d'ajouts « copiés » (T1).

2.2. Hypothèse 2. Effet de la langue (L1 vs L2) sur le type de proposition ajoutée au questionnaire final.

Nous proposons l'hypothèse que lors du questionnaire final, les élèves de milieux défavorisés (G1) qui lisent le texte d'aide en langue maternelle, ajoutent aux réponses au questionnaire initial plus d'informations issues des connaissances stockées en mémoire à long terme (Q5 et Q6²). En revanche, lorsqu'ils lisent le texte en langue L2, ils ajoutent plus d'informations issues du texte d'aide et renvoyant à la microstructure de ce texte (informations peu importantes (Q1 et Q2) ou à sa macrostructure (Q3 et Q4)).

3. Méthode

3.1. Participants

Les participants sont des élèves de CM2 d'Haïti issus de deux milieux sociaux distincts : défavorisé (G1) et favorisé (G2). Chaque groupe est divisé en deux sous-groupes selon la langue utilisée dans le texte d'aide :

- *Groupe 1* : milieux défavorisés
 - G1.1 : 25 Sujets (texte d'aide à la réécriture en créole)
 - G1.2 : 25 Sujets (texte d'aide à la réécriture en français)
- *Groupe 2* : milieux favorisés
 - G2.1 : 25 Sujets (texte d'aide à la réécriture en créole)
 - G2.2 : 25 sujets (texte d'aide à la réécriture en français)
- *Groupe 3* : groupe témoin (les deux milieux)
 - G3.1 : 15 sujets de milieux défavorisés (groupe témoin : pas de texte d'aide)
 - G3.2 : 15 sujets de milieux favorisés (groupe témoin : pas de texte d'aide)

² Voir page suivante : matériel expérimental.

3.2. Matériel expérimental

Le matériel expérimental est composé d'un questionnaire et d'un texte explicatif d'aide à la réécriture.

3.2.1. Questionnaire

Le questionnaire proposé en pré- et en post-test porte sur le domaine de connaissances : les causes et les conséquences du *changement climatique*. Il est composé de 6 questions. Ces questions permettent d'activer trois types de représentations telles qu'elles sont conceptualisées par van Dijk et Kintsch (1983).

Les réponses aux questions Q1 et Q2 sont constituées d'informations renvoyant à la microstructure du texte, sans liens de causalité. Ce sont les informations les plus faciles à produire et qui relèvent d'un simple rappel.

Les réponses aux questions Q3 et Q4 sont constituées d'informations reliées par des liens de causalité renvoyant à la macrostructure et faisant l'objet d'un traitement inférentiel.

Les réponses aux questions Q5 et Q6 sont des informations appartenant au modèle de situation du texte produit et qui résultent d'un traitement inférentiel élargi aux connaissances générales reliées au *topic* précis du texte produit.

1. Quels sont les types d'activités humaines qui peuvent contribuer au changement du climat ?
2. Quelles sont les autres causes du changement climatique que les activités humaines ?
3. Quelles conséquences le changement climatique peut-il avoir sur la nature ?
4. Pourquoi le climat change-t-il ?
5. Quels sont les gestes au quotidien qui permettent de lutter contre le changement climatique ?
6. Comment la température du climat peut-elle augmenter ?

3.2.2. Texte explicatif (extrait des deux versions du texte)

Le texte proposé, dans le cadre de cette expérimentation, porte sur *les causes et les conséquences du changement climatique*. Deux versions de ce texte ont été utilisées, une version en français L2 et une version en créole L1 (langue maternelle des participants).

Version L2

Le changement du climat est dû à deux facteurs naturels : les variations de la quantité d'énergie solaire reçue à la surface de la Terre et les variations de la trajectoire de la Terre autour du Soleil. Mais en plus de cette évolution naturelle, le climat est de plus en plus influencé par les activités polluantes des hommes. Le climat a toujours évolué depuis la formation de la Terre, il y a 4,5 milliards d'années. Les fluctuations du climat passé sont donc normales et naturelles. Il y a eu des périodes glaciaires très froides et très longues suivies par des périodes interglaciaires plus chaudes mais plus courtes. La dernière période interglaciaire a eu lieu il y a 120 000 ans. La température était alors plus basse qu'au début des années 2000. Le niveau de la mer était de 120 mètres inférieur à celui d'aujourd'hui...

Version L1

Chanjman klima a gen de (2) faktè natirèl ki lakoz : premyèman se kantite ènèji solèy la ki rive sou tè a; answit se modifikasyon tè a genyen lè l ap vire toutotou solèy la. Anplis faktè natirèl sa yo, klima kounye a sibi anpil enfliyans moun kap viv sou tè a. Klima a te toujou konn chanje depi byen lontan, sa gen 4,5 milya lane. Men chanjman sa yo te nòmal epi natirèl. Te konn gen tan fredri kote li fè frèt anpil epi ki te long tou, aprè sa te konn gen peryòd ki cho epi ki te kout. Dènyè peryòd entèglasè kote li te frèt anpil, sa gen 120 000 lane. Lè sa, tanperati a te pi ba pase kòmanseman lane 2000. Lanmè a te 120 mètr pi ba pase jounen jodi a...

3.3. Procédure expérimentale

Lors d'une première séance, les participants répondent à un questionnaire de connaissance initial (10 minutes). Au cours d'une deuxième séance, ils produisent le premier jet d'un texte explicatif en français L2 (30 minutes). Quelques jours plus tard, les participants des deux groupes lisent un texte d'aide, soit en créole soit en français, et prennent des notes. Ils réécrivent ensuite leur propre texte à partir de leur premier jet (Réécriture 1). La première réécriture est suivie d'une seconde réécriture où les participants de chaque groupe ont révisé chacun le texte d'un partenaire distant (Réécriture 2). Au cours d'une dernière séance, l'ensemble des participants répond au questionnaire final.

3.3.1. Variables dépendantes

La variable dépendante prise en compte dans cette étude est le type de propositions ajoutées (T1 = copiées vs T2 = transformées) par les deux populations d'élèves. Concernant le questionnaire final, nous avons pris en compte le nombre de propositions ajoutées en termes d'ajouts renvoyant à la microstructure (informations peu importantes, MICRO), à la macrostructure (informations importantes, MACRO) et au modèle de situation (informations issues des connaissances évoquées par le texte MS).

4. Principaux résultats

4.1. Analyse 1 : Effet de la langue utilisée dans les textes d'aide (L1 vs L2) sur la replanification et la réécriture 2 d'un texte explicatif en contexte diglossique, en fonction de l'origine socioculturelle des élèves

Pour chaque groupe, nous analysons tout d'abord les informations ajoutées en fonction du type de traitement mis en œuvre : (i) informations ajoutées « retraitées » (*knowledge transforming strategy*), absentes du texte d'aide, mais activées lors de la lecture de ce texte ; (ii) informations « copiées » du texte source et collées sans modifications lors de la réécriture (*knowledge telling strategy*).

Les données ont été analysées selon le plan $S \times G3 \times L2 \times T2$ dans lequel les lettres S, G, L, T renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = groupe défavorisé ; G2 = groupe favorisé ; G3 = groupe témoin), Langue (L1 = Langue maternelle ; L2 = langue seconde), Types de Traitement des propositions ajoutées (T1 = Ajouts Copiés, T2 = Ajouts Transformés).

Les enfants de milieux défavorisés (G1) produisent plus d'ajouts « traités » renvoyant à la stratégie des connaissances transformées (11,76) que d'ajouts « collés » renvoyant à la stratégie des connaissances racontées (8,800) lorsqu'ils lisent le texte d'aide en langue maternelle ($F(2,124) = 11,947, p < .0001$). Les élèves de milieux favorisés produisent plus d'ajouts traités (13,080) que d'ajouts collés (7,600) lorsqu'ils lisent le texte d'aide en langue maternelle ; et ils produisent plus d'ajouts traités (16,48) que d'ajouts collés (8,200) lorsqu'ils lisent le texte d'aide en langue seconde L2. La langue maternelle utilisée dans les textes d'aide par les enfants défavorisés favorise le retraitement sémantique lors de la replanification de leur texte et donc l'amélioration de la qualité de leur texte. Les enfants de milieux favorisés améliorent la qualité de leur texte lors de la réécriture, quelle que soit la langue utilisée dans les textes d'aide.

	G1L1		G1L2		G2L1		G2L2	
	Mean	Std	Mean	Std	Mean	Std	Mean	Std
T1	8,800	3,014	10,72	3,260	7,600	5,172	8,200	3,342
T2	11,76	2,278	11,48	2,104	13,080	4,212	16,48	3,820

Tableau 1 : Moyennes et écarts types des informations ajoutées par les deux groupes lors de la réécriture 2, en fonction de la langue utilisée dans les textes d'aide

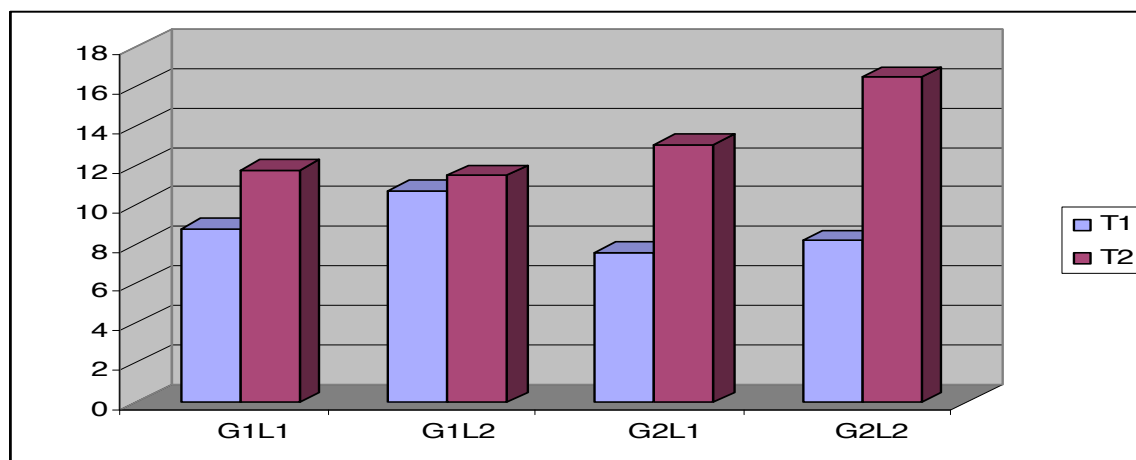


Figure 2 : Moyennes des informations ajoutées par les deux groupes en fonction de la langue utilisée dans les textes d'aide

4.2. Analyse 2 : Effet de la langue utilisée sur les réponses au questionnaire final

Les réponses aux questions ont été analysées selon le plan : $S \times G \times Q$ dans lequel les lettres S, G et Q renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire) ; Groupe (G1 = groupe de sujets de milieux défavorisés ; G2 = groupe de sujets de milieux favorisés ; G3 = groupe témoin) ; Questions Q1, Q2 (réponses renvoyant à la microstructure), Q3, Q4 (réponses renvoyant à la macrostructure) et Q5, Q6 (réponses renvoyant au modèle de situation).

Les élèves de milieux défavorisés qui lisent le texte d'aide en langue maternelle produisent plus d'ajouts aux réponses aux questions renvoyant au modèle de situation évoqué par le texte (19,200) qu'à celles renvoyant à la microstructure (13,400) et à la macrostructure (15,840), $F(4,248) = 8,057, p < .0001$. De même, lorsqu'ils lisent le texte d'aide en langue seconde, ils produisent plus d'ajouts aux questions renvoyant au modèle de situation (15,360) qu'à celles renvoyant à la micro (11,680) et à la macrostructure (12,080). Les élèves de milieux défavorisés ont des performances équivalentes à celles des élèves de milieux favorisés. En effet, les élèves de milieux favorisés qui lisent le texte d'aide en langue maternelle produisent plus d'ajouts aux questions renvoyant au modèle de situation (19,120) que d'ajouts renvoyant à la micro (15,800) et à la macrostructure (17,600). Lorsqu'ils lisent le texte d'aide en langue seconde, ils produisent plus d'ajouts liés au modèle de situation (17,280) que d'ajouts renvoyant à la micro (8,840) et à la macrostructure (10,960). Ces résultats indiquent que la langue maternelle contribue à activer chez les élèves de milieux défavorisés leurs connaissances construites dans cette langue et ils peuvent traiter l'information de la même manière que les enfants favorisés, ce qui explique leurs performances similaires à celles des enfants de milieux défavorisés lors de la réécriture 2.

	G1L1		G1L2		G2L1		G2L2	
	Mean	Std	Mean	Std	Mean	Std	Mean	Std
Micro	13,400	3,512	11,680	2,322	15,800	2,102	8,840	3,096
Macro	15,840	2,055	12,080	2,080	17,600	2,160	10,960	4,198
MS	19,200	2,327	15,360	2,827	19,120	2,977	17,280	4,988

Tableau 2 : Moyennes et écarts types des différents types de traitement en fonction des groupes et de la langue

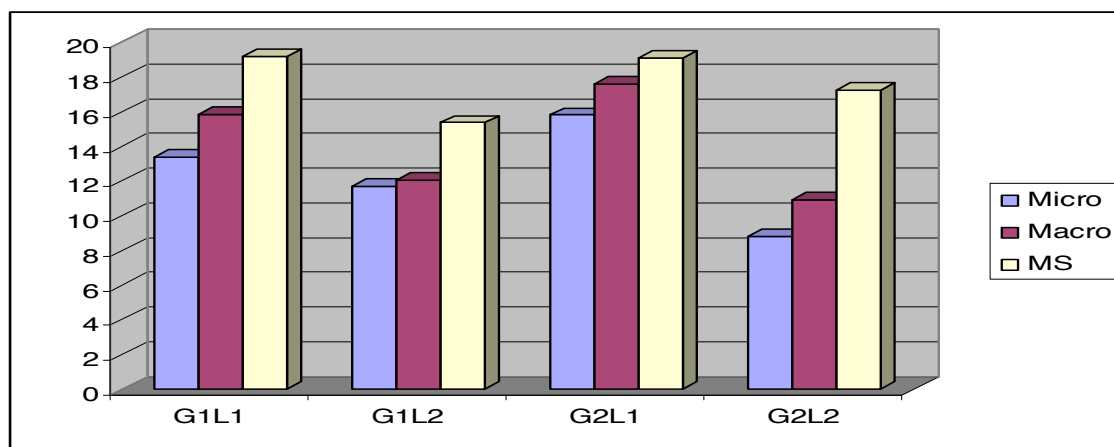


Figure 3 : Moyennes des différents types de traitement en fonction des groupes et de la langue

5. Interprétation et perspectives

Ces résultats mettent en évidence le rôle de la langue maternelle (créole) sur la réactivation des connaissances lors de la réécriture à distance.

L'ensemble de nos résultats nous permet d'écarter l'hypothèse d'un dysfonctionnement cognitif chez les enfants issus de milieux défavorisés lors de la conservation et de l'activation des connaissances en mémoire (Baudet, 1986). Ils montrent en effet que lorsqu'ils utilisent la langue maternelle, les élèves issus de milieux défavorisés obtiennent des performances similaires à celles des élèves de milieux favorisés.

Ces résultats apportent des informations utiles à la compréhension de l'effet de la langue maternelle utilisée dans l'apprentissage/enseignement en L2 dans le contexte diglossique d'Haïti. Dans ce contexte, la langue maternelle semble exercer un effet sur l'apprentissage en L2 qui diffère selon le milieu socioculturel des élèves. Ces résultats contribuent à enrichir les cadres théoriques de référence en mettant en évidence le rôle de la langue maternelle et de la culture dans la qualité du traitement de l'activité inférentielle et qui dépend de la qualité de fonctionnement de la Mémoire de Travail à Long Terme (MTLT) (Legros, Bounouara, Acuna, Benaïcha, Hoareau, et Sawadogo, 2009).

L'ensemble de ces données ouvrent des perspectives sur le rôle que pourrait jouer la langue maternelle dans les situations de co-construction de connaissances à distance et dans les fondements de nouvelles approches didactiques qui prennent en compte les contextes linguistiques (Sawadogo et Legros, 2007, 2008 ; Sawadogo, Legros et Marouby, 2010).

Références bibliographiques

- Baudet, S. (1986). La mémorisation de récit chez l'enfant d'âge préscolaire. Origine sociale et accès à l'information stockée en mémoire. *L'année psychologique*, 86, 223-246.
- Cameron, C.A., Edmunds, G., Wigmore, B. et Hunt, A.K. (1997). Children's Revision of Textual Flaws. *International Journal of Behavioral Development*. 20(4), 667-680.
- Crinon, J. et Legros, D. (2002). The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Base on Rewriting. *Learning and Instruction*, 12, 605-626.
- Ericsson, K.A., et Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211-245.
- Gabsi, A. (2004). Contexte plurilingue et construction de connaissances. Co-construction de connaissances via la réécriture croisée à distance en contexte plurilingue. Mémoire de DEA non publié, Université de Paris 8, Septembre 2004. En ligne : http://classe-numerique.cite-sciences.fr/numeral/textes/IMG/pdf/Amel_Manip_DEA16.pdf.
- Hoareau, Y. et Legros, D. (2005). Effet de la langue maternelle (L1, Créole) sur la compréhension de texte explicatif en langue seconde (L2) en situation diglossique. Rôle de la langue L1 dans l'activation de la Mémoire de Travail à Long Terme. Communication présentée au colloque d'Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique, université de Nanterre, Nanterre, France, 24-26 février 2005 (TCAN/CNRS).
- Hoareau, Y. et Legros, D. (2006). Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie. *Enfance*, 2, 191-199.
- Hoareau, Y., Legros, D., Gabsi, A., Makhlof, M. et Khebbeb, A. (2006). Internet et aides à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue. Dans A. Piolat (dir.), *Lire, Écrire, Communiquer et Apprendre avec Internet* (p. 277-297). Paris : Solal. En ligne : <http://classe-numerique.cite-sciences.fr/numeral/textes/IMG/pdf/>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension : A paradigm for cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Legros, D., Maître de Pembroke, E. et Makhlof, M. (2003). Interagir autour d'un mémoire en construction : l'exemple d'une collaboration à distance. Dans J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation* (p. 145-157). Paris : L'Harmattan.
- Legros, D., Noyau, C., Cordier, M. et Khalis, A. (2003). Rôle de la langue (L1 vs L2 en situation de diglossie) et du type de questionnaire sur l'activation des connaissances dans une tâche de production en L2. Le cas des élèves du Togo. 36ème colloque international de la société européenne de linguistique, Linguistique et corpus. Types de données et comparaison des langues, Lyon, ENS-LSH.4-7 September 2003, ENS de Lyon.
- Legros, D., Makhlof, M., Gabsi, A. et Hoareau, Y. (2006). Rôle de la langue maternelle dans la production de texte en langue seconde (L2) et la construction de connaissances en

- contexte plurilingue. Statut de l'analyse du corpus et rôle des questionnaires. 30th International Conference On Functional Linguistics, University of Cyprus, 18-21 October 2006.
- Legros, D., Bounouara, Y., Acuna, T., Benaïcha, F.Z., Hoareau, Y. et Sawadogo, F. (2009). TICE et Cognition de la Littérature plurilingue. Vers un modèle intégrateur³. *Synergies Algérie*, 6, 21-28. En ligne : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie6/legros.pdf>
- Marin, B. et Legros, D. (2006). La prise en compte des contextes linguistiques et culturels dans les activités de révision et de co-révision à distance. *Langages*, 164, 113-125.
- Sawadogo, F. et Legros, D. (2007). Effets des questionnements à distance via Internet sur l'activation des connaissances et l'activité de planification lors de la co-écriture de textes explicatifs en langue seconde en contexte diglossique. Conférence EIAH'2007 (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain), Lausanne (Suisse), 27-29 juin 2007.
- Sawadogo, F. et Legros, D. (2008). Diversité linguistique africaine : fondements cognitifs pour une intégration des langues locales dans les nouveaux espaces collaboratifs. Universités Francophones et Diversité Linguistique, Yaounde, 27-28 juin 2008.
- Sawadogo, F., Legros, D. et Marouby, G. (2010). La langue L1 dans les processus de construction de connaissance un facteur de construction identitaire et de qualité de l'éducation. Cas du Burkina et de l'Algérie. XIVème Congrès Mondial Conseil Mondial des Sociétés d'Education Comparée (WCCES), « Traçage et re-traçage des frontières et nouvelles possibilités dans l'éducation et la société ». ISTANBUL, 14-18 juin 2010.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1986). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. Dans S. Rosenberg (dir.), *Reading, writing and language learning* (p. 142-175). Cambridge : Cambridge University Press.
- Van Weijen, D., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. et Sanders, T. (2009). L1 use during L2 writing : An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, 18, 235-250.

³ Recherche conduite dans le cadre du projet Numéral (Numérique et apprentissages locaux), Programme TCAN-CNRS (Technologies de la Connaissance et Apprentissages Numériques, 2004-2007).