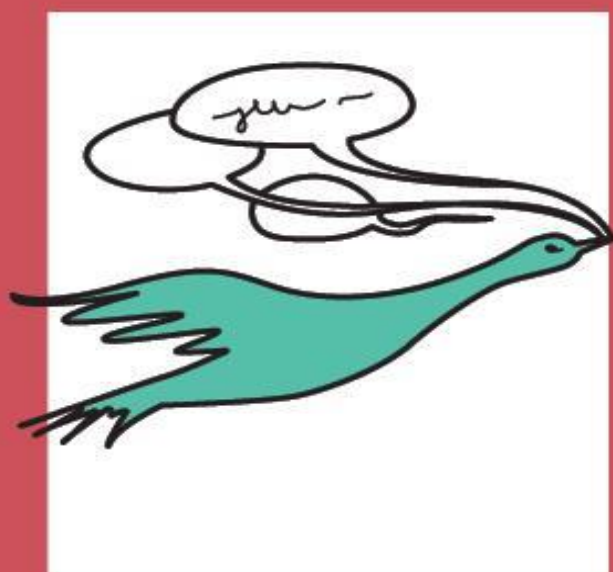


DIDACTIQUE DES LANGUES & PLURILINGUISME(S) 30 ANS DE RECHERCHES

COLLOQUE INTERNATIONAL ORGANISÉ PAR LE LIDILEM & L'ACEDLE



14 & 15 NOVEMBRE 2019

UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES
BÂTIMENT STENDHAL

Plus d'infos sur : ddl-pluri30.sciencesconf.org



Livret des résumés



30 ans à fêter !

30 ans, c'est plus que 30 mois, 30 jours, 30 minutes... C'est une période qui marque l'émergence, la construction et la consolidation d'un champ de recherche à part entière en didactique des langues et plurilinguisme(s) qui se révèle riche, ample, fructueux, vivant, évolutif et toujours actuel.

En 1987, deux créations novatrices permettent d'une part, de donner une légitimité institutionnelle à la jeune discipline didactique des langues – le laboratoire Lidilem est fondé à l'initiative de Louise et Michel Dabène – et d'autre part, d'engager l'implication de chercheurs et enseignants de langues étrangères au niveau associatif : l'Acedle voit le jour autour de Louise Dabène, présidente.

30 ans, c'est aussi...

Trois générations de chercheurs qui explorent une grande diversité de situations didactiques aux contextes variés et qui affinent leurs analyses en vue de l'efficacité des pratiques d'enseignement/apprentissage des langues dans et pour nos sociétés plurielles.

Trois générations ici réunies de manière inédite pour offrir leurs témoignages, leurs réflexions scientifiques, partager leur vécu et expérience de terrain.

Un élan commun et solidaire à travers le Colloque DILAPLU 2019 pour rendre hommage à Louise Dabène.

30 ans, arrêt sur image... Où en est-on ?

Les résumés de ce livret invitent à une double lecture des recherches en didactique des langues et plurilinguisme(s) – rétrospective et surtout prospective. Quels clins d'œil à ce riche « héritage » de travaux initiés à l'aube de la création du Lidilem et de l'Acedle ? Quelles lignes de force, quelles perspectives innovantes émergent aujourd'hui à travers le foisonnement de travaux représentés à travers les communications ici réunies ? Plus de 70 communications, des conférences, des temps de rencontre, d'échange et de partage.

Lecteurs, lectrices, que votre curiosité et votre regard aiguisé vous ouvrent à de nouveaux horizons.

Comité scientifique

Nathalie Auger - Université Paul Valéry Montpellier 3
Séverine Behra - Université de Lorraine, INSPE
Jacqueline Billiez - Université Grenoble Alpes
Michel Candelier - Le Mans Université
Véronique Castellotti - Université de Tours
Mariella Causa - Université Bordeaux Montaigne
Marisa Cavalli - IRRE-VDA (Italie)
Daniel Coste - ENS de Lyon
Maria Helena de Araújo e Sá - Université d'Aveiro (Portugal)
Jean-François de Pietro - IRDP Neuchâtel (Suisse)
Christian Degache - Université Grenoble Alpes
Françoise Demaizière - Université Paris Diderot
Martine Derivry - Université de Bordeaux, INSPE d'Aquitaine
Chantal Dompmartin - Université Toulouse 2 Jean-Jaurès
Emmanuelle Huver - Université de Tours
Laurent Gajo - École de langue et de civilisation françaises, Uni Bastions (Suisse)
Stéphanie Galligani - Université Grenoble Alpes
Patricia Lambert - ENS Lyon/Institut français de l'éducation
Danielle Lévy - Université de Macerata (Italie)
Dominique Macaire - Université de Lorraine, INSPE
Marinette Matthey - Université Grenoble Alpes
Déborah Meunier - Université de Liège (Belgique)
Danièle Moore - Simon Fraser University (Canada)
Marie-Françoise Narcy Combes - Université de Nantes
Marielle Rispaill - Université Jean Monnet Saint-Étienne
Diana-Lee Simon - Université Grenoble Alpes
Nathalie Thamin - Université Bourgogne Franche-Comté
Monica Vlad - Université Ovidius de Constanta (Roumanie)
Sylvie Wharton - Aix-Marseille Université
Susanne Wokusch - Haute école pédagogique de Lausanne (Suisse)

Comité d'organisation

Lidilem **Stéphanie Galligani** - **Claire Hugonnier** - **Émile Ouedraogo** - **Érica Sarsur-Câmara** - **Diana-Lee Simon** - **Beatriz Villa** / Acedle **Chantal Dompmartin**

Équipe des volontaires

Alice Aspromonte - **Imane Belle** - **Cheyenne Bonnet** - **Amélie Debray** - **Stéphanie Durieux** - **Mélanie Durman** - **Cassandra Fauconnier** - **Léa Garénaux** - **Wenjje Hong** - **Yujing Ji** - **Hsiu-Tzu Lee** - **Qianyun Li** - **Amélie Meeus** - **Shiba Shaikhzada** - **Lan Wang**

Résumés des conférences plénières



Didactique et/du plurilinguisme. (Re)penser les écologies des espaces plurilingues en recherche et formation

Danièle Moore (DILTEC EA2288 – Simon Fraser University, Vancouver, Canada)

À l'interface de la sociolinguistique et de la didactique des langues, Louise Dabène a toujours su traverser les frontières (de langues, disciplinaires...) et inscrire ses travaux dans des espaces de continuités en interrogeant les questions de plurilinguismes sur différents plans de décision, de planification, d'aménagement, de politiques linguistiques, aux niveaux national, régional, des communautés, des écoles, des classes et des familles. Analyses des pratiques (de classes et dans l'environnement plus large) et des représentations/croyances et idéologies, dans leurs liens avec les processus d'appropriation ; réflexions d'ordre épistémologique, éthique et politique problématisant les écologies plurilingues ; développement d'une didactique du plurilinguisme contextualisée s'appuyant, comme leviers d'apprentissage, sur les expériences, les connaissances et les pratiques plurielles des apprenants et des familles, et prenant en compte différents processus de croisements et d'intermaillages de langues et de postures inter/alterculturelles : ses travaux ont très certainement tracé une manière dont nous pensons et conceptualisons aujourd'hui le plurilinguisme en éducation. La contribution est aujourd'hui l'occasion de lui rendre hommage en revisitant quelques-uns de ses chantiers privilégiés, tout en les (re)situant en résonance de certains des questionnements actuels de la recherche en didactique et/du plurilinguisme.

Bibliographie

- Billiez, J. (dir.)(1998). De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène, Grenoble, CDL-LIDILEM.
- Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Références, Paris, Hachette.
- Dabène, L. (1991). Mélange de langues en situation migratoire, in Papers for the workshop on constraints conditions and models (London 1990). E.S.F Strasbourg, pp. 105-119.
- Dabène, L. (1991). Didactique des langues et sociolinguistique : Quelles relations ? Actes du colloque organisé par l'Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères (ACEDLE), Strasbourg, Université des sciences humaines, pp. 72-82.
- Dabène, L. & Moore, D. (1995). Bilingual speech of migrant people, in L Milroy & P. Muysken (éds.). One Speaker, Two Languages, Cambridge, Cambridge University Press.

Pour une pédagogie de l'alternance codique ou le plurilinguisme pour tous par l'intercompréhension. *Un aspect de « l'héritage » de Louise Dabène*

Christian Degache (LIDILEM EA609 – Université Grenoble Alpes & POSLIN – UFMG, Brésil)

Dans un article publié en 1995 dans les ELA, Louise Dabène s'interrogeait sur les conceptions curriculaires qui pouvaient offrir un terrain de déploiement aux pratiques pédagogiques centrées sur l'intercompréhension en langues voisines, notamment pour la famille des langues romanes. Filant la métaphore du bâtiment, elle y faisait un état des lieux avant de relever les lézardes de l'édifice et de dresser les lignes directrices susceptibles d'orienter l'action dont il était difficile alors de dire s'il s'agirait d'une restauration ou d'une refondation, voire d'une reconstruction : la sélection et hiérarchisation ou dissociation des objectifs et des activités ou habiletés langagières ; la mobilisation et intégration des acquis préalables, aussi bien en termes de savoirs que de savoir-faire, savoir-apprendre et savoir-être.

Un quart de siècle plus tard, dans le cadre de ce colloque, je propose de revenir sur cette problématique de l'insertion curriculaire, de parcourir les grandes lignes de ce qui s'est fait en France et en Europe, mais aussi en Amérique Latine, puisque Louise associait ce continent à ces travaux sur ce sujet dès leur lancement au début des années 90.

Cette insertion curriculaire de l'intercompréhension en langues voisines, considérant la multiplicité des formes qu'elle peut prendre, je l'interprète aujourd'hui comme une pédagogie de l'alternance codique destinée à tous. L'alternance codique était en effet au centre de la plupart des travaux de Louise Dabène, autant avec une finalité descriptive et interprétative qu'avec une finalité didactique. Savoir changer de langue, accepter les changements de langue et les contacts de langue, chez soi-même, chez l'interlocuteur et chez les autres, et aussi questionner les changements de langue (pour le chercheur, pour l'enseignant, pour l'apprenant, pour le grand public...), savoir pratiquer les contacts de langue, savoir jouer des langues et de la multimodalité oral/écrit/images avec les médias numériques ; voilà autant de compétences que peut viser cette pédagogie de l'alternance codique.

Je montrerais dans cette conférence, au vu de de la pluralité de ce qui a été réalisé depuis 25 ans et des différentes fonctions didactiques assumées par l'insertion curriculaire de l'intercompréhension, que les « approches intercompréhensives » ont en réalité la finalité de mettre le plurilinguisme à la portée de tous. Elles ne se limitent pas en effet aux publics dont l'environnement proche, le milieu, est effectivement plurilingue ou directement concerné par le plurilinguisme. Ou, plus exactement, elles considèrent que tout le monde est concerné, que tout un chacun, même l'individu ou la communauté la plus isolé(e), est, au moins potentiellement, en contexte plurilingue. Cela était déjà vrai il y a 25 ans. En dépit des tentations de repli national que connaissent plusieurs pays aujourd'hui, cela l'est encore davantage aujourd'hui à travers les mobilités physiques et numériques, comme l'illustre la récente crise internationale autour des incendies en Amazonie.

Bibliographie

Dabène, L. (1995). Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? Etudes de linguistique appliquée, n° 98, 103-112.

Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme : évolutions, enjeux, questions

Dominique MACAIRE (ATILF – Université de Lorraine, INSPE)
&
Emmanuelle HUVER (DYNADIV EA4428 – Université de Tours)

Cette conférence à deux voix sera l'occasion d'interroger les évolutions et les enjeux liés à l'usage de quelques termes structurant le « périmètre » de notre domaine de recherche et d'intervention.

Nous nous attacherons à dégager les transversalités et les spécificités de ces différentes notions et ce que, possiblement, elles apportent et/ou empêchent : 1. Au niveau de l'interface avec les institutions (à travers l'exemple du système éducatif français) ; 2. Au niveau (didactologique) de la recherche ; 3. Au niveau de la formation des enseignants ; et 4. Au niveau associatif.

Ce faisant, il s'agira également de questionner les responsabilités des différents acteurs impliqués (institutions, chercheurs, associations, formateurs et de réfléchir ensemble au « commun » (Jullien, 2008) à construire à partir de la diversité de l'Acedle, qui lui est constitutive.

Bibliographie

- Auer, P. & Wei, L. (dir) (2007). Handbook of multilingualism and multilingual communication. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Besse, H. & Galisson, R. (1980). Polémiques en didactique : Du renouveau en question. Paris : Clé International.
- Bhatia, T. K. & Richtie, W. C. (dir) (2013). A Handbook of Bilingualism and Multilingualism. Second Edition. Malden/USA: Blackwell Publishing.
- Billiez, J. (1998). De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène. Grenoble : CDL Lidilem.
- Castellotti, V. (2010). Attention, un plurilinguisme peut en cacher un autre ! RDLC, 7(1), NeQ Les plurilinguismes, 181-207.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2011) « La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept ». Dans Blanchet, P. & Chardenet, P., Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, Paris, Editions des Archives contemporaines / AUF, 241-252.
- Chiss, J.-L. (2010). La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? Le Français dans le Monde-Recherches et applications, 48, 37-45.
- CNESCO (2019). De la découverte des langues à leur enseignement-apprentissage - Comment mieux accompagner les élèves ? Conférence de consensus, Paris : CNESCO. En ligne <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>
- Coste, D. (dir.) (1994). 20 ans dans l'évolution de la didactique des langues. Paris : Didier, collection LAL.
- Coste, D. & Hébrard, J. (1994). Vers le plurilinguisme ? Paris : Hachette.
- Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris : Hachette.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette.
- Jullien, F. (2008). De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures. Paris : Fayard.
- Lehmann, D. (1988). La didactique des langues en face à face. Paris : Hatier.
- Macaire, D. (2008). « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche ». RDLC, 5(1), 3-38.
- Macaire, D., Narcy-Combes, J.-P. & Portine, H. (dir.) (2010). « Interrogations épistémologiques en didactique des langues », Le Français dans le Monde-Recherches et applications, 48/07, Paris : CLE international.
- Martinez, P. (2018). Un Regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC. Paris : Editions des Archives Contemporaines. Accès libre : <http://eac.ac/books/9782813002839>
- Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (dir) (1998). Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrererfahrungen mit romanischen Sprachen. Giessener Beiträge. Giessen : Gunter Narr Verlag.

Moore, D. (2006). Plurilinguismes et école. Paris : Didier, collection LAL.

Pierozak I. ; Debono M., Feussi V. et Huver E., 2018, « Fils rouges épistémologiques au service d'une autre intervention », in : Pierozak I., Debono M., Feussi V. et Huver E., dir., Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrances. Limoges, Lambert Lucas. pp. 9-28.

Résumés des communications¹



¹ Les résumés sont fidèles à la version soumise par les auteurs.

Prise en compte de la dimension linguistique de la construction des connaissances : de nouvelles perspectives pour la didactique des langues ?

Myriam ABOUSAMRA (ELLIADD – Université de Franche Comté)

L'affirmation selon laquelle la dimension linguistique des savoirs disciplinaires doit être prise en compte afin de permettre la réussite scolaire des élèves se retrouve aujourd'hui tant dans les textes officiels (programme du Socle Commun, BO n°11 du 26 novembre 2015), que dans les travaux de la Commission Européenne (Beacco, Coste, van de Ven, Vollmer, 2010) et des universitaires s'intéressant à la fois à l'enseignement monolingue (Jaubert, 2008) ou bi-plurilingue (Berthoud et Gajo, 2005) . L'ensemble de ces textes contribue d'une part à documenter le fait que la maîtrise des genres scolaires est nécessaire à la réussite des élèves et d'autre part à décrire ce qui fait la caractéristique des genres discursifs mobilisés à l'école. Nous inscrivant dans le prolongement de ces travaux, nous chercherons pour notre part à analyser comment est envisagé l'enseignement de ces compétences linguistiques et à nous interroger sur les nouvelles perspectives que cela offre éventuellement à la didactique des langues.

Dans le cadre de notre communication, nous nous proposons de nous placer plus particulièrement dans le champ de la didactique du plurilinguisme et de nous intéresser aux contextes où le français est langue d'enseignement sans pour autant être la langue 1 des apprenants. Notre propos s'ancrera dans des situations diverses qui ont cependant toutes en commun le fait que l'apprenant suive des enseignements de Disciplines dites Non Linguistiques dans une langue étrangère. En d'autres termes, le français (langue étrangère) n'est ici pas uniquement une discipline scolaire mais aussi la langue medium d'autres disciplines. Partant du constat que l'une des finalités de l'éducation plurilingue est d'élargir les répertoires discursifs des apprenants (Beacco, Coste, van de Ven, Vollmer, 2010), nous chercherons à analyser comment la notion de genre de discours, traditionnellement peu mobilisée en didactique du FLE, l'est parfois désormais grâce aux apports de travaux réalisés en didactique du plurilinguisme notamment.

Après avoir présenté différents contextes d'enseignement où le français est langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002), nous rappellerons ce que l'on entend par « genre de discours » avant de nous pencher plus précisément sur la notion de « genre scolaire ». Nous accorderons ensuite une attention particulière à la question de l'enseignement-apprentissage de ce genre en nous appuyant notamment sur une analyse de manuels scolaires.

Bibliographie

- Beacco, J-C. Coste, D. van de Ven P-H. et Vollmer, H. (2010). Langue et matières scolaires : Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums. www.coe.int/lang/fr
- Berthoud, A-C et Gajo, L. (2005). Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire, Rapport final <http://www.academia.edu/546177/>
- Jaubert, M. (2008). Langage et construction de connaissance à l'école , Un exemple en sciences. Presses universitaires de Bordeaux.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste, Paris : PUF (Education et formation).

* * *

Que vaut la compétence plurilingue sur le marché scolaire ?

Maryse ADAM MAILLET (CASNAV Académie de Besançon – Rectorat de l'Académie de Besançon)

Que vaut la compétence plurilingue des élèves dans les collèges et les lycées de notre pays sur le marché scolaire (Bourdieu1982) ? Quelles en sont les mesures et évaluations ? A quels moments du parcours scolaire des élèves sont-elles effectuées, et à quelles fins ? Comment les didactiques plurilingues (Candelier et Castellotti 2013) sont-elles, ou non, encouragées ou reconnues dans les curriculums récemment publiés par le MEN en 2015 et 2019 pour les collèges et les lycées ? Comment évolue le système éducatif dans la prise en compte de la compétence plurilingue acquise ou apprise ? Peut-on le savoir en observant les valorisations ou dévalorisations produites massivement par les évaluations certificatives : certificat de formation général, diplôme national du brevet, certificat d'aptitude professionnelle, baccalauréats professionnels ou bacs généraux et technologiques ?

Dans cette contribution, on se propose de montrer, à l'intérieur d'un champ très technique, aveugle pour le grand public et prolongeant la recherche sur les bilinguismes majorés ou minorés en contexte scolaire (Bertucci 2013 ; Hélot et Erfurt (dir.) 2016) comment le prisme des évaluations et des examens permet de montrer par la seule monétisation en points, un puissant clivage des représentations sociales et des pratiques gestionnaires, distribué selon les origines des élèves et selon la biographie langagière et la formation des acteurs. D'un côté, on observe une plus-value de la compétence plurilingue fonction de représentations de la mobilité destinées à sélectionner une minorité capitalisant les langues pour des études supérieures sanctuarisées ; de l'autre, une négation discriminatoire et bloquante pour les enfants allophones migrants ou issus de la migration, à qui un système des examens pesamment monolingue et focalisé sur l'écrit du français et ses formes complexes, refuse toujours davantage la capitalisation des répertoires plurilingues qui sécuriseraient leur parcours scolaire (Simsek et Thamin, 2017).

L'étude s'appuiera sur l'expérience acquise par le CASNAV de l'académie de Besançon depuis 2005 dans la présentation chaque année de centaines d'élèves allophones arrivant aux examens de fin de cycle. Elle montrera la nature technique des freins produits dans les machines de gestion, ainsi que les leviers qui pourraient être actionnés par un volontarisme politique cultivant une vision inclusive des parcours des élèves ainsi qu'une vision ouverte des compétences plurilingues dont la nation a besoin au XXI^e siècle.

Bibliographie

- Akkari A. & Coste D. (2015) (coord.). Les langues d'enseignement, un enjeu politique. Revue internationale d'éducation Sèvres n°70. Paris : CIEP.
- Bertucci M.-M. (2013).(dir).. Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques. Glottopol n°21. http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_21.html, consulté le 26 mars 2019.
- Bourdieu P. (1982). Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques. Paris : Fayard.
- Calvet A & Calvet L.J. (2017). Baromètre des langues du monde (3e édition). <http://www.wikilf.culture.fr/barometre2017/index.php>, consulté le 21 mars 2019.
- Candelier M. & Castellotti V. (2013). « Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s) ». Dans S. Wharton et J. Simonin (dir). Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts (p. 179-221). ENS Editions.
- Diversité* n°176 Langue des élèves langue(s) de l'école.
- Hélot C. & Erfurt J. (Dir.) (2016). L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques. Limoges : Lambert-Lucas.
- Les cahiers pédagogiques n°534. Enseigner les langues aujourd'hui 2016
- Ministère de l'éducation nationale : « Langues vivantes aux examens », consulté le 26 mars 2019 <http://eduscol.education.fr/langues-vivantes/sinformer/textes-officiels/evaluations-et-examens.html>

Le temps et l'espace comme variables pour comprendre la perception de l'expérience : retours d'une enquête quantitative internationale auprès d'enseignant-e-s de langue

José Ignacio AGUILAR RÍO (DILTEC EA 2288 – Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3)

On présente les premiers résultats d'un questionnaire interrogeant les liens entre la formation d'enseignant-e-s de langue et leur regard sur leur pratique (Johnson & Golombek, 2018). 468 informateurs/-trices, originaires de 65 pays, aux profils socio-professionnels divers (primaire, secondaire, supérieur, associatif, stagiaires, apprentis, auto-entrepreneuriat, ...), y ont répondu (56 pour la version anglaise, 88 pour l'espagnole, 324 pour la française). 3 groupes d'enseignants ont ainsi été constitué, selon l'auto-catégorisation des informateurs : a) des débutants ($n = 123$, expérience médiane = 4 ans) ; des expérimentés ($n = 333$, expérience médiane = 17 ans) ; des retraités, ayant maintenu ou pas une activité d'enseignement ($n = 12$, expérience médiane = 35 ans). L'objectif de l'analyse était de caractériser les construits « changement » et « expérience ». À cette fin, une matrice de corrélations (Smouse & Long, 1992 ; Zou et al., 2003), contenant des valeurs issues d'échelles Likert, a été conçue pour chacun des trois groupes établis. Les trois matrices résultant ont intégré les variables âge, expérience, contextes et cours enseignés. Par ailleurs, la matrice des 'débutants' comportait deux ensembles de variables caractérisant, pour chaque informateur, la vision de son enseignement actuel et future imaginé. Celle des 'expérimentés', comptait en plus un ensemble de variables caractérisant, pour chaque informateur, la vision de son enseignement passé. Enfin, la matrice des 'retraités', comptait deux ensembles de variables caractérisant, pour chaque informateur, la vision de son éventuel enseignement présent, ainsi que son enseignement passé. Les corrélations suggèrent, pour les 'débutants', une tendance vers la continuité, tel que le montrent des corrélations positives fortes entre leur impression de maintenir le contrôle du cours aujourd'hui et leur intention de le faire à l'avenir ($r = 0,49$), ou encore d'apprécier de rire en cours aujourd'hui et la possibilité qu'ils continuent de le faire au futur ($r = 0,75$). En ce qui concerne les 'expérimentés', des valeurs indiquant une forme de continuité ont aussi été repérées, si bien que des corrélations fortes ont été identifiées entre leur impression de se donner au groupe aujourd'hui et leur intention de continuer de le faire dans le futur ($r = 0,81$), ou encore en ce qui concerne la possibilité de continuer à exercer un contrôle sur le groupe, qu'ils cherchent à maintenir déjà aujourd'hui ($r = 0,73$). Enfin, pour les 'retraités', des corrélations fortes suggèrent une vision cohérente et sans fractures majeures entre leur passé et leur éventuel présent comme enseignants. Dans le cadre du paradigme des soi possibles/idéaux, ces résultats interrogent quant à la possibilité de conjuguer, en formation initiale, réflexivité (référence ici) et projection de/sur soi (Dörnyei & Chan, 2013), de manière à sensibiliser les futurs enseignants au changement, en les amenant à développer des visions de soi possible professionnels.

Bibliographie

- Dörnyei Z. & Chan L. (2013). « Motivation and vision: an analysis of future I2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages ». *Language Learning*. pp. n/a–n/a.
- Johnson K. E. & Golombek P. R. (2018). Informing and transforming language teacher education pedagogy. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177%2F1362168818777539>
- Smouse P. E. & Long J. C. (1992). « Matrix correlation analysis in anthropology and genetics ». *American Journal of Physical Anthropology* n° 35(S15). pp. 187-213.
- Zou K. H., Tuncali K. & Silverman S. G. (2003). Correlation and simple linear regression. *Radiology*, 227(3). pp. 617-28.

* * *

Deuxièmes générations d'adolescents et identité linguistique : le rôle de l'institution scolaire dans la gestion du répertoire plurilingue

Sabrina ALESSANDRINI (Université de Macerata, Italie)

Avec la croissance démographique des deuxièmes générations d'adolescents en Italie et les conséquences sociolinguistiques qui en découlent, l'italien est devenu une langue nouvelle qui modifie le statut intime et officiel des langues pour l'immigré tout comme pour l'Italien autochtone (Lévy 2001). En effet, la complexité de la question linguistique concerne, d'un côté, la gestion des problèmes inhérents à la diglossie et au plurilinguisme interne, et, de l'autre, celle de l'immigration de masse et des langues qu'elle véhicule (Lévy 2012).

Le locuteur immigré structure ainsi l'apprentissage de l'italien dans un contexte multilingue souvent en situation de conflit linguistique : l'arabe, le français et l'italien ne tardent pas à se mêler avec la diglossie et/ou la polyglossie des natifs, voire les dialectes, les régionalismes, les langues alloglottes (Leray 2001).

Cette mixité pluriethnique et socioculturelle conduit à la création d'un langage engendré sur un mélange de codes, de langages vernaculaires, de contaminations linguistiques, y compris anglicismes, xénismes, emprunts.

Malheureusement, le système d'enseignement italien tend à négliger - voire à réprimer - cette variété sociolinguistique de départ. En sous-estimant la réalité linguistique de ces élèves, il participe à la dévalorisation des modes d'expressions populaires (Zarate 2008), du « métissage » linguistico – culturel et du « parler jeune », et de plus, transforme la diversité linguistique, culturelle, sociale en désavantage scolaire (Bourdieu 1983) et manque d'estime de soi.

L'institution scolaire devrait s'interroger sur la possibilité de faire face à la complexité sociolinguistique et orienter sa didactique de façon que tous les élèves se perçoivent comme des locuteurs légitimes. Mais le problème se pose de manière complexe dans le cadre scolaire italien. En effet le berceau de l'« Educazione linguistica » (De Mauro 1971) réagit dans la pratique, pour des raisons socio historiques, à la diversité linguistique par un enseignement valorisant, promouvant et imposant l'italien.

Comment valoriser ce répertoire sociolinguistique ? Comment le faire sortir de l'assujettissement au monolinguisme uniformisateur ?

En partant des travaux méthodologiques et des études de cas concernant l'identité sociolinguistique des jeunes adolescents de deuxième génération, cette contribution vise à effectuer une analyse du rôle de l'institution scolaire italienne dans la gestion du répertoire plurilingue et pluriculturel de ces adolescents, tout en proposant des pistes pour que l'école – en tant que milieu d'inclusion pour un corpus dynamique en constante évolution – puisse promouvoir de nouveaux terrains de création plurilingue et pluriculturelle.

La contribution s'appuie sur des données quantitatives (questionnaires) et qualitatives (entretiens) obtenues auprès de cinq instituts d'instruction secondaire de la région des Marches. L'échantillon se compose de 27 adolescents d'origine africaine nés en Italie.

Bibliographie

- Bourdieu P. Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques, Paris, Fayard, 1983.
- Leray C. « Langues de culture et langue(s) d'enseignement dans une éducation interculturelle » dans M. Derrij et L. Marmoz (sous la direction de), L'interculturel en question, Actes du colloque de Rabat, Paris, L'Harmattan, 2001.
- Lévy D. « Statut des langues, langues 'médiatrices' et attitudes xénophiles : fonction, perception et représentation du français, de l'italien et de l'étranger dans le phénomène d'immigration nord-africaine en Italie », in Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle (G. Zarate éd.). Paris, Centre National de la Documentation Pédagogique, Mars 2001.

Lévy D. Alessandrini S. «Questi insospettati della mondializzazione: i dialetti e l'integrazione dei giovani Magrebini nelle Marche», in L. Pierdominici (a cura di), *Ravy en pensée plaisante et lie*. Omaggio a Gabriella Almanza Ciotti. Fano (AN), Aras Edizioni, 2012.

Zarate G., « Appartenances et lien social », in *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, Paris, Editions des Archives Contemporains, 2008.

* * *

Cuium pecus ? Éléments pour le recensement de la curricularisation de l'intercompréhension en langues romanes à partir des expériences d'un groupe d'universités européennes et latino-américaines

Maria Helena ARAÚJO E SÁ (CIDTFF - Departamento de Educação, Université d'Aveiro, Portugal)
Francisco Javier CALVO DEL OLMO (Université Fédérale du Paraná, Brésil)

L'objectif de cette communication est de faire un état des lieux de l'insertion de l'intercompréhension entre langues romanes (ICLR) dans l'enseignement universitaire. Ces dernières années, de plus en plus d'universités ont inclus l'ICLR dans leurs parcours formatifs, tout en considérant les atouts cognitifs, méthodologiques, pédagogiques et aussi politiques de cette approche. Certaines analyses de ces formations (Araújo e Sá, 2014; Degache, 2018) ont montré que les plans curriculaires (structure, objectifs, typologie des activités, modalités d'évaluation) varient considérablement d'une institution à l'autre selon un certain nombre de facteurs tels que : le cadre institutionnel, le public cible, les conceptions théoriques et les approches méthodologiques des chercheurs-formateurs. En même temps, un ensemble de points communs et de dynamiques partagées sont mis en exergue, ce qui a permis la constitution de communautés de formateurs et de réseaux professionnels de plus en plus solides en Europe et en Amérique Latine. Ce panorama justifie, à notre avis, la présente recherche ; à ce but, nous avons proposé un questionnaire en ligne à huit universités européennes et six latino-américaines, participant au projet Eval-ic (<https://evalic.eu/>). Les réponses nous ont fourni des informations quantitatives (sur le nombre d'étudiants inscrits, leur niveau de formation, la charge horaire, etc.) mais aussi qualitatives (vis à vis des contenus des programmes, des références bibliographiques utilisées, des objectifs poursuivis, des activités proposées). L'ensemble de ces éléments a aidé à en composer un portrait holistique, à comprendre leurs contextes d'enseignement et à mettre en rapport les faiblesses et les potentialités de ces expériences.

Dans le titre de notre communication, on lit deux mots en latin suivis d'un point d'interrogation ; c'est un extrait du premier vers de l'églogue numéro trois de Virgile où un berger demande à l'autre à qui appartient le troupeau : *cuium pecus ?* Nous reprenons cette question rhétorique pour nous interroger ensemble, pour connaître, ou révéler, les activités d'autres collègues qui travaillent dans d'autres institutions sur le même sujet et, par la suite, reconnaître ces efforts et nous reconnaître réciproquement dans une même communauté académique.

Bibliographie

- Andrade, Ana Isabel, Pinho, Ana Sofia, et Martins, Filomena (2011). *Formar para a intercompreensão: micro políticas curriculares*. In A. S. Pinho et A. I. Andrade (orgs.), *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto*. Aveiro: Universidade de Aveiro -CIDTFF-LALE, p. 57-79.
- Araújo e Sá, M^a Helena. (org.) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension-Rapport*. Prestation 7.1. Miriadi. Disponible sur www.miriadi.net/produit/atouts-et-possibilites-l-insertion-curriculaire-l-intercomprehension
- Benucci, Antonella (2015). *L'intercomprensione. Il contributo italiano*. Torino : UTET Università.
- Degache, Christian (2018). *Quels scénarios pour pratiquer l'intercompréhension interactive ? Entre double mise en abyme, vertige et effectif réduit, l'analyse itérative et contextualisée d'une session spécifique*

de formation. S. Garbarino et C. Degache (orgs.), Intercompréhension en réseau Scénarios, médiations, évaluations. Lyon: CRTT, p. 40-76.

Olmo, Francisco Javier Calvo del; Cunha, Karine Marielly da Rocha (à paraître). C'era una volta a intercompreensão na ufpr: primeira década. In F. J. C. del Olmo, K. M. R. Cunha et A. N. Shibayama (orgs.), Práticas didáticas e pesquisas de ensino e aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras. Curitiba: Editora UFPR, p.173-199.

* * *

Repères sociolinguistiques pour l'enseignement de l'Intercompréhension : Hommage à Louise Dabène

Maria Helena ARAÚJO E SÁ (CIDTFF – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Portugal)
Silvia MELO-PFEIFER (Université de Hambourg, Allemagne)

Louise Dabène a été l'une des pionnières dans la recherche en intercompréhension (IC), influençant depuis sa genèse le développement de la didactique du plurilinguisme. Sous son égide, le groupe Gala s'est constitué et a pu développer ses recherches sur l'intercompréhension, commençant par l'intercompréhension écrite entre paires de langues (avec Galatea), jusqu'à la formation des enseignants à l'intercompréhension, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, aussi bien réceptive qu'en interaction (avec Galapro), en passant par Galanet, un projet dont le succès international « mériterait une étude de cas » et, plus récemment, Miriadi. Force est encore de constater que d'autres thématiques continuent à émerger, comme l'évaluation des compétences en intercompréhension (avec le projet EVAL-IC), et que le groupe poursuit toujours ses activités, lié à une cohorte internationale et très hétérogène de chercheurs soutenue par une association (APICAD).

Prenant appui sur l'ouvrage-phare de Louise Dabène, « Repères sociolinguistiques pour l'enseignement de langues », publié en 1994, nous nous attacherons, dans cette contribution, à analyser les conditions sociolinguistiques qui ont favorisé l'émergence de l'intercompréhension comme approche didactique, capable de répondre aux défis de « situations linguistiques complexes », du point de vue sociétal et individuel. Nous nous attacherons tout particulièrement à analyser les conditions favorisant l'introduction de l'intercompréhension dans les terrains éducatifs européens de nos jours. Nous nous demanderons comment l'Intercompréhension peut contribuer à une « didactique des situations plurilingues », à travers la façon dont elle interroge les désignations des langues et de leurs statuts, ainsi que leurs rôles et hiérarchies.

Bibliographie

- Araújo e Sá, M. H. (Coord.) (2015). Histórias em Intercompreensão: a voz dos autores. Aveiro : UA Editora. (ISBN: 978-972-789-447-5).
- Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris :Hachette.
- Garbarino, S. & Degache, C. (Eds.) (2018) . Intercompréhension en réseau. Lyon : CRTT
- Jamet, M-Ch & Spita, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. In C. Ferrão Tavares & Ch. Ollivier (Eds.), O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições. Redinter-Intercompreensão, 1, 9-28.
- Ollivier, Ch. & Strasser, M. (2013). Interkomprehension in Theorie Und Praxis. Wien: Praesens.

* * *

Le biographique au service de la formation des formateurs à l'interculturalité dans une université colombienne : quelles retombées sur les participants ?

Fabio ARISMENDI (LIDILEM EA609 – Université Grenoble Alpes/Universidad de Antioquia, Colombie)

Cette contribution a pour objet l'analyse de l'impact d'une formation à l'interculturalité (Abdallah-Preteceille, 1996 ; Dervin, 2017 ; Walsh, 2007), destinée aux formateurs de futurs enseignants de langues étrangères dans le milieu universitaire colombien, et notamment à l'Université d'Antioquia. Cette recherche-action en didactique des langues est menée dans le cadre de notre projet de thèse, conduit au sein du laboratoire LIDILEM.

Suite à une analyse de besoins dans le contexte étudié, nous faisons l'hypothèse que la participation à une communauté de pratique (Wenger, 1998) peut avoir des retombées sur les représentations et les pratiques des formateurs. Les données sont issues du travail de formation sur le terrain, auquel ont participé sept formateurs (3 d'anglais et 4 de français) et comprennent des outils divers : biographies langagières, entretiens individuels et collectifs, journal de bord du chercheur ainsi que des fiches pédagogiques construites pendant la formation et des observations de classe.

L'analyse qualitative des données montre que la communauté de pratique a contribué à l'apprentissage ainsi qu'à la construction du profil interculturel des formateurs. Dans ce cadre, la rédaction et le partage des biographies langagières (Thamin & Simon, 2009) des participants a constitué un levier important permettant d'amorcer des échanges riches. Les données suggèrent que le travail biographique a encouragé le renforcement des liens entre les formateurs au sein de la communauté, ainsi qu'une réflexion approfondie sur leur rapport à la pluralité. Par ailleurs, cette démarche a aussi facilité la réflexion sur les dimensions interculturelles dans les pratiques enseignantes des formateurs.

Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. (1996). Vers une pédagogie interculturelle. Paris: Anthropos.
- Dervin, F. (2017). Compétences interculturelles. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Thamin, N., & Simon, D.-L. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières ». *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 4, 15–33. Retrieved from https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L_Simon_et_N_Thamin_-_Reflexions_epistemologiques_sur_la_notion_de_biographies_langagieres_cle0126fa.pdf
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 25–35. Retrieved from http://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

* * *

Plurilinguisme et transition linguistique au Niger : heurs et malheurs d'une mise en œuvre institutionnelle

Brahim AZAOUI (LIRDEF – Université Montpellier I)
Adamou AMADOU SAIBOU (Université Abdou Moumouni, Niamey, Niger)

Le Niger est, comme de nombreux Etats d'Afrique subsaharienne, un pays plurilingue. Si le français est seule langue officielle, 10 langues nationales (LN) dites « langues des communautés constituant la nation nigérienne » sont utilisées au quotidien par les Nigériens. Le français a aussi longtemps été l'unique langue

d'enseignement. Mais, depuis 2012, le Cadre Orientation du Curriculum (COC) nigérien stipule l'introduction des LN à l'école. Cela permet « d'asseoir les compétences de base et cheminer progressivement vers le français », de valoriser l'identité linguistique du pays, de faciliter les premiers apprentissages et de limiter les « blocages psychologiques » (Hamidou et al., 2010). Les LN sont langues d'enseignement les trois premières années scolaires. Dès la 4^e année scolaire (équivalent du CE2) toutefois, le français et les langues nationales sont langues de co-média d'enseignement, et le français devient unique langue d'enseignement à compter de la 5^e année (soit le CM1). L'année de CE2 constitue par conséquent pour les élèves et les enseignants une année charnière de transition linguistique (TL) à laquelle il convient de réfléchir significativement. Si le choix du quasi tout en français peut se justifier par le désir d'asseoir les connaissances et compétences suffisantes pour la poursuite d'étude en collège, où l'enseignement s'effectue en français uniquement, cette décision pose plusieurs questions aussi bien sur le plan de la politique de valorisation des langues, du dispositif de la TL que de la formation des enseignants. Comment a été pensée cette transition linguistique ? Comment sera-t-elle mise en œuvre dans la formation des enseignants des écoles normales sachant qu'à ce défi s'est ajouté celui d'introduire une approche pédagogique, l'approche par les situations (APS), dont on est en droit d'interroger la pertinence et cohérence (Maurer, 2018) ?

Notre présentation, qui s'intéresse aux atouts et contraintes dans la conception de la TL et sa prise en charge par la formation des enseignants, s'appuiera sur des données recueillies, dans une démarche d'observation –participante, lors d'un projet (janvier 2018 à juin 2019) visant à accompagner la mise en place de la transition linguistique au Niger. Ces données sont constituées de notes de terrain, de contenus de manuels scolaires et de textes institutionnels, ainsi que des supports de formation élaborés par l'équipe de formateurs.

Après une présentation de la situation sociolinguistique au Niger et de l'approche par les situations, nous reviendrons sur le déroulement des ateliers et ses objectifs. Nous nous pencherons dans un premier temps sur l'intérêt d'une transition linguistique et des besoins de formation. Puis nous évoquerons les obstacles à la formation observés lors des ateliers, les raisons de ces difficultés ainsi que les moyens mis en œuvre pour les surmonter.

Bibliographie

- Beidou, H. (2014). Dynamiques linguistiques au Niger : cohabitation et/ou concurrence entre le français et les langues locales. Thèse non publiée. Université du Québec à Montréal, Canada.
- Hamidou, A. ; Mijinguini, A. ; Amani, L ; Salley, J. (2010). L'enseignement bilingue au Niger. Tunis : ADEA.
- Mallam Garba, M. & Seydou Hanafiou, H. (2010). Niger. Dans B. Maurer (dir.), Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action (p.397-570). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Maurer, B. (2018). Les systèmes éducatifs africains en recherche de qualité pris au piège des réformes curriculaires : le cas du Niger et l'approche par les situations. Dans L. Puren & B. Maurer (dirs.), La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes. Vienne : Peter Lang.

* * *

Apprentissage formel et informel en didactique des langues : vers une typologie

Sophie BABAULT & Annick RIVENS MOMPEAN (UMR 8163 Savoirs, textes, langage – Université de Lille)

Le paysage de la didactique des langues a été métamorphosé durant les vingt dernières années par l'émergence de pratiques innovantes élargissant l'espace d'apprentissage à des situations qui se trouvent hors de la salle de classe ou ne se déroulent pas nécessairement en face à face avec un enseignant : auto-apprentissage, autoformation guidée en centres de ressources, apprentissage en tandem, approches

actionnelles, démarches de didactique intégrée langue-discipline, etc. Au-delà de la modification des pratiques didactiques, on a par ailleurs assisté à une augmentation exponentielle des mobilités internationales ou des formes d'exposition aux langues étrangères, en particulier par le biais des usages multilingues d'internet. Sur le plan des processus d'apprentissage des langues, ces évolutions ont entraîné une importante porosité entre les frontières de deux catégories considérées jusqu'alors comme relativement étanches : les apprentissages formels, guidés par un enseignant en contexte institutionnel, et les apprentissages informels, développés dans le cadre de diverses formes de communication ne relevant pas d'activités didactiques (Cappellini et al., 2017).

Les modalités d'articulation entre les apprentissages formels et informels des langues restent cependant jusqu'à présent peu explorées et, surtout, n'ont pas fait l'objet de démarches de problématisation et de modélisation, si bien que de nombreuses questions restent à ce jour sans réponse. Où et comment situer précisément les frontières entre apprentissage formel et informel ? Quelles compétences l'apprentissage informel permet-il de développer ? De quelles manières les dispositifs formels peuvent-ils intégrer les plus-values apportées par l'apprentissage informel ? Etc.

Afin d'apporter des éléments de réponse à certaines de ces questions, notre intervention visera à proposer une typologie des formes d'apprentissage informel en langues. Cette typologie, qui s'appuiera à la fois sur des données tirées de la littérature scientifique et sur l'analyse de situations particulières, constitue la première étape d'une démarche épistémologique qui nous conduira à modéliser la « continuité des apprentissages à travers une pluralité de situations dont certaines sont dotées de formes éducatives et d'autres non » (Brogère & Bézille, 2007). La typologie que nous proposerons sera accompagnée d'une analyse des modes spécifiques de développement des compétences dans le cadre d'un apprentissage informel, qui entraînent notamment une redéfinition des interactions entre mobilisation et construction des compétences langagières.

Bibliographie

Brogère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 158, 117-160.

Cappellini, M., Lewis, L. & Rivens Mompean, A. (eds.) (2017). *Learner Autonomy and Web 2.0*. Collection *Advances in CALL Research and Practice*. Ohio University : Equinox.

* * *

Actions propédeutiques de formation initiale d'enseignants du 1er degré pour une approche compréhensive des langues

Séverine BEHRA & Dominique MACAIRE (ATILF UMR7118 CNRS – Université de Lorraine, INSPE)

De nos jours, les langues-cultures constituent un enjeu fort pour l'école, inscrit « entre enjeu global et enjeux locaux » (Babault, Bento & Spaëth, 2017). Les langues sont par ailleurs un facteur important de la réussite scolaire de tous les apprenants. Notre étude interroge la formation initiale des futurs enseignants de l'école primaire. Non seulement l'enseignement d'une langue-culture étrangère ne s'improvise pas, mais cet enseignement ne se calque pas uniquement sur le niveau de pratique de langue de l'intervenant (Behra, 2019). Dans le cadre du Master, une unité d'enseignement a été conçue comme propédeutique à la formation à la didactique d'une langue-culture étrangère. Elle propose une approche davantage compréhensive des langues et des situations didactiques, dans le but d'accompagner un changement de paradigme et de façon de penser l'enseignement des langues aux enfants.

Cette unité d'enseignement vise à faire émerger des conceptions individuelles, perçues et discutées collectivement en situation de travail coopératif, à l'aide d'un certain nombre de tâches. Nous avons interrogé

chez les futurs enseignants en formation plus particulièrement le rôle des souvenirs personnels et des croyances sur les langues et leur apprentissage (Behra & Macaire, 2017). Afin de mieux comprendre les situations abordées « avec » la diversité des acteurs, la démarche de cette « recherche-formation » implique l'engagement de tous et de chacun, non seulement pour tenter de mettre à jour les valeurs, croyances et représentations tant individuelles que partagées par la communauté d'apprentissage, mais aussi pour mieux révéler les biographies langagières, interroger le statut accordé aux langues, et lever des obstacles épistémologiques d'une formation davantage professionnalisante.

Bibliographie

- Babault, S., Bento, M. & Spaëth, V. (2017). Tensions en didactique des langues, entre enjeu global et enjeux locaux. Peter Lang, coll. GRAMM-R. Etudes de linguistique française / GRAMM-R. Studies of French Linguistics. 245 p.
- Behra, S. (2019). Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ? Dans : De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Notes des experts. Paris : Cnesco. <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/paroles-dexperts/formation-des-enseignants/>
- Behra, S. & Macaire, D. (2017). « Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation ». Dans Décuré, N. (dir.), Représentations et stéréotypes, EDL (Etudes en Didactique des Langues), n°28, 115-136.

* * *

Prise en compte de la variation et son apport dans une classe de première année secondaire en contexte algérien

Amani BENYAGOUB (Faculté des langues étrangères Université d'Alger 2, Algérie)

Un énorme écart reste creusé entre les textes officiels et les réelles pratiques scolaires en matière d'usage des langues, alors que l'Algérie assiste à « un plurilinguisme de fait » (Asselah-Rahal, Méfidère, Zaboot, 2007:11) manifesté par l'usage en société de trois langues : l'arabe, le tamazight et le français, il est permis de négocier la complexité de la position ambiguë du français en société et surtout en contexte scolaire. Louise Dabène (1994:8-9) avait déjà fait état du caractère approximatif des notions langue « maternelle », « seconde » et « étrangère », dans le contexte particulier algérien où le français vacille entre la position de langue « seconde » ou « étrangère », la posture d'apprentissage chez les apprenants est tout aussi particulière puisque chargée des représentations quant à la langue française en objet d'apprentissage. Cette communication issue de notre travail de recherche se centre ainsi sur la place accordée au plurilinguisme dans le système scolaire algérien, si dans un premier temps, il est question de s'interroger sur l'incontournable nécessité de prendre en considération la variation en classe de FLE, il s'est avéré indispensable, par la suite, de vérifier concrètement (sur le plan situations pratiques de classes) l'impact, voire l'apport, de l'intégration d'un support pédagogique plurilingue en terme d'éveil de réactions plus favorables ou pas à l'apprentissage. Il s'agit de la mise au point d'une stratégie visant à sonder la spécificité du contexte et du public concerné, à savoir identifier (par le biais d'un questionnaire) les représentations des apprenants algériens, puis à tenter d'intervenir sur ces dernières en faisant appel en classe à « la caricature porteuse de variation » comme entrée, plus ou moins, efficace et donc rentable, permettant d'agir sur les représentations négatives que peuvent se faire les apprenants (expérimentation dans une classe en contexte algérien).

Il est évident que chaque élément est indissociable de sa conception en contexte, la classe de langue, y compris, fait partie prenante de la société dans laquelle elle se trouve. Néanmoins, l'enquête menée en Algérie par Philippe Blanchet et Safia Asselah Rahal (2009:14) précisent, voire dénoncent, que dans le

contexte éducatif algérien, la dimension plurilingue dans l'apprentissage des langues et le contexte sociolinguistique et socioculturel, ont été mis à l'écart jusqu'à présent. Il est grand temps alors d'accorder aux enjeux sociaux une place prépondérante au sein de la classe et d'accorder une certaine valeur didactique à la variation, pour la dépasser outre vers l'apprentissage de la langue « normée », Louise Dabène et al (1990:21) exigeait d'ailleurs presque cette prise en compte de la didactique de la variation. Ce n'est ainsi qu'à travers ces quelques recherches entretenues que la variation, longtemps dévalorisée et éloignée des classes de langue à l'école algérienne, se voit réhabilitée, tolérée et se faire reconnaître des vertus.

Bibliographie

- Asselah Rahal, Safia, Méfidène, S., Zaboote, T., Le contexte sociolinguistique en Algérie, In : Asselah Rahal, Safia, Blanchet, Philippe, Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, Rôle du français en contexte didactique, 2007.
- Blanchet, Philippe, Moore, Danièle, Asselah-Rahal, Safia, Perspectives pour une didactique des langues contextualisée : pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ?, Archives contemporaines, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), 2009.
- Castellotti, Véronique, Moore, Danièle, Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire, In : Etudes et Ressources n°4, Vision des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Genève (Suisse), 2-4 novembre 2010.
- Dabène, Louise. et al, Variations et rituels en classe de langue, Paris : Didier, 1990.
- Dabène, Louise, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, les situations plurilingues, Paris : Hachette, Collection F, 1994.

* * *

“Racontar son histoire avec les langues” : un module en formation initiale de professeurs des écoles comme premiers pas vers une réflexivité plurilingue

Fanny BERLOU & Chantal DOMPMARTIN-NORMAND (CLLE – Université Toulouse Jean Jaurès)

Les biographies langagières, formes particulières de récits de vie focalisées sur les langues (Thamin & Simon, 2011), ont été mobilisées dans de nombreux travaux en didactique des langues. Ceux-ci ont montré leur intérêt en classe avec les élèves pour valoriser leur répertoire plurilingue (cf. tous les travaux sur l'éveil aux langues, Candelier, Armand, Castellotti & Moore inter alia), mais aussi en formation des enseignants comme outil de travail de la réflexivité (Muller, 2012 ; Galligani, 2014). Dans leur prolongement, notre travail de thèse analyse la mise en œuvre d'un module “biographies langagières” en formation initiale de professeurs des écoles à l'ESPE[1]de Toulouse (France). Ce module a été proposé en septembre 2018 à huit enseignant·e·s stagiaires[2], en début d'année en préambule de leur formation en didactique des langues, avec le but de déclencher leur réflexivité sur le plurilinguisme. Huit autres stagiaires n'ont pas bénéficié de ce module-préambule. Notre travail de thèse porte sur les différences observables entre les deux groupes après le module et l'année suivante dans l'élaboration et la mise en œuvre de leurs séquences de langue vivante étrangère. Dans cette communication, nous nous focaliserons sur le début et la fin du module-préambule. Deux temps, initial et terminal, seront convoqués afin d'être analysés. Un premier écrit individuel a été demandé en réponse à la consigne suivante : “Racontez votre histoire avec les langues”, en deux étapes, la deuxième permettant d'enrichir la première version du texte. Le second écrit, correspondant à l'ultime phase du module-préambule, propose aux participants de rédiger, dans une forme narrative, un écrit répondant à la consigne suivante : « vous rédigez un court texte en changeant de personne (utilisation de la troisième personne du singulier) et en mobilisant les diverses langues de votre histoire. Voici une amorce : C'est alors qu'il arriva au pays des langues, il/elle était effrayé·e... ». Nous analyserons les deux corpus de textes, dans leurs deux versions pour le premier et dans son unique version pour le dernier afin de voir quelle

réflexivité émerge dès ce moment. Des captations vidéos des deux temps, initial et terminal, ainsi qu'un entretien individuel post-module nous aideront dans ce travail. Des profils seront ainsi dégagés.

* * *

Propositions pour une étude des causes du décrochage d'un groupe d'étudiants de première année de Licence de Lettres Modernes

Marie-Madeleine BERTUCCI & Amel GUEZI (EA7518 LT2D Lexiques, Textes, Discours, Dictionnaire, Centre Jean Pruvost – Université de Cergy Pontoise)

L'étude prend appui sur le constat des résultats de la session 1 de la première année de licence de Lettres Modernes de l'université de Cergy-Pontoise en juin 2018, lesquels mettent en évidence un grand nombre d'étudiants défaillants. En effet, sur 119 étudiants inscrits en Licence 1 (désormais L1), 64 sont défaillants, soit plus de la moitié de la promotion. Le nombre d'étudiants défaillants s'est accru en l'espace de dix ans. En 2008, sur une centaine environ d'étudiants inscrits en première année de Lettres Modernes, seuls 13 d'entre eux ne s'étaient pas réinscrits au deuxième semestre de la L1. Les causes alléguées à ce moment-là pointaient chez les étudiants interrogés i un manque d'intérêt pour les études littéraires et un désir de se réorienter rapidement, ii le souhait de trouver une structure dotée d'un encadrement pédagogique plus contraignant du type de celui offert par les BTS ; iii des problèmes financiers lourds conduisant les étudiants concernés à occuper un emploi à temps plein et à suspendre sinon plus leurs études pour ces raisons (Bertucci, 2008). Les motifs donnés par les étudiants rejoignent ceux qui sont évoqués par la littérature scientifique qui aborde ce sujet (Dethare, 2005, 2006 ; Beaupère, Boudesseul, 2009 ; Garcia, 2010 ; Jaoul, Grammare, Nakhili, 2010 ; Demuynck, 2011 ; Morlaix, Suchaut, 2012 ; MESR, 2012 ; Sarfati, 2013 ; Maunay, 2013 ; Berthet, Simon, 2014), notamment lorsqu'il est question spécifiquement des filières Arts, Lettres, Langues, Sciences Humaines (David, Melnik-Olive, 2014). On fera l'hypothèse que dix ans après, la situation n'est plus tout à fait la même dans la structure qui nous occupe et qu'il faille évoquer d'autres facteurs, i la notion de discipline à faible effectif, ii les difficultés d'appropriation de la langue académique par les étudiants, qui génèreraient une possible insécurité linguistique chez ces derniers, laquelle pourrait être amplifiée par les études littéraires, dans lesquelles le poids de la norme est peut-être plus fort que dans d'autres champs disciplinaires. Ce constat pour le moins préoccupant invite à s'interroger sur les causes de ce renoncement des étudiants concernés à finaliser leur première année de licence de Lettres Modernes. On fera l'hypothèse que ces résultats doivent être analysés en croisant des perspectives plurielles, dont on étudiera l'impact sur la désaffection des étudiants en s'appuyant sur l'hypothèse qu'il s'agit d'un processus complexe et multifactoriel. Un examen de la littérature scientifique consacrée au sujet montre qu'il s'agit d'une réalité « assez hétérogène » (David, Melnik-Olive, 2014 : 81). Le « décrochage de l'université » ne se confond pas nécessairement avec un renoncement à faire des études supérieures (*Ibid.* 82). Il n'est pas forcément un « abandon » (Beaupère, Chalumeau, Gury, Huguée, 2007 : 16-17). Les décrocheurs peuvent être « repérés et aidés » (*Ibid.*). Il constitue donc « un processus réversible » (Beaupère, Chalumeau, Gury, Huguée, 2007 : 16-17 ; David, Melnik-Olive, 2014 : 84). Il n'est pas nécessairement un « aveu d'impuissance » (Rayou, 2000 : 1) mais une « tentative [de l'étudiant-e] d'agir sur [sa] situation (*Ibid.*). En cela, le décrochage observable à l'université se distingue des formes qu'il emprunte dans le secondaire, contexte scolaire dans lequel la notion a été forgée (Sarfati, 2013 : 8). Il n'est pas non plus nécessairement synonyme d'une déscolarisation (*Ibid.* : 9). La communication comparera les résultats de 2008 et les premières conclusions d'une enquête par questionnaire menée par Amel Guézi dans le cadre de sa thèse de doctorat (sous la direction de Marie-Madeleine Bertucci) sur les raisons qui ont amené les étudiants défaillants en 2018 à renoncer à poursuivre leur première année.

Bibliographie

- Beupère N. & Boudesseul G., 2009 Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants "décrocheurs", Paris : La Documentation Française.
- Berthet, T., Zaffran J., (dir.), 2014, Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Delamotte, R., Penloup, M.-C., Reuter, Y. (éds.), 2016, Décrocher à l'école : la part du français, Repères-Recherches en didactique du français langue maternelle n° 53.

* * *

Faire évoluer les représentations sur le plurilinguisme en formation d'enseignants : exemple du terrain guyanais pour nourrir la didactique

Nathalie BLANC (ICAR UMR 5191 – INSPE, Université Lyon 1)
Manon PLASSCHAERT (Université Grenoble Alpes)

La Guyane est un département profondément ancré dans le plurilinguisme de par son histoire et les flux migratoires qu'elle connaît (Léglise, 2008). La France, elle, connaît une longue tradition d'idéologie monolingue (Goï, 2014). Des tensions entre ces deux situations peuvent donc apparaître au niveau sociétal mais aussi au sein de l'éducation nationale notamment en éducation prioritaire dans l'académie de Guyane, avec un public d'élèves très majoritairement plurilingue (Alby, 2008).

Cette communication rendra compte d'une démarche empirique menée sur ce terrain, lors de sessions de formation continue d'enseignants du premier et du second degré en zone d'éducation prioritaire renforcée ; formation dont le but était de dresser un état des lieux des représentations sur le plurilinguisme, de les faire évoluer et de créer des leviers pour améliorer les pratiques enseignantes (Simon, 2014). Des premières données ont été recueillies à partir d'un questionnaire sur les représentations des enseignants sur les langues de leurs élèves, complétées par des entretiens compréhensifs pour recueillir les discours sur leurs pratiques professionnelles. Puis, des données écologiques ont été récoltées dans le cadre d'une collaboration entre les formateurs académiques du Rectorat de Guyane et une équipe de formateurs/chercheurs : des observations filmées de classe suivies d'entretiens d'auto-confrontation avec deux enseignants. Les observables ont été transcrits et analysés afin de faire émerger les pratiques et les gestes professionnels pour les confronter aux représentations.

Nous présenterons dans cette communication quelques résultats significatifs et quelques implications futures pour la formation des enseignants à la diversité linguistique. Nous soulignerons notamment le rôle des ressources vidéo, de la co-construction des analyses des situations de terrain et du projet collaboratif entre enseignants, formateurs et chercheurs dans l'ingénierie de formation. Nous tenterons de pointer quels ont été les impacts en termes de reconnaissance du plurilinguisme et du travail des enseignants dans ces contextes complexes, et montrerons dans quelles mesures des transferts sont envisageables pour nourrir la formation initiale des enseignants en didactique des langues et du plurilinguisme (Blanc, 2018).

Bibliographie

- Alby, S. (2008). Faire faire et faire mieux dire à des élèves dans une école de l'Ouest guyanais. Le Français dans Le Monde, pp.98-110.
- Blanc, N. (2018). "Former à l'analyse des interactions orales à partir de situations exolingues ou comment voir des savoirs et des gestes professionnels dans l'activité enseignante". Analyses de l'activité : perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation. Vidal-Gomel, C. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, Paideia, pp. 19-32.

- Goï, C. (2014). Les langues à l'école, les langues et l'école. Tentations monolingues versus réalités plurilingues. *Diversité*, n°176, pp 33 -39.
- Léglise, I. (2007). Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane. *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD, p.29-47.
- Léglise, I. (2008). « Plurilinguisme et migrations en Guyane française ». *Migrations et plurilinguisme en France*, Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n°2, pp.94-100.
- Simon, D.L. (2014). Quand le biographique engage enseignants et élèves. Voie pour une didactique du plurilinguisme inclusive. *Diversité*, n°176, pp 144 -50.

* * *

La réception et le développement des didactiques plurilingues – quelques repères au travers des publications et activités de l'APLV dans les années quatre-vingts

Michel CANDELIER (Le Mans Université)

Cette contribution ambitionne de contribuer à l'écriture de l'histoire des didactiques du plurilinguisme, non pas tant du point de vue de leurs origines conceptuelles et de leur développement « interne » que de celui de leurs liens avec une dimension particulière du contexte avec lesquelles elles interagissent, celle des professionnels de l'enseignement des langues dont elles visent à devenir des outils. Pour ce faire, on se référera aux publications et activités d'une association française regroupant des enseignants de diverses langues étrangères et régionales, l'Association des professeurs de Langues vivantes, et on se concentrera sur la période des années quatre-vingts. On n'oubliera pas que cette association, comme c'est souvent le cas, cherche certes à représenter les positions de ses adhérents, mais aussi à les orienter vers des horizons nouveaux.

Le choix des années quatre-vingts, période où se diffusent les premiers écrits concernant l'éveil aux langues et la didactique intégrée des langues, permet d'observer leur réception dans les publications de l'association – et en particulier les articles de sa revue « Les langues modernes » - ainsi que la contribution qu'elles apportent à leur diffusion. Ce choix permet aussi de s'interroger sur l'apport que l'association, par les écrits dont elle est l'auteur et par ceux qu'elle promeut, effectue à la construction d'un ensemble conceptuel plus vaste dans lequel les approches plurilingues viendront s'insérer. On cherchera à le montrer à propos de sujets tels que la « politique des langues » (en particulier la revendication de la multiplication et de la « diversification » des langues proposées dans le curriculum), les finalités de l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire, certaines orientations didactiques et les relations entre les didactiques des diverses langues.

Enfin, on cherchera à comparer l'image transmise par l'APLV des buts et démarches des approches plurilingues, telles qu'elles se présentaient à l'époque, à celle qui prévaut aujourd'hui à travers les publications récentes du Conseil de l'Europe dans ce domaine, afin de repérer d'éventuelles traces d'évolution entre deux époques que plus de trente années séparent.

Bibliographie

- Arrouays, M. & Candelier, M. & Hardin, G. & Monnanteuil, F. & Moreau, P. & Thomières, D. (1987). *Parlons des langues!* Paris: Nathan.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Council of Europe
- Candelier, M. & Dabène, L. (1988). Frontières, étanchéité, perméabilité. *Les Langues Modernes*, n° 1, 11-17.

Hawkins, E. (1985). Awareness of language – La réflexion sur le langage dans les écoles en Grande-Bretagne. *Les Langues Modernes* n° 6, 9-23.

* * *

Sous le(s) plurilinguisme(s), la compétence ou l'expérience ?

Véronique CASTELLOTTI (DYNADIV EA4428 – Université de Tours)

« Attention : un plurilinguisme peut en cacher un autre ». C'est ainsi que j'intitulais, il y a dix ans, l'intervention qui concluait la journée Notions en Questions (NeQ) sur « les plurilinguismes » (Castellotti, 2010). J'amorçais ainsi une réflexion sur l'évolution des notions de plurilinguisme et de compétence plurilingue, que j'avais précédemment contribué à développer dans la perspective d'élaborer une (recherche en) didactique des langues prenant au sérieux la diversité, la pluralité et l'hétérogénéité. J'y explorais notamment ce que j'identifiais alors comme des malentendus ou des désaccords à partir de deux visions, l'une séparatiste, l'autre intégratrice, débouchant sur des « plurilinguismes » ne partageant que très peu de caractéristiques et reposant sur des bases apparemment très différentes.

Je voudrais, dans cette contribution, poursuivre cette réflexion en réinterrogeant aussi la notion de compétence, à propos de laquelle j'avais co-organisée auparavant avec B. Py une autre journée NeQ (Castellotti & Py, 2002). Ce qui m'avait alors semblé pertinent et potentiellement heuristique dans cette notion était son caractère complexe et composite, susceptible de favoriser des ouvertures et de susciter des débats pour approfondir les recherches en didactique des langues et ne pas les limiter au terrain méthodologique notamment.

La compétence plurilingue, que Ph. Blanchet (2007) avait qualifiée de « renversement copernicien » est cependant, plus de vingt ans après son élaboration, restée largement lettre morte dans les usages des enseignants et apprenants de langues et, au-delà des discours institutionnels ou de recherche plus ou moins convenus, on continue très majoritairement à apprendre, enseigner et évaluer (pluri-)monolingue et à envisager la compétence principalement sous l'angle de « savoir-faire ».

En relisant brièvement l'histoire de ces notions (plurilinguisme et compétence) au cours des dernières décennies, je mettrai en débat une interprétation de leurs évolutions qui débouchent notamment, de mon point de vue, sur la logique à l'œuvre dans le volume complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018) et je proposerai in fine quelques pistes pour imaginer autrement une appropriation linguistique et culturelle, fondée sur une expérience diversitaire.

Bibliographie

- Castellotti, V. (Dir.) (2010) Les plurilinguismes, Cahiers de l'ACEDLE volume 7, numéro 1 « Notions en Questions », <http://journals.openedition.org/rdlc/1979>
- Castellotti, V. & Py, B. (Dir.) (2002) Notions en Questions n° 6 « La notion de compétence en langue », Lyon, ENS Editions.
- Conseil de l'Europe, 2018, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, Strasbourg, CoE, <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Coste, D. (2004), « De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue dans A. Auchlin et al. (éds.). Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet, Québec, Nota Bene, 67-85.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. 1997, Compétence plurilingue et pluriculturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Schneuwly B. (2014) « Pour une conception plurilingue de la notion de "compétence", "competence", "Kompetenz"... » Bulletin Vals-ASLA n° 100, 57-65, http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2014_100.pdf

* * *

Enseignement de la langue étrangère (L2) dans les dispositifs bilingues : quel profil d'enseignant ?

Mariella CAUSA (CLLE ERSSàB, UMR 5263 – Université Bordeaux Montaigne)

La didactique du plurilinguisme a permis de changer le regard sur les langues et de les appréhender non plus en termes d'ajout, mais en termes d'intégration (linguistique, culturelle et disciplinaire). Parmi les dispositifs qui se fondent sur des approches intégratives, les classes bilingues représentent le lieu d'une articulation et d'une construction de savoirs complexes entre la/les langue(s) et les contenus disciplinaires. Si les recherches sur la formation des enseignants intervenants dans des dispositifs bilingues se sont jusqu'alors essentiellement penchées sur la description minutieuse de ce que signifie enseigner une DdNL (Discipline dite Non Linguistique) en langue étrangère (L2) afin de dégager les particularités de cet enseignement, les recherches concernant ce qui signifie enseigner une L2 demeurent marginales et les pratiques effectives restent, de ce fait, peu documentées. Or, dans ce contexte précis – et plus qu'ailleurs –, la langue devient vecteur de médiation cognitive (Coste et Cavalli, 2015) entre l'opacité de la langue et la densité de la discipline (Gajo, 2007) ; son enseignement ne peut donc se faire sans une prise en compte des caractéristiques linguistico-discursives des matières enseignées dans cette langue (Cavalli, 2012 ; Causa, 2014 ; Causa et Pasquariello, 2017). Notre hypothèse est alors que, dans les dispositifs bilingues, le développement d'une composante discursive dans l'enseignement d'une langue s'avère indispensable ; ce qui demande de reconsidérer la place allouée à l'analyse du discours et à la linguistique textuelle dans les formations à l'enseignement de et en langue(s) en tant qu'approches théoriques favorisant la mise en place de pratiques pédagogiques visant l'intégration langues/DdNL. Cette réflexion s'avère légitime car une formation intégrée langue + discipline reste l'exception et, lorsqu'elle existe, ne garantit pas forcément les compétences appropriées pour ce type d'enseignement. Dans cette intervention, nous décrirons ce que constitue, à notre sens, le travail de l'enseignant de langue, en conséquence son périmètre d'action, dans un dispositif bilingue ainsi que sa nécessaire articulation avec le travail de l'enseignant de DdNL à travers l'analyse de données vidéo collectées dans différents contextes éducatifs.

Bibliographie

- Causa M., (à paraître). Enseignement de et en langue: entre frontières et continuums, quelles articulations?. In Bulletin suisse de linguistique appliquée, n° 110, Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel.
- Causa M. & Stratilaki S. (éds.), 2019. Distance(s) et Didactique des langues: l'exemple de l'Enseignement Bilingue. Bruxelles : EME éditions.
- Causa M. & Pasquariello M., 2017. Discours ordinaires et discours spécialisés : analyse de pratiques pédagogiques et discursives dans les classes CLIL (Content and Language Integrated Learning). In Les Carnets du Cediscor, n°14, 2017, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Cavalli M., 2012. Langues et enseignement des matières scolaires. In Causa M., (dir.) 2012. Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 125-156.
- Coste D. et Cavalli M., 2018. Retour sur un parcours autour de la médiation. In Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC), Les cahiers de l'ACEDLE, n° 15-2, 2018 <https://journals.openedition.org/rdlc/2975>

* * *

Enseignement du français à l'université en Thaïlande : Le défi pédagogique

Supanni CHANTKRAN (Université Kasetsart, Thaïlande)

Dans le monde du XXI^e siècle, l'innovation est un thème central à toutes les sciences y compris la didactique des langues. Les nouvelles technologies, nouvelles pédagogies et nouveaux besoins nous envahissent si rapidement et si complètement qu'il est nécessaire de s'y adapter de façon appropriée. La Thaïlande, où le français fait partie du programme d'éducation, suit effectivement cette évolution et se trouve confrontée à la question : "Comment intégrer des actions innovantes aux cours traditionnels et aux nouveaux contextes éducatifs d'apprentissage des langues qui exigent des pratiques et des projets permettant le développement de méthodologies innovantes ?"

Actuellement, le français est présent en Thaïlande et joue un rôle important dans certains domaines surtout dans le tourisme, la culture, la gastronomie, le commerce, l'agriculture, les sciences, les arts, la diplomatie et l'éducation.

Présent dans le pays depuis plus d'un siècle, l'enseignement du français se tourne aujourd'hui vers l'internationalisation. Au niveau secondaire, ce sont le chinois, le japonais et le coréen qui arrivent en tête, après l'anglais, pour des raisons économiques commerciales. Le français, lui, vient devant l'allemand et l'espagnol. Cependant, n'étant plus obligatoire pour les examens d'entrée à l'université, il a connu une baisse de popularité au cours des dernières années.

Au niveau universitaire, le français est enseigné dans une vingtaine d'établissements d'État et privés, désormais autonomes pour la création des cursus de licences, masters et doctorats. Afin de répondre aux besoins professionnels et aux développements technologiques, il est intéressant d'examiner quelles sont les orientations nécessaires de l'enseignement du français à l'université. Quel cursus? Quelle méthodologie? Quel mode d'enseignement? Quel parcours? Quels partenariats? Quelle évaluation?

Les enquêtes menées auprès des départements de français des universités thaïlandaises font ressortir une volonté explicite d'adaptation des cursus au service des nouvelles technologies. Selon les réponses, l'innovation est principalement assimilée à l'utilisation des nouvelles technologies.

À l'heure actuelle, la plupart des cursus offrent, outre les cours traditionnels de français général, des cours orientés vers des formations professionnalisantes, surtout dans les secteurs du tourisme et du commerce, ainsi que quelques cours en ligne. Une université (Kasetsart) a un projet de coopération franco-thaïe sur une plateforme de cours en ligne à orientation scientifique destinée à un public débutant.

Dans la perspective du 4.0, il est nécessaire de clarifier pédagogiquement la notion "d'innovation". Est-elle synonyme de "nouvelles technologies", ou l'utilisation des TICE n'est-elle qu'une façon d'innover parmi d'autres? Peut-on innover de multiples façons: supports, projets, méthodologie, activités? Quelles pourraient être les actions innovantes dans l'enseignement du français en Thaïlande: pédagogie de projet, classes inversées, cours en ligne, ateliers, stages, mobilités etc.

« Au regard de ce champ complexe, la tâche de la didactique des langues porte sur le repérage et la théorisation de l'innovation. Que retenir de la nouveauté (manuels, méthodes, dispositifs...) mise sur le marché? Comment concilier ce qui, par expérience, fonctionnait, et ce qui remet en question les habitudes? » (Pierre Martinez, Un regard sur l'enseignement des langues)

* * *

L'identification du verbe en CE1 : apports de la comparaison français-espagnol

Camille CHAZALON, Manuel PÉREZ & Myriam BRAS (CLLE-ERSS CNRS UMR 5263 – Université Toulouse Jean-Jaurès)

L'accord sujet-verbe constitue une difficulté majeure de l'orthographe grammaticale dont la résolution implique la capacité à identifier le verbe. Cette identification est particulièrement ardue pour des élèves de CE1 au tout début des apprentissages grammaticaux explicites.

Notre contribution s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle la comparaison du français et de l'espagnol pourrait renforcer la capacité des élèves à identifier le verbe, en particulier lorsque celui-ci est conjugué à un temps composé.

Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse, nous avons conçu une séquence didactique mettant en œuvre le mécanisme du détour (Dabène, 1992 ; De Pietro, 1999 ; Perregaux, 2004) supposé favoriser l'adoption par les élèves d'une posture réflexive à l'égard du français langue de scolarisation (Ober, Garcia-Debanc, Sanz-Lecina, 2004) et aider au développement des compétences métalinguistiques (Gombert 1990). En ce sens, la comparaison du français et de l'espagnol peut venir compléter la stratégie d'identification du verbe permise par l'utilisation de la négation et la transformation d'une phrase affirmative en phrase négative. En effet, si cette stratégie est usuellement proposée, elle n'est efficace en français que pour les temps simples (Jean ne joue jamais au ballon.). Dans le cas de temps composés, seul l'auxiliaire est encadré (Jean n'a jamais joué au ballon.), ce qui peut conduire les élèves à ne considérer comme verbe que le seul auxiliaire. A contrario, l'espagnol, dans le cas des doubles négations, impose un encadrement du verbe dans sa totalité, que ce dernier soit conjugué à un temps simple (Juan no juega nunca a la pelota.) ou composé (Juan no ha jugado nunca a la pelota.).

Nous présenterons la séquence et les principes qui ont présidé à sa conception. Son efficacité a été mesurée par la mise en place d'un pré-test et d'un post-test. Les données ainsi recueillies ont été analysées et nous fournirons une analyse quantitative des résultats. L'impact de la comparaison sur l'identification du verbe sera présenté à partir de productions d'élèves de profils différents (très performants, sans difficulté particulière, en grande difficulté) ayant travaillé sur des phrases dont les verbes et les sujets ont été manipulés (temps simple ou composé, verbe pronominal ; sujet personnel ou impersonnel, groupe nominal ou pronom, en début de phrase ou pas).

Globalement, la comparaison français-espagnol est bénéfique, avec, toutefois, un effet plus marqué chez les élèves sans difficulté particulière. L'identification des verbes pronominaux connaît la plus forte progression entre les deux tests, suivie de celle des verbes conjugués à un temps composé. Enfin, celle liée à la nature ou à la position des sujets offre aussi des évolutions positives mais de valeurs similaires.

Nous concluons sur les bénéfices et les limites d'un tel dispositif de comparaison inter-langues et ouvrirons sur d'autres points grammaticaux pouvant, au moyen de l'analyse concomitante du français et de l'espagnol, renforcer les compétences orthographiques des élèves.

Bibliographie

- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6, 13-21. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.1992.2062>
- De Pietro, J.-F. (1999). La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire ? *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 31, 179-202.
- Gombert, J.-É. (1990). Le développement métalinguistique. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ober, É., Garcia-Debanc, C., Sanz-Lecina, É. (2004). Travailler l'Observation Réfléchie de la Langue à travers la comparaison entre langues : sur quels objets d'étude ? À quelles conditions ? *Repères*, 29, 81-100. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2613>

Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29, 147-166. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2617>

* * *

Décrire ou comprendre : quel statut la didactique assigne-t-elle à la parole enseignante durant les 30 dernières années

Francine CICUREL (IDAP-DILTEC EA 2288 – Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3)

L'objet de cette communication est de poser un regard sur les modalités de la recherche en didactique et son évolution. On se demandera si lors de ces trois dernières décennies, les buts et les concepts sont les mêmes. Pour ce faire, nous allons nous centrer sur la classe de langue que, dès les années 80, Besse considérait comme étant centrale. Quelle que soit l'importance que l'on attribue à d'autres facteurs - matériaux pédagogiques, type d'apprenants, contextes, etc. - la classe reste le point de rencontre crucial entre l'enseignant, son public et le savoir à transmettre.

Dès les débuts de la fondation d'une didactique des langues, l'observation des pratiques de classe, que ce soit sous une forme ou une autre, est d'usage. Elle a tantôt pour but la formation de futurs professeurs ou, plus tard, l'appréhension de ce qui se fait effectivement dans une classe de langue, de ce qui se transmet. Ces observations, enregistrées, filmées, transcrites ont fait l'objet de traitements divers qui ont débouché sur la transformation de la classe de langue en objet de recherche, et par conséquent une mise à distance, un souci que l'observateur reste discret et ne change pas le rituel de la classe. Le but recherché est de décrire ce qui se passe dans la classe. De nombreux travaux s'y emploient, citons ceux de Bouchard, Pekarek, Cicurel pour ne pas parler des très nombreux travaux en langue anglaise. La place qu'assigne Dabène aux trois fonctions de l'enseignant - informer/ animer/ évaluer - est elle aussi capitale pour le développement des recherches sur la communication en classe.

Ce mode de recueil plutôt ethnographique s'est ensuite enrichi (durant les années 2000) d'entretiens avec les acteurs de la classe, notamment avec les enseignants à qui on demande de s'exprimer sur leur action à posteriori. On met alors en place d'autres dispositifs de recherche tels des entretiens dits d'autoconfrontation. La didactique des langues dispose ainsi de riches corpus, aussi bien constitués d'échanges en classe que de paroles de professeurs. Ainsi aujourd'hui on s'intéresse à « l'action » de l'enseignant, en incluant dans cette notion, ses intentions, ses affects, sa perception des publics.

Le but de la recherche semble bien s'être déplacé. Il ne s'agit plus seulement de décrire ce qui se passe mais de comprendre comment l'enseignant s'y prend, pourquoi il prend telle ou telle décision, quel est son point de vue. De nouveaux concepts émergent alors comme celui de répertoire didactique, de désir d'enseigner, de motifs, d'intentionnalité. C'est comme si l'époque présente ne voulait plus en rester à la seule pratique mais incluait aussi le sujet, l'auteur de l'action en classe.

C'est à cette évolution que nous voulons réfléchir : comment s'est-elle faite ? Et quelles en sont les raisons ? En nous appuyant sur des paroles de professeurs confrontés à leur propre cours, on s'intéressera à ce que l'on propose de nommer « l'horizon intentionnel » du professeur. Ce dernier tend vers quelque chose que souvent il n'atteint pas. C'est cette impossibilité à atteindre pleinement un objectif tout en éprouvant le désir très vif de s'en rapprocher qui sera le fil conducteur de notre contribution à la réflexion sur la traversée de ces 30 dernières années par la didactique des langues.

Bibliographie

BESSE H. (1980) : « Métalangages et apprentissages d'une langue étrangère », *Langue française* 47.
BOUCHARD R. (1984), éd. : *Interactions : l'analyse des échanges en classe de langue*, Grenoble, Université de Grenoble III, ELLUG.

- PEKAREK S. (1999) : Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde, Fribourg, Éditions de l'Université de Fribourg.
- DABENE L. (1983) : « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue ». Études de linguistique appliquée 55.
- CICUREL F. (2011) : Les interactions dans l'enseignement des langues agir professoral et pratiques de classe, Paris, Didier.

* * *

La contribution du concept de méthode à la scientificité de la didactique des langues

Claude GERMAIN (Université du Québec à Montréal – UQAM)

Pour célébrer « 30 ans de recherches en didactique des langues », il a paru opportun de s'interroger sur le statut épistémologique du concept de méthode (étymologiquement : voie ou chemin). Historiquement, les nombreuses voies proposées émanent de sources de nature diverse : considérations philosophiques (par exemple, Comenius, Locke), pragmatisme intuitif (intuitions personnelles ou méthode dite « naturelle », comme chez Gouin), rationalisme (Port-Royal), scientisme de nature linguistique (phonétique avec le mouvement réformiste et la méthode directe, exercices structuraux avec la méthode audio-orale américaine, fréquence du vocabulaire avec SGAV, etc.), de nature neurolinguistique (comme l'approche neurolinguistique) ou de nature psychologique (comme les méthodes de Curran, de Gattegno), etc. Pourtant, il y a une trentaine d'années, Stern (1983), Richards (1990) et Allwright (1991) recommandaient de renoncer au concept de méthode. Leur argument : une discipline à prétention scientifique ne saurait être élaborée autour d'un concept unique et ambigu. La question qui se pose est donc celle de la place et du rôle du concept de méthode dans le développement scientifique du domaine. Enseigner n'est pas une discipline scientifique, mais un art et une pratique fondée sur un ensemble de techniques. Toutefois, l'étude de cette pratique peut être à caractère scientifique (comme parler, en tant qu'activité pratique, peut être l'objet d'une étude scientifique – la linguistique). Il y a là deux plans tout à fait distincts (et non trois, comme le croient la plupart des auteurs) : le plan d'une pratique, celui de l'enseignement entendu dans un sens très large – objet de la didactique des langues, discipline à caractère professionnel (prescriptive, pratique), et le plan de l'étude scientifique de cette pratique – objet de la didactologie des langues, discipline à caractère scientifique (non prescriptive, théorique). Pourquoi, alors, élaborer une didactologie des langues (définie différemment de Galisson 1986, cependant) ? Car, sans théorie, 1) il n'y a pas de lien entre les résultats disparates des études empiriques ; 2) il n'y a pas de principe de sélection pour distinguer les éléments pertinents des non pertinents ; 3) les multiples variables du domaine, non hiérarchisées, ont toutes une importance égale ; 4) il est difficile d'établir de solides programmes de formation des maitres ; 5) la profession souffre d'une absence flagrante de prestige social (Germain, 1994). La constitution d'une éventuelle didactologie des langues se situe donc sur un autre plan que sur celui des méthodes. En ce sens, au cours de l'histoire, les méthodes/approches ont contribué, à des degrés divers, à la création, au développement et à la mise en valeur de diverses pratiques ou techniques d'enseignement des langues étrangères, c'est-à-dire au développement de la didactique des langues. On ne saurait donc renoncer au concept de méthode. Dans cette perspective, cependant, la contribution de ce concept à la scientificité du domaine (à la didactologie des langues) ne peut être qu'indirecte.

Bibliographie

- Allwright, D. 1991. The Death of the Method. *Revue de Phonétique Appliquée*, 99-100-101 : 79-87.
- Galisson, R. 1986. Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères). *Études de linguistique appliquée* 64 : 39-54.

- Germain, C. (1994). De la nécessité d'une théorie de l'enseignement des langues. Revue de l'ACLA [Assoc. canadienne de linguistique appliquée]. 16/2 : 25-38. Offert sur : <https://uqam.academia.edu/ClaudeGermain>
- Richards, J.C. (1990). The Language Teaching Matrix, Cambridge UP.
- Stern, H.H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching, Oxford UP.

* * *

Un coup d'oeil subjectif dans le rétroviseur

Daniel COSTE (École Normale Supérieure – ENS Lyon)

J'ai la chance et le défaut d'avoir été en activité dans le domaine et la période qui donnent son titre au colloque annoncé. Ma proposition de communication, sous son intitulé provisoire, recouvre ainsi la visée suivante : essayer de pointer et d'analyser quelques événements et moments plus ou moins fortement visibilisés qui, à mon avis, ont eu une incidence notable et/ou une portée symbolique singulière sur la construction continuée et l'évolution de cette didactique des langues et du plurilinguisme que nous connaissons aujourd'hui. L'intention est un peu folle, venant de quelqu'un qui vient juste de relever la tête du guidon et ciblant une trentaine d'années d'histoire quasi immédiate. Mais la subjectivité est assumée et il s'agirait de la contribution d'un témoin-acteur sans prétention d'historien.

Le choix des objets considérés ne peut être stabilisé à ce point de la réflexion, mais certains relèvent pour moi de l'évidence, comme lieux de mémoire... courte. J'en mentionne ci-dessous une dizaine, de nature diverse et présentés en vrac.

- la fusion (relative) du CDL et du CDF au sein du LIDILEM et la fondation de l'Acedle (à tout seigneur... !)
- le développement des filières universitaires de FLE et en particulier la maîtrise FLE
- le CECR
- la disparition du Crédif et l'absorption/mutation du Belc
- l'affirmation d'équipes universitaires de recherche reconnues dans le domaine de la DDL puis du plurilinguisme
- l'importance prise par l'évaluation et les certifications nationales/internationales
- la multiplication des associations œuvrant et actives dans le domaine
- la montée en puissance de courants réflexifs et critiques
- le rapport à la sociolinguistique
- l'engagement sur les « terrains » et les enjeux liés à la migration

Cette liste à la Borgès ne constitue évidemment pas un inventaire de points qui seraient abordés séparément et, quel qu'en soit l'ordre, tour à tour, mais bien plutôt les ingrédients – parmi d'autres qui s'y ajouteraient – d'une certaine composition d'ensemble où des facteurs environnementaux de la « grande » histoire (changements en Europe, mondialisation, migrations, géopolitique de la francophonie...) auraient évidemment aussi leur place.

Défi un peu casse-gueule, j'en conviens volontiers. Mais, malgré la date d'envoi (limite initialement affichée), il ne s'agit pas d'un poisson d'avril.

* * *

Quel rôle et quelle place pour la langue maternelle des apprenants au sein d'une classe multilingue et multi-niveaux en FLE en milieu homoglotte?

Catherine DAVID (Laboratoire Parole et Langage LPL – Aix-Marseille Université)

De plus en plus de classes de FLE/S, dans différents contextes d'enseignement- apprentissage en France et à l'étranger, rassemblent des apprenants aux niveaux très hétérogènes. Cette situation didactique invite à mettre en place une pédagogie différenciée qui repense les contenus et les démarches pédagogiques (David, Abry, 2018) et qui met en valeur la langue maternelle des apprenants (Castellotti, 2001). En effet, nombreuses sont les activités et les modalités de travail qui encouragent le recours à cette dernière : prise de parole multilingue en classe entière, tutorats entre apprenants de niveaux différents, stratégies d'intercompréhension dans des activités de réception (Caddéo, 2015), regroupements d'apprenants avec des langues maternelles similaires ou proches dans une perspective comparative (Dabène, 1987, Candelier, 1986, Auger, 2005). Autant de dispositifs pédagogiques qui valorisent "la médiation interlangue" comme "passerelle" pour permettre à chacun de progresser et collaborer avec les autres (CECRL, 2018 : 106), malgré leurs différences de niveaux en FLE.

La classe multi-niveaux, en milieu homoglotte en particulier, permettrait alors de découvrir d'autres langues et/ou de mobiliser une langue étrangère apprise antérieurement, ce qui nous conduit à formuler la problématique suivante : en quoi et comment l'hétérogénéité des niveaux peut être un terrain propice au développement de la compétence plurilingue des apprenants puisqu' "autoriser plusieurs langues dans la classe permet de s'identifier pour concourir à la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui se définit par un éventail de compétences qui remplissent des fonctions plus ou moins étendues et partielles selon les langues" (Coste, Moore, Zarate, 1997).

Notre terrain est la classe des filles au pair du CUEF de l'université Grenoble Alpes, dont les niveaux en FLE s'échelonnent du A1 au B2. Notre démarche méthodologique est ethnographique (Cambra Gine, 2003; Cicurel, 2013) : elle croise 10 heures de captation vidéo en classe entière avec des enregistrements audio centrés sur trois groupes de tutorat. L'analyse des données s'effectue à partir de la transcription des interactions. Nous cherchons à recenser, dans ce type de classe, les différentes fonctions que revêt l'utilisation de la langue maternelle des apprenants afin de montrer en quoi la médiation par la langue maternelle est à la fois un moyen de mieux gérer l'hétérogénéité des niveaux et comment elle met en valeur la diversité de chacun (Puren, 2001a) tout en contribuant au développement d'une compétence plurilingue en construction.

Bibliographie

- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues*, DVD, CRDP Montpellier, réseau Canopé.
- Caddéo, S. (2015). *Intercompréhension, une autre approche pour l'enseignement des langues*, Hachette.
- Cambra Gine, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier.
- Candelier, M. (1986). « La réflexion sur la langue, d'où vient-elle et qu'en ferons-nous ? », *Les langues modernes*, APLV, Nathan U.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE International.
- Conseil de l'Europe (2018) *Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, évaluer et enseigner*, Didier.
- Cicurel, F. (2013). *Les interactions en classe de langue*, Didier.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. (1997). « Langue maternelle, langues étrangères, quelques réflexions », *Les Langues modernes*, N°1.
- David, C., Abry, D. (2018). *Pédagogie différenciée et classes multi-niveaux*, Hachette.

Puren, C., (2001a). Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée, Les Langues modernes, oct-dec.

* * *

La comparaison de langues : un générateur de réflexivité métalinguistique en contexte scolaire multilingue

Mathieu DAURE (Structure et Dynamique des Langues – INALCO, Institut de recherche pour le développement [IRD] UR135 – Centre National de la Recherche Scientifique UMR8202)

La littérature suggère des relations entre plurilinguisme, conscience/compétence métalinguistique et acquisition des langues. Certains travaux proposent notamment que certaines des différences qualitatives entre les acquisitions monolingue, bilingue et trilingue peuvent être attribuées à différents niveaux de conscience métalinguistique (Kemp, 2001; Herdina & Jessner, 2002; Jessner, 2008; De bot & Jaensh, 2013). D'autres études suggèrent que les locuteurs de plusieurs langues ont une plus grande conscience métalinguistique et la développent plus tôt que ceux qui ne parlent qu'une seule langue même si les résultats sont parfois discutables (Sanz, 2012). Certaines recherches s'attachent à l'observation de l'émergence de la conscience métalinguistique chez les enfants d'âge scolaire lors d'activités de contact avec des systèmes linguistiques diversifiés (Dabène L., & Ingelmann C., 1996). Toutefois, l'émergence de la conscience métalinguistique reste peu documentée, en particulier lors des interactions en contexte scolaire multilingue. Ces situations sont pourtant très fréquentes, comme en Guyane française, terrain d'étude pour cette communication.

Ce territoire d'outre-mer est le théâtre d'un échec scolaire massif : un élève sur deux quitte l'école sans aucun diplôme (Migge & Léglise, 2010). Alors que les travaux en sociolinguistique ont permis de mettre en évidence une quarantaine de langues parlées par les élèves (Léglise, 2007), environ 2/3 d'entre eux ne pratiquent pas le français en arrivant à l'école même s'ils développent rapidement des répertoires plurilingues (Léglise, 2013). Ce plurilinguisme et l'absence du français dans le répertoire des élèves sont souvent avancés par les enseignants et l'institution comme raisons à l'échec scolaire alors que les discours officiels n'encouragent pas les pratiques plurilingues au sein des classes (Alby & Léglise, 2016). L'étude de premières interactions en salle de classe montre que les pratiques plurilingues sont toutefois fréquentes entre élèves et parfois entre enseignants et élèves (Alby & Léglise, 2018).

En s'appuyant sur les travaux antérieurs et sur l'analyse de données interactionnelles (élève-élève, élève enseignant) recueillies dans une classe de CM2 d'une école de l'ouest de la Guyane, cette communication s'intéressera à l'émergence de la réflexivité métalinguistique lors de séances de comparaison de langues (Auger, 2004), connues et inconnues des élèves. Nous montrerons comment les élèves s'appuient sur leurs ressources langagières dans la comparaison de langues afin de développer leur réflexivité métalinguistique.

Bibliographie

- Alby S., & Léglise I. (2018). Multilingualism and translanguaging as a resource for teaching and learning in French Guiana in P. Van Avermaet; S. Slembrouck; K. Van Gorp; S. Sierens; K. Maryns. *The multilingual edge of education*. Palgrave Macmillan.
- Auger, N. (2004). *Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)*. Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.
- Dabène L., & Ingelmann C., (1996). Un multilinguisme en construction : l'éveil de la conscience métalinguistique in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°8 (123-138).
- Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, n°92, (270-283).

Sanz, C. (2012). Multilingualism and Metalinguistic Awareness in Chappelle, C.A. (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (3933-3942). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

* * *

Réflexion métalinguistique et répertoire linguistique dans l'élaboration de règles d'apprenants en contexte universitaire mexicain

Victor Martinez DE BADEREAU (Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique)

Dans le cadre de l'enseignement du FLE en contexte universitaire mexicain, une des préoccupations récurrente chez les enseignants est l'existence de "zones de fragilité dans la maîtrise du français LE" (DILTEC, 2011 : 8), c'est à dire, des "points" grammaticaux complexes du fait des différences existant entre le système grammatical de l'espagnol et celui du français. Cette distance existant entre les deux systèmes favorise des "comportements linguistiques interférentiels" (Cuq, 1996 : 47). En dehors du constat réalisé, il semble que peu de solutions soient apportées de manière systématique car ces "fautes fréquentes" sont persistantes chez les étudiants mexicains.

Cet état de fait peut s'expliquer, en partie du moins, par deux facteurs. D'un part, signalons que les ouvrages de grammaire utilisés pour l'enseignement de la grammaire du FLE au Mexique sont pour la plupart des grammaires décontextualisées (Cerón & Martínez, 2015 : 71-83). Le discours grammatical qui circule en classe n'est donc pas adapté et demeure peu lisible et peu opératoire pour les apprenants. D'autre part, nous remarquons que la culture d'apprentissage des apprenants universitaires mexicains s'inscrit dans une démarche transmissive privilégiant la mémorisation de règles de fonctionnement du système grammatical au détriment de la réflexion métalinguistique. Or, nous croyons que ce sont justement les verbalisations métalinguistiques issues des apprenants eux-mêmes qui peuvent rendre compte des contextualisations à mener. Ces verbalisations pourraient servir de base à l'adaptation du discours grammatical du FLE dans le contexte universitaire mexicain.

Dans cette communication nous présenterons les premiers résultats d'une recherche menée à l'Escuela Nacional de Lengua, Lingüística y Traducción de l'UNAM (Mexique) dont l'objectif est l'étude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants hispanophones mexicains menées dans le cadre d'activités de conceptualisation grammaticale. Ces activités de conceptualisation s'appuient sur la perception métalinguistique des apprenants et constituent « des moments de réflexion grammaticale explicitée par les apprenants » (Besse et Porquier, 1991 : 113 – 115). Elles incitent l'apprenant à créer de façon spontanée et collective des « règles d'apprenants » qui sont de fait la « verbalisation de leurs intuitions épilinguistiques » (Beacco, 2010 : 50). Ainsi, l'analyse de ces verbalisations permettra de mieux comprendre la nature des ressources mises en œuvre dans l'apprentissage du français par des apprenants mexicains. Il s'agira, notamment, d'appréhender la façon dont le répertoire linguistique des apprenants et la perception de la distance/proximité entre codes linguistiques joue un rôle dans la construction de nouveaux savoirs grammaticaux au travers de l'étude des traces tangibles de l'activité épilinguistique. Nous présenterons donc quelques unes de ces règles d'apprenants et nous discuterons de leur pertinence, de leur éventuelle catégorisation, de l'applicabilité dans notre contexte mais aussi de l'importance de placer la parenté linguistique au cœur du processus didactique.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
Besse H. (1974). *Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2, Voix et Images du Créatif*, 38-44.
Besse, H., Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier / Didier.

- Cerón, F., Martínez, V. (2015). Contextualisation et grammaire au Mexique : résultats d'une enquête préliminaire. *Synergies Mexique*, 5, 71-83.
- Cuq, J.-P. (1996). Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE. Paris: Didier.
- DILTEC, (2011). Grammaire et contextualisation dans l'enseignement du français langue étrangère ou seconde. Programme de recherche. Paris : Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3.

* * *

Didactique de l'intercompréhension : le nouveau Référentiel de compétences (REFIC)

Maddalena DE CARLO (Università degli studi di Cassino, Italie)

Mathilde ANQUETIL (Università degli studi di Macerata, Italie)

À partir des deux projets fondateurs des années 90 – Galatea, coordonné par Louise Dabène et Christian Degache (1996-1999) et Eurom4, coordonné par Claire Blanche-Benveniste (1997) – la recherche dans le champ de l'intercompréhension s'est considérablement enrichie (pour un relevé des projets et publications voir Caddéo, Jamet, 2013 et DGLFLF, 2015). Les projets éducatifs internationaux qui se sont succédé montrent que cette approche plurielle (CARAP, 2007) permet de créer un espace commun de communication plurilingue et de mettre ainsi en œuvre une « educazione linguistica democratica » (GISCEL, 1975) en faveur de la diversité linguistique et culturelle.

Ces dernières années, les acteurs du domaine ont ressenti l'exigence de systématiser le capital d'expériences en formulant des instruments pour la description des compétences en intercompréhension afin de définir les objectifs de formation.

C'est à cet effet qu'un Référentiel de compétences de communication en Intercompréhension - REFIC (De Carlo, coord., 2015, 1ère édition ; Anquetil, De Carlo, sous presse, version mise à jour) a été élaboré dans le cadre du projet MIRIADI coordonné par Sandra Garbarino (Mutualisation Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance, 2102-15). Nous nous proposons d'en présenter les lignes principales, structures et fonctionnalités.

Bibliographie

- BLANCHE-BENVENISTE C. (coord.) 1997. EuRom4, Méthode d'enseignement simultané de quatre langues romanes, Firenze : La Nuova Italia Editrice.
- CADDEO S., JAMET, M.C. (2013). Intercompréhension : une autre approche dans l'enseignement des langues, Paris: Hachette.
- CANDELIER, M., et al. (2007). CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Graz : Conseil de l'Europe.
- DE CARLO M. (coord.) (2015). Deux Référentiels de compétences en intercompréhension, MIRIADI. Lyon: Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lyon 2. <https://www.miriadi.net/documents-projet>
- DE CARLO M. (coord.) sous presse. "Recherches sur les compétences en intercompréhension. Prolongements du projet MIRIADI", EL.LE Educazione linguistica-Linguistica Educativa, 2/19.
- EVENOU, G. (2015) Références 2015 : l'intercompréhension. Paris : DGLFLF.
- GISCEL, (1975). Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica Democratica, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-educacione-linguistica-democratica/>

* * *

Jacotot et l'enseignement des langues, il y a deux siècles Héritage ou défi ?

Marc DERICKE (ECP – Université Jean Monnet Saint-Étienne)

Dès 1818, J. Jacotot met en œuvre à Louvain une approche singulière, celle dite du « maître ignorant » (J. Rancière, 1987) : il fait apprendre le français à des locuteurs flamands alors qu'il ignore cette langue. Face au succès et à la fronde universitaire, il publie : Enseignement universel : Langue maternelle, puis Langue étrangère. Sa conception repose sur la nature des langues et ses conséquences : elles sont arbitraires. Le sens des énoncés se suffit à lui-même en tant que représentation associée à des préjugés intégrant des opinions, le tout faisant sens commun, qui fait écran tant au réel désigné qu'à la matérialité de la langue à apprendre. Il s'agit de partir du « jargon » de chacun et aboutir à la langue littéraire. L'orientation pour l'apprentissage congédie les méthodes savantes qui privilégient l'apprentissage du lexique, de la grammaire, les situations pétrifiées de communication ; il s'appuie uniquement sur la capacité d'observation et la « volonté » de l'apprenant, toutes deux soutenues par les relances du maître à répartir en langue cible : qu'as-tu vu, qu'en penses-tu, qu'en fais-tu, résume J.Rancière. Il s'agit de traverser la représentation par confrontation avec le réel. Le fil conducteur est la recherche du sens que recèle le livre proposé. Il s'agit de faire l'« autopsie » de la langue pour en dresser l'« anatomie ». J.J. procède par les constituants immédiats préalablement découpés par la traduction juxtalinéaire ; puis l'analyse par comparaison (ressemblances et différences), repérage des contigüités, des causalités procède par l'analyse des niveaux, depuis la phrase (elle-même dans le paragraphe) au mot, au radical, aux suf/af-fixes, jusqu'aux flexions morphologiques. Tout au long, le sens est identifié par paraphrase, traduction de traduction. La base sémantique est privilégiée, chaque phrase peut et doit être mémorisée et, progressivement, l'ensemble de l'ouvrage, ceci en interagissant dans la langue cible aux questions qui relancent le désir de découvrir. Il s'agit de maîtriser l'orthographe, le style, de rédiger selon les genres codifiés... Les résultats sont rapides. Ce faisant, J.J. part d'une conception non-normalisatrice de la langue, mais de la « langue universelle » et du sens qui émerge dans l'environnement sensible et se trouve découpé par la perception en segment de réalité, ceci jusqu'aux signes arbitraires. Il s'agit d'un variationnisme intégral. Dès lors, tout être parlant est égal à tout autre ; la signification des énoncés est entièrement produite par n'importe qui : c'est la supposition de l'égalité des intelligences, seule « opinion » que J.J. s'autorise. Enfin, la seule différence entre les hommes est l'« attention », qui conduit chacun à des résultats contrastés ; néanmoins, Rancière repère là une égalité. La communication se proposera de donner un aperçu détaillé de ce qui est ici synthétisé.

Bibliographie

DERYCKE M. & PERONI M. Figures du maître ignorant, PUSE, 2010.

JACOTOT J. Enseignement universel :
Langue maternelle, Louvain, 1823.
Langue étrangère, 1824.

RANCIERE J. Le maître ignorant, Fayard, 1987.

* * *

Soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves allophones intégrés dans des classes régulières à la fin du primaire et au début du secondaire ?

Olivier DEZUTTER & Godelieve DEBEURME (Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLÉ) – Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada)

Au Québec, le nombre d'élèves allophones scolarisés en français est en augmentation constante depuis les vingt dernières années (MELS, 2014). Dans la commission scolaire avec laquelle nous développons un projet de recherche-action, le nombre d'élèves issus de l'immigration dépasse aujourd'hui les 25% (données statistiques de la CSRS). Selon le Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (MELS, 2014b), les modèles en place pour soutenir l'apprentissage du français par les élèves allophones peuvent aller de « la classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration, l'intégration partielle ou l'intégration totale dans la classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français ou encore tout autre modèle jugé pertinent » (Ibid., p. 5). Dans le milieu étudié, les $\frac{3}{4}$ des élèves sont actuellement dirigés en classe d'accueil, et $\frac{1}{4}$ intégrés directement dans les classes régulières avec des mesures d'appui. L'augmentation du nombre d'élèves allophones amène les enseignants des classes régulières à travailler de plus en plus souvent avec des groupes fortement hétérogènes, composés en partie d'élèves en processus d'intégration linguistique et scolaire. Les enseignants se disent peu outillés pour faire face à cette nouvelle situation et soutenir au mieux le développement des compétences en lecture et en écriture (CLÉ) des élèves allophones. Au-delà de quelques dispositifs particuliers mis en place dans le cadre de recherches exploratoires (Armand 2016, 2008), on connaît très mal d'une part ce que sont les pratiques « ordinaires » des enseignants des classes régulières dans les cours de français et, d'autre part, de quelle manière évoluent les CLÉ des élèves allophones une fois intégrés dans les classes régulières. C'est pour pallier ces manques que nous avons initié un projet de recherche concernant d'une part les pratiques d'apprentissage de la lecture et d'écriture des élèves allophones intégrés dans les classes régulières et d'autre part les pratiques d'enseignement assurant le développement des CLÉ de ces élèves.

Nous présenterons les résultats du premier volet visant à recueillir un certain nombre d'informations situées à propos du développement des CLÉ des élèves ($n = 340$). Pour ce faire, nous avons recours à la passation de tests (ADEL, Godbout, Turcotte et Giguère, 2015 pour la lecture; WIAT-II, Wechsler 2005, pour l'écriture) et à des entrevues ($n = 42$). Les tests ont été administrés à l'ensemble des élèves des différentes classes afin de situer les performances des élèves allophones par rapport aux autres élèves. Dans l'analyse des données, une attention est portée aux variables sexe et langue d'origine (selon le degré de proximité par rapport au français) ainsi qu'au parcours des élèves selon qu'ils ont ou non fréquenté une classe d'accueil et selon la durée de cette fréquentation. Nous évoquerons aussi les éléments saillants issus des 4 rencontres de la communauté d'apprentissage professionnelle mise en place avec une partie des enseignants participants.

Bibliographie

- Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec: idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Laroche-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 172-182). Montréal: Fides Éducation.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Barré-De Miniac, C. (1997). *La famille, l'école et l'écriture*. Paris, France : INRP.
- Dezutter, O., Bou Serdane, I., Parent, V. et Haigh, C. (2016). Le développement de la compétence à écrire en langue première et en langue seconde à la fin du primaire dans des contextes d'intensification de l'enseignement de la langue seconde. In M.F. Morin, D. Alamargot & C. Gonçalves (Eds), *Perspectives*

actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/ Contributions about learning to read and write. Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke, 221-241.

Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.

* * *

Décortiquer l'agir prescriptif ? Une démarche réflexive comme clé d'accès aux soubassements des consignes et de leur transmission

Estefania DOMINGUEZ (DILTEC EA2288 – Université Sorbonne nouvelle – Paris 3)

Notre communication s'inscrit dans les études qui portent sur l'agir professoral (Cicurel, 2011). Cet agir recouvre aussi bien ce que fait l'enseignant pour accomplir son métier (une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global), que ce qu'il conçoit en amont (son activité de planification). Plus spécifiquement, notre intérêt porte sur l'intelligibilité de ce que nous dénommons l'agir prescriptif, qui va de la construction et la mise en lien des savoirs, des objectifs, de la structure des contenus jusqu'aux activités que l'enseignant va proposer aux apprenants.

Dans notre communication, nous traiterons d'un des pans de l'agir prescriptif qu'est la transmission de consignes, pratique qui sollicite chez l'enseignant ses rôles d'informateur et d'animateur (Dabène, 1983). Cette pratique, bien que souvent considérée comme banale tant elle demeure quotidienne, est la passerelle inéluctable entre le savoir et les apprenants.

Notre proposition articule la didactique du FLE, l'analyse du travail et le paradigme du praticien réflexif (Schön, 1983). Ce dernier encourage un retour réflexif du praticien sur son action, retour qui amène une mise à distance grâce à laquelle peut émerger un rapport autre à l'agir, et ce par la (re)découverte de ses propres façons de faire mais aussi par un travail de prospection (cheminement qui ouvre de nouvelles façons de faire).

Concrètement, nous souhaitons traiter de l'apport des outils réflexifs (Vacher, 2015) dans ce travail d'intelligibilité de l'agir prescriptif. Pour ce faire, nous ferons dialoguer quatre études (2006, 2013, 2015 et 2019) qui toutes s'ancrent dans une visée compréhensive des consignes et de leur transmission et contribuent au travail de décorticage de l'agir prescriptif enseignant. Nous développerons la Démarche réflexive de la dernière étude (qui combine différentes modalités réflexives) tout en précisant son intérêt non seulement pour notre objet mais aussi pour l'ensemble de l'agir professoral.

Nous proposerons certains résultats qui permettent de rendre (vi)lisible la fertilité de ce type de démarche en termes d'intelligibilité de l'agir et d'accroissement du « répertoire didactique » (Cadet et Causa, 2005). En premier lieu, nous présenterons le fruit de certaines conceptualisations réalisées par les enseignants, tel que la mise en lumière, d'une part, d'une série de paramètres liés à la consigne et, d'autre part, des enjeux liés à sa transmission. En second lieu, nous montrerons certaines modalités relatives aux activités de réajustement in vivo de la planification de l'enseignant ou encore le rôle structurant du regard en tant que synchronisateur de l'agir prescriptif.

En définitive, l'éclairage que permettent les études qui convoquent les discours des enseignants sur leur travail de planification et sur leur travail effectif sont de première importance dans le cheminement de la didactique du FLE et de ses tissages avec la formation initiale. D'une part elles œuvrent à déceler les soubassements de l'agir professoral tout en gardant en ligne de mire sa complexité, d'autre part elles permettent de compléter l'éventail hétérogène et hétéroclite des pratiques que met en place l'enseignant dans le vif de l'action. Tout cela constitue un capital de savoirs qui permet de disposer de « ressources d'action » (Cicurel, 2015 : 49) pour les enseignants.

Bibliographie

- Cicurel, F. (2011). Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratique de classe. Paris : Didier.
- Cicurel, F. (2015). « Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues », *Le français aujourd'hui*, 2015/1, n° 188, 41 à 52.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

* * *

Démarches didactiques résonantes pour l'appropriation du FLE : cheminements et pas de côté réflexifs

Chantal DOMPMARTIN (CLLE UMR 5263 CNRS, Université Toulouse Jean-Jaurès/LIDILEM EA609)

En 2009, Moore et al. écrivent : « Nous entendons didactique comme un effort de théorisation d'une expérience multiple à finalité d'enseignement-apprentissage, naturellement sensible au contexte (...), et caractérisée par la richesse et la diversité. Cette multiplicité d'expériences inclut des savoirs construits dans différents espaces sociaux (incluant la famille, la communauté et l'école) et différents espaces de mémoires, ainsi que dans leur articulation. Cette définition s'inscrit dans une conception située, globale et holistique du plurilinguisme et de la construction et de la transmission des savoirs (linguistiques, pragmatiques, socioculturels...) ; une conception du dedans, réflexive et transformative, qui tient aussi compte des interprétations variables qui peuvent lui être attribuées dans différentes situations, des visions du monde, et des enjeux de pouvoir qui s'y font jour (...) » (Moore & al., 2009 : 21).

Dans le même article, les auteur.e.s écrivent, pour souligner l'importance du contexte, que différentes voix (en l'occurrence africaines) « entrent en résonance » (ibid. : 19) pour faire sens. Plus loin dans le même ouvrage, Wharton (2009 : 75) titre : « Français et créole en classe : pour une didactique "résonante" ». Elle argumente : « Dans une situation de contact intime de langues comme celle de La Réunion, nous avons voulu justifier, sur un plan théorique [...] et empirique [...], une "didactique résonante". Elle consiste à viser la mise en place de résonances cognitivo-langagières, c'est-à-dire à doter les apprenants d'une capacité à analyser le matériau langagier qui s'offre à lui, en activant des résonances propres à chaque langue, à chaque lecte [...]. La démarche, par ailleurs, confère au sujet une légitimité sociolinguistique » (Wharton, 2009 : 85). Ma pratique et réflexion d'enseignante-chercheuse s'est nourrie de ces mots et du paradigme de la didactique du plurilinguisme qu'ils ont contribué à construire. Aujourd'hui le concept de résonance, tel qu'il est décrit par le sociologue Hartmut Rosa (2018) fait écho (!) à cet épistémè fondateur, dont Louise Dabène et Jacqueline Billiez ont été les porte-paroles, et étaye mes actions de terrain tout en inspirant la suite de la réflexion.

Rosa définit la résonance et les rapports de résonance entre les sujets et le monde comme étant les axes sur lesquels chercher les remèdes à l'accélération, laquelle caractérise selon lui l'époque contemporaine moderne avancée, comme un avatar cristallisant l'aliénation que son maître Alex Honneth, après d'autres, avait travaillé.

Les dispositifs, notamment d'atelier d'écriture avec des étudiants de FLE, que je travaille et que j'observe « dans un effort de théorisation d'une expérience multiple » (ibid.) s'appuient sur cette intention didactique : la recherche de résonance pour que s'opère (peut-être) une appropriation linguistique contextualisée, socialisée et reliée, signifiante pour les sujets-apprenants. Cette communication se propose de tirer des fils réflexifs de quelques expériences aiguillées et aiguillonnées par cette intention, dans un contexte d'apprentissage du FLE par des étudiants allophones en situations de mobilité variées (mobilité désirée ou exil).

Bibliographie

- Moore, D. & al. « Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne. Réflexions pour une culture didactique du plurilinguisme contextualisée » dans P. Blanchet, D. Moore, S. Asselah Rahal (Dir.) Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, 2009, EAC, p. 20-40.
- Wharton, S. « Français et créole en classe : pour une didactique "résonnante" », dans P. Blanchet, D. Moore, S. Asselah Rahal (Dir.). Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, 2009, EAC, p. 75-85.
- Rosa, H. Résonance : une sociologie de la relation au monde, Paris : la Découverte, 2018.

* * *

Plurilinguisme et créativité à l'école élémentaire pour développer l'attention des élèves : performance artistique et didactique des langues en relance

Sandrine ESCHENAUER (Laboratoire Parole et Langage - Centre National de la Recherche Scientifique UMR7309 – Aix Marseille Université)

Dans cette communication, je discuterai l'impact d'une approche performative plurilingue sur les processus d'apprentissage des langues vivantes (Sting, 2008). J'exposerai une recherche-action menée à l'école élémentaire, dans une classe pluriculturelle à forte disparité sociale. Cette étude PARLE (Performative Arts and Research in Language Education) porte en particulier sur les effets d'une pédagogie transdisciplinaire et translangues[1] (Aden et Eschenauer, sous presse) sur les processus attentionnels des élèves. En effet, les pratiques performatives développent des formes d'attention conjointe et sociale indissociables des autres formes d'acuité attentionnelle (Lachaux, 2011) : l'attention sélective ou focalisée, généralement sollicitée à l'école, mais aussi l'attention conjointe, l'attention exécutive et l'attention partagée ou attention divisée. Dans le projet PARLE, je propose que ce qui est habituellement considéré comme distracteur soit accueilli et encouragé par l'insight et l'empathie. Les situations créatives sont particulièrement propices à cette approche multimodale et esthétique (Vartanian et al., 2016).

Les principaux résultats de cette étude engagent à s'appuyer sur les racines corporelles de la connaissance et à prendre en compte la singularité des élèves, l'écologie de leurs langues et de leurs perceptions, induites par leurs cultures familiales. La performativité de l'enseignement permet de faire appel à tous ces processus attentionnels qui sont conscientisés dans un va et vient continu entre expérience esthétique et réflexion analytique. Je m'appuie sur l'expérience émotionnelle et affective des élèves au cours des apprentissages pour renforcer leurs capacités cognitives et élargir leur champ de compétences et de connaissances abstraites. Ainsi, les élèves relient leurs biographies langagières aux apprentissages de l'école (langues vivantes, français, sciences, arts visuels, éducation musicale, EPS) par leur création plurilingue.

La méthodologie de mon étude est qualitative et émergente, et est inspirée des recherches basées sur les arts (Arts-based Research, Leavy, 2017). Le recueil des données provient d'entretiens semi-directifs ou d'explicitation, de questionnaires d'auto-positionnement émotionnel, de mes carnets d'observation et de captations vidéo. Je présenterai quelques résultats d'analyse thématique.

Les éléments de discussion porteront sur les apports et les difficultés de ce type d'approche éducative, et par conséquent, sur les modalités de la formation des enseignants et des artistes à mettre potentiellement en œuvre.

[1] C'est-à-dire qui fait appel à tous les registres langagiers des élèves, sensoriels, émotionnels, kinesthésiques et linguistiques.

Bibliographie

- Aden, J., et Eschenauer, S. (sous presse). « Translanguaging: An Enactive-Performative Approach to Language Education ». In in Emilee Moore, Jessica Bradley, James Simpson (eds.): Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lachaux, J.P. (2011). Le cerveau attentif. Contrôle, maîtrise et lâcher-prise. Paris : Odile Jacob.
- Leavy, P. (2017). Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches. 1 edition. New York ; London: The Guilford Press.
- Sting, W. (2008). « Anderes Sehen. Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik. » In Theater interkulturell. Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen, 101- 26. Berlin: Schibri-Verlag.
- Vartanian, O, Bristol, A. et Kaufman, J. (2016). Neuroscience of Creativity. The Mit Press. Cambridge, London.

* * *

Les décrochages communicatifs et le lâcher-prise interactionnel comme nouveaux rituels didactiques ?

Sandrine ESCOFFIER (Rectorat de Grenoble)

Nous nous intéressons dans cette communication à la problématique de singularité/pluralité des modalités d'apprentissage en didactique du français langue étrangère, par rapport à la variabilité des contextes d'enseignement/apprentissage et la pluralité des profils d'apprenants. Nous nous intéressons ici aux migrants de dix à quinze ans, scolarisés en dispositif UPE2A de collèges du Nord-Isère. Nous avons décidé de porter une attention particulière sur la gestion de l'hétérogénéité en classe et sur l'inclusion d'apprenants ayant été peu, voire pas, scolarisés antérieurement, ceci dans la perspective de comprendre les outils et techniques dont dispose l'enseignant, afin d'enseigner tant la langue du pays d'accueil, que les règles du système scolaire. Le fil conducteur de notre réflexion est de déterminer si la forte hétérogénéité des profils, niveaux et parcours scolaires infléchit les concepts rituels de la classe de langue, notamment du point de vue de la conduite des interactions et des pratiques d'enseignement.

L'étude que nous réalisons propose en premier lieu une présentation du dispositif UPE2A avec l'analyse de la relation enseignant/apprenant, le lieu dans lequel se déroule cette relation, la dualité des temps de classe entre inclusion en classe ordinaire et temps dédié au dispositif UPE2A. Nous nous sommes efforcée de comprendre comment l'enseignant gère la diversité des parcours et le vécu souvent très fort de ces apprenants.

Puis nous analysons les interactions verbales pour comprendre comment l'enseignant et les apprenants co-construisent leur rôle, nous situant dans une analyse du rituel et de la variation du cours de langue (L. Dabène et alii, 1990). La première partie de l'analyse des interactions présente effectivement des actions d'enseignement et d'apprentissage conformes au rituel didactique et aux rôles langagiers de la classe de langue. Mais l'analyse des interactions verbales met aussi en évidence des phénomènes de décrochages communicatifs que nous définissons comme des ruptures dans l'interaction. Il y a décrochage lorsque l'interaction subit une incise abrupte, sans concertation entre les interlocuteurs. Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit de mettre en place des ethnométhodes pour gérer la situation dans son immédiateté et que, bien que sortant du rituel interactionnel de la classe de langue, ces moments sont eux aussi vecteurs d'apprentissage pour les apprenants.

L'analyse réalisée amène donc à un questionnement sur les notions de rituel et variation en classe de langue, notamment le lâcher-prise et les décrochages communicatifs qui bien qu'étant a priori contraires au rituel de classe, semblent être des outils adaptés à certaines situations en dispositifs UPE2A, face à certains profils

d'apprenants. Suite à cette présentation d'analyse, nous proposerons quelques outils et pratiques de classes qui permettent d'intégrer les décrochages communicatifs et le lâcher-prise dans une démarche globale de mise en oeuvre de didactique invisible, nous amenant à nous interroger quant à l'évolution de la notion de rituel et la mise en place de rituels spécifiques à certaines situations d'enseignement/apprentissage du FLE.

Bibliographie

- BERCHOUD, M. (dir.) 2012 : Enseigner à des publics lointains, Études de linguistique appliquée, n°168,, Paris : Klincksieck.
- OLLIVIER, C. (2009) : Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en oeuvre de tâches sur le web social, 4ème rencontre FLE "concilier idéal pédagogique et réalités de la classe", Nov 2009, Barcelone, Espagne. pp.11-15.
- PERRENOUD, Ph. (1996) : Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris : ESF (2e éd. 1999).

* * *

Le projet IP-CAFES : réactions au discours académique de non-anglophones

Dan FROST, Alice HENDERSON & Laura ABOU HAIDAR (LIDILEM EA609 – Université Grenoble Alpes)

Le projet IP-CAFES (Interphonology – Czech, Arabic, French, English and Spanish), est une collaboration internationale entre des partenaires en France, en République Tchèque et en Espagne. Le projet, qui vient de démarrer, aboutira en 2021. Nous nous intéressons aux effets psycho-sociaux de la communication en langue étrangère, plus précisément aux problèmes de compréhension et aux jugements de valeur envers les locuteurs non-natifs dans le contexte académique. L'étude consiste en une série de tests de perception utilisant des stimuli créés à partir d'extraits de discours de non-natifs en anglais et en français. La durée et la hauteur mélodique des stimuli seront modifiées par des logiciels de traitement de son, ce qui nous permettra d'explorer notre question de recherche principale : quels sont les paramètres prosodiques responsables des problèmes de perception et de compréhension ? En utilisant la technique du locuteur masqué (matched-guise technique), nous pourrions accéder aux évaluations inconscientes du discours non-natif.

L'anglais est devenu fréquent dans le secteur de l'enseignement supérieur, en France et dans d'autres pays européens, avec de nombreuses universités qui proposent des cours voire des cursus entièrement en anglais. La charge cognitive plus importante de l'EMILE (l'enseignement d'une matière en intégrant une langue étrangère) peut nuire à la communication (Adank et al. 2009 ; Dragojevic et al., 2017) et le discours oral non-natif (foreign-accented speech) peut également engendrer des processus sociaux et psychologiques importants sur le plan linguistique abstrait : ceux-ci créent un biais négatif qui peut stigmatiser les non-natifs (Lev-Ari and Keysar, 2010 ; Lippi-Green, 2012). La prosodie joue un rôle très important dans l'intelligibilité et la compréhensibilité, et occupe donc une place non négligeable dans l'enseignement de la prononciation (Frost et O'Donnell, 2018). Ce projet vise à approfondir notre compréhension de son rôle sur le plan perceptif. Nous espérons que les résultats de ce projet nous aideront à améliorer les pratiques pédagogiques en matière d'enseignement de la prononciation, et que cela aura un impact positif sur la qualité de l'EMILE et sur la communication académique en France et ailleurs.

Bibliographie

- Adank, P., Evans, B., Stuart-Smith, J. et Scotti, S. (2009). Comprehension of familiar and unfamiliar native accents under adverse listening conditions. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35, 520–529.

- Frost, D. et O'Donnell, J. (2018). Evaluating the essentials: The place of prosody in oral production. Dans : J. Volín et R. Skarnitzl (Eds.), *The Pronunciation of English by Speakers of Other Languages*, 228–259. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing.
- Lev-Ari, S. et Keysar, B. (2010). Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 1093–1096.
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an Accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States*. New York : Routledge.
- Volín, J., Poesová, K. et Skarnitzl, R. (2014). The Impact of Rhythmic Distortions in Speech on Personality Assessment. *Research in Language*, 12, 209–216.

* * *

Les notions de distance vs proximité symbolique dans une démarche biographique : illustration avec des récits narratifs de futurs enseignants de FLE

Stéphanie GALLIGANI (LIDILEM EA609 – Université Grenoble Alpes)

Dans nos travaux de recherche en contexte de formation des enseignants de/en langues, la notion de distance telle qu'elle a été définie par Louise Dabène en didactique des langues permet d'éclairer, dans une démarche biographique, les relations tissées entre le formé et les langues/variétés de langue de son répertoire verbal.

En 1994, Louise Dabène envisageait plusieurs sortes de distance en référence aux travaux de Weinreich sur le degré de xénité, comme la distance linguistique, la distance matérielle, géographique et la distance culturelle. En lien avec nos recherches en formation initiale et/ou continue des enseignants de français langue étrangère et seconde, il nous semble important d'ajouter à cette liste une autre forme de distance, celle que nous désignons « distance symbolique » versus « proximité symbolique » selon les rapports qu'entretient le sujet avec la ou les langues qui constituent son capital langagier. Cette distance/proximité est à interpréter comme un marquage par le sujet de son rattachement, de son identification ou au contraire, de son détachement vis-à-vis d'un groupe d'appartenance, d'une langue, de croyances ou encore d'imaginaire qui façonnent ses expériences de vie. Nous nous proposons ainsi d'étudier la distance/proximité symbolique à partir d'un outil, très utilisé en contexte formatif, celui de la biographie langagière. Dans les récits narratifs produits par des étudiants inscrits en Master FLE ou en licence option FLE, ces relations s'analysent à la fois en termes de distance et de rapprochement selon les expériences de vie.

Nous montrerons comment l'approche biographique, en tant qu'espaces de (re)médiations entre le sujet et ses langues, est l'occasion d'observer, à partir d'extraits de récits réflexifs, l'impact de ce travail dans la construction de compétences et de postures professionnelles à mettre en œuvre dans une didactique du plurilinguisme. Comment le futur enseignant effectue un véritable travail de focalisation, avec des effets de « zoom », des ajustements variables et des réglages de la perception des distances dans son travail biographique ?

Enfin, on s'attachera à montrer que la posture réflexive qu'implique le travail biographique permet au sujet une relecture de son expérience, de ses parcours d'apprentissage, des trajectoires d'appréciation de la distance ou des rapprochements parcourus.

Bibliographie

- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Cuq J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Galligani S. (2014). « Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ? ». In Causa M., Galligani S. & Vlad M. (dir.). *Formation et pratiques*

enseignantes en contextes pluriels. Paris : Riveneuve éditions, coll. Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques. pp. 209-228.

Molinié M. (dir.) (2006). « Biographies langagières et apprentissage plurilingue ». Le Français dans le Monde. Recherches et applications n° 39. Paris : CLE International.

Perregaux C. (2007). « Avec le biographique, développer l'intérêt pour la complexité des répertoires langagiers dans la formation et la recherche ». In Verdelhan-Bourgade M. (dir.). Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution. Bruxelles : De Boeck. pp. 143-156.

* * *

Distancia, proximidad lingüística y homiofobia: el uso de metáforas conceptuales para expresar ira por alumnos universitarios francófonos y lusófonos en clase de ELE

Lucia GOMEZ VICENTE(LIDILEM EA609 – Université Grenoble Alpes)
Francisco Javier CALVO DEL OLMO (Université Fédérale du Paraná, Brésil)

Según la teoría moderna de la metáfora, la función esencial de la metáfora es conceptual (Lakoff y Johnson, 1980), y responde a las propiedades universales del lenguaje humano (Moreno Cabrera, 2016: 58-59). Se trata de un recurso muy recurrente y altamente convencional. Si observamos el caso del lenguaje emocional podemos constatar que el enojo se suele expresar metafóricamente gracias a la metáfora conceptual 'LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN CONTENEDOR BAJO PRESIÓN' (Soriano, 2003), que puede ser expresada gracias a diferentes expresiones, como por ejemplo explotar de rabia, hervir la sangre o ¡no me calientes!. Existe un consenso para considerar que las metáforas conceptuales tienen una base corpórea, esto es, que su fundamento conceptual nace de las experiencias que los seres humanos experimentan a través de sus propios cuerpos, inscritos dentro de determinados códigos culturales. Así por ejemplo, la metáfora mencionada previamente estaría motivada por el calor físico que sentimos cuando estamos enfadados. Por esta razón probablemente, esta metáfora existe en diferentes lenguas, como en francés (exploser, garder son sang froide, etc.) o en portugués (ficar frio, estourar, estar fervendo etc.). No obstante, y como es posible ver en los ejemplos expuestos, si bien es cierto que las diferentes lenguas comparten el sustrato conceptual de la metáfora, cada una posee expresiones lingüísticas que le son propias para expresarlas.

En el caso del estudio de una lengua extranjera, se ha podido comprobar que el aprendiente utiliza un lenguaje más literal que en la L2 (Danesi: 1995). Según los estudios, esto puede deberse a diferentes causas, como por ejemplo la homiofobia (Kellerman, 2000). Este fenómeno consiste en rechazar la transferencia de estructuras que los locutores perciben como diferentes entre su lengua materna y la lengua meta, incluso si estas son en realidad similares.

En esta comunicación presentaremos los resultados parciales de la investigación que llevamos a cabo conjuntamente en dos instituciones de enseñanza superior: la Université Grenoble-Alpes (UGA) en Francia, y la Universidade Federal do Paraná (UFPR) en Brasil. Nuestro estudio parte de la hipótesis general de que el grado de similitud percibido por las/los estudiantes entre la L1 y la L2 influye en el uso de la metáfora, en la medida en que esto puede impactar en la incidencia de la homiofobia. Así, cuanto mayor sea el grado de cercanía percibido por las/los estudiantes entre las dos lenguas, menor será la incidencia de la homiofobia, y mayor será el uso de la metáfora conceptual.

Para ello, evaluaremos el uso de metáforas por 3 grupos: a) Brasileñas/os que aprenden español (B1-B2) b) Francesas/es que aprenden español (B1-B2), c) Españolas/es (lengua materna). Los diferentes participantes redactarán una narración manuscrita en L1 y L2 a partir del mismo estímulo, una historia en viñetas llamada (en su versión española) 'El fin de semana de Laura'. La cuestión a la que intentamos responder es la siguiente: Si los aprendientes brasileños perciben su lengua como más próxima del español que los aprendientes franceses (Vasilescu, 2001), ¿van a verse menos impactados por la homiofobia y van a utilizar

un mayor porcentaje de metáforas que el grupo de aprendientes franceses? ¿Se da un uso cualitativo diferente entre el grupo de aprendientes francés y el grupo de aprendientes brasileños? Esperamos así ampliar las bases epistemológicas de la enseñanza de ELE para hablantes de lenguas próximas y los estudios contrastivos entre lenguas románicas.

Bibliographie

- Danesi, M. (1995). "Learning and teaching languages: the role of 'conceptual fluency". *International journal of applied linguistics*, vol. 5, n° 1. pp. 3-20.
- Kellerman, E. (2000). "Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas". In Muñoz, C. (ed.). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula. Barcelone (Espagne) : Ariel*.
- Lakoff, G. (1993). "The Contemporary Theory of Metaphor". En *Metaphor and Thought (2nd edition)*, ed. A. Ortony, 202–251. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreno Cabrera, J.C. (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. 2a ed. Madrid: Alianza Editorial.
- Soriano, C. (2003). "Some Anger Metaphors in Spanish and English. A Contrastive Review". *International Journal of English Studies (IJES)* 3 (2): 107-122.
- Vasilescu, I. (2001). *Contribution à l'identification automatique des langues romanes*. Thèse de doctorat, Université Lyon 2 (France).

* * *

Pratiques de classe et représentations sociales des enseignants dans un dispositif d'enseignement par immersion réciproque (allemand-français) en Suisse

Émile JENNY (Université de Genève, Suisse)

L'enseignement bilingue et plus particulièrement les approches dites CLIL/EMILE sont au cœur des politiques éducatives européennes et doivent favoriser l'atteinte des objectifs formulés dans les plans d'études tant sur le plan langagier que disciplinaire. Si les revues de littératures issues des années 1990 (voir par exemple Calvé, 1991) ont démontré que ces approches permettent des apprentissages langagiers importants (surtout en ce qui concerne les compétences réceptives), les élèves ne semblent acquérir qu'une seule variété de langue (la langue de la classe), ce qui pose la question des registres de langues et de la compétence plurilingue. En ce qui concerne les apprentissages disciplinaires, les élèves issus de l'enseignement bilingue semblent obtenir des résultats semblables à ceux d'élèves de classes régulières et certains auteurs mettent aujourd'hui en avant le potentiel de ces approches pour les disciplines dites non-linguistiques (cf. Gajo, 2007). L'immersion réciproque est un type d'enseignement bilingue caractérisé notamment par l'utilisation de deux langues (généralement 50% chacune) pour les enseignements disciplinaires et surtout par la présence, dans une même classe, d'élèves parlant les deux langues visées. Il a l'avantage de permettre des interactions au niveau vertical (enseignant-apprenant) et horizontal (apprenant-apprenant) et, par conséquent, de créer des situations d'apprentissage plus authentiques que le cours de langue dit traditionnel. À ce jour, très peu d'études scientifiques documentent ce dispositif qui dépend bien entendu des contingences locales et qui est très récent dans le paysage éducatif européen. En effet, la plupart des projets se situent dans les régions bilingues et se limitent aux écoles privées ou aux cursus post-obligatoires.

La présente contribution propose l'analyse de plusieurs séquences issues de 3 leçons de mathématiques filmées dans une école appliquant le modèle de l'immersion réciproque dans une ville bilingue de Suisse, Biel/Bienne. Les élèves de 10-11 ans sont issus des deux communautés linguistiques (francophones et germanophones) et suivent un cursus bilingue (50% en français et 50% en allemand) depuis le début de leur scolarité (dès 4-5 ans) dans une école primaire publique. Des entretiens semi-dirigés avec les enseignants ont été conduits afin de compléter les analyses en s'intéressant aux représentations sociales des acteurs

principaux de l'enseignement bilingue. Le traitement de ces données s'appuie sur les outils de l'analyse des interactions en classe (Gajo, 2001), de l'alternance codique (Lüdi & Py, 2013) et des représentations sociales (Py, 2004). Il permettra de mettre en avant certaines spécificités du dispositif notamment en termes de compétences langagières, de répertoire plurilingue et de registres de langue développés par les élèves. Dans un deuxième temps, les enjeux didactiques de l'enseignement bilingue seront questionnés, avec un focus particulier sur l'immersion réciproque.

Bibliographie

- Calvé, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada : 1965-1990. *ELA*, 82, 7-23.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Trema*, 28, 37-48.
- Lüdi, G. & Py, B. (2013). *Etre bilingue*. 4e édition ajoutée d'une postface. Berne : Peter Lang.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des interactions sociales. *Langages*, 154(2), 6-19.

* * *

Plurilinguisme et construction des savoirs dans les dispositifs du type MOOC

Mariana FONSECA & Carole CATTIN (Université de Genève, Suisse)

Dans le contexte actuel d'internationalisation des institutions d'enseignement supérieur, les MOOCs (Massive Open Online Courses) se présentent comme un outil stratégique. L'enjeu est en effet de taille : il s'agit de diffuser auprès d'un vaste public des connaissances produites par les universités et, ainsi, de faire rayonner ces institutions au-delà des frontières nationales. Si les formats des MOOCs peuvent comporter des variations, on retrouve une organisation relativement commune du point de vue du scénario pédagogique, ce qui ferait de ce dispositif "un genre en voie de constitution" (Mangenot 2017) : "chapitres" structurés autour d'un parcours hebdomadaire d'environ une heure, composés de vidéos relativement brèves qui présentent le sujet à étudier. Chaque semaine est validée par un quiz final dont la réussite permet l'accès au module suivant.

Permettre l'accès au savoir au plus grand nombre à travers des cours ouverts et disponibles sur des plateformes en ligne, comme le prétendent les MOOCs, ouvre des questions originales aux chercheurs qui s'intéressent au rôle du discours et du plurilinguisme pour la construction des connaissances. On pourrait notamment se demander quelles sont les caractéristiques de ces discours didactiques qui s'adressent à un apprenant virtuel (Peltier & Champion 2018), qui ne partage pas forcément la même langue, ni les mêmes références culturelles et qui n'a pas nécessairement des connaissances préalables sur le sujet. On pourrait également se demander si une seule langue, en l'occurrence l'anglais international, serait suffisante pour "proposer des cours à tous", ou si réduire la pluralité des langues, dans lesquelles les savoirs sont pensés et construits, à une langue hégémonique "qui parlerait à tous" pourrait signifier également réduire les connaissances en jeu.

Ces questions montrent la complexité sous-jacente à la proposition d'universalité des MOOCs: concilier les contraintes didactiques d'un cours, qui présupposent un travail réfléchi sur les savoirs à construire et qui passent souvent par une problématisation de la langue (fonction de re-médiation), avec le besoin d'une diffusion large, qui risque de réduire la langue à sa seule fonction véhiculaire (ou de médiation) (Berthoud & Gajo 2016). En nous inspirant des travaux développés dans le cadre du paradigme "plurilinguisme et cognition dans les pratiques discursives" (Gajo et al. 2013), nous avons voulu étudier comment le discours et le plurilinguisme sont mobilisés dans des MOOCs bi-plurilingues portant sur différents domaines disciplinaires.

Notre corpus est constitué de trois MOOCs appartenant à différentes disciplines, ayant divers formats discursifs, langues de référence et de traduction. Les principaux objectifs de notre recherche peuvent être résumés comme suit :

- Documenter comment le discours et le plurilinguisme sont mobilisés selon la discipline et le format des MOOCs.
- Comprendre comment les concepteurs des MOOCs envisagent le rôle du discours et du plurilinguisme pour la construction des connaissances.
- Connaître les pratiques des participants des MOOCs par rapport à l'utilisation des sous-titres dans d'autres langues.

Chacun de ces objectifs a demandé la mise en œuvre d'outils méthodologiques spécifiques : catégorisation des données repérées dans la translation d'une langue à l'autre, réalisation d'entretiens semi-directifs avec les concepteurs des MOOCs, conception de questionnaires adressés aux participants des MOOCs. Les données recueillies ont été analysées selon une perspective qualitative. La communication que nous proposons présentera les premiers résultats de notre recherche et esquissera des pistes pour une exploitation des possibilités offertes par le numérique pour une meilleure didactisation du rapport langue(s)-savoirs dans ces dispositifs.

* * *

Un point sur la grammaire dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE/S à l'approche actionnelle dans des situations de classe

Marie-Christine FOUGEROUSE (DILTEC EA2288 – Sorbonne Nouvelle – Paris 3)

Depuis les origines de l'apprentissage des langues, la place de la grammaire a été au centre des débats méthodologiques. En FLE, cette compétence linguistique a occupé une place variable. Tour à tour centrale au XIX^{ème} siècle dans le courant grammaire-traduction, moins présente sous forme explicite dans la méthode directe, ritualisée dans les méthodes audio-orales, explicitée dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle, éclipsée dans l'approche communicative pour être réhabilitée à l'approche actionnelle où elle est au service de la tâche de communication au même titre que les autres composantes langagières. Ce cheminement complexe au travers des méthodologies successives a contribué à enrichir la grammaire pour mieux l'adapter à des publics acteurs exigeants dans leurs apprentissages et qui se situent au centre du triangle didactique.

Laissant de côté les débats passionnés et passionnants qui ont animé les trente dernières années et même au-delà, je propose une communication sur les pratiques grammaticales en classe de FLE/S envisagées du côté des enseignants et des apprenants au XXI^{ème} siècle. En effet, dans l'enseignement/apprentissage de la langue à l'approche actionnelle, la grammaire est ressentie comme une nécessité dans le vécu de la classe où il s'agit de réaliser des tâches communicatives et des projets par un travail collaboratif entre pairs. Se pose la question de l'intégration grammaticale au sein de cet ensemble composite qu'est la langue. Par le biais d'un recueil de données en contexte allophone, des questionnaires et des entretiens semi-directifs, je réaliserai une analyse/étude sur les représentations de la grammaire dans les ressources pour la classe, sur la méthodologie actualisée en cours de FLE/S, sur les changements de perspective et les facteurs d'évolution dans le cadre actuel de la classe toujours en devenir.

Bibliographie

Beacco Jean-Claude, 2010, La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues. Paris : Éditions Didier.

Conseil de l'Europe, 2001, Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Éditions Didier.
Conseil de l'Europe, 2018, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, www.coe.int/lang-cecr
Le français dans le monde, Recherches et applications, Janvier 2015, n°57, La grammaire en FLE/FLS. Quels savoirs pour quels enseignements ?
Synergies France, 2018, n°12, La grammaire, un système organisé entre normalisation, métissage culturel et représentations multiples.

* * *

Revitalisation des langues minorisées : didactiser l'appropriation socio-linguistique du breton dans l'enseignement bilingue

Larvol Gwenole LARVOL (CRBC – Université Rennes 2 et UNIGE, Genève)

L'histoire récente du breton, comme celles des autres langues dites « régionales » en France, a souffert de l'hégémonie de l'idéologie monolingue initiée lors de la Révolution française et mise en œuvre à la fin du XIXe et durant le XXe, jusqu'à voir une rupture totale dans sa transmission familiale dans les années 1950. Ce début de XXIe siècle voit émerger a contrario une volonté sociale et institutionnelle de revitalisation du breton en Bretagne. La transmission familiale ayant été rompue, ce défi repose très largement sur l'enseignement du/en breton qui, malgré une expérience de plus de 40 ans des filières bilingues, a fait l'objet de peu de recherche en didactique. Ce contexte minoritaire et cette volonté de revernacularisation font du breton un objet d'apprentissage original, du fait qu'il ne présente pas d'utilité économique évidente, qu'il n'est pas porté par une tradition scolaire ou une idéologie hégémonique et qu'il vise un niveau de maîtrise de type « locuteur natif ».

Notre étude vise à mieux comprendre comment des enseignants contribuent à amener leurs élèves à s'approprier le breton en les amenant à se sentir locuteurs légitimes (Prikhodkine & Gajo, 2017) et à identifier les différentes variables didactiques en jeu dans ce processus. Nous nous intéressons plus particulièrement à la transition entre école primaire et collège. Les motivations des élèves de primaire sont considérées généralement comme étant majoritairement des motivations intrinsèques, liées non pas au contenu des apprentissages mais à la situation d'apprentissage elle-même (Berthele & Lambelet, 2014). Au collège, les motivations des élèves deviennent majoritairement instrumentales, liées à une « utilité » subjective attribuée aux contenus d'apprentissage. Cette « utilité » est peu compatible avec l'apprentissage d'une langue comme le breton et entraîne généralement une chute de motivation chez les élèves. Nous émettons l'hypothèse qu'une prise en compte explicite des enjeux de l'apprentissage du breton avec les élèves dans une approche ontologique (Castellotti, 2017) inspirée par Freire (1983), et une pédagogie propice à l'autodétermination des comportements linguistiques inspirée de la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2018) permettent d'engager un relais de motivation, extrinsèque mais auto-déterminée, en fin d'école primaire et à l'entrée au collège.

Nous nous proposons ici d'explorer au moyen d'une étude quantitative auprès d'élèves et d'enseignants des filières bilingues la validité de cette hypothèse. Dans un cadre théorique original nous étudions les corrélations entre la satisfaction des trois besoins fondamentaux qui participent à une autodétermination du comportement (sentiments de compétence, de relations sociales et d'autonomie) et l'auto-initiative des élèves à interagir en breton. Dans un second temps nous montrons que ces éléments contribuent à une appropriation du breton par les élèves au-delà du cadre scolaire, participant ainsi aux objectifs sociaux et institutionnels de revitalisation de la langue bretonne.

Bibliographie

- Berthele, R., & Lambelet, A. (2014). Âge et apprentissage des langues à l'école (p. 74) [Revue de littérature]. Consulté à l'adresse Université de Fribourg : <http://doc.rero.ch/record/232830>
- Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation - Diversité, compréhension, relation. Paris : Didier.
- Freire, P. (1983). Pédagogie des opprimés. Paris : Maspero.
- Prikhodkine, A., & Gajo, L. (2017). Devenir francophone : du poids des définitions dominantes à leur exploitation didactique. In G. Géron & J.-M. Defays (Éd.), Apprendre ou enseigner le français, un choix du cœur et de la raison (p. 97- 114). Louvain-la-Neuve : Eme Editions.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New-York : Guilford Press.

* * *

Plurilinguisme(s) et appropriation du français par des adultes migrants

Émilie LEBRETON & Eric MERCIER (DYNADIV EA4428 – Université de Tours)

Depuis la dynamique initiée notamment par L. Dabène et D. Coste, le plurilinguisme occupe le devant de la scène dans les recherches en didactique des langues. À l'occasion de ce colloque, nous souhaitons orienter le projecteur sur des dispositifs et des publics dits spécifiques, à savoir les formations linguistiques destinées aux adultes migrants.

À l'instar du milieu scolaire, ce champ de la formation semble avoir bénéficié d'un climat relatif d'ouverture sur la diversité linguistique et le plurilinguisme. En effet, le projet sur l'intégration linguistique des migrants adultes (ILMA), porté depuis une dizaine d'années par des experts du Conseil de l'Europe, souligne l'importance des langues d'origine et de leur rôle dans les processus d'insertion des personnes. Au-delà de la reconnaissance et de la mobilisation des compétences déjà-là, des outils et des activités ancrés dans une approche plurilingue et pluriculturelle sont rendus accessibles, « le portrait plurilingue » proposé dans la boîte à outils du Conseil de l'Europe en est un exemple. En outre, dans un des textes cadres faisant souvent autorité dans les formations linguistiques, il est également admis par les auteurs du référentiel FLI que l'apprentissage du français ne contraint pas les migrants à abandonner leurs langues et conduit à un « plurilinguisme additionnel » (référentiel FLI, 2012:9).

A l'inverse de ces recommandations, s'instaurent d'autres préconisations favorables à un enseignement monolingue. Ainsi, le devoir de se former en français institué par l'Etat français depuis les années 2000, conduit à la mise en place de dispositifs reliés aux contrats d'intégration destinés aux migrants (CAI, 2003 ; CIR, 2016) dans lesquels les formateurs sont invités à « s'exprimer de manière simple et adaptée à un public allophone, exclusivement en langue française qu'ils doivent parfaitement maîtriser » (OFII, 2015 ; OFII, 2019 : 22).

Ces ambivalences constitueront le point de départ de notre réflexion pour comprendre comment le plurilinguisme et la didactique du plurilinguisme sont diversement appréhendés, reçus et vécus par les acteurs des formations linguistiques. À l'appui de nos expériences de recherches et de formations réalisées dans divers dispositifs tourangeaux (Mercier, à paraître) et rouennais (Lebreton, 2017), nous nous demanderons : dans quelles mesures les formateurs et les apprenants s'accommodent-ils (ou non) des discours circulants sur le plurilinguisme ? Comment ces acteurs diversement impliqués dans des dispositifs de formations appréhendent-ils (ou non) les orientations didactiques et les activités « clé en main » existantes ? Quels regards les apprenants portent-ils sur les pratiques formatives mises en œuvre ?

Les éléments de réponses apportés viendront compléter notre réflexion sur la didactique du plurilinguisme, notamment sur l'intérêt de la penser autrement, en s'appuyant davantage sur les dimensionnelles expérientielles,

relationnelles et appropriatives (Castellotti, 2017) que sur des expérimentations d'outils qui peuvent contribuer à faire de la prise en compte des langues des apprenants « non pas un appui, mais un poids supplémentaire » (Puren et al., 2011) dans ces dispositifs, et au-delà.

Bibliographie

- Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation. Paris, Didier.
- Lebreton, É. (2017). « Pour des formations linguistiques (trans)formatrices : renverser les évidences pour penser l'appropriation du français par des adultes migrants », Thèse de doctorat soutenue le 11 septembre 2017 à l'université de Rouen.
- Mercier, E. (à paraître) « Formations linguistiques contractuelles et intégration d'adultes migrants : Quelle pertinence à l'obligation de formation? », Thèse de doctorat, université de Tours.
- OFII, (2019). Marché n°190001, Cahier des clauses particulières - Formation linguistique.
- Puren C. et al., 15 novembre (2011). Français Langue d'Intégration - droit de réponse. <https://www.christianpuren.com/fli/>

* * *

Penser l'accompagnement des Mineurs Non Accompagnés en France dans un contexte informel : un point de vue sociolinguistique

Fabienne LECONTE & Clara MORTAMET (DYLIS EA7474 – Université de Rouen Normandie)

Depuis décembre 2018, une équipe de bénévoles (étudiant.e.s, enseignant.e.s-chercheur.e.s de différentes disciplines) propose au sein de l'université de Rouen des cours à des jeunes mineurs non accompagnés, issus de pays francophones dans leur écrasante majorité, auxquels l'aide sociale à l'enfance tarde à ou refuse de reconnaître la minorité. Ils se trouvent ainsi en situation d'extrême précarité et ne peuvent bénéficier de leur droit à la formation. Les cours bénéficient du soutien de l'université de Rouen, ce qui leur donne une forme de légitimité.

Cette expérience fait écho aux travaux de l'équipe de recherche grenobloise, fondateurs d'une réflexion en France concernant les pratiques langagières en contextes de migrations (Dabène et Billiez 1984). Ces travaux pionniers portaient en outre quelques caractéristiques chères à Louise Dabène et toujours présentes au Lidilem : l'ouverture sur la cité, la préoccupation de l'utilité sociale des recherches, le souci de l'intervention.

Pour ce colloque, les trois enseignantes–chercheuses en sciences du langage à l'origine de cette initiative proposent deux présentations : l'une développant un point de vue sociolinguistique, l'autre didactique. Nous nous attacherons à dégager la diversité et les évolutions des contenus proposés et des postures apprenantes et enseignantes dans un contexte où l'organisation des cours est autogérée, sans contrainte institutionnelle. La mise en regard des points de vue sociolinguistique et didactique reprend une réflexion ancienne du Lidilem sur l'interface entre les deux domaines. La communication est construite conjointement avec Christel Troncy. Le point de vue sociolinguistique développé par Fabienne Leconte et Clara Mortamet s'appuiera sur ce qu'elles ont observé des attentes des adolescents notamment en français, des pratiques des collègues dans les cours d'autres disciplines (anglais, histoire, maths, sciences) en lien avec une réflexion sur les migrations africaines et la scolarisation en Afrique de l'Ouest. Nous confronterons ainsi les besoins des apprenants tels qu'ils apparaissent dans nos interactions avec eux, dans leurs discussions entre eux et dans les situations de classe, à ceux perçus par les intervenants.

Les attentes des adolescents peuvent surprendre par leur caractère « scolaire ». Les représentations de l'apprentissage du et en français des jeunes sont déterminées par leur vécu langagier en Afrique (la grande majorité est guinéenne) qu'ils aient ou non été scolarisés avant leur venue en France. Le français est la

langue unique de l'apprentissage de l'écrit, la langue de l'école, la langue de la promotion sociale (Leconte 1997) qui en outre permet la cohésion du groupe classe quand plusieurs nationalités africaines sont représentées. Les stratégies d'appropriation sont aussi déterminées par leurs projets en France. Ceux qui ont fréquenté l'école le plus longtemps cherchent à être intégrés dans un établissement scolaire, ceux qui n'ont jamais été scolarisés souhaitent apprendre à lire et à écrire en français. Beaucoup, scolarisés ou non, souhaitent entrer en formation professionnalisante pour travailler au plus vite. Il existe alors un décalage entre ce qui est pour eux la lecture et l'écriture comme activité scolaire et qui est surtout source de valeur sociale, et ce qu'ils pensent avoir besoin pour entrer dans l'emploi — une résistance physique et de la docilité, mais pas de littéracie. Mais l'appropriation de la langue est dans leur cas indissociable de leur construction comme jeunes adultes, et de leur acculturation en France : tous sont friands de débats et discussions et montrent une conscience politique bien supérieure aux adolescents français.

Bibliographie

- Castellotti V., 2017, Pour une didactique de l'appropriation, Paris, Didier.
Dabène L. et Billiez J., 1984, Recherches sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration, rapport de recherche, Centre de DDL, Grenoble, Université de Grenoble III.
Leconte F., 1997, La famille et les langues, Paris, l'Harmattan.
Moore D., 2001, Représentations des langues et de leurs apprentissages, Paris, Didier erdif.

* * *

Didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme et pédagogie autochtone : quelle dialectique ?

Eva LEMAIRE (University of Alberta, Canada)

Didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme et pédagogie autochtone : quelle dialectique établir? Ce questionnement, que nous allons développer pendant notre présentation, est né d'un projet de recherche-action-formation qui nous a amené à créer puis expérimenter en classe du matériel pédagogique permettant à des enseignants de l'élémentaire de faire découvrir à des élèves de l'ouest canadien une langue autochtone, le michif. Cette langue, proche de l'extinction (Moseley, 2010), est méconnue de la plupart des Canadiens. Or, le michif est une langue mixte, dérivée du français et de la langue autochtone crie (Bakker, 2004; Papen, 2009): elle témoigne donc de la rencontre historique entre colonisateurs européens et femmes locales. L'une des hypothèses de base de la recherche est que la proximité linguistique est de nature à permettre aux élèves canadiens scolarisés en français de s'ouvrir à cette langue, si proche de disparaître du patrimoine canadien.

Après avoir présenté le contexte spécifiquement ouest-canadien dans lequel est ancrée cette recherche, nous analyserons comment notre cadre didactique initial, rattaché au Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) (Camilleri Grima et al., 2012), a été amené à s'enrichir des approches pédagogiques et méthodologiques autochtones dans un souci éthique de non-appropriation et de respect des savoirs et épistémologies autochtones (Smith, 2012). On discutera en particulier de la manière dont la méthodologie de recherche autochtone a influencé tout le design de la recherche, depuis la création du matériel pédagogique, menée en collaboration avec une aînée métisse, jusqu'à l'analyse de l'expérimentation dans les classes. On analysera ensuite comment le rapport langue/culture spécifique aux communautés cries et métisses a lui aussi influencé l'élaboration du matériel pédagogique. On développera enfin comment les approches pédagogiques autochtones (Battiste, 2016) nous ont amené à repenser la portée holistique du dispositif, ainsi que son engagement sur le plan sociétal. On terminera la présentation en établissant quelques liens entre ce projet de recherche spécifique et les travaux récents de V. Castellotti (2017) et du

Conseil de l'Europe (2018), prônant pour une didactique du plurilinguisme et du plurilinguisme davantage ancrée dans l'humain et dans l'action citoyenne.

* * *

Reflexiones entorno a la formación del profesorado en plurilingüismo: de la teoría a la práctica a través de la creación de una herramienta para la reflexión

Julia LLOMPART & Emilee MOORE (Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne)

En sus treinta años de existencia, el grupo de investigación GREIP (Grup de Recerca en Ensenyament i Interaccions Plurilingües, Universitat Autònoma de Barcelona) ha acumulado amplia experiencia en investigación sobre didáctica de las lenguas y del plurilingüismo y en la formación del profesorado a partir de la investigación-acción y la innovación en diversos entornos educativos. Esta investigación ha permitido indagar en el conocimiento de las prácticas plurilingües y la educación lingüística de los escolares. Así, algunos de los estudios realizados han mostrado, por ejemplo, que el habla plurilingüe es inherente al proceso de desarrollo de nuevos recursos lingüísticos (Masats et al. 2007; Nussbaum, Moore y Borràs, 2013; Llompart et al., 2019), que los usos lingüísticos plurilingües son creativos y emergentes durante la interacción (Llompart y Nussbaum, 2018), que la investigación-acción participativa es un método que permite tanto recoger datos como iniciar un proceso de transformación e innovación docente (Moore, 2018; Nussbaum, 2017; Llompart, 2016). Todo ello ha permitido reflexionar sobre la formación del profesorado en plurilingüismo y desarrollar propuestas adecuadas.

En nuestra comunicación, presentaremos resultados iniciales del proyecto LISTiaC ('Linguistically sensitive teaching in all classrooms', Erasmus+ [call EACEA 28/ 2017, code 606695-EPP-1-2018-2-FI-EPPKA3-PI-POLICY]), en el que GREIP participa junto a otras instituciones europeas. Este proyecto pretende superar el desequilibrio entre 1) el conocimiento y las actitudes para desarrollar pedagogías multilingües innovadoras en la práctica docente y 2) cómo se ven alteradas en la formación y práctica del profesorado, a través de una herramienta para la reflexión diseñada para convertir al profesorado en profesionales lingüísticamente más sensibles en sus actitudes y sus acciones. Así, analizaremos, en primer lugar, datos de la situación actual de la formación inicial del profesorado en plurilingüismo y las herramientas existentes para dicha formación en el contexto catalán; y, en segundo lugar, el proceso de creación de la herramienta de reflexión para la formación –en el que participa el profesorado–, para discutir aspectos sobre el plurilingüismo y la formación del profesorado tanto en nuestro contexto como a nivel europeo. En definitiva, esta comunicación pretende ser una aportación al debate sobre la formación del profesorado en plurilingüismo y, por tanto, al paso de las teorías y conceptos a la práctica real en las aulas.

Bibliographie

- Llompart, J. (2016). *Pràctiques Plurilingües d'Escolars d'un Institut Superdivers: De la Recerca a l'Acció Educativa* [Plurilingual School Practices at a Superdiverse High School: From Research to Educational Action]. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Llompart, J.; Masats, D.; Moore, E. y Nussbaum, N. (2019). 'Mézclalo un poquito': plurilingual practices in multilingual educational milieus, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598934>
- Llompart, J. y Nussbaum, L. (2018). Doing Plurilingualism at School: Key Concepts and Perspectives. En *Plurilingual Literacy Practices at School and in Teacher Education*, editado por Silvia Melo-Pfeifer y Christian Helmchen, 19–39. Bern: Peter Lang.

- Masats, D.; Nussbaum, L. y Unamuno, V. (2007). When the Activity Shapes the Repertoire of Second Language Learners. En *EUROSLA Yearbook: Volume 7*, editado por Leah Roberts, Ayşe Gürel, Sibel Tatar and Leyla Martı, 121–147. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Moore, E. (2018). Teaching in and for Plurilingualism in the 21st Century. Barcelona: KONECT. https://docs.wixstatic.com/ugd/d3edd2_8f93a4374bf54178a0982f2011d339fd.pdf.
- Nussbaum, L. (2017). Doing Research with Teachers. En *Qualitative Approaches to Research on Plurilingual Education*, editado por Emilee Moore y Melinda Dooly, 46–67. Dublin: Researchpublishing.net.
- Nussbaum, L.; Moore, E.; Borràs, E. (2013). Accomplishing Multilingualism through Plurilingual Activities. En *Exploring the Dynamics of Multilingualism: The DYLAN Project*, editado por Anne-Claude Berthoud, François Grin, and Georges Lüdi, 229–252. Amsterdam: John Benjamins.

* * *

Accompagner sans savoir où : Jacotot ou la possibilité ouverte d'une appropriation langagière émancipatrice

Joanna LORILLEUX (DYNADIV EA2248 – Université de Tours)

« Qui enseigne sans émanciper abrutit. Et qui émancipe n'a pas à se préoccuper de ce que l'émancipé doit apprendre. Il apprendra ce qu'il voudra, rien peut-être. Il saura qu'il peut apprendre parce que la même intelligence est à l'œuvre dans toutes les productions de l'art humain, qu'un homme peut toujours comprendre la parole d'un autre homme. » (Rancière 1987 : 33)

Partant de cette présentation par Jacques Rancière de la pensée de Joseph Jacotot (1770-1840), cette proposition réfléchira aux incidences pour la didactique des langues d'une prise au sérieux d'une telle assertion, fondée sur le postulat de l'égalité des intelligences. Le propos ne sera pas de débattre d'intelligences quantifiables, ni même de plasticité des intelligences, de leurs sollicitations, entraînements divers, des conditions sociales, affectives ou culturelles qui favorisent ou, au contraire, se constituent en obstacles des compétences cognitives des individus. Il s'agira d'étayer le postulat de Jacotot, en l'adossant à l'idée gadamérienne selon laquelle comprendre c'est toujours comprendre autrement. L'égalité des intelligences y sera présentée comme nécessité partagée de comprendre, de faire sens des phénomènes perçus par les uns et les autres, en d'autres termes, comme l'exercice de l'intelligence du monde (Lorilleux, 2015), à travers le langage notamment. L'idée selon laquelle chacun fait singulièrement sens du monde à travers le langage, dans sa puissance poïétique (Huver et Lorilleux 2018), et à travers chacune des langues appropriées (Humboldt, 2000) vient interroger la didactique des langues et du plurilinguisme en déplaçant le rôle de l'enseignant. C'est à ce point que Jacotot viendra de nouveau alimenter la réflexion car, selon lui, « On ne sait pas quelle route tracera l'élève. Mais on sait d'où il ne sortira pas – de l'exercice de sa liberté. On sait aussi que le maître n'aura pas le droit de se tenir ailleurs, seulement à la porte. L'élève doit tout voir par lui-même, comparer sans cesse et toujours répondre à la triple question : que vois-tu ? qu'en penses-tu ? qu'en fais-tu ? Et ainsi à l'infini. Mais cet infini n'est plus le secret du maître, c'est la marche de l'élève. » (Rancière, 1987 : 41-42). L'enseignant devrait donc sans cesse renvoyer celui qui apprend à un corps à corps avec ce qu'il y a à apprendre, l'accompagnant ainsi dans sa formation, sans savoir où. En soulignant les enjeux éthiques et politiques, qui se font jour dans la relation de l'enseignant à l'enseigné, et sans renoncer à l'exigence du comprendre, cette communication mettra en questions "la" norme ; le pouvoir créateur de la compréhension, ainsi que la "contrôlabilité" de l'enseignement et a fortiori celle de l'appropriation (Castellotti, 2017).

Bibliographie

- CASTELLOTTI, Véronique. (2017). Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation. Paris : Didier.
- GADAMER, Hans-Georg. (1996). Vérité et méthode [1960]. Paris : Seuil.
- HUMBOLDT, Wilhelm VON. (2000). Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage. Paris : Seuil.
- HUVER, Emmanuelle et LORILLEUX Joanna, « Démarches créatives en DDdL : créativité ou poïesis ? », Lidil [En ligne], 57 | 2018, mis en ligne le 01 mai 2018, URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4885>
- LORILLEUX, Joanna. (2015). Écritures transformatives. Quand des élèves allophones deviennent auteurs, ou : de l'appropriation à l'émancipation (Thèse de doctorat). Université François Rabelais, Tours.
- RANCIERE, Jacques (1987) Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Paris, Fayard

* * *

Genèse et représentations de répertoires plurilingues

Georges LÜDI (Université de Bâle, Suisse)

Cette réflexion se fonde sur plus de 30 ans de recherches sur les relations entre plurilinguisme, parler plurilingue et acquisition de langues secondes ou étrangères. L'accent sera placé sur l'usage des langues (languaging) plutôt que sur les systèmes linguistiques (langues), à partir de l'hypothèse que des compétences plurilingues émergent de l'interaction où le statut des marques transcodiques est mutuellement négocié par les participants.

Dans les années 80, l'équipe de recherche Bâle-Neuchâtel s'est lancée dans une série de recherches sur la dimension linguistique des migrations en rapprochant deux courants de réflexion, largement séparés jusqu'à cette date, qui étaient le plurilinguisme et l'acquisition de langues secondes (voir Lüdi/Py 4e éd. 2013). Inspirés notamment par les travaux de Louise Dabène et de son entourage, nous considérons l'acquisition – non guidée – de la langue d'accueil par les migrants comme un cas de bilinguisme émergent (Lüdi 1984). Progressivement, nous avons adopté une conception socio-constructiviste de l'acquisition concevant la cognition comme partagée et contextuelle (Mondada 2001) et les structures linguistiques comme temporelles, différées et émergentes (Hopper 1998; Larsen-Freeman/Cameron 2008) résultant de et non pas précédant la mise en œuvre de l'ensemble du répertoire des acteurs. Cela mettait en cause les modèles traditionnels – additifs – du bi-/plurilinguisme (cf. Bloomfield 1933). Ces modèles, qui correspondent toujours aux savoirs quotidiens de nombreuses personnes et de beaucoup de décideurs et sont à la base de mesures de politique des langues, n'expliquent que très imparfaitement les comportements très différenciés des plurilingues et en particulier le "mode plurilingue" (Grosjean, 2001) voire le "parler plurilingue" (Lüdi/Py 2009) ou "translanguaging" (García/Wei 2014). Comme alternative, les chercheurs proposent aujourd'hui une conception "intégrative" de la "compétence plurilingue" ou "multicompétence" (Cook 2008; Moore/Castellotti 2008); le répertoire plurilingue y est défini comme ensemble de ressources, acquis à l'aide d'une compétence acquisitionnelle plurilingue, foncièrement variationnelle, comprenant des éléments de registres et de 'langues' différentes entre lesquelles les frontières sont floues et mobilisé conjointement pour trouver des réponses locales à des problèmes pratiques. On peut montrer que les acteurs exploitent souvent différentes formes de parler plurilingue comme outil de communication légitime et valorisé et confirment ainsi interactivement la conception interactive. Toutefois, si l'on veut bien admettre que l'analyse de ce que les acteurs font permet de mieux comprendre le phénomène du plurilinguisme, il faudra aussi tenir compte des cas où ce dernier est perçu de façon plus négative, où une conception 'additive' mène à distinguer entre 'bon locuteurs' et 'locuteurs insuffisants' et résulte en une dévalorisation de la créativité 'translinguistique'.

Bibliographie

- Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Cook, Vivian. 2008. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- García, Ofelia, and Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Grosjean, Francois. 2001. "The Bilingual's Language Modes." In *Language Processing in the Bilingual*, edited by Ellen Bialystok, 1–25. Oxford: Blackwell.
- Hopper, Paul. 1998. "Emergent Grammar." In *The New Psychology of Language*, edited by Michael Tomasello, 155–175. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Larsen-Freeman, Diane, and Lynne Cameron. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lüdi, Georges. 1984. "L'acquisition d'une langue seconde par des migrants: Naissance d'un bilinguisme." In *Acquisition d'une Langue Étrangère III*, edited by Bernard Py, 275–281. Paris/Neuchâtel: Encrages.
- Lüdi, Georges, and Bernard Py. (1986) 2009. "To Be or Not to Be...a Plurilingual Speaker." *International Journal of Multilingualism* 6 (2): 154–167.
- Lüdi, Georges, and Bernard Py. 2013. *Etre bilingue. 4e édition ajoutée d'une postface*. New York: Lang.
- Moore, Danièle, and Véronique Castellotti. 2008. *La compétence plurilingue: Regards francophones*. Berne: Peter Lang.

* * *

Les démarches biographiques comme approche méthodologique de conscientisation et de Reconnaissance d'une intégration linguistique, sociale et professionnelle des publics migrants

Abla MATALAH (CIRPALL EA7457 – Université d'Angers)

Dans le cadre de ce colloque s'intitulant « Didactique des langues & Plurilinguisme (s) 30 ans de recherche », nous tenterons de mettre en exergue l'expérimentation concrète d'une didactique du plurilinguisme à visée d'intégration sociale. En effet, l'approche biographique peut participer à la construction d'identités plurilingues par le biais d'une conscientisation sur la mise en place de stratégies de valorisation identitaire, d'appropriation du français et de restructuration de représentations linguistiques et culturelles. Il ne s'agit plus de prôner le plurilinguisme ou plus largement l'universalisme mais de le concrétiser dans la pratique par une coopération participative des différents acteurs.

À l'heure où les formations linguistiques à destination des migrants doivent allier les objectifs linguistiques et professionnels, notre postulat repose sur le fait que l'approche biographique permettrait d'allier les savoirs informels, professionnels et savants c'est-à-dire en alliant à la fois compétences didactiques et compétences professionnelles

À la suite d'un travail doctoral portant sur développement transdisciplinaire de la dimension biographique conduisant à une approche méthodologique à destination des publics migrants adultes, il s'agira notamment de valoriser l'apprentissage informel et l'autoformation issus de la « socio-autonomisation » et de pouvoir travailler à partir de « captage » du réel sans préméditation et limitation de la vie ordinaire afin de ne pas faire de l'approche biographique le recueil d'espaces discursifs conclusifs et informatifs mais plutôt des instances de paroles réflexives s'articulant autour d'interactions dynamiques et qui peuvent être au besoin actualisés. Après avoir explicité la contextualisation institutionnelle et didactique de la situation d'intervention en milieu associatif, nous mettrons en exergue les objectifs de cette approche méthodologique à la lumière d'un projet artistique (théâtral et d'écriture de et sur soi), s'intitulant « La ville s'écrit », sur une commune lyonnaise mené par le théâtre BiÖffique avec des groupes d'apprenants migrants. Nous verrons notamment que la Reconnaissance notamment par la didactisation de ces trajectoires migratoires complexes offre le premier pas vers l'intégration socio-professionnelle en passant de l'individuel au résonance collective.

Pour ce faire, nous appuierons sur les travaux de BEAUBRUN Frédéric (2016) ; DOMPMARTIN-NORMAND Chantal (2016) ; KILANGA MUSINDE Julien (2006) ; MOLINIÉ Muriel, BISHOP Marie-France (2006), AUTHIER Michel, LEVY Pierre (1999), ALBERO Brigitte (2014), TADDEI François (2018, 2017).

* * *

Approches plurielles et apprentissage du français à l'école primaire : défis et perspectives

Evangéla MOUSSOURI (Université Aristote de Thessalonique, Grèce)

Les travaux réalisés depuis déjà plusieurs années sur les approches plurielles (Candelier, 2003, CARAP, 2012), montrent l'apport des activités basées sur ces approches dans le décroisement des compétences des apprenants lors de l'appropriation des langues, en mettant l'accent sur le développement de la compétence plurilingue et en préconisant l'utilisation des « connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue ». Par ailleurs, les activités impliquant plusieurs langues contribuent à la mise en confiance des apprenants en « leurs propres capacités face aux langues (à leur analyse/à leur utilisation) » en contribuant ainsi au changement de leurs représentations langagières.

En s'inscrivant dans cette optique d'éducation plurilingue, l'équipe de recherche « Pluralités » (<http://www.pluralites2.web.auth.gr/fr/accueil/>) du département de langue et de littératures françaises de l'université Aristote offre à des enfants de l'école primaire des ateliers plurilingues et pluriculturels où nous réalisons des activités basées sur les approches plurielles et des cours de français en utilisant ce type d'activités. De cette façon nous tentons d'éviter une vision monolingue de l'apprentissage du français, d'exploiter des outils qui favorisent la communication interlinguistique, de valoriser les différentes langues présentes dans le répertoire des élèves et de leur fournir les moyens leur permettant de s'appuyer sur les langues déjà connues pour s'en approprier des nouvelles.

Les questionnements auxquels nous tenterons de répondre lors de notre communication sont les suivants :

- quelles sont les caractéristiques des activités plurilingues conçues par l'équipe « Pluralités » et utilisées pour l'apprentissage du français à un niveau A1 ?
- comment les enseignants gèrent-ils et introduisent-ils ces activités dans leurs cours ?
- quelles sont les stratégies mises en œuvre par les élèves lors de l'utilisation des activités basées sur les approches plurielles ?
- comment les élèves perçoivent-ils ces activités ?

Le recueil des données a été réalisé par le biais des prises de vue des séances, qui ont été transcrits par la suite. Ces outils méthodologiques favorisent l'étude des commentaires réalisés par les apprenants lors des interventions, des interactions entre les apprenants sur leurs constatations, des auto- et hétéro-confrontations des apprenants à leurs propres réflexions ainsi qu'à celles de leurs camarades. De plus, des entretiens réalisés auprès des élèves contribuent à l'émergence, l'activation et la conscientisation de leurs représentations sur les langues et les cultures ainsi que sur leur compétence plurilingue tout en favorisant le développement de leur réflexivité.

Bibliographie

- Armand, F. Dagenais, D. & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. In Mc Andrew, M. (dir.), «Rapports ethniques et éducation : perspectives nationale et internationale», Revue Éducation et Francophonie, XXXVI (1), 44-64. (Accessible en ligne au http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_044.pdf).
- Beacco, J.-C. (2005). Langues et répertoire des langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe. Strasbourg : Conseil d'Europe.

Candelier, M. (2003). L'éveil aux langues à l'école primaire. Bruxelles : De Boeck Supérieur « Pratiques pédagogiques ».

Castellotti, V., & Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. In J. C. Beacco ; V. Cicurel ; J.-L. Chiss & D. Véronique (eds). Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues (pp. 107-132). Paris : Presses Universitaires de France.

De Pietro, J.-F., & Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. In Langage et pratiques, 28, 31-44.

* * *

Retours d'enseignants de langue sur leur imaginaire professoral

Catherine MULLER (LIDILEM EA609 – Université Grenoble Alpes)

La formation initiale des enseignants de langue représente une étape fondamentale dans l'élaboration de leur identité professionnelle (Rivière & Cadet, 2009 : 39). C'est à ce moment que commence à se constituer le répertoire didactique, défini comme « l'ensemble des ressources qu'un enseignant met au service de son action d'enseignement » (Cicurel, 2016 : 18). L'un des enjeux est alors de faire prendre conscience aux enseignants novices de leurs représentations sur le métier et de les faire évoluer (Cambra Giné, 2005 : 148). Les démarches réflexives sont largement valorisées dans ce cadre depuis les années 1990 (Bishop & Cadet, 2015 : 6).

Nous voudrions ici nous intéresser à l'« agir imaginé » (Rivière & Cadet, 2009 : 39) d'enseignants en formation, en nous fondant sur ce que F. Cicurel appelle l'agir professoral, c'est-à-dire « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un "pouvoir-savoir" à un public donné dans un contexte donné » (2011 : 119). Plus précisément, nous souhaiterions comprendre l'évolution de l'imaginaire professoral d'enseignants novices au cours de leurs premières années de pratique.

Pour cela, nous nous appuyerons sur deux corpus. Le premier est constitué d'écrits réflexifs rédigés par des étudiants inscrits en Master 1 de didactique du français langue étrangère et seconde (FLES) après 6 semaines de cours. Les enseignants en formation ont été invités à réfléchir à leur biographie formative en se remémorant les pratiques d'un de leurs professeurs de langue les ayant particulièrement marqués. Ce souvenir est envisagé comme un point de départ pour une projection dans le métier d'enseignant de langue à partir des questions suivantes : « Comment aimeriez-vous enseigner ? Qu'est-ce que vous trouveriez difficile ? Qu'est-ce que vous trouveriez facile ? Qu'est-ce qui vous ferait peur ? Qu'est-ce qui vous enthousiasmerait ? ». L'objectif ici est d'amener les étudiants à « se construire une image future [d'eux-mêmes] en tant qu'enseignant[s] » (Rivière & Cadet 2009 : 58).

Nous avons souhaité dans un second temps proposer aux anciens étudiants de revenir sur leurs formulations afin qu'ils explicitent ce qui a été confirmé et ce qui a évolué. Ce second corpus est constitué des réflexions d'enseignants de FLES ayant fait leurs premiers pas dans le métier. Nous aimerions comprendre comment la construction d'expériences a permis à ces novices d'élaborer des typifications et d'envisager sous un autre angle les obstacles, les stratégies, les routines, ou encore la relation interpersonnelle avec les apprenants, autant d'éléments qui font partie de « l'univers intérieur du professeur » (Cicurel, 2016 : 26). En étudiant ces deux corpus avec les outils de l'analyse du discours, nous chercherons à comprendre ce qui se joue dans les premières années d'enseignement au fil de la constitution et de l'évolution du répertoire didactique.

Bibliographie

Bishop M. & Cadet L. 2015. Circulations, usages et transformations des concepts en formation. Le français aujourd'hui, 188(1), 5-14.

- Cambra Giné M. 2005. L'(auto-)observation et l'analyse de l'interaction en sous-groupes par de futurs enseignants de FLE : l'évolution des représentations. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005, 148-159.
- Cicurel F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel F. 2016. Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 5(3), 16-27.
- Rivière V. & Cadet L. 2009. « Quand je serai enseignante pour de vrai... » : d'un agir imaginé vers un agir assumé. Quel imaginaire de transmission en formation initiale à l'enseignement du FLE ? ». In N. Auger, F. Dervin & E. Suomela-Salmi (dir.) *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan, 39-58.

* * *

Rôle de la DDLC dans la formation transversale des étudiants : apports et limites

Laura NICOLAS (Institut des Mondes Anglophone, Germanique et Roman EA 3958)
Alice BURROWS (DILTEC EA2288 – Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3)
Vera DELORME (Institut des Mondes Anglophone, Germanique et Roman EA 3958)

Les décennies qui nous précèdent laissent aux didacticiens des langues et des cultures un héritage riche et hétérogène, composé d'outils théoriques et méthodologiques développés in situ, en réponse aux besoins d'acteurs et de publics ancrés dans une époque particulière (cf. Castellotti, 2017 pour un récent panorama). La didactique des langues et des cultures (désormais DDLC) s'est dotée d'outils pour penser un monde de plus en plus complexe au fur et à mesure qu'elle élargissait ses champs d'action, ses contextes d'intervention et ses publics. Ayant pour finalité « de réfléchir aux conditions et aux moyens de la transmission des pratiques langagières et culturelles en milieu institutionnel » (Manesse, Coste & Dabène, 1999 in Narcy-Combes, 2002), la DDLC semble « se caractériser par une configuration des savoirs qui y circulent, à la fois comme origine, objet ou produit de la recherche, ce qui est sans doute propre aux disciplines d'intervention sociale » (Beacco, 2011, 53). Dans la lignée de travaux qui reconnaissent que la DDLC répond à une demande sociale élargie (besoins en éducation, en administration, accompagnement des mobilités, etc.) (Blanchet, 2011), on s'interrogera ici sur les contours de la discipline en convoquant des contextes où peuvent s'appliquer – ou s'appliquent déjà – « l'esprit DDLC », ses cadrages, ses outils, ses références, ses apports théoriques ou empiriques.

Cette proposition aborde ainsi de manière indirecte le débat autour de la définition des frontières et territoires propre à la/aux didactique(s) de chaque discipline (cf. Reuter, 2014, pour un point récent sur le sujet) et propose à la discussion des pistes d'application de notions, concepts et méthodologies propres à la DDLC à un contexte plus large, qu'on appellera « la formation des citoyens de demain » en milieu universitaire. Dans une majorité d'établissements de l'enseignement supérieur français, on incite, toutes filières confondues, à la formation d'étudiants à un large panel de compétences transversales (maîtrise du numérique, compétence interculturelle, apprendre à apprendre, etc.). Ces contextes posent aux enseignants et didacticiens des langues et cultures un défi d'adaptation à des publics et des besoins nouveaux et hétérogènes. Pourquoi et comment la DDLC est-elle à même d'outiller conceptuellement et méthodologiquement les acteurs de la formation universitaire au-delà du contexte de l'enseignement des langues et des cultures ? On partira ici de dispositifs de préparation à la mobilité internationale, de parrainage entre étudiants, de formation à la rédaction professionnelle pour montrer comment l'outillage fourni par la DDLC peut être appliqué à ce type de formation transversale, tant dans la conception des dispositifs que dans les modalités d'enseignement. On s'intéressera plus particulièrement au lien ténu qui existe entre formation aux langues et aux cultures et formation à l'esprit critique, à l'altérité ou, plus largement, à la professionnalisation en contexte plurilingue et

pluriculturel. En termes méthodologiques, l'analyse s'appuiera sur un corpus constitué de données orales et écrites, vidéo et audio enregistrées et/ou produites au sein des dispositifs transversaux cités ci-dessus pour proposer une synthèse des apports et des limites des outils de la DDLC appliqués à d'autres contextes d'enseignement.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. (2011) « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures » in Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures (Blanchet et Chardenet, coords.), pp.53-62.
- Blanchet, P. et Chardenet (2011) Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures, Paris : Editions des Archives contemporaines.
- Castellotti, V. (2017) Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation. Paris, Didier, 352 p.
- Manesse, D., D. Coste et M. Dabène. 1999. « Points de vue sur la recherche action ». Repères 20.
- Narcy-Combes, J.-P., 2002, « Comment percevoir la modélisation en didactique des langues », ASp [En ligne], n°35-36, mis en ligne le 17 septembre 2010, consulté le 16 mai 2016. URL : <http://asp.revues.org/1678> ; DOI :10.4000/asp.1678
- Reuter, Y. (2014) Didactiques et disciplines : une relation structurelle », Education et didactique, n°8.1, pp.53-64.

* * *

Quand l'intercompréhension devient un mode de communication "complet" - Le cas des stratégies d'interproduction écrite

Christian OLLIVIER (ICAR, Université de La Réunion)

Christina REISSNER (Universität des Saarlandes, Allemagne)

Au cours des dernières décades, l'intercompréhension (IC) et les autres approches plurielles sont de plus en plus mises en oeuvre ponctuellement et même insérées dans les curricula. Dans le domaine des études en IC, après une phase surtout d'expériences didactiques de l'IC réceptive, depuis quelques années, la notion d'interproduction (IP) a émergé (Balboni, 2007) conduisant à une attention de la recherche pour la dimension productive des situations d'intercompréhension. Cela suscite des recherches sur la mise en oeuvre de l'interproduction et des réflexions pédagogiques, mais surtout des travaux épistémologiques et tout particulièrement définitionnels (Capucho, 2017 ; Ollivier, 2017). De façon générale, on note que les travaux de recherche - encore rares - se sont surtout intéressés à l'interproduction en situation d'interaction orale et écrite. Peu de recherches traitent de l'interproduction écrite en dehors de toute interaction langagière.

C'est sur cet aspect que portera cette communication en abordant, à partir d'un corpus issu d'un projet européen (projet EVAL-IC dont l'objectif est de définir les compétences en IC et de développer un outil pour les évaluer), les adaptations et stratégies d'interproduction mises en oeuvre dans des diaporamas produits - en situation d'évaluation - par des étudiants qui devaient ensuite les présenter à l'oral devant un public plurilingue. Le diaporama devait être produit pour être compréhensible par un public romanophone et soutenir une production orale s'adressant aux membres du jury composé de cinq personnes: une francophone, une hispanophone, une italophone une lusophone et une roumanophone.

Une analyse des diaporamas portera sur différentes dimensions de la compétence de communication en situation d'interproduction, notamment une analyse linguistique (spécifiquement une analyse de la présence d'éléments grammaticaux et lexicaux panromans, d'éléments transparents) et une analyse de la dimension pragmatique, incluant notamment l'utilisation d'éléments non verbaux (images, graphiques...).

L'étude doit permettre de faire ressortir un inventaire organisé des stratégies d'interproduction écrite dans le cas de la réalisation d'un diaporama potentiellement multimodal.

Bibliographie

- Balboni, P. (2007). Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. Dans F. Capucho, A. Martins P. Alves, C. Degache, & M. Tost (Éds), *Diálogos em intercompreensão. Actas do colóquio*, Lisboa, Setembro de 2007 (pp. 447- 459). Lisboa : Universidade católica editora. Repéré à <http://redinter.eu/dialintercom/Post/Painel1/5.pdf>
- Capucho, F. (2017). Interactions professionnelles plurilingues : entre intercompréhension et interproduction. *Repères DoRiF*, (12). Repéré à http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=335
- Ollivier, C. (2017). L'interproduction : entre foreigner talk et spécificité en intercompréhension. Dans C. Degache & S. Garbarino (Éds), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension* (pp. 337- 352). Grenoble : UGA éditions.

* * *

Remédiation en Lansad : quels bénéfices pour les tuteurs et les tutrices ?

Cécile POUSSARD (EMMA EA741 – Université Paul Valéry Montpellier 3)

Le dispositif de remédiation en anglais Lansad mis en place au Centre de Langues est un dispositif hybride qui comporte, à la manière de la classe inversée (Lebrun, 2016), une phase préparatoire à distance et une phase présentielle sous forme d'ateliers en petits groupes animés par des tuteurs et tutrices. Ce dispositif est l'une des vingt actions menées dans notre université dans le cadre d'un programme Idefi axé sur la réussite des étudiants de première année de licence. Nous avons souhaité dépasser l'évaluation "classique" (Salmon, Houart, et Slosse, 2011) demandée annuellement par l'ANR, évaluation qui repose sur des éléments quantitatifs (nombre d'étudiants ciblés/effectifs/ayant obtenu un ECUE,...) et des éléments qualitatifs de type questionnaire de satisfaction, pour analyser plus finement le fonctionnement de ce dispositif et l'améliorer. Nous avons adopté l'approche "ternaire et trilogique" proposée par Albero (2014) qui prend en compte trois dimensions fondamentales des relations entre acteurs et objets : la dimension de l'idéal (logiques "axiologique et épistémique"), la dimension du fonctionnel de référence (logique "instrumentale de l'activité") et celle du vécu (logique "existentielle de l'activité"). Nous avons ainsi pu mettre en lumière la convergence de ces trois dimensions et la convergence à l'intérieur de chacune d'elles entre les différents acteurs du dispositif (Poussard et Soteras, 2018), cette convergence étant, selon Albero (ibid.), garante du bon fonctionnement d'un dispositif.

La communication proposée ici se concentre sur une catégorie spécifique d'acteurs, celle des tuteurs et tutrices, pour interroger les bénéfices "secondaires" que ces acteurs peuvent retirer de leur expérience de tutorat. Ce sont des étudiant.e.s avancé.e.s en langue, inscrit.e.s en Master 1 ou 2, embauché.e.s comme vacataires étudiant.e.s durant l'année universitaire 2017-18 et qui se destinent pour la plupart à une carrière dans l'enseignement. Notre corpus d'étude comprend leurs CV, les documents de gestion, les fiches pédagogiques qui leur sont remises pour préparer les ateliers et leurs réponses aux pré- et post-questionnaires. Ces questionnaires portent sur leur motivation, l'idée qu'ils se font du tutorat puis leur ressenti, les bénéfices imaginés puis retirés. En utilisant l'approche "ternaire et trilogique" d'Albero (ibid.), nous présentons les points de convergence et les écarts entre les trois dimensions de l'idéal, du fonctionnel et du vécu repérés chez les tuteurs et tutrices, Nous discutons ensuite de l'évolution de leurs représentations sur la tâche de tuteur/tutrice et plus largement de l'évolution de leurs représentations sur l'enseignement/apprentissage d'une langue.

Bibliographie

- Albero, B. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation. Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.), La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Louvain la Neuve : de Boeck.
- Lebrun, M. (2016). Classes Inversées, étendons et "systémisons" le concept ! Essai de modélisation et de systémisation du concept de Classes inversées. Blog de Marcel, janvier 2016. En ligne : bit.ly/ML-Classes-inversées. <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=740>.
- Poussard, C. et Soteras, E. (2018). Analyse d'un dispositif hybride de remédiation en anglais LANSAD. Actes du colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université Saison_2, juin 2018, Montpellier, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01939060>
- Salmon, D., Houart, H. et Slosse, P. (2011). Pourquoi mettre en place des dispositifs d'accompagnement et de remédiation, et comment en évaluer l'efficacité ? Dans P. Parmentier (dir.), Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire (p. 32-38). Namur : Presses universitaires de Namur.

* * *

Penser l'interculturel transfrontalier dans une logique sociodidactique – réflexion autour de l'acquisition des compétences (inter-)culturelles des apprenants de langues en région frontalière

Julia PUTSCHE (LILPA EA1339 UMB – Université de Strasbourg)

« Situation idéale pour l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin », « proximité géographique », « tous bilingues », coopération transfrontalière, frontières ouvertes,.... Ces exemples d'idées reçues, souvent des reflets simplifiés de la réalité des situations d'enseignement-apprentissage ne décrivent pas toujours la réalité de cette situation d'enseignement-apprentissage hautement influencée par la réalité sociale, géographique, historique et politique. Les travaux empiriques des dernières années montrent la nécessité de réfléchir aux spécificités des régions frontalières et l'enseignement-apprentissage de la langue ou des langues du voisin dans celle-ci, notamment dans les régions du Rhin Supérieur (France-Allemagne-Suisse) et de la Grande Région (France-Allemagne et Luxembourg). A partir de ces travaux nous proposons de discuter la problématique annoncée autour de quatre questions clés :

- En quoi la situation sociodidactique des régions frontalières influence-t-elle la situation d'enseignement-apprentissage ?
- Qu'entend-on par « interculturel transfrontalier » et comment ceci s'articule au quotidien et en cours de langues ?
- Y a-t-il des similitudes sociodidactiques communes à toutes les régions frontalières ?
- Comment peuvent les travaux existants traitant de ces réalités sociodidactiques (Raasch, 2005 & 2008 ; Putsche, 2013 & 2016 ; Faucompré 2018) contribuer à une méta-réflexion autour de l'interculturel transfrontalier ?

Bibliographie

- Faucompré, Chloé (2018). Enseigner la langue du voisin dans une région transfrontalière franco-allemande : quelle approche didactique s'y prête ? Étude exploratoire dans quatre établissements d'enseignement secondaire du Rhin supérieur. (Thèse de doctorat soutenue le 13/11/2018. PH Freiburg et UHA Mulhouse).
- Polzin-Haumann, Claudia, Putsche, Julia & Reissner, Christina (dir.) (2019). Wege zu einer grenzüberschreitenden deutschfranzösischen Fremdsprachendidaktik. Etats des lieux, défis, perspectives. Saarbrücken: Röhrig.

Putsche, Julia (2016). Qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalière et comment conscientiser les enseignants de langues pour celle – ci ? Synergies Pays germanophones n°9. 47 – 61.

Raasch, Albert (2008). Von Baden-Württemberg nach Europa und zurück Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachpolitisches Handeln. Dans: Windmüller, F. (dir.). Synergies Pays germanophones n°1. L'enseignement bi-plurilingue: Educations, compétences, stratégies d'apprentissage, (p. 21-40) . Berlin: Avinus.

* * *

Huje la ixœ ('tisser la natte'). Des recherches collaboratives comme art métaphorique des pluralités sociales et linguistiques (Nouvelle-Calédonie)

Elatiana RAZAFI, Stéphanie GENEIX-RABALT & Véronique FILLOL (ERALO – Université de la Nouvelle-Calédonie)

Ce travail collectif propose de faire le point sur les dernières décennies de travaux potentiellement reliés au domaine de la didactique des langues-cultures à l'échelle de la Nouvelle-Calédonie (NC). Les complexités de ce terrain océanien nous incitent en effet d'une part à nuancer l'applicabilité des catégorisations et frontières disciplinaires ; d'autre part, à croiser les regards et (entre)mêler les apports pour tisser d'autres modèles.

Nous considérons travailler dans un contexte sensible, singulier et influant sur nos propres manières de (conce)voir la recherche scientifique et ses constituants. Le terrain océanien (Fillol et Lemeur, 2014 ; Colombel-Teuira et al., 2016) a en effet occasionné les principaux tournants dans la recherche autour de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures : partant d'une didactique du français langue étrangère/seconde (FLES), la voie/voix à une didactique du plurilinguisme et une didactique via le pluriartistique est aujourd'hui ouverte.

Si la prise en compte des « repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues » nous paraît incontournable pour mieux comprendre les dynamiques dans des contextes éducatifs tant monolingues que plurilingues (Dabène, 1994), elle a donné lieu à un travail longitudinal de reconceptualisations en NC : par exemple, la « diglossie » s'est vue repensée en « pluri-diglossie ».

Nous situons chacune nos travaux dans le sillage de ceux qui nous ont inspiré (sociologie du langage et de l'école, sociodidactique, sociolinguistique critique, pédagogie interculturelle, musilinguistique, ethnomusicologie, sciences des arts) mais force est de constater qu'une fois sur nos terrains respectifs en Nouvelle-Calédonie, nous avons dû effectuer un - voire plusieurs - pas de côté pour renouveler nos (propres) conceptions et façons de faire (de) la recherche. La multiplicité des langues-cultures, des codes et des métissages a rendu nécessaire l'institution de la pluralité linguistique et culturelle en tant que norme pratique et conceptuelle.

En admettant que la formation des enseignants en France « métropolitaine » à la pédagogie interculturelle (Porcher, Abdallah-Pretcielle) et/ou à la didactique du plurilinguisme est importante (Auger, Bertucci, Bretegnier, Castellotti, Clerc, Dabène, Helot, Rispail), elle l'est tout autant, si ce n'est plus, en contexte océanien sans pour autant que les offres formatives puissent y être importées à l'identique. La NC présente un plurilinguisme de facto au quotidien alors qu'il est encore en phase de reconnaissance sociale et institutionnelle. En parallèle, le décalage entre le français enseigné dans les programmes scolaires et les pratiques usuelles de la classe crève les yeux. Dans ces contextes, « recherche et formation peuvent faire 'bon ménage' » (Alby, 2009) à condition d'accepter de se laisser bousculer dans ses propres repères et pratiques formatives. Inversement, le travail sur le terrain formatif invite à explorer de nouvelles pistes de recherche.

Nous observons que l'approche interdisciplinaire que demande des analyses empathiques des situations plurilingues en est encore au stade de l'autojustification en NC. Plus encore, nous observons que les disciplines dont le mandat même est d'étudier les langues-cultures sont toujours en phase de légitimation par rapport à d'autres domaines des SHS qui ont jusque-là durablement fait « autorité » dans la production de connaissances scientifiques.

Notre contribution polyphonique, à la croisée de plusieurs disciplines, propose de mettre en perspective les recherches qualitatives engagées depuis près d'une vingtaine d'années dans l'espace océanien. Trois temporalités marquent une succession d'ancrages et de tâtonnements situés aux confluent des découpages (pluri)disciplinaires suivants : 1) la didactique du FLES ; 2) la didactique contextualisée des langues-cultures ; 3) la didactique du plurilinguisme, avec une intégration et conceptualisation volontaire du pluriartistique.

Aussi se posent quelques questionnements irréductibles à la synthèse-bilan de nos travaux : comment et pourquoi avons-nous progressivement cheminé vers l'interpluridisciplinarité ? Quelles étaient et sont nos motivations sociales ? Comment avons-nous mis à profit l'absence de repères scientifiques contextualisés en tant que tels pour développer et assumer une didactique du plurilinguisme et via le pluriartistique ?

* * *

« Munir les démunis ; pour des stratégies inclusives en français langue seconde de scolarisation fondées sur les médiations numériques et transculturelles »

Michael RIGOLOT & Claire LANGANNÉ (CASNAV de l'Académie de Besançon – Rectorat de l'Académie de Besançon)

« Je me sens démunie » est une remarque très fréquemment entendue par les formateurs du CASNAV. Dans la relation avec les élèves allophones, ce n'est pas tant l'incapacité à faire quelque chose qui est ainsi exprimée que ce qui se dévoile (aletheia) du sentiment de vulnérabilité éprouvée par des enseignants utilisant cet adjectif dont l'étymologie latine (munire / fortifier, entourer d'ouvrages défensifs) peut être rapprochée de l'angoisse ontologique issue de la rencontre avec l'autre (Devereux 1980), mettant en question la culture du professionnel et ses habitus (Idriss 2009) ainsi que sa capacité à reconnaître et à travailler avec la différence (Cohen Emerique, 1999). Dans cette situation asymétrique, le besoin d'étayage de l'enseignant fait écho à celui de l'apprenant faisant face aux énigmes d'une langue d'instruction opaque caractérisée par des surnormes (François 1974) vécues comme naturalisées. L'équipe du CASNAV développe dans le cadre de ses formations et des accompagnements in situ deux axes de médiation permettant de réduire ce sentiment de vulnérabilité partagé autant par les enseignants que les élèves.

L'évolution inédite des technologies nomades adossées aux I.A. et aux mégadonnées offrent des solutions de traduction instantanée, de reconnaissance vocale permettant des transcriptions plurilingues et de reconnaissance des caractères associées à des systèmes d'oralisation favorisant l'entrée dans la lecture d'une langue opaque. D'autres applications possèdent des fonctions en mesure d'accompagner l'élève en matière de synthèse et de conservation des supports exacts. Elles offrent d'abord la possibilité d'activités en classe d'inclusion en proposant des compensations concrètes en cours d'apprentissage. Elles déclenchent surtout le déplacement maïeutique des enseignants vis-à-vis de la supposée barrière de la langue, en imposant la mise en place d'un système holistique de clarification des énoncés produits en classe impliquant enseignants, élèves allophones, supports conventionnels et outils numériques.

Les situations de médiation internes peuvent être prolongées hors de la classe par des médiations interculturelles formalisées pour lever les incompréhensions liées aux représentations réciproques et permettre la co-construction d'une solution négociée et partagée (Sarot, Moro, 2016), évitant les phénomènes d'altérisation (Zéphir, 2016) et d'exclusion fréquents lorsque le désaccord est appréhendé comme un dysfonctionnement et non comme une opposition dynamique porteuse de solutions et de pistes didactiques.

Pour répondre aux besoins croissants en médiation, un groupe de traducteurs volontaires, personnels plurilingues de l'éducation nationale s'est constitué. Le projet souhaite s'appuyer sur le modèle issu des champs du social et de la santé (Bouznah, Lewertowski, 2013) et approché lors des échanges construits par le CASNAV avec les équipes spécialisées dans la clinique transculturelle. Dans cette perspective, la formation des personnels impliqués est prise en charge en partenariat avec des médiateurs interculturels et des experts universitaires développant des curricula semblables.

Nous montrerons donc qu'une politique académique linguistique ne peut plus, en termes d'efficacité comme d'éthique faire l'économie des médiations numériques ni des médiations transculturelles.

Bibliographie

Bouznah Serge, Lewertowski Catherine, Quand les esprits viennent aux médecins. 7 récits pour soigner. In Press Edito, Paris, 2013.

Cherqui G., Peutot F. Inclure: français langue de scolarisation et élèves allophones, Hachette 2015.

COHEN-EMERIQUE Margalit L'approche interculturelle dans le processus d'aide in Guide de l'interculturel en formation. Dir. J. Demorgon et E.M. Lipiansky, Collection « Au cœur de la formation », 1999.

EDUSCOL, Guide des projets pédagogiques s'appuyant sur le BYOD/AVEC, M.E.N., 2018.

Sarot Adeline, Moro Marie Rose, L'école, première institution d'accueil d'altérité: pour une société inclusive, Le sujet dans la cité, n°7, 2016.

* * *

Conceptions de "la" didactique: des (il)légitimités de posture aux pratiques interstitielles de la didactique des langues et des cultures

Jésabel ROBIN (Pädagogische Hochschule Bern, Suisse)

La complexité du monde institutionnel impose que certaines conceptions et pratiques didactiques évoluent avec plus ou moins de fortune selon les contextes. Si les apports des sciences humaines et sociales et/ou une posture pluridisciplinaire semblent bienvenus au sein de la plupart des formations universitaires de formateurs en didactique des langues et des cultures (DLC) des espaces francophones, il n'en va pas forcément de même dans d'autres contextes nationaux, sociaux et linguistiques où ces formations peuvent répondre à d'autres enjeux. Leur légitimité reste notamment problématique, voire contestée, au sein de formations où les compétences linguistiques constituent la priorité. Comment attendre de formateurs eux-mêmes non formés qu'ils fassent intervenir des postures réflexives et la pluridisciplinarité dans leurs enseignements ou même qu'ils puissent tout simplement convenir qu'elles y occupent une place légitime? Une conception socio-anthropologique et contextualisée de la DLC visant entre autres à outiller les enseignants de clés de lecture du monde, à déconstruire les faits culturels observés (Berger, 2006), à penser l'impensé et à repenser le déjà pensé (Gohard-Radenkovic, 2009) et à postuler la complexité (Morin, 2005) se heurte ainsi potentiellement à l'incompréhension d'une institution et/ou de collègues didacticiens visant des compétences en langue mesurables ainsi que la maîtrise des instruments légitimés de l'enseignement/apprentissage des langues.

Assimiler le champ de la DLC à un champ social et considérer les pratiques linguistiques comme des pratiques sociales constituent certes une conception de la DLC parmi d'autres mais 30 ans de recherche en didactique des langues n'ont pas toujours réussi à faire cesser les querelles épistémologiques ni à faire profiter en bonne intelligence les différentes approches les unes des autres. Aussi rien n'est acquis et les divergences conceptuelles entre collègues d'un même domaine invitent à envisager les stratégies adoptées par les formateurs au sein de leur institution. Entre contraintes de carrière et doxa locale de l'enseignement-

apprentissage des langues, quels espaces peuvent-ils investir pour tenter de faire entendre une posture didactique localement marginalisée ? Traditionnellement associée à l'étude des espaces urbains, la notion d'interstice (Roussillon, 1987) permet un compromis entre pratiques idéales (idéalisées ?) et espaces possibles d'application. Si les interstices servent à nommer les limites, les zones non-pensées et les mécanismes de dysfonctionnement institutionnel, ils présentent également une valeur régulatrice permettant de combler des écarts, comme par exemple ceux qui pourraient se révéler entre la recherche en DLC et des conceptions curriculaires d'une formation. Les propos de cette communication seront illustrés par divers exemples de pratiques interstitielles de la DLC issues de nos travaux de conception/ évaluation/ (ré-)aménagement (en co-construction avec les acteurs) de dispositifs didactiques systémiques de formation initiale des enseignants en Suisse alémanique. Ces exemples inviteront à reconsidérer d'une part, les lieux de résistance aux changements conceptuels et d'autre part, les logiques de circulation des savoirs élaborés dans l'univers scientifique vers les espaces institutionnels de formation.

Bibliographie

- Benhamla, Z. (2012). De la pédagogie à la didactologie: histoire d'une discipline ou histoire de concepts? *Synergies*, 15, 13-23.
- Berger, C. (2006). Démarche anthropologique et entretien compréhensif: approcher la réalité de l'Autre. In *L'entretien: ses apports à la didactique des langues*. Paris: Le Manuscrit, p.17-27.
- Gohard-Radenkovic, A. (2009). Peut-on former à la différence ? Peut-on « penser la différence » dans la mobilité ? *Les cahiers de l'APLIUT*, 28.2, 10-23.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Éditions du Seuil.
- Roussillon, R. (1987). Espaces et pratiques institutionnelles : le débarras et l'interstice. In *L'institution et les institutions*. Paris: Dunod, p.157-176.

* * *

La dichotomie des manuels de langues étrangères au Japon – Entre contradictions didactiques et filiations discursives

Martina RONCI (EDA – Université Paris Descartes)

1. Contexte

Si le thème de l'éducation au Japon fait l'objet de nombreuses recherches, celui de la didactique des langues étrangères dans l'archipel est beaucoup plus rare et souvent peu accessible à la communauté scientifique occidentale. Quelques rares travaux récents (Humphries, 2013 ; Glasgow et Paller, 2014) ont permis de mettre au jour une nette contradiction entre les objectifs pédagogiques imposés par le Ministère de l'Éducation japonais (MEXT) et les manuels d'anglais approuvés et imposés par ce dernier : malgré une volonté de renouvellement pédagogique, les supports se trouvent beaucoup plus liés à une tradition d'apprentissage grammatical et lexical qu'aux approches communicatives encouragées par le ministère. Cependant, ces études ne portant que sur l'anglais, il nous semble important de les compléter et de les approfondir.

2. Théorie et méthodologie

Afin d'offrir un éclairage sociolinguistique et didactique de différentes approches d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères au Japon, dans cette proposition sont mobilisées aussi bien la didactique des langues (en particulier Littlejohn, 1998) que l'analyse du discours (notamment Hyland, 2008) ; de plus, le corpus prend en compte aussi bien des supports d'EFL que de FLE, les directives ministérielles du dernier demi-siècle, ainsi que les réflexions pédagogiques d'associations d'enseignants de langues étrangères au Japon.

Si une analyse strictement didactique a permis aisément de mettre en évidence certains résultats pertinents (comme la non-correspondance des objectifs déclarés par le MEXT et les activités proposées dans les méthodes), c'est seulement par le prisme d'une analyse du discours approfondie qu'il a été possible de rendre compte d'une différente représentation de l'apprenant telle qu'elle se constitue dans les manuels d'anglais et de français ; en outre, ladite analyse a également permis de montrer une filiation implicite mais omniprésente entre les premières lois fondamentales sur l'éducation japonaises et certaines méthodes observées.

3. Conclusions

Tout d'abord, l'ampleur du corpus a permis de mettre au jour une importante différence de statut qui se retrouve aussi bien dans les textes officiels (implicitement) que dans les méthodes : le FLE ne semble pas être soumis aux mêmes discordances que l'EFL, s'affranchissant des impositions ministérielles pour jouir d'un statut plus libre. Les LE autres que l'anglais ne s'inscriraient donc apparemment pas dans le discours éducatif traditionnel qui semble influencer toutes les autres matières scolaires.

Ensuite, au delà d'un cadre étroitement pédagogique, une analyse linguistique de différents corpus a permis de faire émerger un lien plus profond entre les manuels d'anglais et la culture éducative nipponne, ce qui d'un côté contribue à creuser l'écart entre l'anglais et le français langue étrangère et de l'autre témoigne d'un lien de filiation profond entre ces méthodes et la tradition éducative du Japon qu'on ne peut pas ignorer dans l'optique d'une volonté de renouvellement pédagogique comme celle qui caractérise le pays depuis quelques décennies.

Bibliographie

- GLASGOW, G.P., PALLER, D.L., "MEXT-approved EFL textbooks and the new Course of Study" in SONDA, N., KRAUSE, A. (éd), JALT2013 Conference Proceedings, JALT, Tokyo, 2014.
- HUMPHRIES, S., *Western-Published Versus MEXT-Mandated: A Comparative Textbook Analysis*, Doshisha Studies in English (Vol. 90), Kyoto, 2013.
- HYLAND, K., "Persuasion, Interaction and the Construction of Knowledge: Representing Self and others in Research Writing" in *International Journal of English Studies*, Vol. 8 (2), Universidad de Murcia, 2008, p.1-23.
- LITTLEJOHN, A., "The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse" in TOMLINSON, B. (éd), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, 1998 - p. 179-211.

* * *

Les approches plurielles, l'ouverture vers l'inconnu et l'estime de soi – un projet d'éducation langagière générale à Belo Horizonte, Brésil

Érica SARSUR CÂMARA (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil/LIDILEM EA609 – Université Grenoble Alpes)

Ce travail a pour but de présenter les résultats d'un projet mis en œuvre auprès de 82 élèves de 11-12 ans d'un collège public située dans une région socioéconomique défavorisée de la ville de Belo Horizonte, Brésil. Les Approches Plurielles (Candelier, 2003 et 2008), notamment l'éveil au langues et l'intercompréhension (Hawkins, 1984 ; Dabène, 1992 ; Candelier, 2003 et 2008), mais aussi l'approche interculturelle et la didactique intégrée des langues, ont été la base pour la conception et la structuration du Projet "Lire le monde", consacré à l'ouverture d'esprit vers les pays du monde et leurs langues et cultures et à la sensibilisation des élèves à partir d'une "éducation langagière générale" (CECR – Conseil de l'Europe, 2001). Le projet envisageait aussi à contribuer à un changement positif de l'estime de soi chez les apprenants. À partir de l'analyse des notes prises par l'enseignante, de l'enregistrement des déclarations des élèves et du

témoignage d'autres acteurs éducatifs de l'école, notamment d'autres enseignants, nous avons pu constater chez les élèves une prise de conscience de leurs compétences linguistiques, aussi bien qu'une réflexion métalinguistique sur sa langue maternelle et son rapport avec les autres langues étudiées. Les élèves ont établi des liens affectifs avec les langues auxquelles ils ont été exposés au cours de l'année et ils les ont incorporées à leur langage quotidien dans l'école, entre eux et avec des enseignants. Certains élèves expriment verbalement leur changement de comportement face à eux-mêmes et au groupe de travail auquel ils appartenaient. D'autres posaient des questions et faisaient des remarques qui dénotaient leur intérêt à accéder à d'autres réalités (pays, cultures) et contextes (professionnel, culturel). Ils se sont fortement engagés au projet et ont adhéré aux activités proposées, malgré le degré de difficulté que parfois elles présentaient et les compétences exigées pour son accomplissement. Face aux difficultés, les élèves se sont mis à chercher des solutions entre pairs ou auprès de l'enseignante et ils ont réussi à accomplir les tâches. L'ensemble de ces efforts, stratégies et démarches qu'ils ont entreprises a dévoilé leurs compétences, leurs capacités, ce qui les a amenés à avoir une image de soi plus positive, suivie d'une plus solide estime de soi.

Biographie

- CANDELIER, Michel. *Janua Linguarum – la porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Centre Européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe. 2003. Disponible sur : <http://archive.ecml.at/documents/pub121f2003candelier.pdf> Accès le 6 Avril 2018.
- CANDELIER, Michel. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 2008, p. 65-90. Disponible sur : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf Accès le 6 Avril 2018.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier Éditions, 2001. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> Accès le 28 Août 2018.
- DABÈNE, Louise. "Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères" In: *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, Année 1992, 6, pp. 13-21 Disponible en https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_6_1_2062 Acessado em 18 de Março de 2019
- HAWKINS, Eric. *Awareness of Language: an Introduction*. Cambridge University Press, 1984.

* * *

Pratiques et recherches en CALL (Computer Assisted Language Learning) : du pédagogique au politique ?

Thierry SOUBRIÉ (LIDILEM EA609 – Université Grenoble Alpes)

Les recherches portant sur l'utilisation du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues existent depuis une cinquantaine d'années. Une rapide recherche sur Google Scholar avec les mots-clés « computer », « language », « learning », sur une période comprise entre 1950-1970, révèle l'existence de travaux sur le sujet dès les années 1960, par exemple (Rosembaum 1969). Au fur et à mesure que les usages ont gagné en importance dans la société, aussi bien dans les domaines professionnels que personnels, que les objets techniques se sont diversifiés jusqu'à prendre la forme d' « ordinateurs de poche », comme l'avait anticipé en son temps Jacques Hebenstreit (1984), l'intérêt des chercheurs pour le domaine du CALL (Computer Assisted Language Learning) ne s'est jamais démenti.

Que pouvons-nous dire en 2019 de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur ? Quels enseignements tirer de ces années d'expériences et de recherches ? Quelles grandes orientations scientifiques se sont dessinées au fil du temps ? Quels sont aujourd'hui les enjeux du numérique éducatif ? C'est à ces questions que nous nous proposons de répondre dans cette communication.

Nous nous inscrivons dans le cadre d'une recherche dite spéculative qui consiste à produire des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques (Van der Maren 1996). Pour constituer notre corpus, nous avons rassemblé des textes de référence, tout d'abord à partir d'une recherche effectuée dans des bases de données bibliographiques, mais également en interrogeant quelques-uns des chercheurs reconnus dans le domaine. Nous avons écarté les revues de la littérature qui se contentent de capitaliser les résultats de recherche sans adopter de point de vue distancié, ainsi que les méta-analyses, qui cherchent à vérifier dans une perspective purement quantitative, l'efficacité d'un dispositif technique particulier. Nous avons ensuite procédé à une lecture attentive des textes à l'aide d'une grille dont les champs ont émergé progressivement au fil des lectures et de la clarification des questions de recherche.

Bien que le travail d'analyse n'en soit encore qu'à ses débuts, on peut, dans une première approche, identifier deux grandes orientations dans les recherches : d'une part une perspective utilitaire, instrumentale, dans laquelle le numérique est envisagé comme un outil au service des apprentissages, d'autre part une perspective « sociale » qui considère avant tout le numérique comme un lieu d'échanges et de pratiques sociales. La question des valeurs traverse également les textes du corpus. Le numérique représente tantôt un danger, notamment en termes de creusement des inégalités, tantôt un moyen de favoriser les échanges et les rencontres interculturelles et de lutter ainsi contre la pensée réactionnaire : « il est clair que, dans un monde de plus en plus caractérisé par la montée de l'extrémisme de droite, du fanatisme religieux et des mouvements politiques populistes, [les échanges en ligne] auront un rôle important à jouer alors que les éducateurs s'efforcent de former des citoyens actifs, informés et responsables qui tolèrent la différence et qui participent activement aux processus politiques et démocratiques » (O'Dowd 2018).

Ces premiers résultats demandent toutefois à être affinés. Le travail d'analyse est en cours et loin d'être terminé.

Bibliographie

- Hebenstreit, J. (1984). Informatique et enseignement. Comptes rendus de l'Académie des sciences, 1(5), 381- 398.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the- art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1(0), 1- 23.
- Rosenbaum, P. S. (1969). The Computer as a Learning Environment for Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 2(4).
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

* * *

Ilots bilingues et méso-alternances : une approche plurilingue des DNL?

Gabriela STEFFEN & Audrey FREYTAG LAUER (Université de Genève, Suisse)

Les îlots immersifs ou bilingues sont de courtes séquences en L2 insérées soit dans l'enseignement de L2 soit dans l'enseignement d'une discipline dite non linguistique (DNL). Selon l'option choisie, ces séquences reposent sur des contenus thématiques plus ou moins ancrés dans les matières (disciplines) scolaires. Les îlots se caractérisent donc par une forte modularité (Freytag Lauer 2018), notamment en fonction des objectifs pédagogiques de l'enseignant et des potentialités linguistiques de la classe (plutôt monolingue ou plutôt plurilingue). Ils relèvent aussi d'une pratique transcurriculaire et s'appuient sur les principes d'une didactique du plurilinguisme (Freytag Lauer et al. 2015). Ce format d'enseignement bilingue se distingue ainsi d'un enseignement immersif (enseignement partiel ou total en L2) qui repose sur une approche qui tend à séparer les deux langues d'enseignement. Le format présenté et issu d'une recherche-action se différencie

aussi d'un enseignement bilingue d'une ou de plusieurs DNL, car l'exposition à la L2 est « quantitativement » plus réduite. Sa particularité est de mettre en co-présence deux langues de façon à occasionner des méso-alternances.

La méso-alternance se rapporte à une alternance des langues qui est "réfléchie par rapport à la mise en complémentarité et en contraste des langues et à l'apport des ressources plurilingues pour l'élaboration des savoirs" (Gajo & Steffen 2015 : 471). Les îlots bilingues qui s'inscrivent dans un enseignement de DNL en L1 appellent à prévoir ce type d'alternance : quelle séquence/s ou thématique/s de la DNL enseigner en L1 ou en L2?. Quels documents et supports pédagogiques utiliser en L1 et/ou en L2? Comment articuler les activités en L2 et en L1?

Les données analysées sont issues du projet Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu : séquences didactiques et insertion curriculaire au primaire (financé par le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme à Fribourg et dirigé par L. Gajo). Les îlots bilingues qui nous intéressent sont le résultat d'une transposition du modèle pionnier des "îlots immersifs" (Brohy 2017) du primaire au secondaire 1. Les deux enseignantes, menant le projet dans un établissement germanophone en Suisse, enseignent respectivement la géographie en anglais L2 et l'histoire en français L3. Les entretiens semi-directifs avec les enseignantes, les supports pédagogiques et l'observation filmée d'activités en classe serviront à documenter les méso-alternances réfléchies et didactisées au niveau de la séquence, des thématiques et des documents dans le cadre de l'élaboration des savoirs disciplinaires. L'analyse des pratiques discursives et interactionnelles en classe s'appuie sur un cadre analytique ancré dans une sociolinguistique interactionnelle et mobilisant l'analyse du discours et de l'interaction.

Bibliographie

- Freytag Lauer A. (2018). Les îlots immersifs au primaire : une pratique pédagogique transcursculaire. In F. Caspani, V. Manna, V. Todisco, & M. Trezzini (éds), *Mehrsprachiger Unterricht im Fokus. Atti del Convegno sui modelli d'insegnamento veicolare delle lingue straniere* Collona Pädagogische Hochschule Graubünden, 184-195.
- Gajo, L., Freytag Lauer, A., Steffen, G. & Vuksanović, I. (2018). Quelle frontière entre enseignement bilingue et enseignement de la langue orienté vers le contenu ? Insertion curriculaire et moyens d'enseignement. *La revue suisse pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, Babylonica 2/2018. 26-31.
- Gajo L., Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : Le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*. 457-485.
- Steffen, G. (2013a). Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques. Avec une postface de Laurent Gajo. Collection Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. Frankfurt am Main etc. : Peter Lang.
- Steffen, G. (2013b). Méso-alternance et conceptualisation disciplinaire. Numéro spécial du *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 171-186.

* * *

Représentations identitaires et compétences plurilingues des élèves venant d'ailleurs

Sofia STRATILAKI (DILTEC EA2288 – Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3)

Claudine NICOLAS (DILTEC EA2288 – CASNAV de l'Académie de Paris)

Luana FIGUEIREDO PIRES (DILTEC EA2288 – Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3)

Les travaux de Louise Dabène portent sur un domaine complexe et dynamique, dans lequel s'entrelacent sociolinguistique et didactique des langues maternelles et étrangères. Une composante praxéologique, historique et conceptuelle apparaît dans ses recherches, et marque son souci de prendre en considération

des facteurs identitaires et communicatifs dans l'étude des contacts de langues et des biographies langagières des locuteurs plurilingues (Billiez dir. 1998 ; Dabène/Moore 1995 ; Dabène 1994). Comment peut-on promouvoir une didactique du plurilinguisme à l'Ecole et œuvrer à la construction d'une identité plurilingue ? Pour répondre à cette question, nous avons initié un projet de recherche intitulé Plurilinguisme et inclusion scolaire, issu d'un partenariat entre le CASNAV de Paris et le DILTEC de l'Université Sorbonne Nouvelle, co-financée par le Fonds Social Européen (Rectorat de Paris, 2017-2020). En se basant sur deux entrées d'analyse, « identité » et « réseau », notre étude a comme objectif d'interroger les liens entre les apprentissages langagiers et le développement des identités plurielles chez des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA). Nous analyserons en particulier les manières dont la constitution d'un répertoire plurilingue et la compétence plurilingue qui en résulte (au sens de Coste, Moore & Zarate, 1997) sont susceptibles de modifier les représentations de soi-même en tant que locuteur de plusieurs langues et acteur social au sein de plusieurs communautés discursives. Nous faisons l'hypothèse que les représentations ne sont pas de simples images stabilisées propres à des sujets ou à des collectivités mais des visions du monde négociées, éventuellement imposées, transformées, reformulées sans cesse dans les interactions entre acteurs sociaux, permettant de comprendre, à différents niveaux, les identités sociales et les comportements linguistiques. En ce sens, elles sont liées au vécu des apprenants, aux pratiques langagières et aux « processus » de mise en mots, elles deviennent objet de discours et sont ainsi sujettes à de fortes variations ou reconstructions. Dans un premier temps, la description des parcours de ces jeunes élèves identifie certaines motivations qui entourent le choix du maintien (ou non) de la (ou des) langue(s) familiale(s) et qui précèdent et orientent la construction des répertoires plurilingues. Dans un second temps, nous chercherons à établir si l'incorporation d'une nouvelle langue, le français, et la position centrale de cette langue dans le répertoire de l'élève en tant que langue de scolarisation, est susceptible de faire évoluer ses représentations ordinaires vers une conception plus ou moins dynamique de la compétence plurilingue comme un ensemble structuré de compétences partielles et déséquilibrées, diversement acquises et sollicitées. Nous analyserons des discours d'EANA et de leurs parents recueillis lors d'entretiens semi-directifs. Notre option forte consiste à postuler que les discours tenus par les acteurs du système éducatif sur la pluralité (des représentations, des modes d'appropriation...) sont constitutifs des représentations identitaires et des compétences plurilingues des élèves.

Bibliographie

- Dabène, L., 1994. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette, « Références ».
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G., 1997). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Billiez, J. dir. (1998). De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène. Grenoble : Lidilem.
- Dabène, L., Moore, D., 1999. Bilingual speech of migrant people. In Milroy, L., Muysken, P. One speaker, two languages. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 17-44.

* * *

Model-based language teaching. Towards a new corpus-informed methodology

Szilvia SZITA (INALCO Paris – University of Leiden, Pays-Bas)

This contribution presents the basic principles of Model-based language teaching. This new methodology offers a structured framework for classroom activities that allow learners to produce, at least partly, close-to-native utterances at every stage of the learning process. Model-based teaching was created for the Hungarian

courses at the University of Pécs with a complete curriculum from the A1 to the B2 level of the Common European Framework for Languages.

The methodology of model-based language teaching is based on recent discoveries in linguistics. Corpus-based research has shown that native speakers are far from original in their use of language. On the contrary, they seem to heavily rely on prefabricated linguistic units. Language learners, however, are not necessarily aware of the existence of these units unless they are pointed out to them. According to Michael Lewis, they "need input rich in prefabricated chunks, which they notice as items deserving special attention" (Lewis 1997). A plausible reason for the pervasiveness of these chunks is given by Michael Hoey in his book about lexical priming (Hoey 2005). Hoey states that each word is primed to occur in certain linguistic environments. While native speakers seem to know this unconsciously while language learners must be made aware of what typical language use or "native speakers' preferred ways of saying things" looks like (Lewis 1997).

To present and teach language in accordance with these findings, new study materials were created at the University of Pécs. The MagyarOK series for Hungarian consists of four (A1+, A2+, B1+ and B2) course books and a large amount of printable documents as well as audio and video recordings freely downloadable from the website (www.magyar-ok.hu). The course books were designed after consulting large spoken and written corpora to ensure that their language was as close to really used language as possible. The MagyarOK series teaches authentic language to learners right from the outset (even if this language is sometimes simplified) and it offers numerous opportunities to encounter frequent word combinations or "preferred ways of saying things" throughout the entire learning process. Learners' attention is explicitly drawn to these combinations to enhance correct priming and close-to-native language use. Furthermore, learners are not only taught to recognise the combinations but also to identify their relevant grammatical, semantic and pragmatic features.

The methodology owes its name to the fact that it makes a point to provide learners with "models" for every task that learners can use to build their own utterances. Learners are encouraged to "recycle" as many expressions from the proposed models as they wish rather than reformulating content with their own words (and, thus, strengthening incorrect or atypical priming). In this manner, they practise linguistic units that native speakers would use to solve the task. The models can be single sentences, short and longer dialogues, narratives or other types of spoken and written texts. The proposed presentation will present a few activities in detail to illustrate the main features of Model-based learning.

An extensive training of 60 hours is offered to teachers interested in implementing the methodology in their courses. The training includes an introduction to the theoretical background and to the use of corpora as well as practical sessions around activities for the classroom.

Analyses of written and oral productions have shown that there is significant improvement regarding the quality of the language produced by learners benefitting from model-based teaching compared to traditional communicative approaches. The proposed contribution will briefly present the most significant findings.

The methodology was awarded the European Language Label for Innovative Learning and Teaching in 2014. It is transferable to any other language.

Bibliographie

- Carter R. – O’Keeffe A. – McCarthy M. (2003): From corpus to classroom. Cambridge University Press.
Hoey, M. (2005): Lexical Priming. A new theory of words and language. Routledge.
Lewis, M. (1997): Implementing the lexical approach. Thomson and Heinle.
Szita, S. (to appear in 2019): Au-delà du glossaire : Les 'mots difficiles' en contexte. In: Dictionnaire et apprentissage des langues. Éditions des archives contemporaines.
Szita S. (2016), Invent content, not language. Meaningful interaction and natural language use in the classroom.. In: Hegedűs R., Görbe T. (Eds.) Kleine Sprachen, was nun ...? Studies on Language and Culture in Central and Eastern Europe. Kubon und Sagner Verlag. 112–127.

De la connaissance des familles mahoraises pour affiner le geste professionnel à l'attention des élèves mahorais à la maternelle

Nathalie THAMIN (CRIT EA3224 – Université de Franche-Comté)
Marie-Claire SIMONIN (STL – Université Lille 3 Sciences humaines et sociales)

Mayotte a des caractéristiques sociolinguistiques particulières : île plurilingue aux influences bantoues, malgaches et arabes, à laquelle une situation postcoloniale impose le français comme langue de scolarisation (Laroussi et Liénard 2011). Terre d'immigration en provenance des Comores et terre d'émigration à destination de la Réunion ou de la métropole, notamment des jeunes 15-24 ans, mais aussi des familles, la mobilité est gage d'un meilleur accès à l'éducation et aux soins, particulièrement depuis la départementalisation de 2011.

L'importante diaspora de métropole (INSEE 2019) et les parcours de scolarisation de la maternelle à l'université sont encore peu documentés. Les constats d'échec scolaire, le peu de représentativité universitaire, l'orientation vers des filières de relégation (Vitale 2015) questionnent les conditions de réussite des élèves mahorais sur le territoire national ainsi que la catégorisation problématique du public par les acteurs de l'éducation : la nationalité aveugle, la « maîtrise de la langue » dite première, en réalité seconde, enfin le parcours scolaire antérieur à Mayotte.

L'enjeu devrait être de développer l'appropriation de la langue de scolarisation en tenant compte du plurilinguisme des élèves et cesser de les percevoir d'emblée en difficulté. Dans le cadre d'une première scolarisation en maternelle, nous formulons l'hypothèse qu'une connaissance minimale des familles en situation transculturelle et postcoloniale (transmission linguistique intergénérationnelle dans la migration, rapport à l'école, aux langues) peut permettre de développer des pratiques pédagogiques s'appuyant sur les répertoires langagiers bi-plurilingues émergents des élèves (Garcia 2009) et des familles, afin de favoriser une entrée dans les apprentissages scolaires et un développement langagier, notamment dans la langue de scolarisation, dans une perspective de didactique du plurilinguisme.

Dans cette perspective, nous adopterons une perspective macro pour dégager des pistes d'ordre micro-didactique. Notre corpus d'étude s'appuiera sur des données issues du projet de recherche Construire la connaissance autour des familles migrantes pour améliorer le rapport école-famille : représentations des acteurs et formation des enseignants (Thamin, Krüger, Lasne & CASNAV Besançon 2017-19) et d'une thèse de doctorat en cours (Simonin) : 10 entretiens semi-directifs menés avec des parents dont l'un des enfants est scolarisé en maternelle, des enregistrements de « cafés des parents », des vidéos/enregistrements de situations de classe. Les données feront l'objet d'une analyse de contenu et de discours. Puis, nous ferons état d'une politique linguistique pratiquée dans/par une école maternelle en REP+ de Besançon (Bonacina-Pugh 2012; Young & Mary 2016) concernant en particulier l'implication des parents dans l'école et les activités pédagogiques et le rôle tenu par le shimaorais dans les apprentissages.

Bibliographie

- Bonacina-Pugh F. (2012). « Researching "practiced languages policies": insights from conversation analysis ». *Language Policy*, 11/3, 212-234.
- García O. (2009). "Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name" *Tesol Quarterly*, 43, 322-326.
- INSEE Mayotte (2019). « À Mayotte, près d'un habitant sur deux est de nationalité étrangère ». *Insee Première*, n°1737, février. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3713016>
- Laroussi F. & Liénard F. (dir.) (2011). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : quels éclairages pour Mayotte ?* Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Vitale P. (2015)(dir.). *Mobilités ultramarines*. Paris: Archives contemporaines.

Young A. & Mary L. (2016). « Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens ». La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2016/1 (N° 73), 75-94.

* * *

Analyse des interactions entre locuteurs japonais et locuteurs français dans une situation d'apprentissage réciproque – conversation exolingue revisitée

Tomoko Higashi TOMOKO (LIDILEM EA609 – Université Grenoble Alpes)

Nous nous proposons d'analyser dans cette communication la nature et les spécificités des interactions tenues principalement en japonais par des locuteurs français apprenant le japonais et des locuteurs japonais apprenant le français. Dans cette proposition, dans un premier temps nous allons rappeler l'évolution du contexte de cette démarche, puis présenter brièvement la méthodologie ainsi que le cadre théorique de notre travail et les résultats attendus.

Il s'agit du travail sur la situation de contact « caractérisée par des divergences significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants » (Alber & Py, 1985/2004), baptisée communication exolingue dans les années 1980 (Porquier 1984). Les travaux dans ce domaine, désormais abondants, ont permis de mettre en lumière des stratégies et le processus d'acquisition des apprenants. Durant les 30 dernières années, la recherche dans ce domaine se développe dans la continuité mais en prenant, à notre sens, trois niveaux de changement en considération : contexte d'enseignement/apprentissage, perspective didactique, et dispositifs méthodologiques. En ce qui concerne l'évolution du contexte de l'enseignement/apprentissage du japonais langue étrangère en France, il y a aujourd'hui une plus large diffusion de l'enseignement de cette langue, des changements de pratique communicative dus au développement de la mobilité internationale et des dispositifs de communication médiée. Concernant la perspective didactique, elle s'oriente davantage vers la dimension plurilingue se focalisant sur la manière dont les acteurs accomplissent les activités interactionnelles. Nous nous intéressons à observer leur processus de négociation et de co-construction au sein d'un espace interactionnel commun plutôt que d'un échange bilatéral. Pour ce qui est des progrès sur la méthodologie, les chercheurs ont plus facilement accès aux outils permettant de recueillir et traiter des données en multimodal et à des corpus de conversations quotidiennes en ligne. Notre travail s'inscrit donc dans ce nouveau contexte de l'interaction exolingue.

Concernant notre démarche, elle s'appuie sur deux types de corpus : le premier est composé de quelques données conversationnelles en japonais tenues par les apprenants français et les étudiants japonais apprenant le français, en présentiel ou par skype. Nous avons également recours au corpus de conversations en japonais afin de confronter certains résultats. Notre réflexion est basée sur le cadre théorique de l'interactionniste social (analyse de catégorisation, changement de frame, phénomène de l'alternance codique) ainsi que sur l'interaction linguistique (utilisation des ressources linguistiques pour la construction des séquences, Ochs, Schegloff & Thompson 1996). A travers cette étude, nous souhaitons apporter un nouvel éclairage sur la modalité de l'interaction franco-japonaise dans une situation d'apprentissage réciproque d'une part, et d'autre part, contribuer à nourrir la réflexion sur la méthodologie de l'enseignement du japonais pour le public francophone.

Bibliographie

Alber & Py (2004) Interlangue et conversation exolingue in Gajo, L., Matthey, M. , Moore, D., & Serra. C (éds.) Un parcours au contact des langues – Textes de Bernard Py commentés. Didier. pp.171-186.

- Higashi, T. (2012) Négociation identitaire et alternance codique dans les interactions franco-japonaises par visioconférence in Alao, G et al. (éds.) Didactique Plurilingue et pluriculturelle – L'acteur en contexte mondialisé. Editions des archives contemporaines. pp.73-83.
- Ochs, E. Schegloff, A. & Thompson. S.A (eds.) (1996) Interaction and grammar. Cambridge.
- Porquier, R (1984) Communication exolingue et apprentissage des langues. In B.Py (éd.) L'acquisition d'une langue étrangère III. Presses Universitaires de Vincennes ; Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée. pp.17-47.
- Tannen, D. (ed.) (1993) Framing in Discourse. Oxford University Press.

* * *

Les imaginaires des langues à travers les regards des enseignants de FLE mexicains

Claudia TORRES (DYNADIV EA4428 – Université de Tours)

L'image ou les images que l'on peut se faire d'une langue et de ses locuteurs sont le résultat d'un processus de construction à travers différentes circonstances historiques, sociales et culturelles. Ces images des langues, constituées en imaginaires « fruit[s] du discours ambiant » (Dabène, 1997: 19) et qui ont été transmises et intériorisées par les membres de la société à travers le temps et par divers moyens, circulent et influencent le positionnement et le comportement des individus avec leurs interlocuteurs.

Dans cette communication, nous nous intéresserons aux images des langues dans la société mexicaine, et à la façon dont elles sont perçues, représentées ou valorisées par des enseignants du français langue étrangère. Le but est d'interroger ce discours informel. En effet, l'individu qui perçoit une langue quelconque se fait une / des images de cette langue.

Il s'agit d'une étude qualitative réalisée dans le cadre de deux thèses de doctorat, à travers des entretiens avec des enseignants mexicains, qui explicitent leurs parcours linguistiques et laissent entrevoir leurs images du français langue étrangère, de ses locuteurs ainsi que celle du « bon enseignant de langues ». Celles-ci correspondent à des images fantasmées, des images collectives « transmises par tradition » (Gulich, 1997:36), et avec lesquelles « on se situe alors dans un imaginaire de la pureté et de l'homogénéité » (Castellotti, 2017:67).

Les images de ces enseignants ont été organisées et présentées à travers la typologie des imaginaires de langues présentée par Dabène en 1997 et de ma proposition de classification des images des langues (Torres-Castillo, 2017). D'une part, les critères qui interviennent dans la naissance des images de langues sont présentés, et on expose d'autre part comment plusieurs images concernant la langue maternelle et la langue étrangère créent des imaginaires chez les enseignants mexicains de FLE. D'ailleurs, les images des langues se construisent tout d'abord chez l'individu et le discours informel personnel devient une manière de s'approprier la langue (Torres-Castillo, 2018).

Divers exemples sélectionnés seront utilisés pour montrer comment les différents critères exposés par Dabène (1997) peuvent être pertinents (à savoir les aspects économique, social, culturel, épistémique et affectif), la possibilité de présenter séparément les critères historique et culturel est aussi commentée.

Divers exemples sélectionnés seront utilisés pour montrer comment les différents critères exposés par Dabène (op. cit.) peuvent être pertinents (à savoir les aspects économique, social, culturel, épistémique et affectif), la possibilité de présenter séparément les critères historique et culturel est aussi commentée car celui-ci permettrait de comprendre plus clairement le statut informel des langues au Mexique. En effet, le Mexique a vécu la colonisation et, malgré son indépendance actuelle, n'a pas encore réussi à se créer une identité nationale positive reposant sur des personnages démythifiés.

Dans un deuxième temps, les images de langues seront présentées en tenant compte des notions de langue maternelle et de langue étrangère, sur la base de l'analyse de Torres-Castillo (2017). Les images de langues sont analysées à travers le mythe fondateur du Mexique (la Conquête du Mexique) et la langue est vue

comme un instrument de pouvoir. Cette classification permet de s'interroger sur le prestige des langues maternelles et étrangères dans la société mexicaine, à travers les images stéréotypées du locuteur natif, ainsi qu'aux images liées à l'apprentissage d'une langue étrangère au Mexique.

Bibliographie

- Castellotti V., 2017, Pour une didactique de l'appropriation Diversité, compréhension, relation, Didier, Paris, 354 p.
- Dabène L., 1997, « L'image des langues et leur apprentissage », dans Matthey M. (dir.), Les langues et leur images, IRDP, Paris, p. 19- 24.
- Gülich E., 1997, « Les stéréotypes nationaux, ethniques et culturels : une recherche pluridisciplinaire », dans Matthey M. (dir.), Les langues et leurs images, IRDP, Neuchâtel, p. 35- 57.
- Torres-Castillo C., 2017, Las culturas lingüísticas habitus en un mundo plurilingüe, Thèse de doctorat, Universidad Autónoma del Estado de México, 439 p.
- Torres-Castillo C., 2018, Enseignement du français, altérités et contacts de langues. Imaginaires de professeurs mexicains, Thèse de doctorat, Tours, Université de Tours, 401 p.

* * *

Le « maître ignorant » : quelle intervention didactique pour quels apprentissages en situation de diversité linguistique et culturelle ?

Marine TOTOZANI (CELEC – Université Jean Monnet Saint-Étienne)

Cette proposition de communication s'inscrit dans la thématique « Héritages / innovations en didactique des langues et du plurilinguisme ». Comme son titre l'indique, il s'agit d'effectuer un rapprochement entre la didactique des langues et du plurilinguisme et la pensée de Jacotot revisitée par Jacques Rancière. Elle se situe dans la suite de quelques réflexions issues de travaux initiés autour de la « posture du maître ignorant » en didactique des langues que nous avons déjà présentés dans le cadre d'un autre colloque (Totozani, 2019) et s'inspire, d'un côté, des travaux de Rancière (1987) autour de l'œuvre de Jacotot et d'un prolongement des travaux Jacotot/Rancière en sciences de l'éducation et en sciences sociales (Derycke et Peroni (dir.) (2010) sur des figures du maître ignorant, de l'autre côté de recherches menées en didactique des langues et du plurilinguisme autour de l'intérêt de ces travaux pour l'enseignement/apprentissage des langues (Lorilleux et Castellotti, 2015 ; Huver et Lorilleux, 2018) et plus largement de recherches portant sur la formation enseignants de langue et les approches plurielles. Nous nous proposons notamment d'interroger une situation didactique à travers la pensée de Jacotot/Rancière. Il ne s'agit pas pour nous de définir ce qu'il faudrait y faire (Astier, 2010), même si le modèle du maître ignorant peut être une source d'inspiration pour les pratiques enseignantes (Astier, *ibid.*). La pensée de Jacotot/Rancière nous servira de grille de lecture des interactions produites lors d'une séquence d'éveil aux langues, ce qui nous permettra de mieux donner à voir l'intervention didactique en situation de diversité linguistique et culturelle et à partir de là, de réfléchir sur les apprentissages qui en résultent. Pour ce faire, nous allons, dans un premier temps, nous focaliser sur les dimensions de la figure du maître ignorant telle qu'elle a été analysée par Jacques Rancière, pour passer, dans un second temps, à l'analyse de la séquence en question et finir avec quelques réflexions autour de l'intérêt de la pensée de Jacotot/Rancière pour la didactique des langues et du plurilinguisme.

Bibliographie

- ASTIER P., 2010, « Faire, montrer, raconter. Figures de l'intervention didactique en situation de travail », dans DERYCKE M., PERONI M., 2010, Figures du maître ignorant : savoir et émancipation, Saint-Etienne, Presses universitaires de Saint-Etienne.

- HUVER E., LORILLEUX J., 2018, « Démarches créatives en DDL : créativité ou poïesis », dans « Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues », Lidil n° 57.
- LORILLEUX J., CASTELLOTTI V., 2015, Face à l'idéologie uniciste, une éducation émancipatrice,
- RANCIÈRE J., 1987, Le maître ignorant, Paris, Fayard.
- TOTOZANI M., 2019 « Jacotot « au pays de » la didactique des langues : peut-on apprendre autrement ? » communication présentée dans DENIMAL A., DJORDJEVIC LEONARD K, PIVOT B., « Désir de langues, subjectivité, rapport au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ? », Université de Montpellier, les 14 et 15 février.

* * *

Penser l'accompagnement des mineurs non accompagnés en France dans un contexte informel (2) Un point de vue à partir de la didactique du plurilinguisme

Christel TRONCY (DYLIS EA7474 – Université de Rouen Normandie)

Depuis décembre 2018, une équipe de bénévoles (étudiant.e.s, enseignant.e.s-chercheur.e.s de différentes disciplines) propose au sein de l'université de Rouen des cours à des jeunes mineurs non accompagnés, issus de pays francophones dans leur écrasante majorité, auxquels l'aide sociale à l'enfance tarde à ou refuse de reconnaître la minorité. Ils se trouvent ainsi en situation d'extrême précarité et ne peuvent bénéficier de leur droit à la formation.

Cette expérience fait écho aux travaux de l'équipe de recherche grenobloise, fondateurs d'une réflexion en France concernant les pratiques langagières en contextes migratoires.

Pour ce colloque, les trois enseignantes–chercheuses à l'origine de cette initiative ont envisagé une présentation commune pour dégager la diversité et les évolutions des contenus proposés et des postures dans un contexte où l'organisation des cours est autogérée, sans contrainte institutionnelle.

Reprenant par ailleurs une réflexion du Lidilem sur l'interface entre les domaines didactiques et sociolinguistiques, les enseignantes–chercheuses proposent deux communications construites autour de leurs focalisations respectives relatives à chacun de ces deux domaines.

Le point de vue didactique développé par CT consiste en une réflexion éthique et didactique sur la manière d'accompagner au mieux, dans ce contexte informel, les jeunes les moins scolarisés et les plus fragiles par rapport à l'écrit.

Elle présente un bilan d'étape de cette expérience mise en place dans l'urgence. Il s'appuie sur des observations de séances et des entretiens individuels semi directifs réalisés auprès des jeunes avec des étudiants-tuteurs bénévoles.

Au-delà des engagements, de la considération fondamentale dont bénéficient les jeunes, et à côté de réelles adaptations à ce public fragile et de trouvailles didactiques, il apparaît néanmoins paradoxalement dans ce contexte dépourvu de contraintes scolaires, une tendance de la part de l'ensemble des acteurs à « surjouer » l'école française, dans la manière dont sont abordés les apprentissages et dont tendent à être réalisées les activités d'apprentissage. Cela se manifeste essentiellement dans une approche monolingue des apprentissages en français, au détriment des expériences langagières antérieures, notamment littéraires et des rapports à l'écrit (Moore 2008).

Comment dans ce contexte d'apprentissage ouvert - mais avec ses contraintes propres - mettre au départ d'une initiation à des apprentissages scolaires des approches qui s'appuient sur la pluralité langagière des répertoires, les expériences scolaires et langagières variées (Chiss, 2008 ; Candelier et al., 2012 ; Troncy, 2014) ?

De ce bilan d'étape la communication retient les éléments qui concernent la construction du répertoire didactique des étudiants-tuteurs et son accompagnement - bien documentée par la recherche en didactique des langues pour la formation des enseignants en contextes formels (Causa et al., 2014).

Bibliographie

- CANDELIER Michel, CAMILLERI GRIMA Antoinette, CASTELLOTTI Véronique, LORINCZ Ildikó, MEIßNER Franz-Joseph, MOLINIE Muriel, NOGUEROL Artur, DE PIETRO Jean-François, SCHRÖDER-SURA Anna, Le CARAP: Un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures - Compétences et ressources, Conseil de l'Europe, 2012.
- CAUSA M, GALLIGANI S., VLAD M. (dir.), Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels, Paris, Riveneuve éditions, 2014.
- CHISS J.-L. (dir.), Immigration, école et didactique du français, Paris, Didier, 2008.
- MOORE D., Plurilinguisme et école, Paris, Didier, 2008.
- TRONCY C. (dir), de PIETRO J.-F., GOLETTO L., KERVRAN M. (coll.), Didactique du plurilinguisme, approches plurielles des langues et des cultures, Rennes, PUR, 2014.

* * *

Représentations des enseignant.e.s sur l'utilisation de l'autobiographie langagière et du dessin réflexif en classe dans le cadre d'un dispositif de formation hybride au plurilinguisme

Dimitra TZATZOU (Université Aristote de Thessalonique, Grèce)

Les sociétés actuelles se caractérisent par une diversité culturelle et linguistique qui ne pourrait qu'être présente au sein de l'école. En revanche, les enseignant.e.s n'ont pas toujours les moyens matériels, ni la formation adéquate pour la faire valoriser.

Un outil, susceptible de mettre en avant la diversité linguistique et culturelle des élèves est l'autobiographie langagière, qui constitue « pour le sujet lui-même, l'occasion d'un retour réflexif sur sa vie plurilingue et sur son apprentissage des langues » (Thamin & Simon, 2009 : 5). Etant donné que chaque élève est porteur d'un capital linguistique, ce qui nous intéresse est son récit « où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps » (Perregaux, 2002 : 83).

Quant au dessin, il aide l'enfant à exprimer « à un autre et à d'autres, quelque chose de sa place dans le monde, de son rapport aux langues du monde, à la traversée des espaces culturels, à l'altérité, à la mobilité, à son histoire, à la pluralité de— (ou aux clivages entre-) ses différentes langues et cultures, à son identité et à ses apprentissages francophones » (Molinié, 2009 : 10). Les dessins réflexifs peuvent être utilisés « comme modes d'accès aux savoirs et aux conceptualisations enfantines et de construction de ces savoirs en lien avec le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle » (Castellotti & Moore, 2009 : 51). Notre proposition de communication fait partie d'un projet de dispositif de formation hybride au plurilinguisme, qui s'adresse aux enseignant.e.s qui exercent dans les écoles primaires de la ville de Thessalonique. Ce projet, actuellement en cours, se compose de différentes phases : a) la formation à distance, b) la formation en présentiel et c) l'application de la formation en classe. Lors de la communication nous nous référons aux représentations des enseignant.e.s, qui suivent cette formation, sur l'utilisation de l'autobiographie langagière et du dessin réflexif en classe.

Du point de vue de la méthodologie de la recherche, le recueil des données a été réalisé par le biais d'entretiens semi-directifs avec les enseignant.e.s. Les entretiens ont été transcrits et ensuite examinés grâce à la méthode d'analyse de contenu thématique.

Certains de nos questionnements sont les suivants :

- Quelles sont les représentations des enseignant.e.s à propos des apports de ces outils pour leurs élèves et pour eux-mêmes/elles-mêmes ?

- Comment les enseignant.e.s perçoivent-ils les différences et les similitudes entre les autobiographies et les dessins réflexifs ?
- Pensent-ils/elles qu'une articulation de ces outils est-elle possible ?
- Qu'est-ce qu'ils/elles pensent quant au rôle de l'autobiographie et du dessin au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle de leurs élèves ?

Bibliographie

- Castellotti, V. & Moore, D. (2009). « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés ». In M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy Pontoise : Université de Cergy Pontoise, pp. 45-85.
- Molinié, M. (2009). « Le dessin réflexif : acte 1 ». In M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy Pontoise : Université de Cergy Pontoise, pp. 9-27.
- Perregaux, C. (2002). « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues ». *Bulletin VALS-ASLA*, No 76, pp. 81-94. (Accessible en ligne au : <https://core.ac.uk/download/pdf/20650526.pdf>).
- Simon, D-L. & Thamin, N. (2009). « Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières ». *Revue Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, No 4, pp.1-11.

* * *

Apprendre les interactions en classe de français : enjeux et pratiques

Biagio URSI (ICAR, ENS Lyon, CNRS UMR5191/Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française CNRS UMR7118 – Université de Lorraine)
 Elisa RAVAZZOLO (Università di Trento, Italie)
 Carole ÉTIENNE (ICAR, ENS Lyon, CNRS : UMR5191 – Université Lumière Lyon 2)

L'équipe LIS du laboratoire ICAR s'est engagée depuis plusieurs années dans la conception de ressources pour l'enseignement du français oral et de la linguistique française à partir de ses corpus et de ses travaux de recherche (Traverso 2016, Ravazzolo et al 2015). En concertation avec un réseau d'enseignants et de didacticiens, elle a construit l'application CLAPI-FLE (<http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE>) proposant une quarantaine d'extraits décrits, transcrits et didactisés à partir de situations ordinaires. De nombreux types d'interactions y sont représentés : des conversations privées pendant des repas ou des sessions de jeux, ainsi que des interactions institutionnelles telles que des achats dans des petits commerces, des réunions de travail, des consultations médicales (Alberdi et al. 2018). De tels contextes permettent d'appréhender les différentes composantes d'une interaction orale et de comprendre son organisation. Les procédés mis en œuvre par les locuteurs sont observés dans leur environnement naturel d'occurrence et ainsi reliés à des objectifs langagiers spécifiques (Boulton & Tyne 2014), qui vont au-delà de la simple connaissance du lexique et de la grammaire, deux dimensions linguistiques occupant encore une place prépondérante dans de nombreuses méthodes.

En parallèle de ces extraits, des fiches explicatives ont été conçues pour documenter certaines actions langagières, des marqueurs de l'oral, des structures grammaticales, des variations de registre, des traits prosodiques, multimodaux et des spécificités culturelles. Notre communication proposera quelques pistes d'exploitation de ces ressources dans le cadre d'un enseignement de langue et linguistique française à l'Université de Trento en Italie ; notamment, l'utilisation des fiches explicatives pour favoriser l'apprentissage de certaines formes et actions (par ex. les marqueurs discursifs et les questions) dans l'interaction, en tenant compte des variations situationnelles.

À la demande des utilisateurs, l'équipe a souhaité ajouter à la plateforme un volet "analyse interactionnelle des extraits" pour accompagner les enseignants qui ne se sentent pas forcément à l'aise avec toutes les composantes que recouvre l'interaction. Dans cette perspective, nous expliciterons les caractéristiques de l'oral que nous avons choisi de détailler et la méthode que nous avons suivie pour répondre à cette demande récurrente et rendre ainsi possible une exploitation efficace des données authentiques orales en situation de classe.

Dans cette communication, à partir de la variété des usages conversationnels documentés, nous présenterons les exploitations possibles de ces ressources, suivant les objectifs d'enseignement et les publics visés. Notre approche permet ainsi d'établir « une continuité [...] entre usage et acquisition du langage : les compétences ne sont pas simplement mobilisées dans l'activité (langagière) ; elles sont susceptibles d'être élaborées, reconfigurées à travers l'activité collective » (Pekarek Doehler 2005 : 15) et thématiques à l'aide d'une médiation didactique.

Bibliographie

- Alberdi C., Etienne C. & Jouin-Chardon E. (2018). Les apports des corpus d'interactions naturelles en situation de classe: enjeux et pratiques. *Action Didactique* 1, 55-70.
- Boulton A. & Tyne H. (2014). Des documents authentiques aux corpus: démarches pour l'apprentissage des langues. Paris : Didier.
- Pekarek Doehler S. (2005). « De la nature située des compétences en langue » in J.-P. Bronckart et al. (dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. [<https://books.openedition.org/septentrion/14815>].
- Ravazzolo E., Traverso V., Jouin E. & Vigner G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Traverso V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Paris : Ophrys.

* * *

Spécificités de la formation des enseignants de/en langues étrangères en milieu rural en Colombie

Beatriz VILLA (LIDILEM EA609 – Université Grenoble Alpes)

Pour participer à l'effort d'insertion des économies régionales colombiennes dans le commerce mondial, l'université publique d'Antioquia s'installe en milieu rural en 1998. Sept ans après, compte tenu du programme "Colombia bilingüe 2004-2019", elle ouvre le cursus en didactique des langues étrangères dans son antenne rurale Oriente. Ce cursus vise la formation d'enseignants autonomes, réflexifs et ayant une bonne maîtrise des langues qu'ils enseigneront, avec au total, 1800 heures d'anglais et 900 heures de français.

Quelles spécificités impose le contexte rural dans les processus d'appropriation des deux langues étrangères ? Les apprenants, formateurs d'anglais et de français en devenir, pourront-ils exercer leur métier dans leur région rurale ? Pour répondre à ces questions, je structurerai ma contribution autour de deux volets d'analyse, à partir des représentations et des pratiques langagières des futurs enseignants :

1. Les comportements interactionnels dans les langues étrangères entre pairs
2. Les perspectives professionnelles à l'issue de la formation universitaire

Les données proviennent d'un entretien collectif semi-dirigé réalisé auprès de six futurs enseignants, âgés entre 20 et 25 ans, habitant en moyenne à 30 minutes du siège rural Oriente de l'Université d'Antioquia, et appartenant à des familles paysannes, commerçantes ou ouvrières. L'entretien porte d'une part, sur les conditions d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en milieu hétéroglotte, et d'autre part, sur

les impacts sociaux et économiques de la formation d'une centaine d'enseignants d'anglais et de français dans ce milieu rural.

Dans le premier volet d'analyse, je mettrai en évidence qu'au sein des interactions, les futurs enseignants se positionnent en tant qu'experts, préservant leur face et refusant les formes données par leurs camarades. L'absence de contrat didactique entre pairs est en lien avec la place centrale assignée à la maîtrise normative de la langue, héritée du contexte de pratique le plus fréquent : la salle de classe, où ils sont soumis à des évaluations permanentes. Cette tension ôte à l'interaction son rôle moteur dans le processus d'appropriation langagière.

En tant que membres de la communauté scientifique universitaire, les futurs enseignants s'impliquent dans des projets de recherche pédagogique, pour promouvoir les langues étrangères dans leur milieu rural (Villa, 2014). Ce deuxième volet illustrera la vision de Louise Dabène (1994) sur la nécessité en didactique des langues de faire appel à l'édifice conceptuel et aux outils d'analyse d'autres disciplines comme la sociolinguistique, l'ethnologie ou l'anthropologie. Je montrerai en quoi ces domaines ont permis de jeter un regard nouveau sur les facteurs environnementaux immédiats -de plus en plus en lien avec la globalisation- constituant le terrain des événements pédagogiques autour de la diffusion du français langue étrangère en ce milieu rural.

Bibliographie

- Dabène, L., 1994, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Hachette, Paris. 191 p.
- Dabène, L., 1995, Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ?, dans Coste, D. et Lehmann, D. (éds.), Études de linguistique appliquée, 98, pp. 103-112.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. et Py, B., 2004, Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Dans Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. et Serra, C. (éds.), Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commentés, pp. 79-93.
- Villa, B., 2014, Les enjeux socio-économiques de l'enseignement plurilingue en milieu rural en Colombie : le cas de l'Orient d'Antioquia. Thèse de doctorat en Lettres et Arts, Spécialité Linguistique, Sociolinguistique et Acquisition du langage. Travaux dirigés par Marinette Matthey. Université de Grenoble.
- Villa, B., 2009, Paysans, artisans, enseignants : mobilité des savoirs pour une compréhension interculturelle et une transformation sociale, Dans Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives, Revue Lidil, vol. 39, Éd. Ellug, Grenoble, pp. 115-132.

* * *

L'alternance des langues en slamant. Quand l'atelier slam permet la mise en jeu, en voix, en corps et en scène des répertoires plurilingues

Camille VORGER (UNIL/EFLE – Université de Lausanne, Suisse)

« Je m'appelle Souleymane Diamanka dit Duajaabi Jeneba
Fils de Boubacar Diamanka dit Kanta Lombi
Petit-fils de Maakaly Diamanka dit Mamadou Tenen(g)
Arrière-petit-fils de Demba Diamanka dit Len(g)el Nyaama
Et cætera et cætera... »
Souleymane Diamanka,
L'hiver Peul, 2007.

Notre proposition de conférence se présente comme un clin d'œil à l'article de Jacqueline Billiez intitulé « L'alternance des langues en chantant » (1998). Nous nous proposons ici, quelques 20 ans plus tard, d'explorer les modalités des alternances codiques telles qu'elles se manifestent dans le slam (Grand Corps

Malade, Ivy, Souleymane Diamanka) et dans le rap (Gaël Faye). Il s'agira alors d'envisager ces textes et performances plurilingues comme le point de départ d'activités d'écriture et d'interprétation mettant en mots, en relief, en voix, en jeu - et ce faisant, en valeur - les répertoires plurilingues d'apprenants de FLES. À titre d'exemple, la citation en exergue présente la déclinaison par le slameur Souleymane Diamanka de ses origines peules ; la musique des noms ainsi énoncés, littéralement é-voqués, pourra inspirer une activité d'écriture ou orature (Hagège) au travers d'une mise en œuvre de la musique des langues des répertoires des apprenants. Plus généralement, l'atelier slam représente le lieu d'une dialectique entre l'expression des identités plurielles et une expérience de reliance poétique tel que nous qualifions ces activités d'écriture et d'orature créative contribuant à un esprit de corps au sein du groupe tout en laissant à chacun la possibilité d'y trouver sa voix propre : il s'agit de mettre du corps à l'ouvrage collectif, en donnant voix (et corps) aux langues en soi ainsi qu'aux émotions associées. À la faveur d'autres exemples jouant sur la polyphonie et la conjugaison des voix (Gaël Faye, « Petit Pays », 2012), c'est le refrain, souvent chanté quand les couplets sont déclamés, qui permet à la langue maternelle de résonner. Selon quelles modalités se décline l'alternance des langues dans le slam ? Est-elle similaire à celle manifestée dans le rap ? Quid des perspectives didactiques ouvertes par ces slams plurilingues qui permettent le tissage des langues du répertoire tout en mettant en jeu des émotions, voire des émotissages du côté des apprenants ? Comment en faire des ressources en vue de libérer l'expression d'une créativité plurilingue et de les aider à mieux s'approprier la langue-cible en l'in-corporant ? Telles sont les principales questions qui guideront notre propos et nos propositions didactiques.

Bibliographie

- Abry, D, Bouchoueva, K, Vorger, C., 2016, Jeux de slam. Ateliers de poésie orale, Presses Universitaires de Grenoble.
- Berdal-Masuy, F., 2018, Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues, Presses universitaires de Louvain.
- Billiez, J., 1998, « L'alternance des langues en chantant », Alternance des langues et enjeux identitaires, Lidil, Grenoble, Université Stendhal, 18, p. 125-140.
- Godard, A. (dir.), 2015, La littérature dans l'enseignement du FLE, Didier, coll. « Langues et didactique ».
- Hagège, C., 1985, L'Homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines, Fayard

* * *

La représentation sur les langues et la compétence plurilingue de la génération Z tibétaine en Chine

Lan WANG (LIDILEM EA609 – Université Grenoble Alpes)

Cette recherche s'inscrit dans les domaines de la sociolinguistique et de la didactique des langues, et s'intéresse à l'apprentissage des langues des adolescents tibétains de Die Bu, une ville tibétaine située à l'est des montagnes de l'Himalaya. Malgré la forte proportion de Tibétains dans cette ville, le tibétain – demeure minoritaire face au chinois, qui est la langue nationale du territoire et la langue officielle autant sur le plan des politiques intérieures que sur celui de la diplomatie internationale (Dabène, 1994). Cette minoration s'observe dans l'espace public où le tibétain, lorsqu'il n'est pas invisibilisé, jouit d'une position secondaire dans le paysage linguistique urbain.

Face à ce constat, nous nous intéressons à la place des langues à l'école ainsi qu'aux pratiques et représentations langagières de la génération Z à Die Bu – la « génération relève » de cette ville tibétaine et multilingue où le tibétain est peu visible aujourd'hui dans le contexte social. Nous retenons comme problématique : quelles représentations sur les langues et quelles compétences plurilingues la génération Z tibétaine a-t-elle à Die Bu ?

Nous émettons les hypothèses suivantes :

- La transmission du tibétain est en déclin à Die Bu. Un phénomène d'assimilation linguistique (Loubier, 2008) vers le chinois peut être observé / est en cours.
- Les compétences plurilingues (CECR, 2001) développées par les locuteurs de la « génération Z » varient selon l'école choisie et fréquentée.
- Leurs identités ethniques entendues comme « une partie du concept de soi qui comprend l'identification à un groupe ethnique, le sentiment d'appartenance à ce dernier et des attitudes positives à son égard » (Lee & Yoo, 2004) sont plurielles et parfois contradictoires.

Cette recherche, qui s'inscrit dans une démarche ethnographique associant des activités d'observation et de participation (Amiotte-Suchet, 2018), a été menée du 16 janvier au 2 février 2019 auprès de 250 élèves (entre 13 et 18 ans) d'une association bénévole de soutien scolaire de Die Bu. Les élèves suivant des cours dans cette association sont scolarisés dans différentes écoles avec des modèles d'enseignement des langues bien différents. Afin de répondre à notre problématique de recherche, nous avons convoqué différentes méthodes de recueil de données, telles que des entretiens et des questionnaires auprès des élèves et leurs parents, des responsables de l'association, des enseignants ; l'observation de cours de chinois, de tibétain et d'anglais ; ainsi que l'analyse des textes des politiques linguistiques et éducatives de la préfecture autonome tibétaine de Gan Nan. La communication proposée mobilisant analyses quantitatives (via le questionnaire) et qualitatives, s'articulera autour de trois axes : les politiques linguistiques et éducatives à Die Bu ; les pratiques langagières de la génération Z et leurs représentations sur les langues à Die Bu ; le choix d'école ainsi que les compétences plurilingues développées en fonction de l'école choisie.

Bibliographie

- Amiotte-Suchet L. (2018). L'enquête de terrain en sciences sociales des religions. Etudes théoriques et religieuses 2018/4 (Tome 93).
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Éditions Didier.
- Dabène L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris : Hachette.
- Lee R.M. & Yoo H.C. (2004). Structure and measurement of ethnic identity for Asian Americans. *Journal of Counseling Psychology*, 51.
- Loubier C. (2008). *LANGUE AU POUVOIR : Politique et symbolique*. Paris : Harmattan.

* * *

De la recherche sur le plurilinguisme aux politiques linguistiques éducatives : autopsie de bonnes idées ?

Sylvie WHARTON (LPL UMR7309 – Aix-Marseille Université)

Créé par Louise Dabène en 1974, le Centre de Didactique des Langues (CDL) de l'Université qui s'appelait alors Stendhal, à Grenoble, a très vite concentré ses travaux sur la question du plurilinguisme. Qu'il s'agisse des publics migrants (adultes travailleurs, enfants scolarisés ou patients à l'hôpital par ex, cf les recherches de J. Billiez) ou de contextes avec lesquels les membres du CDL avaient développé des relations scientifiques soutenues (Suisse, Val d'Aoste ...). Ce sont en réalité près de 40 ans de recherches sur cette question qui se sont déroulées à Grenoble. Les productions grenobloises d'alors ont été au cœur de développements théoriques collectifs qui se sont répandus dans notre communauté scientifique, comme celui du « parler bilingue », de la « compétence plurilingue », de la/ des (?) « didactique(s) du plurilinguisme », etc. La spécificité du CDL était de toujours associer l'angle didactique aux enjeux sociolinguistiques traversant les situations, notamment grâce aux compétences de J. Billiez, qui a imprimé chez tous les

étudiants une attention aiguisée aux contextes et à leurs enjeux sociaux et une posture critique et impliquée. C'est ce que Louise Dabène a souhaité, rendu possible, et qu'elle a formalisé sous le terme de sociodidactique.

Dans cette communication, je croiserai ces points de vue et me concentrerai sur la portée de ces travaux, 40 ans plus tard, dans le domaine éducatif. Je propose un regard sur la présence du « plurilinguisme » (le concept) dans le système éducatif français. Quel est l'apport de 40 ans de travaux de recherche sur le plurilinguisme ? Pour apporter des éléments de réponse, je m'intéresserai :

- aux programmes officiels
- à des manuels de LVE
- aux concours de recrutement des enseignants
- à la formation initiale et continue des enseignants de langues
- à des pratiques de classe
- aux représentations sociolinguistiques des enseignants

Ceci me permettra d'examiner, via le processus d'élaboration des politiques linguistiques éducatives, l'impact sociétal des recherches didactiques du CDL. Il sera question des apports praxéologiques, mais aussi des place et fonction de la dimension critique et impliquée de la didactique des langues, au delà d'un simple « caméralisme » qui renseigne sans expliquer (Boudon, 1992 : 312).

Bibliographie

- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf
- Boudon, R. (1992). « Comment écrire l'histoire des sciences sociales ? ». *Communications*, 54. Les débuts des sciences de l'homme. pp. 299-317.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A. (2012). CARAP : cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Graz : Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues. (S.I.) : Hachette F.L.E.
- Dabène, M. (1996). « Aspects sociodidactiques de l'acculturation au scriptural », dans C. Barré de Miniac, *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, Bruxelles, INRP, De Boeck.
- Ollivier, C. (2015). Dialogue entre recherche et politique éducative : la place de la formation au plurilinguisme et à l'interculturalité dans les instructions officielles de l'école primaire en France. Dans Y. Rolland, J. Dumonteil, T. Gaillat, I. Kanté, & V. Tampoe (Éds), *Heritage and exchanges. Multilingual and intercultural approaches in training context* (pp. 187- 208). Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing.
- Ricento, T. (2006). *An introduction to language policy: theory and method*. Malden : Blackwell.

* * *

Expériences, compétences et représentations de futur-e-s enseignant-e-s : étude des conditions de réussite pour la mise en œuvre d'une didactique de contacts et de rencontres

Susanne WOKUSCH & Tiziana LI ROSI (Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse)

Durant les années 2017-2019, les auteures ont conduit une étude financée par le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme (Fribourg, Suisse). Au vu du fait que les échanges linguistiques « physiques » ne touchent qu'un nombre très limité d'élèves, l'enjeu de cette étude est la démocratisation d'opportunités de contacts avec la langue-culture enseignée pour tout-e-s les élèves en intégrant des démarches à distance dans l'enseignement régulier (démarches pouvant déboucher sur une « physique » ou non) ; une telle démocratisation nous paraît urgente, dans la mesure où cette intention fait partie de l'orientation communicative et actionnelle de l'enseignement des langues-cultures en Suisse (Hutterli et al., 2012).

Comme la mise en place de telles opportunités repose sur l'enseignant-e, nous sommes intéressées à certaines composantes du répertoire didactique des futur-e-s enseignant-e-s (Causa, 2012) que nous avons identifiées comme pertinentes pour ce but. Il s'agit du rapport à la langue et aux membres de la LCE, de la perception des compétences et de l'aisance dans la langue-culture, des contacts actuels avec la langue-culture, de la sensibilité interculturelle (Chen & Starosta, 2000), de la conception de langue en tant qu'objet d'enseignement, de la projection dans l'enseignement, de la valeur accordée à des contacts (Schwartz, 2006), et de la motivation (Fenouillet, 2016) à mettre en place des contacts pour les élèves. De plus, nous avons investigué les bénéfices attendus pour les élèves ainsi que les conditions de réussite et les obstacles perçus par les étudiant-e-s. La démarche était une enquête au moyen d'un questionnaire en ligne.

Partant de l'idée qu'un séjour linguistique dans une perspective professionnelle, même imposé par l'institution, constitue une expérience forte avec un impact tant sur le rapport à la langue-culture que sur la maîtrise de la langue, nous avons surtout cherché à identifier les changements de représentations et les gains en compétence et en aisance perçus par les étudiant-e-s. Nous faisons l'hypothèse que si le séjour et / ou d'autres contacts avec la langue-culture était vécu de manière positive par les étudiant-e-s, la valeur accordée à la mise en place d'expériences de contact et la motivation à en proposer à ses propres élèves est renforcée.

La communication a pour but de présenter les résultats de cette enquête en fonction des questions de recherche posées.

Bibliographie

- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique : une notion complexe. In M. Causa (Ed.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*(pp. 15–72). Bruxelles: De Boeck.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 1–15. Retrieved from internal-pdf://111.197.236.77/f94c6d52ad6c6542e03f12557847012bbdfc.pdf
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod.
- Hutterli, S. (ed), Coste, D., Elmiger, D., Eriksson, B., Lenz, P., Stotz, D., ... Zappatore, D. (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Etat des lieux - développements - perspectives*. (CDIP-EDK, Ed.), *Études et rapports*(Vol. 34B). Berne: CDIP-EDK. Retrieved from http://edudoc.ch/record/106281/files/Stub34B_f.pdf
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 47(4), 929. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>



Avec le soutien de :

