

LANGAGES, CULTURES, SOCIÉTÉS :
INTERROGATIONS DIDACTIQUES

COLLOQUE DILTEC
Université Sorbonne Nouvelle Paris 3
20-21-22 juin 2012

PRÉSENTATION	5
RÉSUMÉS DES CONFÉRENCES PLÉNIÈRES	7
RÉSUMÉS DES COMMUNICATIONS	17
INDEX DES COMMUNICANTS	105

PRÉSENTATION

Le laboratoire de didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC, EA 2288) arrive à l'heure d'un bilan. A cette occasion, et au cours d'une réunion internationale à Paris les 20, 21 et 22 juin 2012, ses membres souhaitent mettre en regard les résultats de leurs travaux avec ceux obtenus dans d'autres équipes et s'interroger ainsi sur les perspectives de recherche qui se dessinent dans le champ de la didactique des langues.

En raison de la pluralité des domaines et des thèmes qui font l'objet des recherches de l'équipe, ce colloque s'organisera autour de quatre thèmes qui, par leurs orientations différentes et leurs recoupements partiels suscitent une réflexion sur les liens entre la didactique des langues et ses disciplines de référence. La compréhension des objets de la didactique des langues impose en effet un travail qui se situe à l'intersection de différentes disciplines qui, comme, la linguistique, la sociologie, la littérature, l'anthropologie, la psychologie, pour ne donner que quelques exemples, contribuent à éclairer les interrogations didactiques.

Deux conférenciers invités ouvriront et fermeront le débat afin d'une part de déterminer les grandes tendances de la recherche dans nos domaines de par le monde et d'autre part de faire une synthèse des débats du colloque. Les travaux du DILTEC seront présentés par ses membres, au cours notamment de quatre conférences plénières. Le colloque, envisagé comme un lieu de rencontres et d'échanges, vise à souligner, à décrire, à analyser ou encore à interroger la complexité des relations qui se tissent entre langages, cultures et sociétés (tout comme entre les disciplines qui les étudient) dans les interrogations et recherches en didactique des langues.

Pour envisager plus précisément un tel objectif, chacun des quatre axes thématiques suivants, dessinent des pistes et des cadres de réflexion autour desquels les communications s'articuleront.

Thème 1 : Politiques linguistiques éducatives

Thème 2 : Épistémologie et histoire

Thème 3 : Contextualisations de l'action didactique

Thème 4 : Cultures et langages en tension

RÉSUMÉS DES CONFÉRENCES PLÉNIÈRES

De politique en grammaire

Jean-Claude BEACCO
Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), Diltec

Le DILTEC a, depuis l'origine et jusqu'à il n'y a guère, retenu comme champ de recherche privilégié de certaines de ses équipes (celles de son Axe 1) les politiques linguistiques éducatives, sous leurs aspects particuliers d'analyses de l'offre en langues des systèmes éducatifs, des questions liées à l'intégration linguistique des personnes migrantes adultes ou des difficultés à s'approprier la langue de scolarisation et les formes discursives disciplinaires. Ce faisant, les chercheurs ont, me semble-t-il, interprété en partie leur rôle en dehors des formatages sociologiques de la connaissance et des enjeux ordinaires de l'institution universitaire. Ils ont estimé devoir privilégier des recherches ancrées dans le monde social des langues : droits linguistiques des personnes, droits à un curriculum expérientiel de qualité, gestion éducative du nouveau multilinguisme des sociétés, qui complexifie la diversité héritée..., question d'aujourd'hui et de tous comme l'a rappelé le désormais tristement célèbre « français langue d'intégration » (FLI). Ils ont cherché à faire entendre une expertise, réfléchie mais avec point de vue, sur des thématiques complexes : variabilité des langues et des discours au-delà des idéologies identitaires fixistes, didactique d'urgence pour les nouveaux arrivants, caractérisation de la vulnérabilité linguistique..., s'inscrivant en cela dans la continuité obstinée de l'action didactique et en assumant les risques d'une posture épistémologique engagée, impossible-nécessaire.

Que peut alors signifier, voir désormais apparaître, comme en lieu et place de ces préoccupations, des thématiques liées à la ...grammaire, dans de nouvelles équipes DILTEC dirigées par Danielle Manesse et moi-même ? Un reflux commandé par la logique universitaire de spécialisation, alors que nous étions installés dans la complexité et un repli sur le dur de la langue aux dépens de la discursivité ? Ces évolutions sont certes largement circonstancielles et elles ne sont pas nécessairement significatives. Mais on peut y lire comme le constat que la *doxa* universitaire du plurilinguisme risque l'anémie en s'épuisant en analyses contextuelles de situations et de répertoires, au risque de se cantonner à une sociolinguistique appliquée. La crédibilité de l'éducation plurilingue est désormais suspendue à son implémentation concrète dans la construction de convergences entre les enseignements des langues étrangères entre elles, entre langues étrangères et langues de scolarisation, entre langues de scolarisation entre elles, entre langues de scolarisation et langues pour transmission des savoirs disciplinaires... On aura beau jeu de montrer qu'un des lieux de résistance mais aussi de transversalité est partout constitué par les activités grammaticales, que des décennies de didactique communicative, inductive et par tâches n'ont pas entamées et qui doivent être déstabilisées par le haut (savoirs savants) et par le bas (savoirs d'expertise) pour donner prise aux changements nécessaires. Considérer les connaissances et compétences grammaticales comme la matière première des activités, manuels, programmes, référentiels et certifications, et comme l'axe majeur de la formation métalangagière de la personne revient à l'appréhender effectivement comme un objet politique.

Bibliographie

- Beacco J.-C. (à paraître) : « A propos de l'intégration linguistique. Des conditions de félicité pour l'éducation plurilingue et interculturelle ».
- Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M, Goullier F. & Panthier J. (2010) : *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Beacco J.-C., Coste D., P.-H. van de Ven & H. Vollmer ((2010) : *Langues et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Blanchet P. & Chardenet P. (dir.)(2011) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Agence universitaire de la francophonie.
Grammaire et contextualisation (GRAC) DILTEC, EA 2288 : http://www.univ-paris3.fr/1310460619268/0/fiche__laboratoire/
Latour B. & Fabbri P. (1997) : « La rhétorique de la science », ARSS vol.13 n°13, p. 81-95.

Didactique des langues et disciplinarisation : aspects historiques et épistémologiques

Jean-Louis CHISS

Dan SAVATOVSKY

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), Diltec

Envisagée comme résultat d'un processus, la didactique des langues (et des cultures) déborde à la fois l'épistémologie de ses savoirs de référence et l'analyse de ses conditions sociales de production. Son étude relève d'une histoire culturelle, conçue au sens large. Il s'agit moins de figer la « discipline » dans une définition à la stabilité problématique (on dit, par exemple, de la didactique chez Comenius ou Dumarsais qu'elle est tantôt un « art », tantôt une « science ») que de porter attention à des procès de *disciplinarisation* et à des « systèmes disciplinaires » dont l'université n'est pas la seule instance fondatrice. Dans l'optique de Kuhn (1969), la « matrice disciplinaire » ne saurait se réduire à une configuration théorique ; elle comprend aussi, tout à la fois, des pratiques ou des formes codifiées d'exercices, une dimension axiologique et des modalités de transmission des connaissances. La conférence portera sur deux aspects de ce processus :

D'abord, les dispositifs disciplinaires : ainsi, qu'il s'agisse de FLM, de FLE, de FLS, le « français » conçu comme discipline d'enseignement ne recoupe pas le français comme langue enseignée ; il n'est pas réductible à l'objet langue dont traitent les spécialistes de linguistique française ou à la « littérature » dont traitent les spécialistes de littérature française et il n'y a pas de département de « français » dans les universités françaises. La discipline « français » qui s'organise en un triptyque langue / littérature / culture suivant les étapes du cursus, se définit par un régime de disciplinarité scolaire ou universitaire réglant un objet multiple, une organisation curriculaire de cet objet, un système de pratiques (activités, exercices), un dispositif d'évaluation.

Ensuite, les savoirs de référence : la didactique des langues est centrée, dans une de ses composantes essentielles, sur la transmission des savoirs relatifs au langage et aux langues. Il s'agit d'abord, sans doute, des savoirs dits « savants » mais aussi des savoirs « ordinaires », des représentations des langues circulantes, parfois structurées en idéologies ou en mythologies linguistiques, et encore des savoirs *sui generis*, issus de l'institution éducative elle-même. C'est la cohérence et l'historicité des relations entre ces différents types de « savoirs » que nous nous proposons d'examiner.

Bibliographie

- Chiss, J.-L. (2010) : « La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? », *Le français dans le monde. Recherches et applications* n° 48 « Interrogations épistémologiques en didactique des langues » Paris : CLE international, pp 37-45.
- Chiss, J.-L. (2010) : « La 'crise du français' dans la 'crise' de l'école : peut-on repenser le débat ? », in J.-L. Chiss, H. Merlin-Kajman, C. Puech édts, *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*, Paris : Riveneuve éditions, p. 17-30.
- Chiss, J.-L. (2010) : « Linguistique française et enseignement du français (de l'EPPFE à l'UFR DFLE) : l'épreuve de l'étranger », in M. Berré, D. Savatovsky édts, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n° 44, Lyon : SIHFLES, p. 129-140.
- Kuhn, T. (1969) : *La structure des révolutions scientifiques*, trad. fr. 1983, Paris : Flammarion.
- Savatovsky, D. éd. (1995) : « Les savoirs de la langue, histoire et disciplinarité », *Langages* 120.
- Savatovsky, D. éd. (2000) : « La crise-du-français », *Études de linguistique appliquée* 118.

**Savoirs pratiques et savoirs théoriques :
quelles approches et quelle complémentarité ?**

*Francine CICUREL
Jean-Paul NARCY-COMBES
Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), Diltec*

Cette conférence posera des questions que chacun des conférenciers se pose et auxquelles ils répondront en fonction de contextes d'enseignement/apprentissage différents et de cadres théoriques complémentaires afin de mettre en évidence des caractéristiques rémanentes de l'action enseignante.

Ces questions peuvent se formuler ainsi :

1. Peut-on théoriser à partir de savoirs d'action et à partir de quelles données ?
2. Quel est l'espace de travail d'un enseignant, est-ce la classe seulement et jusqu'où s'étend le terrain à observer ?
3. La pensée est-elle le moteur de l'action, ou en est-elle la rationalisation ?
4. En quoi des couples éternels limitent l'étendue du champ de recherche qu'est l'agir professoral ?

Les effets psychologiques de l'apprentissage de langues

Jean-Marc DEWAELE
Université de Birkbeck (Royaume-Uni)

Les dix dernières années ont vu une éclosion d'études sur les effets cognitifs du bilinguisme et du multilinguisme, démontrant une supériorité des bilingues dans des tâches de contrôle exécutif (Barac & Bialystok, 2011). Nous arguerons que les avantages du bilinguisme et du multilinguisme ne se limitent pas au domaine cognitif mais s'étendent aussi au profil psychologique des individus. Nous démontrerons que l'apprentissage de langues est lié à des scores plus élevés sur différentes dimensions psychologiques, telle la tolérance de l'ambiguïté, l'empathie cognitive et l'ouverture d'esprit (Dewaele & Li Wei, 2011, 2012; Dewaele & Stavans, à paraître, Dewaele & van Oudenhoven, 2009). La connaissance de plus de langues étrangères est également liée à moins d'anxiété communicative dans toutes les langues (Dewaele, 2010). L'implication est que l'apprentissage de langues représente beaucoup plus que l'acquisition d'un instrument de communication, il transforme l'apprenant en un meilleur citoyen du monde.

Bibliographie

- Barac, R., & Bialystok, E. (2011). Research timeline: Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*, 44, 36-54.
- Dewaele, J.-M. (2010). Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. *International Review of Applied Linguistics*, 48, 105-129.
- Dewaele, J.-M., & Li Wei (2011). Multilingualism, empathy and multicompetence. Paper presented at the Trilingualism conference, Warsaw.
- Dewaele, J.-M., & Li Wei (2012). Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity? Unpublished manuscript.
- Dewaele, J.-M., & Stavans, A. (à paraître). The effect of immigration, acculturation and multicompetence on personality profiles of Israeli multilinguals. *The International Journal of Bilingualism*.
- Dewaele, J.-M., & Van Oudenhoven, J.P. (2009). The effect of multilingualism/multiculturalism on personality: No gain without pain for third culture kids? *International Journal of Multilingualism*, 6 (4), 443-459.

Langue, littérature, culture : simultanéité et dialectique du local et du global

Emmanuel FRAISSE
Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), Diltec

Les formes de mondialisation au plan des langues et des cultures sont très généralement interprétées comme la conséquence d'un mouvement d'unification, voire de standardisation irrésistible et sans limites.

Or tout suggère que les phénomènes aujourd'hui à l'œuvre sont infiniment plus complexes et moins unilatéraux. L'on n'est pas face à une alternative simple entre l'attraction du global d'une part et la résistance d'un local de l'autre : mais on a affaire à une coexistence simultanée et toujours mouvante et multiforme de ces deux pôles opposés.

Ainsi l'impact des « grandes langues », ne cesse-t-il de s'affirmer, et la diffusion de ces dernières tend dans la plupart des cas à s'exercer au plan mondial. Et, parallèlement, on ne cesse de relever des formes de « vernacularisation » en fonction des divers contextes où elles sont parlées. Le français (les français) en Afrique en donne un exemple éclairant.

Au plan des pratiques culturelles, des phénomènes analogues sont à l'œuvre, qui conduisent à d'autres formes d'« indigénisation » ou, si l'on veut, de « re-localisation », observables dans des domaines aussi divers que le sport, le cinéma de masse ou les bestsellers.

On conclura la réflexion à partir de l'ambiguïté des notions d'« exception culturelle » et d'avant-garde artistique qui, selon le même paradoxe, constituent une autre modalité de la cohabitation inévitable et tendue de l'universel et du particulier.

Bibliographie

- Anderson, Benedict, [Londres, 1983], *L'Imaginaire national : Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris : La Découverte, 1996 ; nouv. éd., 2002, coll. « La Découverte poche ».
- Appadurai, Arjun, [Minneapolis, 1996], *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris : Payot, 1996 ; nouv. éd., « Petite Bibliothèque Payot », 2005.
- Bauman, Zygmunt, [Londres, 1998], *Le Coût humain de la mondialisation*, Paris : Hachette, 1999, coll. « Pluriel », 1999, 204 p.
- Mattelart, Armand, *Diversité culturelle et mondialisation*, Paris : La Découverte, coll. « Repères », 2005 ; nouv. éd., 2007.
- Sapiro, Gisèle (dir.), *Translatio. Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*, Paris : CNRS Éditions, 2008.

Langue, littérature, culture du point de vue de l'anthropologie linguistique

Cécile LEGUY

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), Diltec

En passant d'une conception de l'histoire de l'anthropologie linguistique comme succession de trois paradigmes (2003) à une conception en termes d'engagements ontologiques (2011), Alessandro Duranti met l'accent sur la complexité des rapports entre langues (langages) et cultures. Si dans le cadre du premier paradigme (Boas, Sapir), on concevait le langage comme organisateur du monde et, dans le cadre du deuxième paradigme, comme pouvant agir sur le monde (Hymes, Austin), dans le troisième paradigme, le langage est plutôt perçu comme un instrument dont il est fait usage de différentes manières dans les diverses situations sociales. Le langage n'est plus alors seulement ce moyen non-neutre de construction d'une vision du monde : il est un instrument au service d'agents qui l'utilisent de manière intentionnelle soit pour maintenir, soit pour contester, une organisation du monde, une différenciation sociale.

Pour illustrer cette approche et montrer l'intérêt de tenir compte, dans l'étude du langage en situation culturelle, non seulement des relations sociales mais aussi des stratégies individuelles, nous prendrons l'exemple d'une pratique « littéraire » fort appréciée en contexte ouest-africain : le recours au proverbe dans le discours.

Bibliographie

- Duranti, Alessandro, 2003, « Language as Culture in U.S. Anthropology: Three Paradigms », *Current Anthropology* 44 (3), pp. 323-348.
- Duranti, Alessandro, 2011, « Language as a Non-Neutral Medium », in Mesthrie (ed.) *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*, Cambridge, New York, Melbourne, Madrid & Cape-Town, Cambridge University Press, pp. 28-46.
- Leguy, Cécile, 2001, *Le Proverbe chez les Bwa du Mali. Parole africaine en situation d'énonciation*, Paris, Karthala.

RÉSUMÉS DES COMMUNICATIONS

Dispositifs multimédia et formation des futurs enseignants de langue

Dagmar ABENDROTH-TIMMER
Universität Siegen (Allemagne)

Jose I. AGUILAR RÍO
Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), Diltec

Nous présentons un projet franco-allemand d'apprentissage collaboratif et hybride (Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010). Le module conçu a été proposé à 21 étudiants internationaux de niveau Master, pour la plupart de futurs enseignants de langue. Ceux-ci ont travaillé en tandems. Chaque tandem avait cinq tâches (Ellis, 2003: 9-10 ; Narcy-Combes, 2005: 166-167) à soumettre aux tuteurs selon un calendrier accordé dès le début de la formation. Les étudiants devaient choisir dans un corpus de textes scientifiques sur la recherche en acquisition des langues, la didactique des langues et les TICs. Ces textes étaient rédigés en allemand, anglais, espagnol et français. Chaque tandem devait fournir une synthèse de 2 pages des textes choisis, ils devaient négocier la langue de travail, ainsi que l'organisation du travail. Pour l'évaluation finale, chaque tandem a préparé une dernière tâche d'ordre réflexif ; il s'agissait d'une synthèse plus longue que les précédentes - 5 pages environ - dans laquelle chaque tandem devait montrer une attitude critique et réflexive vis-à-vis des contenus de la formation, ainsi que du développement de leur compétence professionnelle (Abendroth-Timmer, 2011).

Ce projet a favorisé l'autonomie des étudiants, leur collaboration, leur prise d'initiatives et leur solidarité. Au cœur du projet il y avait notre adhésion aux théories socio-culturelles et socio-constructiviste appliquées à l'apprentissage des langues, mais aussi à la construction de connaissances en général (Lantolf, 2007). Les données qualitatives (pré et post-questionnaires) et quantitatives (interactions parmi les tandems) produites montrent l'influence d'un dispositif de formation comme celui-ci sur les représentations des futurs enseignants de langues, ainsi que sur la construction de leur identité d'enseignant. En effet, la possibilité de donner une dimension réelle et concrète à la notion d'interculturalité, le fait de pouvoir mettre l'initiative, la créativité et la sensibilité au centre de la formation, font croître la motivation et l'engagement des participants.

Bibliographie

- Abendroth-Timmer, D. (2011). « Reflexive Lehrerbildung: Konzepte und Perspektiven für den Einsatz von Unterrichtssimulation und Videographie ». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Vol. 22, n° 1, p. 3-41.
- Bertin, J.-C., Gravé, P. et Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey : IGI Global, 2010.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2007). « Sociocultural source of thinking and its relevance for second language acquisition ». *Bilingualism: Language and Cognition*, Vol. 10, n°1, p. 31-33.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Crossed perspectives on educational language policy: institutional and students' voices in a higher education context¹

Susana AMBRÓSIO

Maria Helena ARAÚJO E SÁ

Susana PINTO

Ana Raquel SIMÕES

University of Aveiro (Portugal), CIDTFF

Higher Education Institutions (HEIs) are asked to contribute to European linguistic and cultural diversity preservation. They are required to become multilingual spaces, promoting plurilingualism as a value and a competence, in articulation with social and cultural policies. Concerning their teaching mission, HEIs should develop policies that highlight language education, designed within a Lifelong Learning paradigm that considers the development of competences in foreign languages as one of the main higher education challenges. Therefore, HEIs play an important role in the development of strategies that support lifelong language learning within a formative dimension, namely opening their doors to Non-Traditional Adult Students (NTAS). NTAS provide a double perspective, concerning academic and professional contexts, which may bring a richer view to HEIs policy makers, by considering different actors' viewpoints when planning educational language policies (Tudor, 2008).

Acknowledging this approach, a study was undertaken at the University of Aveiro (UA), Portugal, aiming to answer two questions: a) what perspectives on educational language policies emerge in academic context, namely in institutional and NTAS' voices? b) what contributions can these crossed perspectives give to the development and management of a higher education language policy, able of answering the challenges faced by HEIs?

To access institutional perspective we carried out documentary analysis of Studies Regulations and interviews to institutional actors responsible for the training and management at UA. The students' voices were provided by the analysis of questionnaires filled in by 195 NTAS (40,2% of the 485 NTAS).

We conclude that institutional and NTAS' perspectives are convergent in what the reasons for integrating language courses in curricula are concerned, but they diverge in the importance given to this integration. Our results highlight the importance of knowing the whole academic community's voices on educational language policy matters and also the importance of creating a discussion locus within HEIs that allows a shared reflection about languages and that propitiates the development of collaboratively built educational language policies.

Bibliographie

Tudor, I. (2008). Higher education language policy: why and how? In Lauridsen, N. & Toudic, D. (ed.), *Languages at work in Europe*. Göttingen: V. & R. Unipress, 51-64.

¹ Study supported by the Foundation for Science and Technology within the PhD projects of Susana Ambrósio (under the scientific direction of Maria Helena Araújo e Sá and Ana Raquel Simões) and Susana Pinto (under the scientific direction of Maria Helena Araújo e Sá), both in Didactics and Training.

Quels effets du contexte d'enseignement sur la pratique du feedback chez des enseignants de FLM/FLS ? Une étude multimodale des variations intrapersonnelles

Brahim AZAOUI

Université Paul Valéry Montpellier 3 (France), Dipralang

L'école accueille un public très hétérogène à divers niveaux, d'où l'importance de s'interroger sur l'intégration de ces publics nouveaux et sur les cultures d'enseignement/apprentissage. Cette question prend une autre ampleur si l'on considère les gestes et mimiques dans la mesure où l'enseignement est par essence multimodal (ie. composée de signes linguistiques et mimo-gestuels).

Certaines études ont montré l'ajustement linguistique et discursif qui avait lieu dans les interactions interlingues en contexte d'apprentissage guidé ou non. Toutefois, au-delà des spécificités culturelles, il existe des invariants largement partagés dans la pratique enseignante, notamment le feedback. Bien que cette question divise encore la communauté scientifique tant sur l'intérêt de son utilisation que sur les formes de feedback à privilégier, le feedback n'en demeure pas moins un élément essentiel du processus d'apprentissage et de tutelle. Malgré cette importance, il existe peu de travaux considérant l'aspect multimodal du feedback en classe de langue, aussi avons-nous souhaité en faire l'objet de notre recherche.

Notre corpus vidéo, transcrit et annoté sous ELAN, nous a permis de considérer différents indicateurs : types de gestes et mimiques faciales, taux gestuel et rétroactions verbales de l'enseignant. Dans une perspective socio-constructiviste influencée par la théorie de l'action, nous présenterons les premiers résultats d'un travail de recherche axé sur les variations intra-individuelles chez un enseignant de FLS et de FLM en classe d'accueil auprès d'élèves nouvellement arrivés (ENA) et en classe de français devant un public francophone. Nous nous interrogerons sur les effets des contextes sur la pratique enseignante et la spécificité du feedback mimo-gestuel par rapport au verbal dans ces deux situations d'enseignement.

Bibliographie

- Auger, Nathalie, 2008. « Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA) ». In Castellotti V. ; Huver E. (dirs). *Glottopol*, n°11, janvier 2008
- Beacco, Jean-Claude; Chiss, Jean-Louis; Cicurel, Francine et Véronique, Daniel (Eds), 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF. 276 p.
- Bruner, Jérôme S., 1983. *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir-dire*, PUF. 313 p.
- Long, Michael H., 1983. « Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input ». In : *Applied linguistics*, 4. p. 126-141.
- Lyster, Roy; Ranta, Leila, 1997. « Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms ». In *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 20. p. 37-66.
- Py, Bernard, 2000. « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation ». In *AILE*, 12/2000. p. 77-97.
- Raynal, Françoise et Rieunier, Alain, 2007 (6e édition). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Issy-les-Moulineaux : ESF. 420 p.
- Taleghani-Nikzam, Carmen, 2008. « Gestures in Foreign Language Classrooms: An Empirical Analysis of Their Organization and Function ». In : Bowles, M.; Foote, R.; Perpiñan, S., Bhatt, R. (Eds) *Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. p. 229-238
- Tellier, Marion et Stam, Gale, 2010. « Découvrir le pouvoir de ses mains : La gestuelle des futurs enseignants de langue ». Colloque « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », 24-26 juin 2010, Lyon. 14 p.
- Truscott, John - 1999. « What's Wrong with Oral Grammar Correction ». In : *the Canadian Modern Language Review*, vol. 55, n° 4.

Statut du français et des langues maternelles de la collectivité de Saint-Martin et rôles dans la didactique du français

Prisque BARBIER

Université Paul Valéry, Montpellier 3 (France), Dipralang

Dans l'académie de la Guadeloupe, la collectivité de Saint Martin présente un contexte sociolinguistique et scolaire diglossique, caractérisé par un bilinguisme non équilibré. De son histoire coloniale, la partie française, a hérité du français comme variété « haute », alors que la partie hollandaise, du néerlandais, étant toutes deux langues officielles et d'enseignement. En outre, de part leur situation géographique, dans les deux parties, l'anglais standard est une langue dominante alternative, servant de langue véhiculaire entre la quarantaine d'ethnies présentes sur l'île ; et différents créoles (Saint-Martinois, Haïtien, Saint-Domingue...) se partagent le statut de variétés « basses », utilisées majoritairement en famille ou intragroupe. Du fait de ce contexte sociolinguistique, les écoles de Saint-Martin accueillent des élèves de différentes langues et nationalités, alors que le français est seule langue d'enseignement à tous les niveaux et pour toutes les disciplines.

Cette situation interroge donc l'influence du contexte sociolinguistique saint-martinois sur l'acquisition et l'enseignement du français. On peut ainsi se demander s'il ne favorise pas la maîtrise du français au détriment des Langues Maternelles des apprenants (créant ainsi une insécurité linguistique chez ceux-ci, alors que le contexte social semble favorable aux Langues Maternelles des apprenants (l'anglais et le créole haïtien). En effet, cette situation entraîne une double diglossie [diglossie scolaire (LM dévalorisées/Français (LS) valorisé ; et une diglossie sociale (LM valorisées/Français dévalorisé)] chez les apprenants. Pour répondre à cette problématique, nous nous appuyons sur les recherches concernant l'intégration des langues maternelles à l'école, en milieu multilingue, et plus particulièrement créolophones. Ces études permettent de réfléchir aux rôles de la langue maternelle dans les processus cognitifs d'acquisition et de construction des connaissances d'une langue seconde, de surcroît langue de scolarisation, et par conséquent aux méthodologies d'enseignement à mettre en place dans un contexte scolaire monolingue pour favoriser un développement harmonieux du bilinguisme.

Bibliographie

- Bavoux C. (1996) *Français régionaux et insécurité linguistique*, actes de la 2e table ronde du Moufia, L'Harmattan.
- Calvet L.J. (1999) *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- Factum Sinton J., Gaydu A-J., Chery C. (2010) *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie*, Guide du maître : Guadeloupe, Organisation internationale de la francophonie.
- Hamers J. F., Blanc M. (1983) *Bilinguisme et bilingualité*, Pierre Mardaga.
- Véronique D. (2010) « les créoles français : déni, réalité et reconnaissance au sein de la république française », *Langue française*, 167, p. 127-140
- Vigner G. (1992) « Le français, langue de scolarisation », in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 88, Paris, Didier Erudition.

Inter-dire ou interdire ? Le plurilinguisme en maternelle : représentations, discours et pratiques de professionnels

Séverine BEHRA

Dominique MACAIRE

Université de Lorraine (France), IUFM, ATILF – CNRS, UMR 7118

À côté de la langue-culture de scolarité, le français, coexistent à l'école maternelle d'autres langues-cultures comme celles de la maison ou de l'environnement. À condition qu'elles trouvent un espace d'accueil structurant reconnu, ces langues-cultures pourraient constituer un potentiel pour construire l'identité plurielle de l'enfant dès le plus jeune âge de scolarisation.

Partant de captations vidéo de classes, nous avons mené des entretiens avec des professionnels de l'enseignement. Émergent tout d'abord leur conscience du plurilinguisme dans les classes ou dans les suivis d'enseignants, puis la manière dont circulent *vs* ne circulent pas les langues dans l'espace-classe, ainsi que les fonctions de ces langues. L'enseignant va-t-il *interdire* les langues autres que le français, ou encouragera-t-il ses élèves à les *inter-dire* ?

Ces entretiens éclairent différents aspects de la conscience et des pratiques plurilingues en maternelle, en particulier les trois paramètres suivants :

- dans le temps de classe, nous avons repéré l'existence de moments formels et moins formels d'usage de la langue française qui se révèlent favorables aux contacts de langues par les interactions verbales et non verbales qu'ils suscitent.
- entre 3 et 6 ans, le *faire* prime sur le *dire*. Apprendre à parler se construit par le projet, le partage de moments d'activité. *Vivre ensemble avec les langues* devient alors une variable d'ajustement des pratiques enseignantes pour construire le plurilinguisme de la classe dans une perspective intégrative.
- la posture qu'adopte, plus ou moins consciemment, le professionnel de l'éducation est un indicateur de l'influence de l'institution tout autant que des représentations de l'espace accordé aux langues-cultures à l'école maternelle.

La prise en compte de tels paramètres permettrait d'esquisser quelques perspectives pour la formation des enseignants de maternelle.

Bibliographie

- Auger, N. (2010). Enfants nouvellement arrivés en France – Réalités et perspectives pratiques en classe. Paris : Vrin, Editions Archives contemporaines.
- Billiez, J. & Moro, M.-R. (2011). « L'enfant plurilingue à l'école ». In J. Billiez & M.-R. Moro (dir.) *L'autre : cliniques, cultures et sociétés*, vol. 12, n° 2, p. 132-246.
- Castellotti, V. (2008). « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? ». In J.-L. Chiss (dir.) *Immigration, École et didactique du français*. Paris : Didier, p. 231-279.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2010). « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle ». In *Les Cahiers de l'Acedle, Les plurilinguismes*, vol. 7/1, p. 141-165, www.acedle.org.
- Coste, D. (2008). « Éducation plurilingue et langue de scolarisation ». In *Les Cahiers de l'Acedle. Recherches en didactique des langues*, vol. 5/1, p. 91-107. www.acedle.org.
- Coste, D. (2006). « Pluralité des langues, diversité des contextes, quels enjeux pour le français ? ». In V. Castellotti & H. Chalabi (dir.) *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan.
- Ferrand, M.-F. & Maisonnet, A.-C. (2010). *Le langage, quelle aventure !* vol. 1 & 2. SCEREN/CRDP de Lyon.
- Galligani, S. (2010). « Identités plurielles à l'école : catégorisation et diversité des pratiques ». In *Les Cahiers de l'Acedle. Les plurilinguismes*, vol. 7/1, p. 63-82, www.acedle.org.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

L'enseignement/apprentissage d'une compétence de lecture : de l'influence d'une représentation

Assia BELGHEDDOUCHE
ENS de Bouzaréah (Algérie)

L'enseignement/ apprentissage du français en Algérie se fait dans un contexte plurilingue qui n'est souvent pas pris en considération en classe de langue. Les apprenants ont en effet à leur actif au moins deux autres langues avant de commencer à apprendre la langue française. Arrivés à la troisième année primaire, ils ont déjà appris la langue arabe dialectale et l'arabe classique et les locuteurs berbérophones ont, de plus, acquis la langue berbère. Le milieu plurilingue dans lequel évolue l'apprenant algérien peut avoir une grande influence sur l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères : influence d'autant plus importante quand il s'agit d'une langue qui a un statut particulier en Algérie comme c'est le cas pour le français. Les relations historiques, pas toujours faciles, entre les deux pays ont compliqué le lien des apprenants avec cette langue qui évoque en eux des représentations qui sont loin d'être objectives. De ce fait, nous proposons d'expliquer l'influence de ce milieu plurilingue au niveau des représentations des apprenants et des enseignants de français.

Pour ce faire, nous présenterons une enquête réalisée auprès d'élèves et d'enseignants algériens pour connaître les contenus de leurs représentations sur ce qu'ils considèrent comme étant de bons ou de mauvais lecteurs en langue française. Nous avons en effet étudié les représentations des enquêtés sur la lecture et son apprentissage et nous avons trouvé que les contenus de ces représentations étaient largement inspirés des apprentissages d'une compétence de lecture en langue arabe ce qui pourrait jouer un rôle considérable dans l'optimisation ou le blocage des acquisitions selon la pertinence de ces contenus. Nous pensons que le travail à effectuer dans les écoles algériennes se situe avant tout au niveau des représentations car ces dernières sont les fenêtres par lesquelles les apprenants perçoivent leur apprentissage : perception qui guide indéniablement l'action didactique.

Bibliographie

- Abric, J-C, (2001) *Pratiques sociales, représentations sociales*, in J-C Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 217- 238), Paris, PUF ; (1ère édition : 1994).
- Billiez, J. et Millet, A. (2001), *Représentations sociales : trajet théoriques et méthodologiques*, in D, Moore (coord), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes* (p.51-64), Paris, Didier. collection CREDIF Essais
- Boyer, H. (1998), « L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et les représentations partagées: un essai de modélisation », in *Travaux de didactique du FLE* n°39 (p5-14).
- Coïaniz, A. (2005), *Langages, cultures, identités : questions de point de vue*, Paris, L'Harmattan, collection Langue et Parole : Recherches en sciences du langage (dir. H. BOYER).
- Coste, D. 2002. *Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ?*, *Acquisition et interaction en Langue Étrangère*, L'Acquisition en classe de langue. Disponible sur: <http://aile.revues.org/document747.html>.
- Doise, W. (1984, 2004), *Cognitions et représentations sociales : l'approche génétique*, in D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, (p. 361-382), Paris, PUF. (1ère édition : 1989).
- Gaonac'h, D. (1990), Lire dans une langue étrangère : approche cognitive, *Revue française de pédagogie* (p.75-100), N°93, octobre-novembre-décembre 1990, Institut national de recherche pédagogique.
- Gaonac'h, D. (2000), La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, La Lecture en langue étrangère, Disponible sur: <http://aile.revues.org/document970.html>
- Taleb-Ibrahimi, K. (1994), *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, El-Hikma

De l'alphabétisation des travailleurs immigrés au Français Langue d'Intégration (FLI) : redéfinition de la formation linguistique des résidents étrangers en France

Amandine BERGERE

Association VA Savoirs /UMR 7206 CNRS-MNHN-Paris Diderot(France)

Amélie COULBAUT

Association VA Savoirs / Paris Descartes (France), GEPECS, EA 3625

Louis Porcher (1987), puis Fabrice Barthélémy (2007) ont démontré comment la diffusion du français langue étrangère (FLE) constituait l'objet d'un champ qu'ils ont défini. A notre tour, nous dressons le portrait d'un secteur professionnel dédié à l'enseignement de la langue française à des étrangers. Nous montrerons comment les réformes récentes s'inscrivent dans les redéfinitions successives d'un secteur aux contours encore mouvants.

Pour Véronique Leclercq (2004, 2011) la *formation linguistique de base* des adultes – francophones ou non – s'inscrit dans le secteur de la formation continue des adultes. Pour Hervé Adami « la *formation linguistique des migrants* s'inscrit [...] dans un cadre institutionnel, social et pédagogique particulier, mais repose sur les mêmes bases théoriques et méthodologiques que le reste du champ FLE » (2005).

Ces différentes perspectives permettent de cerner un secteur professionnel qui se structure à la croisée de plusieurs mondes, dont celui de la formation continue et celui du FLE. Dans le même temps, l'existence de ces constructions disciplinaires différentes de l'objet montrent combien sa définition a évolué au cours des décennies.

Reprenant les sources historiques (textes législatifs, éditoriaux et thématiques des revues, production éditoriale de matériels pédagogiques, etc.) nous retracerons les oscillations identitaires d'un secteur né de la volonté de mieux accueillir les travailleurs algériens en métropole.

Nous examinerons les ministères et établissements concernés, les dispositifs définis par les pouvoirs publics, les types de structures mettant en œuvre les formations, les organes de communication, les profils des intervenants, et enfin les matériels d'ingénierie ou pédagogiques, les certifications. La place du FLI dans ces éléments et contextes éclaire la compréhension du secteur.

Cette étude socio-historique, à travers la prise en compte des différentes structures et acteurs et de leurs évolutions, révèle le passage d'un intérêt pour un public à la constitution d'un secteur professionnel, auquel la réforme FLI tente de conférer une unité.

Bibliographie

- Adami, H. (2005). Les faux jumeaux didactiques. *Le français dans le monde*, 339, 23-25.
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE.
- Barthélémy, F. (2007). *Professeur de FLE : historique, enjeux et perspectives*. Paris : Hachette.
- Blot, B., Mariet, F. & Porcher, L. (1978). *Pour la formation des travailleurs migrants*. Paris : Didier.
- Cuq, J. P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble : PUG.
- Leclercq, V. (2004). La professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base. Un processus inachevé. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 136, 187-202.
- Leclercq, V. (2010). La formation linguistique des migrants des années 1960 aux années 1980. *Education Permanente*, 183, 173-187.
- Porcher, L. (1987). *Enseigner-diffuser le français : Une profession*. Paris : Hachette - Alliance Française.
- Weil, P. (1991). *La France et ses étrangers*. Paris : Gallimard.

L'enseignement-apprentissage du français dans le sud Algérien : la nécessité de l'étude du contexte sociolinguistique pour une contextualisation de l'intervention didactique dans le Souf

Afaf BOUDEBIA-BAALA
Université de Franche-Comté (France), ELLIADD

Cette communication s'inscrit dans le troisième axe thématique portant sur les contextualisations de l'action didactique. Elle a comme objectif de cerner les effets du contexte sociolinguistique sur l'enseignement-apprentissage du français dans une région du Sud-est algérien appelée le Souf. Pour ce faire, il est nécessaire de déterminer la particularité de ce contexte sociolinguistique et plus particulièrement le statut de la langue française dans la région. Le statut du français dans le Souf sera déterminé en fonction de quatre paramètres: les attitudes adoptées à son égard, l'influence du milieu social et de la famille quant à son enseignement-apprentissages, son usage dans la société soufie et les représentations qui lui sont relatives.

Afin d'atteindre cette objectif, j'exposerai les représentations des enseignants exerçant dans le primaire dans le Souf. Le moyen d'accès à ces représentations est l'analyse thématique du discours épilinguistique recueilli par l'intermédiaire de questionnaire et d'entretiens semi-directif.

Ce travail de description s'inscrit dans les études portant sur la question des enjeux des contextes en didactiques des langues (Blanchet, Moore & Rahal, 2008). L'analyse de la spécificité sociolinguistique de la région constitue une phase primordiale dans le processus de remédiation à la crise relative à l'enseignement-apprentissage du français dans la région. Cette crise est essentiellement marquée par le rejet de la langue française de la part des apprenants soufis et le manque de motivation dont souffrent les enseignants de français.

Bibliographie

- Bardin L., 2007, *L'analyse de contenu*, Quadrige, (1e éd. 1977).
- Blanchet P., Moore D., Asselah-Rahal S., 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Editions des archives contemporaines, AUF, paris.
- Blanchet P., 2009, « "Contextualisation didactique" : de quoi parle-t-on ? », in *Le français à l'université*, n° 2, AUF.
- Boyer H., 1990, « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistique, Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie », in *Langue française*, n° 85 : *Les représentations des langues : approches sociolinguistiques*, pp.102-124.
- Cote M., 2006, *Si le Souf m'était conté : Comment se fait et se défait un paysage*, éd. Saïd Hannachi, Média-Plus.
- Matthey M., 1997, *Les langues et leurs images*, IRDP éditeur, Neuchâtel.
- Moore D. et al., 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthode*, Didier, Paris.
- Paille P., Mucchielli A., 2008, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris.
- Taleb Ibrahim K., 1997, *Les Algériens et leur(s) langue(s) Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Les éditions El Hikma, Alger.
- Queffelec A. et al., 2002, *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Duculot, Bruxelles

Le texte francophone d'extrême orient comme approche altéritaire et diversifiée des apprentissages en Fle

Béatrice BOUVIER-LAFFITTE

UCO d'Angers, Université de Nantes (France), CoDiRe

La littérature est espace de représentation distanciée et située, tout à la fois singulière et plurielle : « Elle permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations, de cultures, etc. et ainsi, d'éviter la référence à un seul modèle érigé en vérité universelle. » (*Abdallah-Pretceille 1996 : 139*). On se demandera alors quelles perspectives offre le concept d'interculturalité pour le traitement des problématiques de l'altérité et de la relation à l'autre en littérature francophone d'extrême orient (Chine-japon). Envisagé comme lieu d'émergence d'identités individuelles et sociales, le texte littéraire francophone pourrait offrir un espace dans lequel s'éprouvent, se confrontent, se rencontrent ou se creusent les imaginaires, les expériences et les sensibilités.

Les auteurs du corpus (François Cheng, Dai Sijie, Shan Sa et Ying Chen et Aki Shimazaki) font preuve d'inventivité langagière et écrivent un français dans lequel une autre langue (chinois, japonais) occupe une place ; ils expriment leur imaginaire poétique et sonore grâce à l'intertextualité mais aussi aux jeux des résonances, assonances, allitérations... Dans leurs romans, tous écrits en langue française, ces auteurs mettent en scène des personnages chinois-japonais qui évoluent entre la Chine- le Japon et l'espace francophone (France, Québec) dans des situations qui questionnent la création langagière, la notion d'étranger et de bilinguisme, les conflits identitaires et la relation aux autres. Ils apportent de nouvelles formes de métissages, jouent et déjouent avec les appartenances, les variations linguistiques et identitaires pour redessiner, non seulement les contours de la francophonie littéraire, mais aussi ceux du métissage, de l'hybridation, de l'acculturation, de l'entre-langues et offrir de nouveaux espaces d'altérité, notamment d'altérité linguistique.

La langue de l'écrivain est un matériau à construire, dont la malléabilité permet, à différents degrés, l'inscription d'une ou de plusieurs autres langues. Le plurilinguisme littéraire ou textuel se définit comme la cohabitation de plusieurs langues dans un texte romanesque qui se présente, au premier abord, comme unilingue. Diglossie pour Grutman, interlangue pour Maingueneau, *tourment de langage* pour Glissant, nous voyons dans ce plurilinguisme littéraire une occasion d'interroger, d'observer, de se confronter avec l'altérité. Une altérité linguistique qui témoigne de la présence de l'Autre ainsi que de sentiments, d'émotions, et de manières d'appréhender les relations humaines.

Nous explorerons deux pistes de travail développées à partir d'extraits et de textes issus du corpus, et qui, au cours de leur mise en œuvre en classe de Fle, ont révélé de réelles potentialités, voici quelles sont ces deux pistes :

1. Prendre en compte le contexte de production, envisagé comme lieu d'émergence d'identités individuelles et sociales ;
2. Aborder l'altérité à travers le plurilinguisme textuel.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., 2010, La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers, *Synergies Brésil* n° spécial 2 - 2010 pp. 145-15
- Abdallah-Pretceille, M., 2003, Former et éduquer en contexte hétérogène, Pour un humanisme du divers, *Anthropos*
- Bakhtine, Mikhaïl, 1978, *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- Delbart A.-R., 2005, Un atout pour la construction d'une conscience linguistique de la langue cible chez les apprenants de français langue étrangère : l'exemple des écrivains « venus d'ailleurs in *Glottopol*, n°6 -Construction de compétences plurielles, pp.134-145
- Delbart A.-R., 2005, *Les exilés du langage*, Limoges, PULIM, coll. « Francophonies »
- Djebar, Assia, 1999, *Ces VOIX qui m'assiègent...en marge de ma francophonie*, Presses de l'université de Montréal
- Gauvin Lise, 1999, « Écriture, surconscience et plurilinguisme : une poétique de l'errance », dans Christiane Albert, *Francophonie et identités culturelles*, Paris, Karthala, pp. 13-29.

- Gauvin, Lise, 1999, *Les langues du roman : du plurilinguisme comme stratégie textuelle*. Montréal : Les Presses Universitaires de Montréal
- Gruca Isabelle, 2010, La littérature en didactique des langues : entre identité et altérité in *Littérature en Fle : tissages et apprentissages*, cahiers de l'ASDIFLE n°22, pp.19-27
- Grutman, Rainier, 2005, « Diglossie littéraire », dans Michel BENAMINIO et Lise GAUVIN, *Vocabulaire des études francophones. Les concepts de base*. Limoges : Presses Universitaires de Limoges (PULIM).
- Dufays Jean-Louis 2009, Quelle place pour la littérature en classe de langue-culture ?, *Le langage et l'homme*, XXXIV, 1, 2009, p. 1-2
- Laplantine, François, 1999, *Je, nous et les autres*, éditions le Pommier, coll. « Manifestes »
- Maingueneau, Dominique, 1993, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Dunod Littérature et plaisir de lire, 2010, *Les langues modernes*, n°3
- Robin, Régine, 2004, *Le deuil de l'origine. Une langue en trop, la langue en moins*, Kimé éditions

Corpus

- François Cheng, *L'éternité n'est pas de trop*, Albin Michel, 2002
- Dai Sijie, *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, Gallimard, 2000
- Aki Shimazaki, *Le poids des secrets* (4 tomes), Actes Sud, 2005-2009
- Shan Sa, *La joueuse de go*, Grasset, 2001
- Shan Sa, *Les quatre vies du saule*, Grasset, 1999
- Ying Chen, *Les lettres chinoises*, Actes Sud/Léméac, 1993

L'enseignement du français langue de scolarisation en Egypte, le cas d'un établissement au Caire : constats, propositions et perspectives

Fadhila BOUZAR

Université Paris Descartes (France), MoDyCo

Le système éducatif français est largement présent dans le monde : un très grand nombre d'établissements français à l'étranger répartis dans une soixantaine de pays pour certains non-francophones doit offrir des apprentissages de qualité en français selon les programmes de l'Education Nationale tout en assurant l'articulation entre la LM et la culture du pays.

Notre analyse s'appuiera du cas d'une école maternelle française au Caire² où les enseignements se font uniquement en français. Privés de leur LM, ces enfants se voient privés de langage alors que c'est avec les mots de leur langue qu'ils ont commencé à se structurer. Cette situation nouvelle pour ces enfants, confrontés à un enseignement exclusivement en français, les heurtent à des difficultés que la précocité de l'apprentissage ne permet pas de lever.

Engager une réflexion ciblant l'apprentissage de la langue française dans cette école française à l'étranger paraît donc nécessaire. Trop souvent les programmes et dispositifs lancés dans cette école sont lancés sans hypothèses clairement formulées, et de nombreux échecs, imputables à ce déficit de préparation théorique, se répercutent sur la scolarité des enfants, immergés brutalement dans cet espace francophone.

Nous mettrons en évidence les nécessaires adaptations aux spécificités locales, tant en termes d'objectifs qu'en terme de méthode. Nous conduirons ainsi une recherche en donnant un point de vue de terrain sur les actions liées aux pratiques pédagogiques qui doivent être largement inventées, identifiées, théorisées. Par ailleurs, est-il légitime d'utiliser des méthodologies d'enseignement de FLM pour mettre en place une langue à laquelle on va demander de fonctionner comme langue scolaire d'apprentissage ? Après une brève présentation du contexte sociolinguistique égyptien et un rappel historique de la politique linguistique en Egypte, nous définirons les enjeux de l'enseignement du français au LIFC et de la nécessité d'innover au niveau de la formation des enseignants et de la création d'outils didactiques et de supports.

Bibliographie

- Calaque E., *L'enseignement précoce du français langue étrangère*, Lidilem-Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble, 1997.
- Charnet C., *La Langue française et les Égyptiens : Sociolinguistique d'une rencontre par l'analyse des productions verbales d'interlocuteurs Égyptiens francophones*, Thèse de Doctorat, Université de Rouen, 1992.
- Coste, D., Hébrard, J., *Vers le plurilinguisme ?*, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, 1991.
- Cuq, J.-P., *Le français langue seconde*, Paris, Hachette, 1991.
- Dabène, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement du français*, Paris, Hachette, 1994.
- Francis-Saad M., « Situation sociolinguistique du français en Egypte : Bilinguisme et interférences », *Dialogues et cultures*, Numéro préparatoire au VIIIe Congrès mondial des professeurs de français, Lausanne, juillet 1992.
- Gérard D., « Le choix culturel de la France en Egypte. La langue française en Egypte dans l'entre deux-guerres », *Egypte/Monde arabe*, no. 27-28, CEDEJ, le Caire, 1996.
- Spaëth V., « Le français langue de scolarisation » et les disciplines scolaires », in Chiss, J.L., *Immigration, Ecole et Didactique du français*, pp.62-100, Didier, Paris, 2008
- Verdelhan-Bourgade, M., *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF, 2002.
- Vivet A. L'inquiétante étrangeté de la langue seconde, le cas des enfants non francophones des écoles françaises de l'étranger, in *Actualité de l'enseignement bilingue, Le Français Dans Le Monde*, numéro spécial, Hachette, 01/2000.

² Le Lycée International Français Concordia (désormais LIFC)

De l'individu aux artefacts pédagogiques : vers des pratiques d'enseignement / apprentissage des L/C 2 intégrant les mécanismes physiologiques de l'apprenant

Cédric BRUDERMANN

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), Diltec

Les émotions relèvent de la physiologie (Damasio, 1995 ; LeDoux, 2003). « La lecture d'auteurs tels que Kaufmann ou de Lahire, en sociologie, ou Damasio, Le Doux, ou Buser en neurophysiologie amène à comprendre qu'une situation sociale donnée va conduire l'individu à réagir en fonction d'une émotion qui, pour lui, est spécifique à ce type de situation et à ce qu'il doit y accomplir » (Narcy-Combes, 2005 : 13-14). L'utilisation ou l'apprentissage d'une langue / culture étrangère (désormais L/C 2) constituent des exemples de situations qui génèrent des émotions (Arnold, 2006), dont les effets sur le « procès cognitif de l'appropriation linguistique » (Véronique et Matthey, 2004 : 207) peuvent être aussi bien positifs que négatifs³.

A ce titre, la prise en considération des émotions est importante dans le cadre de l'enseignement / apprentissage d'une L/C 2 car, dans une perspective didactique, si la mise en place d'artefacts pédagogiques (tâches, dispositifs, par exemple) revient à proposer aux apprenants des outils visant potentiellement à les conduire vers une progression qualitative et quantitative en L/C 2, ces derniers y occupent une place centrale en tant qu'utilisateurs.

Du point de vue des pratiques pédagogiques, comme il « est de la responsabilité de l'enseignant de se constituer un savoir et une pratique instruite qui lui permettent d'éviter les erreurs qui peuvent l'être » (Narcy-Combes, 2005 : 85), il incombe qu'une réflexion autour de l'influence des émotions sur l'acquisition des L/C 2 soit conduite. Cette perspective viserait, d'une part à définir à quelle(s) condition(s) les effets néfastes de l'émotion sur l'acquisition pourraient, autant que possible, être canalisés et d'autre part à faire émerger des pistes pédagogiques susceptibles d'être intégrées dans des artefacts pédagogiques.

Ce sont précisément là les préoccupations sur lesquelles nous souhaitons nous centrer dans cette communication. Pour ce faire, nous chercherons tout d'abord à identifier en quoi l'apprentissage d'une L/C 2 donnée peut constituer une source d'émotions pour l'apprenant. A partir de cet état des lieux, nous essaierons de définir, autant que possible, à quelle(s) condition(s) l'encadrement pédagogique pourrait, à l'instar des travaux de Wenden (1991), prendre en compte les émotions et les attitudes des apprenants, afin de les développer positivement. Enfin, ces considérations seront réinvesties dans un troisième temps pour nourrir la réflexion sur des pistes didactiques à privilégier pour prendre les mécanismes physiologiques de l'individu en considération lors de la conception d'artefacts pédagogiques.

Bibliographie

- Arnold, J. (2006). "Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?" *Etudes de Linguistique Appliquée*, 144, 407-426.
- Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Damasio, A.R. (1995), *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Editions Odile Jacob.
- De Bot, K., Lowie, W. & Verspoor, M. (2007). "A dynamic systems theory approach to second language acquisition". *Bilingualism : Language and Cognition*, n°10(1), pp. 7-22.
- Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. ALSIC*, 8(1).
- Dörnyei, Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.

³ Comme le montrent Cheng, Horwitz et Shallert (1999), l'anxiété émanerait par exemple d'un bas sentiment d'estime de soi et se retrouverait plus fréquemment chez les personnalités introverties qui, déjà en L/C 1, ne seraient pas particulièrement « disposées à communiquer » (McCroskey & Richmond, 1987). Or, en L/C 2, cette variable jouerait un rôle important pour leur apprentissage (MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels, 1998).

- Ellis, N. C. (2007). Dynamic systems and SLA: the wood and the trees. *Bilingualism : language and cognition*, 10(1), 23-25.
- Gaonac'h, D. (2006), *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique*, Paris, Hachette éducation.
- Hilton, H. (2009), *Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues*. Habilitation à Diriger des Recherches en didactique de l'anglais, Université de Savoie.
- Ledoux, J. (2003), *Neurobiologie de la personnalité*, Paris, Odile Jacob.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005), *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action*
- Robinson, P. (Eds.) (2002), *Individual Differences and Instructed Language Learning*, Amsterdam, John Benjamins.
- Wenden, A. (1991), *Learner Strategies for learner Autonomy*, New York / London, Prentice Hall.

Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés

Cécile BRULEY
Raphaëlle FOUILLET
Sofia STRATILAKI
Corinne WEBER

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), Diltec, équipe GRAC

Les changements de perspective préconisés pour une éducation plurilingue nous amènent à reconsidérer la dynamique de recherche autour de la grammaire en didactique du français et des langues. Nous avons, d'un côté, la grammaire en tant qu'ouvrage de référence décrivant les règles du français qui fait partie de la formation linguistique des futurs enseignants, de l'autre les grammaires pédagogiques qui ont fait l'objet d'une transposition didactique visant à faciliter l'enseignement/apprentissage des langues ainsi que la mise en œuvre dans la classe. Le discours, en tant que lieu où des savoirs se mobilisent et des représentations métalinguistiques se constituent, évoluent et se modifient, occupe une place centrale dans ces objets textuels : le discours des auteurs en tant que dépositaires du savoir et le discours grammatical qui repose autant sur l'expertise contrastive que les enseignants se sont construite que sur leurs propres expériences d'apprenants. Ces discours existent souvent comme culture scolaire traditionnelle commune aux enseignants et aux élèves, partage qui permet une coordination parfois très fine, souvent implicite, entre les attentes mutuelles des élèves et des enseignants.

Dans le cadre d'une recherche en cours, il s'agira de s'intéresser plus précisément au discours grammatical - en tant que discours contextualisant l'action enseignante - présent dans les grammaires du français conçues hors de France, d'analyser les conditions de réception et circulation de ces (inter)discours et de systématiser le repérage des formes observables de contextualisation de la description du français dans ces grammaires. Le questionnement qui nous préoccupe ici est celui du discours de transposition des grammaires du français édités dans les pays étrangers et dans un contexte scolaire de FLE. Quelle est la configuration de ces représentations prenant des formes discursives diverses dans les grammaires où les langues se croisent ? En partant d'exemples précis de catégories grammaticales, notre analyse montrera qu'il existe des contextualisations dans ces grammaires qui s'écartent de la description de référence classique. On s'interrogera sur leur pertinence didactique, c'est-à-dire sur les conditions d'appropriation lorsque la représentation de la catégorie grammaticale est contrariée ou sur l'absence même de contextualisation pour certaines catégories grammaticales.

Bibliographie

- Beacco J.-C. (coord.), (2004), « Représentations métalinguistiques ordinaires », *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours, Langages*, 154.
- Beacco J.-C. (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, col. Langues & didactique, Didier, Paris.
- Beguelin. M.-J., Matthey M., Bronckart, J.-P. & Canelas-Trevisi, S. (2000), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Berrendonner A. (1982), *L'éternel grammairien. Etude du discours normatif*, Peter Lang.
- Besse H. (1974), « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », *Voix et Images du CREDIF 2*, p. 38-44.
- Besse H., Porquier R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, CREDIF / Hatier, col. LAL.
- Chevallard Y. (1999), « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique », *RDM 19/2 La pensée sauvage*.
- Chiss J. L., David J. (2001), « Faire une grammaire : organisation du champ et prise en compte de l'apprenant », *Cahiers du CIEP*, 46-54.
- Leeman-Bouix D. (1994), *Grammaire du verbe français; Des formes au sens*. Paris : Nathan Université.
- Moore D. (dir.), (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.

Éléments de contextualisation de l'action didactique dans le projet CECA

Emmanuelle CARETTE

Francis CARTON

Université de Lorraine (France), CRAPEL /ATILF-CNRS

Le programme de recherche « Culture d'enseignement, culture d'apprentissage » (CECA) a comme but de dresser un panorama comparatif, basé sur des analyses de terrain, des différentes modalités locales d'appropriation du français langue étrangère (FLE) et langue seconde (FLS) en milieu institutionnel dans le monde. A partir d'un protocole d'observation et d'analyse commun, vingt équipes d'enseignants et de chercheurs réparties sur les cinq continents ont réalisé une analyse de la culture éducative propre au pays dont elles sont issues.

Nous montrons comment ce corpus, outre les données qu'il a permis de recueillir sur les conditions physiques, sociales, psychologiques, discursives, linguistiques dans lesquelles se déroulent l'enseignement et l'apprentissage, apporte plus que ce qui était prévu.

Il est constitué de discours écrits par des équipes de chercheurs:

- à partir des analyses sur l'ethnographie de la salle de classe dans le pays considéré ;
- suite à des regards croisés (échanges de réactions face aux vidéos de classe provenant d'autres pays), en un jeu de collaboration interprétative qui met en évidence les identités.

Ces discours, écrits sur une base commune, révèlent cependant des particularités locales de nature multiple. Leurs auteurs, des scientifiques, « sont aussi et avant tout des êtres humains socialisés, éduqués, « enculturés », porteurs de ces schèmes interprétatifs profondément installés dans leur vision du monde » (Blanchet, 2011, p.11). Ils mettent en scène des voix, des représentations, des considérations et/ou des convictions sociétales, politiques, militantes, ou liées à la formation des enseignants.

Nous illustrons certains aspects des univers de pensée qui se manifestent dans ces écrits (ici la gestion des interactions en salle de classe), en suggérant l'hypothèse selon laquelle les caractéristiques révélées implicitement dans ces discours constituent en elles-mêmes un des éléments contextuels qui surplombent les actions des enseignants dans les salles de classe.

Bibliographie

- Beacco J.C., Chiss J.L., Cicurel F., Véronique D. (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF
- Blanchet P., Chardenet P., (dir) (2011), *Guide pour le recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*, AUF, Paris, Edition des Archives Contemporaines
- Blanchet P., Moore D., Assalah Rahal S. (dir.) (2008), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF, Paris, Editions des Archives Contemporaines
- Cambra Gine M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier
- Charaudeau P., Maingueneau D., (dir.), (2002) *Dictionnaire de l'analyse du discours*, Paris, Seuil
- Jodelet D. (1994), *Les représentations sociales*, Paris, PUF
- Marquillo-Larruy M. (dir.) (2000), *Questions d'épistémologie en didactique du français*, Poitiers, DFLM/Cahiers du FORELL, MSHS
- Pallotti G (2002) « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », in Coste D (dir) *L'acquisition en classe de langue*, AILE n°16, p165-197.
- Vion R. (1992) *La communication verbale, analyse des interactions*, Hachette Université, Paris, Hachette.

La fonction instrumentale du langage dans l'appropriation de savoirs disciplinaires en langue étrangère

Rita CAROL

Université de Strasbourg (France) /IUFM d'Alsace

L'objectif de l'enseignement des langues secondes est l'acquisition d'une compétence de communication dans divers contextes sociaux. Il fait l'objet d'un large consensus parmi les didacticiens des langues comme le reflète le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Se pose néanmoins la question de la fonction du langage dans des situations d'apprentissage qui ne visent pas en premier lieu la maîtrise de la communication mais l'appropriation de divers types de savoir. Tel est le cas, par exemple, des classes bilingues et DNL. Le langage est alors généralement considéré comme un instrument d'appropriation de savoirs non linguistiques sans que le sens du terme « instrument » ne soit clairement défini. Cette étude émet l'hypothèse selon laquelle l'appropriation de signes verbaux dans ces contextes particuliers a pour objectif premier non pas la communication, mais la formation et la structuration de la pensée.

Aussi, pour appréhender la fonction du langage en classe bilingue et DNL, nous décrirons, dans un premier temps, la situation d'apprentissage des disciplines non linguistiques au moyen de la théorie de l'action conjointe proposée par Sensevy/Mercier (2007). Les auteurs appréhendent la transposition du savoir selon notamment trois perspectives : la mésogénèse, la chronogénèse et la topogénèse. Ces trois sous-systèmes des transactions didactiques permettent de saisir la vie du savoir en classe. Ils démontrent en outre le rôle central du langage dans le processus de construction de connaissances. Des exemples empiriques enregistrés dans des classes bilingues (français-anglais, français-allemand) illustreront ensuite ces propos. Ils confirmeront également l'hypothèse selon laquelle la didactique ne peut traiter séparément le savoir disciplinaire et les signes linguistiques comme c'est actuellement le cas dans les théories sur la didactique de l'enseignement bilingue.

Bibliographie

- Cassirer, E. (1923). *Philosophie der symbolischen Formen*. Berlin : Bruno Cassirer Verlag.
- Duval, R. (1998). « Signe et objet (1). Trois grandes étapes dans la problématique des rapports entre représentation et objet ». *Annales Didactiques et de Sciences Cognitives* Vol.6. IREM de Strasbourg, 139-163.
- Duval, R. (1998). « Signe et objet (2). Questions relatives à l'analyse de la connaissance ». *Annales Didactiques et de Sciences Cognitives* vol.6. IREM de Strasbourg, 165-196.
- Duval, R. (1995). *Semiosis et pensée humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Bern : Peter Lang.
- Hegel, G.W.F. (1830). *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften*. Hamburg.
- Kant, I. (1781). *Die Kritik der reinen Vernunft*. Riga : J.F. Hartknoch.
- Sensevy, G. (2007). « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique ». In Sensevy, G., Mercier, A. (éds.). *Agir ensemble : Elements de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes (PUR), 13-49.
- Tiberghien, A., Malkoun, L. (2007). « Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisitions des élèves du point de vue du savoir ». *Education didactique* 1/1, 29-54.
- Vygotsky, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wellington, J., Osborne, J. (2001). *Language and Literacy in Science Education*. Buckingham : Open University Press.

Pour une didactique des compétences plurilingues et interculturelle en formation initiale des enseignants de langues

Mariella CAUSA

Stéphanie GALLIGANI

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), Diltec

La formation initiale des enseignants de langues peut se penser en termes de mouvements récurrents. Le premier mouvement va du *singulier* au *pluriel* (et *vice versa*) : il se concrétise dans la notion d'intégration qui apparaît sous différentes facettes. Le second mouvement est celui qui va de *l'individuel* au *collectif*, du *personnel* au *groupal* (et *vice versa*) : il devient central dans la perspective plus globale d'« apprendre à apprendre » et d'« apprendre à enseigner ». Quant au troisième, il concerne les allers-retours entre le *dedans* et le *dehors* ; en effet, les espaces d'enseignement/apprentissage des langues sont sortis du cadre limité de la classe et il est nécessaire dorénavant de les décrire autrement. Un quatrième et dernier mouvement met enfin l'accent sur la *stabilité* et la *mutabilité* de la profession.

Dans cette communication, à partir de la description de ces quatre mouvements, nous mènerons une réflexion sur un(des) profil(s) d'enseignant de langues ouvert(s) à la pluralité et sur les outils à développer pour promouvoir une didactique plurilingue et interculturelle. Pour cela, nous proposerons dans un premier temps une analyse du *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale – PEPELF* (2007) afin de voir quels sont les apports et les limites de cet outil quant à la prise en compte des compétences nécessaires à l'adaptabilité du futur enseignant aux contextes d'enseignement/apprentissage de plus en plus hybrides et transitoires. Dans un second temps, nous nous focaliserons sur les outils dont disposent à l'heure actuelle les formateurs en termes d'*articulation* et de *visibilité*. Cette réflexion se fondera sur notre propre expérience de « terrain » dans différents contextes formatifs (formation initiale et formation continue) en insistant sur la nécessité de développer une formation initiale qui passe par une véritable recherche-action orientée vers le développement graduel de compétences professionnelles inclusives.

Bibliographie

- Cambra Giné, M., (à paraître), « Former les enseignants à l'Éducation Plurilingue Interculturelle » dans Beacco, J.-C., & Coste, D., (Éd.), *Au delà du Cadre: L'éducation Plurilingue et interculturelle*, Paris, Didier.
- Causa, M., (2010), « La formation initiale des enseignants européens : apprendre à s'adapter et à s'éduquer au plurilinguisme » dans les *Cahiers de l'Asdifle*, n°21.
- Egly-Cuenat, M., (2011), « Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle », dans *ForumSprache*, n° 5, 2011.
- Galligani S. (2007), « La formation des enseignants pour les enfants nouvellement arrivés » dans *Le français dans le monde, Recherches et applications* n° 41, Paris, Clé International FIPF.
- Kelly, M., (Éd.) (2004), *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence. Rapport final*, Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne.

L'élaboration de la politique linguistique éducative au Vanuatu, de l'indépendance à nos jours

Jean CHARCONNET

Université Paris 8 (France) / Ambassade de France au Vanuatu

L'élaboration de la politique linguistique éducative du Vanuatu passe par différentes phases depuis l'indépendance du pays en 1981. Après un bref rappel historique, nous nous intéresserons dans cette communication aux développements les plus récents de la politique linguistique et à la contextualisation des curricula en particulier sur les questions linguistiques, pendant la période qui va de la rédaction du référentiel national du curriculum (2008-2009) à la constitution des curricula proprement dits, qui seront achevés en 2014.

La densité linguistique au Vanuatu est une des plus fortes de la planète, avec plus de cent langues pour environ 260 000 habitants, la plupart des langues vernaculaires étant parlées par moins de mille habitants. Les deux langues héritées du condominium, l'anglais et le français ont le statut de langues officielles et langues d'enseignement selon la constitution, et le bichelamar, un pidgin à base lexicale essentiellement anglaise sert de langue d'intercommunication.

Dès son introduction, le Référentiel servant e cadre à la rédaction des curricula mentionne l'usage de plusieurs langues dans ces termes :

Ce référentiel promeut l'utilisation de plusieurs langues notamment nos langues nationales, nos langues vernaculaires et soutient l'apprentissage des langues qui sont importantes pour l'avenir de notre pays sur le plan économique et social.⁴

Nous sommes donc très clairement dans une situation plurilingue avec un enseignement à visée bilingue, mais en pratique tri ou quadrilingue : langue vernaculaire dans les petites classes, anglais et français par la suite, et bichelamar comme langue transitionnelle. La grande difficulté vient du fait qu'il est impossible pour les Vanuatais d'opérer un choix ou de donner la priorité à l'une ou l'autre langue.

Nous verrons comment dans cette période, se sont construits et contextualisés ces documents essentiels pour la suite de la réforme du système éducatif du Vanuatu, et comment les choix ou les non-dits de la politique linguistique nationale, puis les interférences entre rédaction du curriculum et choix de politique linguistique éducative ont conduit aux options retenues dans les curricula.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. & Byram, M., 2003, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Calvet, L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, Ellipses.
- Charpentier, J.-M., 1979 : *Le pidgin Bislama(n) et le multilinguisme aux Nouvelles Hébrides*, SELAF, Paris, 1979.
- Crowley, T., 2000, *The Language Situation in Vanuatu*, in *Current Issues in Language Planning*, Vol. 1, n° 1.
- Cummins, J., 2008, *Teaching for Transfer: Challenging the two Solitudes Assumptions in Bilingual Education*. In : Jim Cummins (éd.). *Encyclopedia of Language and Education*, Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Sanga, K., Niroa, J., Matai, K. & Crowl, L. 'Rethinking Vanuatu Education Together' (Institute of Pacific Studies, University of the South Pacific, 2004), pp. 348.
- Lotherington, H., 1998: *Trends and Tensions in Post-colonial Language Education in the South Pacific*, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* Vol. 1, Issue 1, 1998 p. 65-75
- Martinez, P., 2011, *Des programmes et des curricula : cursus, certification, instructions, référentiels...* In Blanchet P. et Chardenet P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*, Editions des archives contemporaines, Paris, 2011.
- Siegel, J., 1997, *Formal vs. Non-Formal Vernacular Education: The Education Reform in Papua New Guinea*, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 18(3), 206-222.
- Simeoni, P., 2009, *Atlas du Vanouatou (Vanuatu)*, Editions Géo-Consulte, Port Vila.

⁴Référentiel National du curriculum du Vanuatu, 2010, Page 1.

Vandeputte Tavo, L., 2011 : Mécanismes d'identification linguistique et jeunesse urbaine à Port-Vila (Vanuatu) : une approche anthropologique, *Journal de la Société des Océanistes*, décembre 2011.

Documents publiés au Vanuatu

La Formation initiale des maîtres - Le nouveau cadre harmonisé, 2009, IFEV, Port-Vila,
National Education Summit, 2006, MOE, Port-Vila
VERM (Vanuatu Education Road Map), 2010, MOE, Port-Vila.
VESS (Vanuatu Education Sector Strategy) 2007 - 2016, 2006, MOE, Port-Vila,
Education Master Plan, 2001, MOE, Port Vila

Quelle politique linguistique et éducative en Mauritanie ?

Mohamed Vall Ould CHEIKH SIDI ABDALLAH
ENS de Nouakchott (Mauritanie)

A l'instar des autres colonies de l'Afrique Occidentale Française et d'Afrique du Nord, la Mauritanie a hérité d'un système éducatif où le français était presque la langue exclusive d'enseignement. Au lendemain de l'indépendance du pays en 1960, les pouvoirs publics ont introduit plusieurs réformes visant à donner à l'arabe la place qui lui sied. Cependant, après plus de 50 ans d'indépendance, la Mauritanie peine à définir une politique linguistique consensuelle.

En effet, dans ce pays coexistent quatre communautés linguistiques qui n'arrivent pas à s'entendre sur une langue véhiculaire. Il est utile de signaler que la constitution actuelle du pays consacre l'arabe, langue de la majorité de la population, comme langue officielle unique alors que les autres parlars sont considérés comme langues nationales. Paradoxalement, la Constitution ne mentionne nulle part le français alors qu'il est la langue de travail par excellence (administration, commerce, parlement, etc.) et de scolarisation.

Les réformes qui se sont succédé dans le pays jusqu'à la fin des années soixante-dix ont progressivement mis sur le même pied d'égalité le français et l'arabe avant l'introduction d'un système éducatif bicéphale (1979) : filière arabophone pour les enfants arabo-berbères et filière francophone pour les enfants négro-mauritaniens.

Vingt ans après, la réforme introduite en 1999 réunit le système éducatif ; désormais toutes les disciplines scientifiques sont enseignées en français du primaire jusqu'à la fin des études universitaires alors que les autres disciplines sont dispensées en arabe.

A cet effet, nous procéderons à un bilan de cette réforme, une douzaine d'années après sa mise en œuvre. Dans ce cadre, nous étudierons le dispositif (matériel didactique, formation initiale et continue des enseignants, examens, etc.) qui a été mis en place pour les différents ordres d'enseignement.

Bibliographie

- Coste D. et Hébrard J., *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*, Paris, Hachette, Coll. F/ Recherches et applications, 1991.
- Pescheux M., *Analyse de pratique enseignante en FLE/S, mémento pour une ergonomie didactique en FLE*, L'Harmattan, 2008.
- Calvet J.-L., *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, 1987.
- Tagliante C., *L'évaluation et le cadre européen commun*, CLE, 2007.
- Hagège C., *L'homme de paroles, contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris, Fayard, 1985
- Hagège C., *Le Souffle de la langue*, Paris, Ed. Odile Jacob, 1992.
- Tardien C., *La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Ellipses, 2008.
- Piron C., *Le défi des langues*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- Puren C., *La didactique des langues étrangères à la croisée des chemins. Essai sur l'éclectisme* ; Paris, Didier, « CREDIF Essais », 1994.
- Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, « CREDIF Essais », 1993.

Mise en œuvre de projets d'échanges à distance : quelles conceptions éducatives dans les propos des professeurs des écoles ?

Anne CHOFFAT-DÜRR

Équipe Acquisition et apprentissage des langues /ATILF (CNRS), UMR 7118 (France)

L'action didactique qui concerne notre recherche s'exerce en direction de jeunes apprenants (8 - 10 ans) à l'école primaire en France. Notre recherche-action s'inscrit dans une perspective praxéologique de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte d'échanges à distance synchrones et asynchrones avec des pairs locuteurs de la langue cible. Nous supposons que placer des élèves de cycle 3 dans des projets d'échanges à distance avec des pairs, dans un contexte alloglotte, peut être favorable à la co-action, vecteur de l'apprentissage d'une langue étrangère et de la découverte de l'autre. Pour notre propos, nous employons le terme co-action en référence à «la dimension collective de la relation sujet-objet» (théorie piagétienne), aux «actions collectives authentiques» (Puren, 2002) et aux «activités contextualisées dans des situations authentiques, interactionnelles» (Brassac et Grégori, 2000, cités par Ollivier, 2009). Cette hypothèse constitue l'axe principal de notre travail. Préalablement à l'identification de nos cohortes, nous avons inclus à notre protocole la conduite d'une enquête préliminaire auprès des professeurs des écoles exerçant en cycle des approfondissements. Dans le cadre de cette communication, nous choisissons de présenter des données recueillies visant à contextualiser l'action didactique sur le plan macro. Nous faisons état de réponses permettant de repérer les conceptions éducatives sur les pratiques affichées sur l'enseignement des langues et les représentations de la langue/culture des enseignants. Nous avons cherché à sonder leur conception idéologique des dispositifs hybrides ainsi que leur perméabilité à mener des projets d'échange en ligne. Lors de notre communication, nous feront état de données sur les profils d'enseignants qui cherchent à corréliser l'enseignement/apprentissage d'une seconde langue/ culture aux technologies de l'information et de la communication. Nous confronterons les raisons invoquées qui conduiraient certains professeurs des écoles polyvalents à se tourner vers des projets d'échanges en ligne aux théories d'une didactique questionnant les pratiques sociales et les compétences qu'elles mettent en œuvre. En conséquence, nous nous interrogeons sur les compétences visées : la collaboration avec un groupe "expert" de la langue cible privilégie-t-elle des compétences générales, sociales ou langagières ? Nous nous référerons également à une enquête, menée par eTwinning, une plateforme d'échanges à distance labellisée par le Conseil de l'Europe, qui note une disposition chez les enseignants à proposer un apprentissage davantage construit en lien avec le réel (eTwinning Conference, Sevilla, 2010). Nous chercherons à sonder cette tendance dans les propos des enseignants.

Bibliographie

- Ala-Mukta K. et al. (2010). *The Future of Learning: European Teachers' Visions. Report on a foresight consultation at the 2010 eTwinning Conference, Sevilla, 5-7 February 2010.* Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Delasalle D. (éd.) (2005). *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques.* T. 1 et 2. Paris : L'Harmattan.
- Demougin F. (2008). La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes. *Tréma*, 30, 101-111.
- Macaire D., Narcy-Combes J.P et Portine H. (2010). Interrogations épistémologiques en didactique des langues. *Le français dans le monde recherches et applications*, 48, CLE International.
- Nunan D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom.* Oxford : Oxford University Press.
- Ollivier C. (2009). Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0. In LIRRIA Ph. (éd.): *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues.* Barcelone : Difusión, p. 263-285.
- Puren C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues Modernes*, 3, p. 55-71.
- Rosen É. (éd.) (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue.* Paris : Clé International, *Recherches et applications*, 45.
- Thibert R. (2010). Pour des langues plus vivantes à l'école. Dossier d'actualité de la Veille Scientifique et Technique, 58, INRP.
- Vinatier I., Altet M. (dir.) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Compétence et légitimité à enseigner une langue étrangère à l'école primaire. Regards croisés de futurs professeurs des écoles à l'heure de la réforme du recrutement des personnels enseignants

Maud CIEKANSKI

Université Paris 8 (France), Experice (Paris 8-Paris 13)

Quelles sont les conséquences de l'introduction de la certification CLES 2 dans la formation des futurs professeurs des écoles (PE), suite à la réforme de la formation aux métiers de l'enseignement en France ? Si l'objectif affiché par le Ministère de l'Éducation Nationale est le maintien du niveau de qualification et de formation des personnels enseignants et d'éducation, pour de nombreux préparatoires au concours PE, cette certification a également pour objectif d'attester du niveau de langue nécessaire (ici le niveau B2 du CECRL) pour enseigner une langue étrangère. L'exigence du CLES 2 pour les professeurs des écoles semblerait ainsi actualiser un débat déjà ancien dans la didactique des langues : quel niveau de compétence en langue avoir pour être en capacité d'enseigner cette langue ? L'actualisation de ce débat nous invite à considérer la compétence en langue dans un triple rapport :

- la capacité à enseigner la langue (Dervin & Badrinathan, 2011 ; Simon & Sabatier, 2003 ; Matthey & Simon, 2000);
- la professionnalité (Charlier & Deschryver, 2011);
- la légitimité (Castellotti, 2011).

Nous comparons les représentations des préparatoires au concours PE de l'Académie de Créteil qui ont choisi, dans le cadre de leur master, l'option de recherche « didactique des langues et des cultures » et ceux qui ont choisi une autre option de recherche sans lien avec la didactique des langues. Les données recueillies permettent de répondre à trois questions : de quelle façon l'exigence d'une certification en langue transforme-t-elle leurs représentations sur leur capacité à enseigner cette langue étrangère ? En fonction des options de recherche, les étudiants construisent-ils un rapport différent à l'enseignement/apprentissage des langues et ce rapport a-t-il une incidence sur la façon dont ils perçoivent leur capacité à enseigner la langue étrangère ? Dans quelle mesure la formation suivie contribue-t-elle à la construction d'une « légitimité ressentie » pour enseigner les langues ?

Bibliographie

- Castellotti V. (2011) « Natif, non-natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues? » dans Dervin, F & Badrinathan, V. (dir.) *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Fernelmont, Editions modulaires européennes, 29-50.
- Charlier B. & Deschryver N. (2011). « Développer et évaluer des compétences dans l'enseignement supérieur : réflexions et pratique », *Education et Formation*, e-296, <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=12&page=3>.
- Dervin, F. & Badrinathan, V. (2011). *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement- apprentissage des langues étrangères*. EME Editions, coll. Proximités-Didactique.
- Matthey M. & Simon D-L. (dir.) (2009). *Altérité et formation des enseignants*. Nouvelles perspectives. Lidil, 39.
- Simon D-L. & Sabatier C. (dir.) (2003). *Le plurilinguisme en construction dans le système*.

Ruptures et continuités : textes officiels jamaïquains et récits de pratiques des enseignants

Sandra COLLY-DURAND

Université de Cergy-Pontoise (France), ALDIDAC

Les réflexions des chercheurs en didactique de l'anglais ont contribué à l'avancement des notions de la langue-culture (Cain, 1981, 1984) et à la compréhension de l'enseignement de l'anglais dans un environnement créolophone (Alleyne, 1989; Devonish, 1986, 2004 ; Pollard, 1998, 2003). Bien qu'aujourd'hui, la valeur culturelle du créole jamaïquain soit largement reconnue, peu de recherches ont toutefois, abordé la question des représentations des enseignants sur l'interaction entre les deux langues. Cette communication traite les représentations sociales des enseignants jamaïquains sur leur prise en charge des défis provoqués par les réalités sociolinguistiques de l'île. J'évoquerai également les résultats de l'analyse de six textes officiels jamaïquains qui donnent un point de vue externe institutionnel.

Comment sont les enseignants convaincus de mettre en place une didactique qui contredit, voire discrédite, leur propre identité ? Devant le taux d'échec de 50 % en anglais au primaire, il est possible de demander si les enseignants sont convenablement équipés et formés pour faire face à la question de la place et de la fonction du créole dans la salle de classe.

Les enseignants sont des conteurs (Connelly & Clandinin, 2000) et ils utilisent naturellement une structure narrative pour parler de leur vie professionnelle (Raymond Butt, McCue, & Yanagishi, 1992). J'ai opté pour une analyse de 30 heures de récit de pratique d'enseignants. L'angle méthodologique emprunté est inspiré de la perspective ethnobiographique de Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut. Les dix récits sont soumis à une analyse sociolinguistique à l'aide de techniques d'analyse thématique, prenant en compte la théorie structurelle de la représentation sociale d'Abric et Flament.

L'architecture de la représentation sociale qui est mise au jour est alors comparée aux résultats obtenus de l'analyse de six textes officiels. L'analyse a permis d'appréhender des zones de rupture entre le discours des enseignants et les textes officiels.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (dir.), (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville St-Agne, eds Erès,
- Abric, J.-C. (dir.), (2001). *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 3ème ed.
- Bryan, B. (2004). "Jamaican Creole: in the process of becoming." *Ethnic and Racial Studies* 27 (4). Routledge, 641-659.
- Devonish, H. (2004). "Jamaican Creole and Jamaican English: phonology." Dans: Schneider et al. (eds.): *A Handbook of Varieties of English. Vol. 1. Phonology*. Berlin: de Gruyter.
- Ferguson, C. (1959). "Diglossia." *Word* 15: 325 - 340.
- Green, J. (1978). The language situation in the English speaking Caribbean. Torch, special issue no. 3: *The teaching of language*.
- Migge, B., Leglise, I., Bartens, A. (2010). *Creoles in Education: a Critical Assessment and Comparison of Existing Projects*. (coord.) John Benjamins
- Miller, E. (1981). From research to action: language policy in Jamaica. *Prospects: Quarterly review of education*; XI, 3pp. 372 - 380
- Moliner, P. (2001). « Une approche chronologique des représentations sociales ».
- Moliner (dir), *La dynamique des représentations sociales*, Presse de l'Université de Grenoble, p. 245-268.
- Muhleisen, S. (2002). *Creole discourse. Exploring prestige formation and change across Caribbean English-lexicon Creoles*. Amsterdam: John Benjamins
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., Raybaut, P. (1996). *Les récits de vie, théorie et pratique*. éd. PUF, collection : Le Sociologue
- Pryce, J. T. "Similarities Between the Debates on Ebonics and Jamaican." *Journal of Black Psychology*, 23 (August 1997): 238-241.
- Shields-Brodber, K. 1997. "Requiem for English in an 'English - Speaking' community: The case of Jamaica." *Englishes around the World II: Caribbean, Africa, Asia, Australasia*, E.W. Schneider (ed.), 57 - 67. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 57-67.

La conceptualisation de l'imparfait et du passé composé chez les apprenants finnophones : l'appui du complément d'objet

Ana-Maria COZMA

Université de Turku (Finlande) / Université de Nantes (France), CoDiRe – EA4643

Cette communication s'intéresse à l'enseignement du fonctionnement narratif du passé composé et de l'imparfait auprès d'un public d'étudiants finnophones de première année (filiale langue française) ayant un niveau de français B1/B2. L'utilisation de ces deux temps verbaux dans une narration pose souvent problème aux apprenants de FLE. Or, la non maîtrise de l'opposition aspectuelle entre passé composé et imparfait entraîne des incohérences au niveau du récit.

Une première question qui se posait était de travailler ce problème de grammaire sans que le cours d'expression écrite en question se transforme en cours de grammaire. La question se posait également de voir de quelle manière nous pouvions adapter à notre contexte finnophone les théories linguistiques existant sur l'aspect verbal et les expériences d'enseignement similaires à la nôtre. Car non seulement le finnois ne marque pas l'opposition ponctuel/duratif, mais, de plus, si on laisse de côté le plus que parfait, on compte deux formes verbales du passé : l'une qui est équivalente du 'Present Perfect' anglais, et l'autre qui sert à exprimer tout ce que la première forme n'exprime pas. La difficulté ne réside donc pas uniquement dans l'opposition aspectuelle ponctuel/duratif ou accompli/non accompli, qui d'ailleurs est exprimée en finnois à l'aide des cas nominaux.

Dans notre démarche d'enseignement, nous avons multiplié les manières de présenter les fonctions des deux temps verbaux : activités de verbalisation-explicitation, schémas, parallèle avec les compléments de temps, distinction entre actions de premier plan et d'arrière-plan, entre autres. Ce faisant, nous avons pu constater que parmi les activités mises en œuvre pour favoriser la conceptualisation du passé composé et de l'imparfait français, un exercice avait été particulièrement utile, où la présence de l'article défini/indéfini et du numéral accentuait le contraste entre les deux temps verbaux. Cela nous amène donc à reconsidérer l'application faite au départ des théories linguistiques.

Bibliographie

- Barbazan M. (2006a) *Le temps verbal. Dimensions linguistiques et psycholinguistiques*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.
- Barbazan M. (2006b) « De la grammaire explicite à l'intériorisation : une question d'adéquation linguistique, didactique et cognitive », dans *Revue Parole*, n° 43-44, pp. 151-182.
- Beacco J.-C. (2010) *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Didier, Paris.
- Cyr P. (1996/1998) *Les stratégies d'apprentissage*, Clé international, Paris.
- Germain C., Séguin H. (1995/1998) *Le point sur la grammaire*, Clé international, Paris.
- Grégoire M., Thiévenaz O. (1995) *Grammaire progressive du français avec 500 exercices*, Clé international, Paris.
- Labeau E. (2005) « Des "Temps modernes" : L'aspect suffit-il à la maîtrise des temps du passé dans les narrations écrites d'apprenants avancés ? », dans A. Molendijk, C. Vet (éds.) *Temporalité et attitude : Structuration du discours et expression de la modalité*, Cahiers Chronos, n° 12, Rodopi, Amsterdam-New York, pp. 203-218.
- Kalmbach J.-M. (2009/2011) *La grammaire française de l'étudiant finnophone*, Université de Jyväskylä : <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37015>.
- Vetters C. (1996) *Temps, aspect et narration*, Rodopi, Amsterdam, Atlanta.
- Vogel K. (1990/1995) *L'interlangue*, trad. J.-M. Brohée, J.-P. Confais, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.

Analyse et évaluation d'un dispositif d'enseignement/ apprentissage du Français Langue étrangère au sein d'une classe d'apprenants aux niveaux très hétérogènes (A1-C1) : quelle dynamique de groupe pour quel apprentissage ?

Catherine DAVID-LODOVICI
Université Stendhal Grenoble 3 (France), Lidilem

Au CUEF de l'Université Stendhal- Grenoble 3 nous avons rencontré, de 2006 à 2011, une classe unique de jeunes filles au pair aux niveaux très hétérogènes (A1-C1) venues apprendre le FLE (5h/semaine en une seule fois). La confrontation avec ce public particulier a suscité des interrogations qui sont le sujet de notre doctorat : quelles démarches didactiques mettre en œuvre ? Pour quel type de progression ?

Très peu de recherches ont été effectuées sur le thème de la pédagogie différenciée du FLE. A partir de la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1991 ; Schneuwly, 2005) et en accord avec l'analyse des pratiques enseignantes (Bronckart 1998, Fillietaz, 2002, Cicurel, 2001), nous interrogeons l'agir enseignant : comment agence-t-il les objets choisis dans sa classe en fonction du temps dont il dispose et du niveau des étudiants. Dans la perspective interactionniste de l'acquisition des langues (Pekarek, 2000) héritière des réflexions vygotkiennes sur l'apprentissage en général, nous nous demandons quelle dynamique de groupe il serait intéressant d'envisager afin de favoriser les échanges entre les apprenants de niveaux semblables et /ou très différents et quel est l'apport de ces interactions sur la progression langagière des étudiants.

Nous tenterons d'apporter une première réponse à ces questions en croisant deux types de données : l'analyse de 20 heures de cours (10 h en 2009 ; 10h en 2010) à l'aide d'un synopsis et sa comparaison avec le cours préparé en amont et l'analyse de la progression des étudiants à partir des évaluations diagnostiques et finales sur deux semestres de cours, soit 100h. On fait l'hypothèse que ces étudiants ont une progression qui se situe entre l'apprentissage et l'acquisition (Porquier, 2000).

Bibliographie

- Bange, P (2005) [en collaboration avec Rita Carol et Peter Griggs], *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*, Harmattan.
- Bronckart J-P, Plazaola Giger I « La transposition didactique, histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », *Pratiques*, 67, 5-14.
- Cicurel, F (2001). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. AILE 2002.
- Chiss, J-L (2000) : « la progression, un problème typiquement didactique », *La notion de progression* coordonné par Daniel Coste et Daniel Véronique), Notions en questions, p.67-70.
- Fillietaz, L.(2002), *La parole en action*, Nota Bene.
- Pekarek, S(2006), «Compétence et langage en action », bulletin Vals-asla numéro 84, bulletin suisse de linguistique appliqué, p. 2-39.
- Porquier, R (2001), La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes, *La notion de progression* coordonné par Daniel Coste et Daniel Véronique), Notions en questions, p.88-120.
- Puren, C (2001) « Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée ». *Les Langues modernes*, oct-nov-déc 2001 (pp.10-20). + DVD de 2h30 (40 séquences de 4 minutes environ)
- Robert, J-M. (2009). Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées. Paris : Hachette.
- Schneuwly B., Cordeiro G, Dolz J (2005). « A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale (GRAFE) ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14 (pp.77-93)
- Vygotsky, L. (1997) *Pensée et langage*, La Dispute.

Les traces de l'agir professoral dans la construction des séquences didactiques

Vera DELORME

Université Stendhal Grenoble 3 (France)

Kamila SEFTA

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France)

Notre communication se propose de mettre en lumière les représentations de l'agir professoral des étudiants en Master FLE, observables à travers l'analyse des séquences didactiques produites dans le cadre de leur formation. La notion de l'agir professoral est entendue ici comme « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer des savoirs à un public donné dans un certain contexte » (Cicurel, 2011). Nous rendrons donc compte de l'action didactique telle que les étudiants la conçoivent en contexte donné. En outre, l'étude portera également sur la configuration de l'interaction engendrant la co-construction des savoirs.

Notre corpus sera constitué d'une cinquantaine de séquences didactiques conçues par les étudiants inscrits en Master 1 FLE de l'Université Stendhal - Grenoble 3 et de l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. Les séquences constituant notre corpus répondent à la consigne donnée par les formateurs. Les consignes proposées comportent des indications sur les objectifs des séquences à concevoir ; il a été exigé également de préciser la nature du public, ses besoins et le contexte sociolinguistique et socioéducatif où il est immergé. L'option méthodologique privilégie l'analyse du discours dans un cadre interactif.

L'objectif de l'analyse consiste à identifier, dans les séquences construites et présentées par les étudiants, les traces discursives reflétant les représentations de l'agir professoral et ce, dans la perspective d'une modélisation théorique rendant compte des prototypes. Ces derniers nous permettront de voir la matérialité de ces répertoires didactiques et éclaireront ainsi l'agir professoral objectivable grâce à l'analyse de ces séquences. Par ailleurs pourraient émerger des traces d'un agir professoral, plus créatif, inscrit dans une intersubjectivité discursive ayant pour scène la classe de langue. Dès lors nous pourrions relater l'existence d'invariants généralisables ou non au sein des prototypes ou de variables pertinentes dans l'analyse.

Bibliographie

- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique, D, 2005 : *Les cultures éducatives dans l'enseignement des langues*, Paris : Presses universitaires de France.
- Bertrand, O. & Schaffner I. (éds.), 2011 : *Variétés, Variations & Formes du Français*, Editions de l'Ecole Polytechnique.
- Bigot, V & Cadet, L. (éds), 2011 : *L'agir professoral : De l'interaction à la mise en discours de l'action*, Paris: Riveneuve éditions.
- Borg S., 2003: "Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do", *Language Teaching* 36, 2 April 2003, 81- 109
- Cicurel, F., 2011 : Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe. Collection « Langues et didactique », Paris : Didier.
- Cicurel, F., 2007 : « A la recherche d'une grammaire de l'agir professoral », dans M. Charolles, N. Fournier, C. Fuchs, F. Lefeuvre (textes réunis par), *Parcours de la phrase : Mélanges offerts à Pierre le Goffic*, Paris : Ophrys.
- Cicurel F. & Rivière V., 2008 : « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante », in Filliettaz L, Schubauer-Leoni M.-L. (éds). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, 255-273.
- Dessus, P., 1995 : « La planification de séquences d'enseignement : du novice à l'expert », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 4, 7-23.
- Py, B., 2004 : « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*, 154, 6-19.
- Tochon, F. V., 1989: « A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? », *Revue française de pédagogie*, 86, 23-33.

Dialectique de l'un et du divers dans les manuels de français libanais : construire les imaginaires nationaux en éducation post-conflit

Amandine DENIMAL

Université Paul Valéry Montpellier 3 (France), Dipralang

Après la guerre civile de 1975-1990, le Ministère de l'Éducation libanais s'est donné pour impératif d'œuvrer à la réconciliation nationale des citoyens, et à l'identification de ces derniers à une entité culturelle commune et fédératrice, dans un contexte post-conflit marqué par la désunion sociale, les replis communautaires et la faiblesse de l'État et des institutions.

Comment, dans ces conditions, trouver des éléments d'imaginaire suffisamment fédérateurs, sans oblitérer la multiplicité des sentiments d'appartenance des citoyens, et la pluralité des héritages dont ils se réclament ? Comment représenter à la fois l'unité et la diversité du national, dans ce contexte troublé ? Et qu'en est-il de la représentation de contacts, d'échanges et de mixité sociale entre les groupes ?

Aux objectifs programmatiques de l'institution répond une faible représentation de la société libanaise contemporaine dans les manuels de français langue seconde, où la diversité socio-religieuse du pays, pourtant connue comme un cas d'école, n'apparaît pas. En revanche, les nombreuses représentations de la société dans son évolution historique proposent une illustration particulièrement éclairante de la difficile cohabitation de l'un et du divers : la tentation de l'unité ethnique originaire y est perceptible à travers la figure d'un ancêtre fondateur (le Phénicien), tandis que celle de la diversité culturelle investit les représentations des différentes civilisations (vues comme pluralité d'homogénéités) ayant assis au fil des siècles leur hégémonie sur le territoire libanais ; territoire que valorise enfin un imaginaire de l'autochtonie et des traditions rurales, dans le sens d'une harmonie intemporelle entre l'homme et son milieu. Quant aux échanges culturels et à la mixité sociale, ils apparaissent comme un point aveugle du discours scolaire.

Ces formes d'imaginaire de l'origine manifestent des jeux de balanciers entre homogénéisation et hétérogénéisation, et entre différentialisme et universalisme, qui traduisent bien les hésitations actuelles de la didactique du fait culturel : comment rendre compte de la diversité d'une « culture » ? Faut-il une mise en frontières des groupes, et si oui, laquelle ? Et si non, peut-on se satisfaire d'une axiologie universaliste sans contours ? Comment construire des discours didactiques non essentialistes-différentialistes, et permettant la représentation de l'hétérogène, de l'échange et de la mixité ?

Bibliographie

- Amselle, J.-L. (2009). *Logiques métisses*. Paris : Payot.
- Dervin, F. (à paraître). « Anthropologie et didactique des langues et des « cultures » : une cohabitation fructueuse ? » Dans : *Journal des anthropologues*. Consulté le 14/02/2012 sur : <http://users.utu.fi/freder/journaldesanthroposdervin.pdf>
- Dervin, F. (à paraître). « Pour faire face à la crise de l'interculturel ». Consulté le 14/02/2012 sur : <http://users.utu.fi/freder/dervinanthropos-1.pdf>
- Hafez, S.-A. (2006). *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*. Paris : L'Harmattan.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T.O. (1992). *The invention of tradition*. Cambridge University Press.
- Kanafani-Zahar, A. (2011). *Liban : la guerre et la mémoire*. Presses universitaires de Rennes.
- Maingueneau, D. (1979). *Les livres d'école de la République : discours et idéologie*. Paris : Le Sycomore.
- Sinclair, M. (2003). *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction*. Paris : UNESCO, Bureau international de planification de l'éducation.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2006). « L'interculturalité en français langue seconde, une prise en compte malaisée ». Dans : Condei, C., Dufays, J.-L. et Lebrun, M. (éds), *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*. Belgique : EME.
- Von Münchow, P. (2009). « Entre valeurs universelles et centration sur le sujet : comparaison de manuels de lecture français et allemands ». Dans : *Synergies Pays riverains de la Baltique* 6.

Entre coup de théâtre didactique et piège pédagogique : regards croisés sur une séance de préparation à l'épreuve d'écriture d'invention en classe seconde

Christiane DESCIMON

Violaine BIGOT

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), Diltec-Idap

Les enseignants conduisent leurs cours à partir de la planification qu'ils en ont fait au préalable, des typifications dans lesquelles ils puisent des ressources pour leur action et des « circonstances locales et singulières » (Fillietaz 2005) dans lesquelles se développe leur action. Les apprenants jouent un rôle majeur dans ces « circonstances locales et singulières » et l'action qui se développe dans la classe doit être considérée comme une « action conjointe ». Comment l'enseignant prend-il en compte la dimension conjointe de cette action dans la planification qu'il peut en faire mais aussi dans le hic et nunc de l'échange ? Que se passe-t-il lorsque les apprenants viennent perturber la planification initiale de l'enseignant et l'obligent à mobiliser différemment ses ressources pour atteindre et/ou reconsidérer ses buts ? Ces questions animent, depuis plusieurs années, les analyses conduites par notre équipe sur la notion de répertoire didactique et d'agir professoral, à partir de cours enregistrés, transcrits et commentés par les acteurs de ces cours.

L'étude de cas présentée ici offre un exemple particulièrement riche de ce que nous proposons d'appeler un « conflit de typifications ». Un enseignant, engagé dans une activité de préparation à l'épreuve d'écriture d'invention est confronté à un groupe d'apprenants qui, de manière inattendue pour lui, ne se conforment pas au scénario pédagogique qu'il avait prévu.

Après avoir présenté quelques moments clefs de la séance qui manifestent des dysfonctionnements et font tendre l'interaction, sinon vers le conflit, du moins vers l'absence de coopération (Vion 1992), nous nous intéresserons aux analyses qu'ont pu produire, dans des entretiens d'auto-confrontation, l'enseignant d'une part et, de manière plus superficielle et rapide, les apprenants, d'autre part. Les analyses s'attachent à montrer le lien étroit qu'il peut y avoir entre la résolution d'un problème très strictement didactique, lié à la manière de transmettre des savoir-faire aux élèves, et un problème plus « pédagogique », lié à la construction de la relation interpersonnelle (Kerbrat-Orecchioni 1994), toujours complexe lorsqu'on travaille avec un public d'adolescents. Enfin, nous montrerons que cette étude de cas s'inscrit dans un débat qui dépasse largement le contexte étroit de la classe et de ses acteurs et ne peut être pensé s'il n'est inscrit dans le contexte plus large d'un cours qui répond à un programme, lié à des épreuves (ici le sujet d'écriture d'anticipation de l'épreuve anticipée du Baccalauréat), dont l'ambiguïté fondamentale ne peut qu'avoir des répercussions sur les pratiques d'enseignement.

Bibliographie

- Astolfi, «Trois paradigmes pour les recherches en didactique », dans *Revue française de pédagogie*. Volume 103, 1993. pp. 5-18.
- Cicurel, F. 2011 : « L'agir professoral à l'épreuve du terrain » dans Chiss, Merlin-Kajman, Puech, *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*, Riveneuve éditions.
- Fillietaz, L. , 2005 : Mise en discours de l'agir et formation des enseignants : quelques réflexions issues des théories de l'action, « Les interactions en classe de langue », FDM.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992, 1994) : *Les interaction verbales*, tomes 1, 2 et 3, A. Colin, Paris.
- Rivière, V. 2011 : « Comment saisir l'agir enseignant ? Quelques repères et outils conceptuels pour l'analyse des discours sur les pratiques professionnelles », dans *Discours d'enseignants sur leur action en classe*, Riveneuve éditions.
- Vion, R. (1992) : *La communication verbale, analyse des interactions*, « HU Communication », Hachette, Paris.

Recours à une méthodologie intercompréhensive dans la classe de langue étrangère : effets sur l'apprentissage et conditions d'application pour l'enseignement

Florence DOZIN
Université catholique de Louvain (Belgique)

Nous présenterons une première analyse des résultats obtenus lors de la mise en place d'une expérimentation consacrée à l'application d'une méthodologie intercompréhensive en contexte scolaire (Belgique/Sardaigne, italien/français, collège, seconde langue étrangère, débutants). Le dispositif expérimental permettra une mise en relation des caractéristiques des apprenants avec l'évaluation de leur niveau en compréhension écrite au terme de l'insertion d'un parcours méthodologique basé sur l'intercompréhension (Klein e alii, 2004).

Afin de neutraliser les effets de la méthodologie, différents groupes-classes ont été impliqués, répartis selon deux catégories : des groupes-test (sensibilisés aux techniques intercompréhensives [EuroCom]) et des groupes-contrôle (soumis au même matériel pédagogique, abordé au moyen d'autres techniques de compréhension). Le choix des contextes d'expérimentation répond à un critère linguistique -la biographie langagière des apprenants- et interroge l'éventuelle influence de l'environnement linguistique des élèves sur l'efficacité de la méthodologie. En effet, en Belgique, les classes sont multiculturelles alors qu'en Sardaigne, c'est la variable de la connaissance du sarde qui est en jeu à travers la participation de deux collèges : l'un, situé dans un centre urbain et l'autre, en zone rurale, caractérisée par un maintien de la langue et des traditions sardes. Nous étudierons donc les possibles corrélations entre le niveau des apprenants et leur profil sociolinguistique.

Dans un deuxième temps, nous focaliserons notre attention sur une variable spécifique : la prise de risques (ou droit à l'ambiguïté). Influence-t-elle une meilleure application de notre méthodologie? De plus, est-elle en mesure de varier lors de l'utilisation de l'intercompréhension?

En conclusion, nous énoncerons quelques conditions nécessaires pour la mise en pratique de l'intercompréhension en institution scolaire ainsi que des pistes pour un travail de préparation à l'insertion d'une telle méthodologie.

Bibliographie

- Beacco J.-C., 2005, Les langues et le répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Beebe L., 1983, "Risk-taking and the language learner", in Seliger H. and Long M. (eds), Classroom-oriented research in second language acquisition, Newbury House, Rowley, Mass, pp. 39-66.
- Candelier M., 2003, Janua Linguarum - La porte des langues - L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum, Centre Européen pour les langues Vivantes / Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Castellotti V., 2001, La langue maternelle en classe de langue étrangère, CLE international, Paris.
- Collès L., Dufays J.-L., Fabry G., Maeder C., 2000, Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, De Boeck, Bruxelles.
- Commission des communautés européennes, 2005, Communication de la commission au Parlement européen et au Conseil. L'indicateur européen des compétences linguistiques.
- Commission des communautés européenne, Eurobaromètre standard, L'opinion publique dans l'Union européenne, 2001.
- Conclusions de la présidence, Barcelone, 15 et 16 mars 2002, consulté sur http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/71026.pdf, mars 2011.
- Corder S. P., 1980, « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », in Langages, Larousse, Paris, pp. 17-28.
- Defays J.-M., 2003, Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage, Mardaga, Sprimont.
- Doyer P., 2005, L'intercompréhension, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

- Ely C, 1986, "An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom", in *Language Learning*, 36, pp. 1-25.
- Escudé P., Janin P., 2010, *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, CLE international, Paris.
- Frauenfelder U., Noyau C., Perdue C., Porquier R., 1980, « Connaissance en langue étrangère », in *Langages*, 14^e année, n°57 Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, pp. 43-59.
- Klein H.-G, Meissner F.-J., Stegmann T, Zybatow L, 2004, *EuroComRom - Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Shaker Verlag, Aachen.
- Oppo A, *Le lingue dei Sardi, una ricerca sociolinguistica. Rapporto finale*, Cagliari, janv. 2007.
- Ploquin F. (1997). « L'intercompréhension, une innovation redoutée ». In *Le français dans le monde*, Hachette, Paris.
- Rapport Eurobaromètre spécial 243, vague 64.3 « Les Européens et leurs langues », 2006, consulté sur http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc629_fr.pdf, mars 2011.
- Selinker L., 1972, "Interlanguage", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 :3.
- Stegmann T., « Le plurilinguisme réceptif à travers la méthode EuroCom », in Collès L., Dufays J.-L., Fabry G., Maeder C., 2000, *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, De Boeck, Bruxelles.
- Young R. D., 1991, *Risk-taking in Learning*, K3, National Education Association of the United States, Educational Resources Information Center (ERIC).

Les choix linguistiques en milieu scolaire plurilingue, entre l'explicite et l'implicite

Sabine EHRHART

Université du Luxembourg (Luxembourg)

La planification des processus éducatifs est un phénomène complexe (Banerjee & Duflo 2012). Malgré une longue tradition guidée par la recherche-action, les résultats de la politique linguistique ne sont pas toujours à la hauteur des attentes, notamment en ce qui concerne les démarches les plus ambitieuses dans les domaines de l'éducation (García et Bartlett 2007) et d'une manière plus générale dans la gestion des situations complexes au niveau de la société (Spolsky 2004). Le bilan devient plus positif si nous élargissons notre définition pour inclure dans les politiques linguistiques pas seulement celles qui sont menées du haut (top-down), mais aussi les initiatives qui surgissent du bas, à partir des initiatives des locuteurs eux-mêmes (bottom-up). Ainsi, le concept des politiques linguistiques explicites est élargi par des politiques implicites qui sont menées fréquemment comme des activités à petite échelle. De ce point de vue, il n'y a pas de dichotomie tranchée entre une politique linguistique implicite ou « populaire » (Stegu 2008) et l'aménagement linguistique planifié de nos systèmes éducatifs. L'écologie linguistique de la classe (Creese & Martin 2003) nous aide à penser les liens qui existent entre ces différentes sphères.

Dans ma présentation je tâcherai d'illustrer ces propos en partant de situations concrètes que j'ai observées dans le monde de la francophonie : au Luxembourg et en Nouvelle-Calédonie, le nombre de langues utilisées officiellement à l'école (comme matière ou bien comme langue d'enseignement) ne représente que partiellement la richesse linguistique apportée par les élèves de par leur vie extrascolaire (Ehrhart 1993, 2012). Dans les deux pays, nous trouvons l'emploi de stratégies transcodiques (Lüdi 1996) ou translangagières (García 2009) par lesquels les élèves et leurs enseignants essaient de gérer le plurilinguisme ambiant. Nous observons que les meilleurs résultats communicatifs et éducatifs sont atteints quand la politique implicite et la politique explicite se conjuguent

Bibliographie

- Banerjee, A. V. & Duflo, E. 2012 : *Repenser la pauvreté*, Paris: Seuil.
- Creese, A. & Martin, P. 2003 (éds.): *Multilingual Classroom Ecologies. Inter-relationships, Interactions and Ideologies*.
- Ehrhart, S. (1993) : *Le créole français de St-Louis (le tayo) en Nouvelle-Calédonie*. Hamburg : Kreolische Bibliothek, Buske.
- Ehrhart, S. (2012): *L'écologie des langues de contact: Le tayo, creole de Nouvelle-Calédonie*. Paris: L'Harmattan.
- García, O. & Bartlett, L. 2007: «A speech community model of Bilingual Education: Educating Latino Newcomers». In the U.S. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10, New York: Routledge, pp. 1-25.
- García, O. (2009): *Bilingual Education in the 21st Century – A Global Perspective*. New York: Wiley-Blackwell.
- Lüdi, G. 1996 : *Mehrsprachigkeit*, dans: Goebel, H. et al (éds.) : *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Vol.1. Berlin : Walter de Gruyter, pp. 320-327.
- Spolsky, B. 2004: *Language policy*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Stegu, M. 2008: *Linguistique populaire, language awareness, linguistique appliquée : interrelations et transitions*, dans : Achard-Bayle G., Paveau, M.-A. (coord.), *Pratiques* n° 139-140.

Décloisonner la didactique des langues et cultures : l'Émergentisme pour un regard croisé entre apprentissages à distance médié par ordinateur, en contexte plurilingue et musique-langue

Colman FANTOGNON

Grégory MIRAS

Vincent PRADIER

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), Diltec

Depuis le structuralisme (Piaget, 1968) et les approches réductionnistes, la recherche scientifique vise à réduire le monde qui nous entoure en unités indivisibles (Saussure, 1967). Cette tendance repose sur l'idée que nous ne pouvons comprendre le monde qui nous entoure que si nous le décomposons (Jordan, 2004). La linguistique intègre cette décomposition du monde dans ses différents domaines. Cependant, depuis l'apparition de la linguistique appliquée et plus tard de la didactique se pose la question de l'interdisciplinarité, trait intrinsèque de ces deux disciplines. Malgré ce constat, certains chercheurs acteurs de la didactique tendent à disciplinariser ce domaine (Chiss, 2010) dans une fragmentation des savoirs (Morin, 1986). Depuis la fin des années 90, un modèle émergentiste (O'Grady, 1997; Mac Whinney, 1998) est apparu dans la littérature scientifique de l'acquisition des langues. Ce modèle affirme que l'objet complexe est plus que la somme de ses parties. C'est dans cette perspective que nos trois recherches s'inscrivent : apprentissages des langues à distance médié par ordinateur (Bertin et al., 2010), l'apprentissage en contexte plurilingue (Dornyei, 2009) et musique-langue (Patel, 2007).

La question de la contextualisation-décontextualisation-recontextualisation (Jonnaert, 2003:11) est au cœur de notre démarche. L'éclairage émergentiste, pour lequel nous optons, nous autorise à penser que la didactique des langues et cultures s'inscrit sur trois axes : une description empirique, une théorisation et une intellectualisation (Jonnaert, 2003). Si pour Bachelard "l'observation scientifique est toujours une observation polémique" (Bachelard, 1934:16), alors le discours et l'intervention didactique contribuent à construire une écologie pédagogique.

Notre recherche croisée s'intéresse à la façon dont nos objets de recherche dans leurs contextes ont été des catalyseurs d'intérêt pour un éclairage émergentiste sur DDL. Après avoir présenté les déclencheurs nous ayant mené à opter pour une perspective émergentiste dans chacune de nos recherches, nous montrerons en quoi l'Émergentisme peut être un éclairage de liance entre les différents niveaux de recherche (sociologique, politique, psychocognitif, neurologique, etc..) afin de proposer des innovations pédagogiques susceptibles d'ajuster les pratiques en classes de langues.

Bibliographie

- Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*. PUF.
- Bertin J-C., Gravé P. & Narcy-Combes J-P (2010)., *Second Language Distance Learning and Teaching*. Ed. Hershey, PA: IGI Global.
- Chiss, J.L.. (2010). La didactique des langues: une théorie d'ensemble et des variables?. *Le Français dans le Monde - Recherche et Applications*, N°48, p.37-45.
- Dornyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Jonnaert, P. (2004). Adaptation et non transfert, dans Jonnaert P. et Masciotra D., *Constructivisme. Choix contemporains : hommage à Ernst Von Glaserfeld*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P. (2002). « Une notion tenace ». *Les Cahiers pédagogiques*, N° 408, novembre, p. 11-12.
- Jordan G. (2004) *Theory Construction in Second Language Acquisition*, John Benjamins.
- O'Grady, W. et al. (1997). Emergentism and Second Language Acquisition. *The handbook of Second Language Acquisition*, second edition, 69-88.
- Mac Whinney, B. (1998). Models of the emergence of language. *Annual Review of psychology*, n°49, p.199-227.
- Morin, E. (1986). *La Méthode (tome 3) : La Connaissance de La Connaissance*. Paris : Le Seuil.
- Patel, Aniruddh V. (2007). *Music, language and the brain*. New York : Oxford University Press
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Paris : PUF. 12ième édition, N°1311.
- Saussure (de), F. (1967). *Cours de linguistique générale*. Originellement publié par Bailly, C. et al. Edition critique par Mauro (de), T. Paris : Payot.

La transdisciplinarité comme source de dispositifs innovants en didactique de l'anglais pour la santé

Pascaline FAURE

Université Pierre et Marie Curie (France) /Diltec

Si le recours au contenu disciplinaire dans l'enseignement de la langue seconde se révèle efficace en termes de motivation (Mémet, 2003 ; Taillefer, 2004) et d'acquisition (Marsh et al, 2001 ; Wolff, 2003), on peut imaginer aller encore plus loin dans l'utilisation de la transdisciplinarité comme source de dispositifs pédagogiques en didactique des langues de spécialité et se servir non plus seulement du contenu mais également du langage, des concepts et des structures de pensée des apprenants pour concevoir des outils novateurs. Dans ce domaine, l'enseignement de l'anglais pour la santé offre un terrain tout fait remarquable. Outre un langage – internationalisé sous l'influence des chercheurs anglo-saxons (Faure, 2011) – les professionnels de santé partagent les mêmes stratégies cognitives et cultures didactiques. À la Faculté de médecine Pierre et Marie Curie, il nous a semblé stimulant de nous servir de la connaissance que nous en avons pour proposer une vision renouvelée de la langue anglaise et une approche pédagogique originale adaptée au profil des apprenants afin d'accroître leur motivation et optimiser leur temps d'apprentissage. Notre communication se propose de présenter deux de ces dispositifs novateurs : la grammaire métaphorique et la conférence de spécialité, et de discuter des problèmes relatifs notamment aux connaissances disciplinaires et culturelles nécessaires à l'enseignant de langue spécialisée pour pouvoir utiliser et reproduire une telle approche et, de fait, à sa formation, pour l'instant, trop généraliste.

Bibliographie

- Adamczewski, Henri. 1999. Clefs pour Babel ou la Passion des langues. St-Leu : EMA.
- Bligh, Donald. 1998. What's the use of lectures? Exeter: Intellect.
- Ellis, Rod. 2002. "Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research", *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223-236.
- Marsch, David, Anne Maljers & Aini-Kristiina Hartiala (eds.). 2001. Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors. Jyväskylä : University of Jyväskylä.
- McIntosh, Noel. 1996. Delivering effective lectures. JHPIEGO Corporation : Baltimore, Maryland.
- Norris, John & Lourdes Ortega. 2000. "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis", *Language Learning*, 50, 417-528.
- Palmer, Harold. 1921. Principles of Language-Study. London: Harrap.
- Schmidt, Richard. 2001. "Attention". In Robinson, P. (ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge : Cambridge University Press, 3-32.
- Spada, Nina. 1997. "Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research". *Language teaching*, 29, 1-15.
- Wolff, Dieter. 2003. "Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured?", *ASp [online]*, 41/42. Consulté 12/01/2012.URL: <http://asp.revues.org/1154>.

Usage et appropriation de la L2 dans le cadre scolaire : les tâches comme moyen d'action, support d'apprentissage et dispositif de recueil

Catherine FELCE

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), Diltec

Les tâches dites communicatives (Goullier 2006) se sont imposées dans les pratiques scolaires d'enseignement / apprentissage des langues suite à l'orientation actionnelle préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Mais au-delà de l'usage social de la langue (L2), la question se pose de savoir comment articuler le développement langagier des apprenants de L2 et la mobilisation des diverses ressources et compétences que suppose la réalisation d'une tâche communicative donnée. Danielle Chini (2010) met en garde contre la tentation de réduire l'apprentissage à l'usage et souligne à juste titre la dualité de l'agir au sein de la classe de langue : il y importe de manipuler la langue comme vecteur pour l'action sociale tout en favorisant la construction individuelle d'un système linguistique distinct de celui de L1, c'est-à-dire de mettre en place des pratiques collectives sans négliger les opérations intrapsychiques associées à la pratique et à l'apprentissage de L2. Mon travail porte sur l'acquisition d'un ordre des mots spécifique de l'allemand par des apprenants francophones scolarisés dans le secondaire et se conçoit comme pratique réflexive (Ellis 1997), dans la mesure où mes activités de chercheur et d'enseignante se rejoignent. Dans ce contexte le recours à des tâches est d'autant plus pertinent que la tâche a une validité au sein des différents domaines dans lesquels s'inscrit mon travail : la pratique institutionnelle, la didactique des langues et la recherche en acquisition des langues (RAL). Pour rendre justice à la dualité évoquée plus haut, les travaux acquisitionnistes fournissent des avancées théoriques qui permettent d'appréhender les différents processus et de légitimer l'intervention didactique dans sa dimension extra- et intrapsychique. En retour, le recueil et l'analyse de performances d'apprenants peuvent fournir des données utiles à l'avancée des recherches en acquisition et, ce faisant, contribuer aux échanges entre théorie et pratique.

Bibliographie

- Bange, Pierre. 1992. « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) » éd. Daniel Véronique. *Acquisition et interaction en langue étrangère* (1): 53-85.
- — —. 2005. *L'apprentissage d'une langue étrangère: Cognition et interaction*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Bygate, Martin. 2000. « Introduction ». *Language Teaching Research* 4(3): 185 -192.
- Chini, Danielle. 2010. « Langage et / ou action? La perspective actionnelle favorise-t-elle vraiment l'apprentissage linguistique? » *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (48): 164-175.
- Dalmas, Martine. 2005. « Dringend nötig: der "Blick über den Satzrand." Zu den Schwierigkeiten von französischen Studierenden bei der Texterzeugung. » Dans *Text-Arbeiten: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*, éd. Kirsten Adamzik et Wolf-Dieter Krause. Gunter Narr Verlag, p. 97-109.
- Dörnyei, Zoltán. 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Nick C. 2005. « At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit knowledge ». *Studies in Second Language Acquisition* (27): 305-352.
- Ellis, Rod. 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- — —. 2003. *Task-based language learning and teaching*.
- — —. 2010. « Recherche sur l'enseignement et la pédagogie des langues ». *Le français dans le monde. Recherches et applications* (48): 46-65.
- Goullier, Francis. 2006. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue: cadre européen commun et portfolios*. Paris: Didier.
- Narcy-Combes, Jean-Paul. 2005. *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Editions Ophrys.
- Ortega, Lourdes. 2007. « Meaningful L2 practice in foreign language classroom: A cognitive-interactionist SLA perspective ». Dans *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied*

- Linguistics and Cognitive Psychology, éd. Robert M. DeKeyser. Cambridge: Cambridge University Press, p. 180-207.
- Pienemann, Manfred. 1999. Language processing and second language development: processability theory. Amsterdam: J. Benjamins.
- Skehan, Peter. 1996. « A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction. » *Applied Linguistics* 17(1): 38-62.
- — —. 2003. « Task-based instruction ». *Language Teaching* 36(1): 1-14.
- Véronique, Georges Daniel. 2007. « L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures ». *Cahiers de l'Acedle* (4): 121-132.

Un point de vue didactique sur la formation des enseignants de langue

Roxane GAGNON
Université de Genève (Suisse)

La présente contribution porte sur les dynamiques en présence dans les interactions formatives. Elle prend appui sur un travail de thèse de doctorat (Gagnon, 2010) s'intéressant aux transformations subies par des contenus de formation autour de l'argumentation orale au moment de leur passage dans la classe des formés. Notre postulat de départ consiste à récuser toute forme d'applicationisme pour la formation des enseignants. Autrement dit, nous refusons de penser celle-ci à l'aune du seul système d'enseignement, sans travail d'analyse de son fonctionnement et des phénomènes qui lui sont propres (Portugais, 1995). Notre objectif est de chercher ce qui favorise ou entrave le relai des outils et des contenus de la formation à la classe.

À partir d'un large corpus de données filmées et transcrites, recueillies au cours d'une séance de formation continue et des leçons données en écho à celle-ci dans les classes de trois enseignants formés, nous montrons que la mise en relation du système de la formation et du système de la classe engendre des processus à la fois transpositionnels et circulationnels. Les filtres de la transposition didactique sont ceux de la discipline scolaire impliquée, du style de l'enseignant et de la réception des contenus par les élèves. En outre, un objet tel que le débat oral, héritier d'une certaine tradition scolaire, est moins perméable aux innovations proposées par la formation. Pour ce qui a trait aux phénomènes de circulation des savoirs (Dugal & Léziart, 2004; Martinand, 2006) en formation continue, la nécessaire reconnaissance de l'expertise des formés et de l'autonomie et du statut de leur parole favorise la mise en place de négociations autour de l'objet de formation. Les pratiques de classe des formées attestent de degrés divers d'intégration des contenus de la formation, de points d'ancrage plus ou moins étendus dans le cadre disciplinaire du français. Le relai des outils didactiques et des contenus de la formation à la classe est facilité par 3 facteurs : l'intérêt généré au moment de leur réception en formation, leur facilité d'importation dans la classe, la résonance des démarches et des contenus présentés dans les pratiques existantes des enseignants, dans leur état actuel de développement (identification de la zone d'efficacité des formés) (Bronckart, 2004).

Bibliographie

- Bronckart, J.-P. (2004). La transposition didactique dans les interventions formatives. In A. Faundez & E. Mugrabi, *Ruptures et continuités en éducation : aspects théoriques et pratiques* (pp. 79-109). Genève : Institut pour le Développement et l'Éducation des Adultes.
- Gagnon, R. (2010). Former à enseigner l'argumentation orale; de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale. Thèse de doctorat à l'université de Genève (non publiée).
- Portugais, J. (1995). Didactique des mathématiques et formation des enseignants. Berne: Peter Lang.
- Dugal, J.-P. & Léziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de Pédagogie*, 149, 37-47.
- Martinand, J.-L. (2006, novembre). *Relations entre recherche et expertise dans un laboratoire de didactique curriculaire de sciences et techniques*. Conférence présentée au symposium international Formation, Apprentissage et Evaluation en Sciences et Techniques à l'Université, Maroc.

Approches du document authentique : apports de l'analyse du discours dans la formation en FLE

Anca GĂȚĂ

Alina GANEA

Université Dunărea de Jos de Galați (Roumanie), CRTPD

Ces dernières années, le document authentique est devenu un support incontournable dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Garant de l'authenticité linguistique, mais aussi réservoir précieux de contenus culturels, son emploi dans la didactique des langues étrangères constitue une prémisses pour la formation de la compétence discursive, mais aussi de la compétence (inter)culturelle.

En Roumanie, l'approche communicationnelle en formation en FLE n'est pratiquée que depuis une dizaine d'années et l'intégration du document authentique en tant que support et stratégie didactique est encore timide. Dans un contexte où l'acquisition de la compétence discursive est gardée entre les limites d'un parcours qui met surtout l'accent sur la compréhension et production des textes écrits, tandis que la compréhension et production orale sont beaucoup moins exercées, une approche discursive du document authentique ouvre des voies d'exploitation didactique à même de combler cette niche. Le recours à l'analyse du discours appliquée comme stratégie pédagogique employée dans le développement de la compétence discursive permet une intégration 'naturelle' du document authentique dans la formation en FLE. Cette communication vise à illustrer en quoi une telle approche peut assurer le développement de la compétence discursive, en proposant une investigation des techniques et méthodes d'acquisition des actes de discours relevées par l'utilisation du document authentique. Bien qu'une composante essentielle du curriculum universitaire de formation en FLE en Roumanie, l'étude des actes de discours reste déficitaire au niveau de la progression de l'acquisition et de la nature des documents support employés dans l'illustration.

La démarche que nous proposons suivra un parcours comparatif. Dans un premier temps, seront montrées les limites de l'approche des actes de discours dans les manuels de FLE. Dans un deuxième temps, nous proposons l'analyse du fonctionnement des actes de langage en interaction, en nous servant des échantillons de discours authentique prélevés des forums électroniques.

Bibliographie

- Beacco J.C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Ganea, A. (2011). *De la parole comme action. Aperçu théorique et entraînement pratique au fonctionnement des actes de langage*. Galați : GUP.
- Găță, A. (2011). «Rituels de communication des jeunes dans le discours des forums électroniques : les actes directifs demander conseil et donner un conseil». In *Mélanges francophones, Actes du colloque international VIIIe Journées de la Francophonie Galați, 8-10 avril, 2011, Canons et rituels dans les pratiques discursives*, vol. V, no. 6 : 321-334. Galați : GUP.
- Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes dialogués*. Paris : Hachette.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Éditions Universitaires.
- Petitjean, A. (2010). « Actes de langage et textualité dramatique : aspects linguistiques et didactiques ». In *Synergies roumaines*, no. 5 : 241-254.
- Roulet, E. (1991). « L'enseignement-apprentissage de la compétence discursive et l'analyse du discours ». In *Revue de l'ACLA*, 13-2 : 7-22.
- Vion, R. (1992). *La Communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.

Politique linguistique et réforme éducative de l'enseignement du français en Algérie à l'épreuve de la classe de langue

*Nathalie GETTLIFFE
Université de Strasbourg (France)*

*Habib EL MESTARI
Université de Sidi Bel Abbes (Algérie)*

Cette réflexion a pour objectif de présenter brièvement la politique linguistique de l'Algérie telle que modifiée lors de la réforme de l'enseignement général en 2003 et surtout d'évaluer son impact actuel sur l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Nouvellement indépendant, l'Algérie se caractérise par une diversité linguistique héritée de son histoire (arabe classique dit également littéraire, moderne ou encore standard, arabe dialectal algérien, tamazight et français) et les instances dirigeantes joueront un rôle prépondérant dans le devenir linguistique de la population. La politique d'arabisation a été menée progressivement et au fil du temps, le français, réduit au strict minimum, est passé de langue seconde à celui de première langue étrangère diminuée de son apport scientifique privilégié et de sa référence culturelle. La dernière réforme de l'enseignement général mise en application au cycle secondaire en 2006/2007 lui confère cependant une place privilégiée par rapport à l'anglais puisque le français est enseigné dès la 3^{ème} année du primaire alors que l'anglais n'est enseigné qu'à partir du collège. De plus, la langue française reste langue d'enseignement dans les disciplines scientifiques universitaires telles que les études médicales, l'enseignement technologique (informatique, architecture, etc.).

Notre recherche vise à analyser les directives des instances éducatives telles que consignées dans le manuel scolaire de la deuxième année secondaire et de les confronter aux discours des inspecteurs de l'éducation nationale (n=5) quant à la mise en œuvre réelle des nouvelles pratiques pédagogiques proposées aux enseignants de français langue étrangère dans le cycle du secondaire.

Nos questions et nos résultats sont articulés autour des thèmes suivants :

- formations des enseignants aux nouveaux programmes
- nouveaux manuels scolaires et nouvelles activités langagières et culturelles
- appropriation du manuel scolaire par les enseignants de français
- observations de classe et changements de pratiques par les enseignants de français.

Des comparaisons seront aussi proposées par rapport au dispositif d'enseignement précédent.

Using Online Asynchronous Discussions for Peer-Feedback: a Case-Study

Benoît GUILBAUD

Manchester Metropolitan University (Royaume-Uni)

The omnipresence of collaborative learning in British Higher Education has been made possible partly by the emergence over the past couple of decades of a vast array of digital tools. Web 2.0 in general, and social media in particular, have recently demonstrated the possibilities offered by the Internet and specifically its effects on participatory and informal learning (O'Reilly, 2005). Their applications have proved to have particular relevance to skill-based learning, notably to language learning (Thomas, 2009).

The proposed presentation situates itself within the third main conference theme: Contextualisation of didactic action, and specifically tackles the angle of conception, setting up and evaluation of tasks and of language teaching/learning systems.

Firstly, this presentation proposes to examine the set-up and implementation of a social networking website serving both academic and social purposes in a university language department. The choice of platform will be discussed, highlighting some of the limitations encountered when considering options such as the Virtual Learning Environment (VLE) Moodle and the social networking site Facebook as possible platforms. Personal Learning Environments (PLEs) are also briefly discussed as a complement to VLEs. Some of the technicalities of the creation of a safe and productive online learning environment will also be addressed, in order to provide practitioners with a comprehensive, useful and easily accessible solution.

A rationale for introducing social media in undergraduate teaching will be provided, highlighting some of the possible benefits of raising awareness of networked learning among students (Couros, 2011). The rationale also draws on Warschauer's (2006) definition of digital literacies and how using Online Asynchronous Discussions (OADs) may help learners develop some of the core components of these literacies, in particular Computer-Mediated-Communication (CMC) literacy.

Secondly, the presentation will present the results of a case-study conducted with a final year undergraduate translation English to French translation class between September 2011 and March 2012. The study examines students' attitudes towards and engagement with a weekly constructivist learning task consisting of sharing part of their work and giving peer-feedback to their course mates.

The process is aimed at providing participants with a feeling of ownership over their learning processes, allowing them to move away from the need for external legitimacy. This leads to redefine their role as learners, as well as that of the tutor (Levin & Wadman, 2008). Social media is used with the intention of enhancing the participants' critical thinking, communication skills and digital literacy, three factors contributing directly towards undergraduate employability.

The study was conducted over a period of seven months with a group of 25 participants. Data collection was carried out using three questionnaires (preliminary, mid-stage and final) combining open and closed questions. Statistical representation of the participants' engagement and perceptions of usefulness will be provided and compared with individual contributions to the online discussions. A qualitative analysis of a selection of contributions will also be included, drawing on Elizabeth Murphy's (2004) collaboration model. Early results highlight hurdles to success relating to the impact of non-assessment of the task and the subsequent impact on student motivation.

Bibliographie

- Brick, B., 2011. Social Networking Sites and Language Learning. *Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 2(3), 18-31, July-September 2011.
- Colvin Clark, R. & Mayer, R.E., 2008. *E-learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. 2nd ed. San Francisco: Pfeiffer.

- Couros, A., 2011. Why networked learning matters. Education in a Changing Environment (ECE) 6th International Conference, Creativity and Engagement in Higher Education, 6-8 July 2011, University of Salford, Greater Manchester, UK.
- Levin, T. & Wadmany, R., 2008. Teachers' view on factors affecting effective integration of information technology in the classroom: developmental scenery. *Jl. of Technology and Teacher Education* 16(2), pp.233-263.
- Mott, John., 2011. The End In Mind. www.jonmott.com [blog].
- Loader, B.D. & Keeble, L.; 2004. Challenging the digital divide? A literature review of community informatics initiatives. York, England: Josphe Rowntree Foundation.
- Murphy, E., 2004. Recognising and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. *British Journal of Educational Technology*, 35(4) pp.421-431.
- O'Reilly, T., 2005. Web 2.0. *Exteme Interfaces*, TTI Vanguard. Geneva, Switzerland 16 September 2005.
- Thomas, M. (ed.), 2009. *Handbook of research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Hershey, New York, Information Science Reference.
- Vygotsky, L.S., 1978. *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warschauer, M., 2006. *Laptops and Literacy: learning in the wireless classroom*. New York, Teachers College Press.

Arts du cirque et apprentissage du français : quelles tâches pour quel contexte ?

Françoise HAPEL
Université de Cergy Pontoise (France) /Diltec

« Mais je ne suis pas venu en France pour faire du cirque ! »

Voici les propos d'un étudiant auquel l'université française dans laquelle il venait d'arriver et devait passer trois mois proposait un atelier de français par le théâtre et les arts du cirque. Responsable de cet atelier qui devait démarrer quelques jours plus tard et terminant tout juste ma thèse sur l'apprentissage du français par les arts du cirque avec un public d'enfants primo-arrivants, cette remarque me rappela l'importance de la prise en compte du contexte de l'action didactique.

Dans le cadre de ma thèse, j'ai conçu des tâches motrices s'intégrant dans un projet cirque adapté à des apprenants alloglottes, de 6 à 11 ans, issus de milieux socioculturels fort différents avec des situations administratives très variées, scolarisés en classe d'initiation dans le système éducatif français et se trouvant donc en situation d'immersion. Mon hypothèse était que les activités de cirque, pratiquées en classe d'initiation, par les émotions qu'elles mettent en jeu, et les situations de communication qu'elles développent, vont être déclencheuses d'une prise de paroles spontanée et avoir un effet positif sur la production orale des apprenants en L2.

Imprégnée des résultats de cette recherche, la confrontation à un nouveau public m'a donc amenée à prendre du recul et à envisager une adaptation des tâches que j'avais précédemment expérimentées auprès d'enfants et d'élaborer une nouvelle progression qui réponde aux représentations de ce groupe d'étudiants avec lequel je devais travailler pendant un semestre universitaire.

A partir d'une présentation du dispositif de la recherche menée en classe d'initiation, cette communication apportera des éléments d'analyse complémentaires pour montrer comment j'ai adapté et complété ces tâches pour prendre en compte les représentations d'autres apprenants dans un autre contexte (jeunes adultes alloglottes avec des cultures éducatives très différentes en situation de mobilité étudiante dans une université française).

Bibliographie

- Aden, J (dir) Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Paris : Le manuscrit.
- Channouf, A. (2006) Les émotions. Une mémoire individuelle et collective. Hayen : Mardaga.
- Cicurel, F. (2003) « La didactique de langues face aux cultures linguistiques et éducatives. » in Le français dans le monde. Paris Clé International n° 326, mars-avril 32-34.
- Colletta, J.-M. (2005) « Communication non-verbale et parole multimodale. Quelles implications didactiques ? in Les interactions en classe de langue. Le français dans le monde. Recherches et applications. Numéro spécial juillet 2005. Paris : Clé international.
- Famose, J.-P. (2001) La motivation en EPS. Paris : Editions Armand Colin.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M., Py, B. (2004) Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Coll. LAL Paris : Didier/Hatier.
- Moore, D. et al. (2001) Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes. Collection essais. CREDIF Paris : Didier.
- Narcy-Combes, J.P & Raby, F. (2009) La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde : entre concept et dispositifs. Revue LIDIL N° 40 décembre 2009.
- Terre, N. (2007) « Donner corps au langage. » in La parole en EPS. Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n° 36.

Enseignement et évaluation de la prononciation de l'anglais et du français langues étrangères

Nadine HERRY-BENIT

Université Paris 8 (France), LAPS, EA 1569

Claire PILLOT-LOISEAU

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France)

Laboratoire de Phonétique et Phonologie UMR 7018 CNRS

Cette étude concerne 1) la place de la phonétique en Anglais (ALE) et Français Langues Etrangères (FLE) ; 2) les compétences requises pour enseigner la prononciation dans ces deux langues dans un climat motivationnel (Sarrazin et al., 2006).

L'enseignement et l'évaluation de la prononciation, portion congrue en FLE et ALE, provoquent des réticences des professeurs de langues, peu formés et disposant de peu de matériel pédagogique dans ce domaine (Koren, 1995, McDonald, 2002). Une prononciation intelligible est pourtant indispensable pour qu'un étranger se fasse comprendre. Derwing et al. (1998) et Munro & Derwing, (2006) ont prouvé l'importance d'un travail sur la prosodie et les sons.

Vecteurs de déclenchement d'un climat motivationnel en classe, l'enseignement et l'évaluation sont deux points d'ancrage indissociables sur lesquels enseignants et apprenants devront toujours s'appuyer (Herry-Bénit, 2011), le but de l'évaluation n'étant pas de confronter la performance à l'attente de l'enseignant, mais d'aider l'apprenant à analyser son activité pour y trouver les raisons de ses échecs et réussites. Les notions de compétences et évaluation sont donc étroitement liées (Baillé & Raby, 2000). Ainsi, « l'évaluation de régulation ou formative est un processus qui permet de prendre des décisions pour améliorer l'action en cours c'est-à-dire l'apprentissage » (de Ketele, 2010).

Cette recherche concerne un public d'apprenants universitaires du FLE et de l'ALE dont nous illustrerons une compétence phonétique en lecture comprenant la réalisation des consonnes, voyelles orales et nasales (Pillot-Loiseau et al. 2011), des enchaînements vocaliques, consonantiques et liaisons, de l'intonation, du rythme, et de l'accentuation.

En complément de la définition des différents types d'évaluations et de tâches (Pillot-Loiseau et al., 2010), cette écoute permettra de concrétiser les compétences phonétiques en début et en fin de formation puis de fournir au professeur de langues des pistes d'enseignement qui permettront un réajustement des types de contenu et d'évaluation.

Bibliographie sélective

- Baillé, J., & Raby, F. (2000). (Conférence invitée). Les compétences en question. Séminaire Européen du DESS Métiers de la Formation. Grenoble : Université Pierre-Mendès-France, 28 janvier.
- De Ketele, J.M. (2010). « Ne pas se tromper d'évaluation », *Revue française de linguistique appliquée*, 2010/1 Vol. XV, p. 25-37.
- Derwing, T. M., Munro, M.J. & Wiebe, G.E. (1998). Evidence in favour of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48., 393-410.
- Herry-Bénit, N. (2011). *Didactique de la phonétique anglaise*, Presses Universitaires de Rennes, 115 pages.
- Koren, S. (1995). Foreign language pronunciation testing: A new approach, *System*, 23 (3), 387-400.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*, Hachette FLE, Paris, 192 pages.
- McDonald, S. (2002). Pronunciation – views and practices of reluctant teachers, *Prospect*, 17(3), 3-18.
- Munro, M.J. & Derwing, T.M. (2006). The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study. *System*, 34, 520-531.
- Pillot-Loiseau, C., Fredet, F., Amelot, A. (2010). Apports de la phonétique expérimentale à la didactique de la prononciation du Français Langue Etrangère, Etape 1 : réflexion autour de l'établissement d'un corpus, cahiers de l'APLIUT XXIX, n° 2, juin 2010, « La phonétique et l'enseignement des langues », 75-88.
- Pillot-Loiseau, C., Amelot, A., Brkan, A. (2011). Utilisation d'un accéléromètre piezoélectrique pour l'étude de la nasalité du FLE (locuteurs français & bosniaques) Etude préliminaire, Conférence Invitée, Journées IPFC, 6 décembre 2011, Paris.

Sarrazin, P., Tessier, D., Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, *Revue française de pédagogie*, n° 157, 147-177.

10 références non comptées dans la bibliographie du résumé :

Brown, A. (1991). Functional load and the teaching of pronunciation. In A. Brown (Ed.) *Teaching English pronunciation: A book of readings*. London: Routledge, 211-224.

Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation : The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58 (1), 1-14.

Chouinard, R. (2002). *Evaluer sans décourager*, Conférence donnée sur invitation dans le cadre des sessions de formations liées à la réforme en éducation, Ministère de l'Éducation, Québec, Mars 2002.

Defays, J.-M. (2005). De l'enseignement à l'apprentissage: le paradigme cognitif en didactique des langues. *Revue Parole*, 34-35-36, 165-202.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. London: Longman.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning*, 53 (Supplement 1), 3-32.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Hahn L. D. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38 (2), 201-223.

Merle, P. (1996) *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, Presses Universitaires de France.

Regards des enseignants sur la place et les modalités d'enseignement de la production écrite en FLE

Marie-Odile HIDDEN
Université Bordeaux 3 (France), DEFLE

Sans doute en raison de la priorité accordée à l'oral à partir des années 1960, lors de l'instauration des méthodes audio-orale et structuro-globale audio-visuelle qui en venaient même à différer le passage à l'écrit (Coste 1977), on peut considérer que l'enseignement de la production écrite a constitué pendant un temps le parent pauvre de la didactique du FLE. G. Vigner constatait ainsi en 1982 que, si la didactique des langues avait connu avec l'introduction de l'approche dite « communicative » un ample mouvement de rénovation, celui-ci n'avait pas encore touché les pédagogies de l'expression écrite.

Dans les années qui ont suivi, quelques travaux ont eu pour effet de redonner une place à la production écrite dans l'enseignement d'une langue étrangère en cherchant à faire bénéficier la didactique du FLE des avancées théoriques dans la description des textes (Lundquist 1980, Reichler-Béguelin et al. 1990) et/ou des processus rédactionnels (Cornaire et Raymond 1999). Enfin, plus récemment, certains chercheurs soulignent l'importance de développer chez les apprenants allophones une véritable « compétence discursive » (Beacco 2007, Hidden 2009).

Si un intérêt progressif pour la didactique de la production écrite semble donc se manifester dans la recherche, en est-il de même dans l'action didactique ? En d'autres termes, quelle place les enseignants de FLE accordent-ils actuellement à l'enseignement de la production de textes ? Considèrent-ils par exemple que la production écrite doit être enseignée dès les débuts de l'apprentissage ou au contraire qu'il est souhaitable d'en différer l'enseignement ? Il convient également de se pencher sur leurs pratiques enseignantes : quels genres de textes font-ils rédiger à leurs apprenants et selon quelles modalités ? Comment les productions des apprenants sont-elles corrigées et selon quels critères sont-elles évaluées ? Pour tenter de répondre à ces questions importantes pour la didactique, on a mené une enquête exploratoire auprès d'enseignants de FLE exerçant dans différents pays du monde. Cette communication présentera une partie des résultats de cette enquête qui laisse transparaître certaines représentations que ces enseignants se font sur l'enseignement de la production écrite.

Bibliographie

- Beacco J.-C. (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, col. « Langues et didactique », Didier, Paris.
- Cornaire C. et Raymond P. M. (1999) : *La production écrite*, col. « Didactique des langues étrangères », Clé International, Paris.
- Coste D. (1977) : « L'écrit et les écrits en didactique du français, langue étrangère », *Etudes de linguistique appliquée*, n°28, p. 85-103.
- Hidden M-O (2009) : « Pour une approche interculturelle des genres discursifs », in F. Windmüller (coord.) *L'interculturel à la croisée des disciplines : théories et recherches interculturelles, état des lieux*, Synergies pays germanophones n°2, p. 101-111.
- Kahn G. (dir.) (1993) : *Des pratiques de l'écrit, Le Français dans le monde*, n° spécial de février-mars 1993.
- Lundquist L. (1980) : *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*, Samfundslitteratur. Frederiksberg.
- Moirand S. (1979) : *Situations d'écrit, compréhension, production en langue étrangère*, col. « Didactique des langues étrangères », Clé International, Paris.
- Péry-Woodley M.-P. (1993) : *Les écrits dans l'apprentissage : clés pour analyser les productions des apprenants*, col. « F », Hachette FLE, Paris.
- Reichler-Béguelin M.-J., Dénervaud M. et Jespersen J. (1990) : *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Delachaux et Niestlé, Paris.
- Reuter Y. (1989) : « L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique », *Pratiques*, n° 61, p. 68-91.
- Vigner G. (1982) : *Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Clé International, Paris.

Prise en compte des variables individuelles dans l'analyse des acquis et de la classe : le fort potentiel de la théorie des systèmes complexes

Heather HILTON

Université Paris 8 (France), UMR 7023, équipe Langue, cognition, développement

La RAL d'orientation cognitive a récemment adopté la théorie des systèmes complexes comme paradigme dominant/ structurant (Ellis 2007 ; de Bot et al. 2007 ; Larsen-Freeman & Cameron 2008) et ce paradigme peut fournir à la recherche en didactique des langues des pistes méthodologiques riches et intéressantes. Il n'est plus question de se ranger, en RAL, soit du côté « cognitif », soit du côté « social » ; tout cerveau appartenant à un être humain, la cognition ne peut être que « située », dans un environnement physique et social. En RAL, la théorie des systèmes complexes propose d'examiner les interactions (hétérogènes, non-linéaires, interactives) entre les multiples facteurs qui déterminent l'émergence des compétences : facteurs cognitifs, linguistiques, affectifs, sociaux, méthodologiques, etc. (Larsen-Freeman & Cameron 2008 : 36). Cette théorie ouvre des voies de collaboration et de dialogue entre les chercheurs de différentes orientations, dont les travaux deviennent complémentaires, et non plus opposés.

L'un de postulats de base de la théorie des systèmes complexes (ou systèmes dynamiques complexes, Thelen & Smith 1994 ; van Geert 2010) est l'importance de la variabilité ou de la variation observée ou mesurée, qui devient « la clé pour comprendre comment l'apprentissage a lieu » (Larsen-Freeman & Cameron 2008 : 40). Nous présenterons quelques données d'un projet pilote, où nous avons tracé l'effet de certaines variables individuelles (motivation, capacité attentionnelle, aptitude métalinguistique, « style d'apprentissage ») dans les toutes premières heures de l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous sommes dans une phase initiale de l'exploration du potentiel des analyses complexes ; nos données montrent des rapports non-linéaires entre les variables mesurées et les performances dans des tâches de différents types (réceptives et productives).

Bibliographie

- Coste, D. (1992). Linguistique de l'acquisition et didactique des langues: Repères pour des trajectoires. Dans R. Bouchard, J. Billiez, J.-M. Colletta, V. De Nuchèze & A. Millet (dir.), *Acquisition et enseignement apprentissage des langues* (319-328). Grenoble: Université Stendhal.
- de Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-22.
- Ellis, N. C. (2007). Dynamic systems and SLA: The wood and the trees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 23-25.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses universitaires de France.
- McLaughlin, B. (1989). The three phases (faces?) of second-language research. Dans R. Dietrich & C. F. Graumann (dir.), *Language processing in social context* (211-231). Amsterdam: North-Holland.
- Py, B. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique. Dans D. Coste (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (42-54). Paris: Hatier/ Didier.
- Thelen, E., & Smith L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge MA: MIT Press.
- Van Geert, P. (2010) *Dynamic Systems Methods in the Study of Language Acquisition*. Dans M. Kail & M. Hickmann (dir.), *Language Acquisition Across Linguistic and Cognitive Systems* (33-52). Amsterdam: John Benjamins.

L'évaluation de la compétence lexicale au travers du Certificat de l'Etat grec : une interrogation didactique

Catherine KIYITSIOLLOU-VLACHOU

Penelope KRYSTALLI

Evangelia PETRAKI

Olympia TSAKNAKI

Université Aristote de Thessalonique (Grèce)

Le ministère de l'Éducation Nationale institutionnalisa en 2003 un système d'évaluation certificative qui atteste le niveau de compétence atteint par les candidats en matière de langues étrangères. Le certificat d'État de connaissance des langues (désormais KPG) prévoit, entre autres compétences, l'évaluation de la compétence lexicale qui nous préoccupe dans cette intervention. Plus précisément, le concept de tâche, concept qui fait l'objet des discussions entre les spécialistes en matière de langues étrangères (Springer 2000, Riba 2009) et qui constitue l'un des soucis de l'équipe du KPG, à savoir si et dans quelle mesure la typologie des activités proposées dans les épreuves écrites du certificat (questions à choix multiples, d'appariement, etc.) demeurent des tâches.

Ceci dit, les concepteurs des sujets du KPG s'accordent à accepter que toute question/ consigne, qui est contextualisée et qui inclut « dans sa formulation une situation et un résultat identifiable qui favorisera l'engagement personnel de l'apprenant dans l'apprentissage » (Goullier 2005), peut être considérée comme tâche à des fins évaluatives.

À partir d'un corpus écrit de sujets du certificat en question, nous nous concentrons sur la typologie des activités, permettant l'évaluation de la compétence lexicale, et nous proposons une étude de cas pour illustrer les difficultés rencontrées par les candidats lors de l'exécution de leur tâche par rapport au type d'activité proposé.

La communication que nous proposons sera articulée autour des axes suivants :

- la typologie des activités proposées pour l'évaluation de la compétence lexicale ;
- le type d'activité jugé faciliter la réalisation de la tâche.

Notre étude prend sa source dans un corpus de copies des candidats hellénophones ayant participé aux examens du KPG pour la langue française et couvre une période de 2007 à 2011. À cet effet, nous avons effectué une analyse d'items pour l'ensemble des activités qui visent l'évaluation de la compétence lexicale.

Bibliographie

Conseil de l'Europe (2002), *Guide pour utilisateurs*, site du Conseil de l'Europe.

Cuq J.-P., Gruca, I., (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

Goullier, F. (2005), *Les Outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, CECR européen commun et Portfolios*, Paris, Didier.

Grossman, F., Paveau, M.-A., Petit, G. (2005). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG.

Hilton, H. (2002), « Modèles d'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous ? ». In *ASp* 35.

Laurier, M., Tousignant, R., Morissette, D. (2005), *Les principes de la mesure et de l'évaluation*, Gaetan Morin, Montréal.

Riba, P. (2009), « Conception et validé de tâches évaluatives dans une perspective actionnelle ». In *Le Français dans le monde*, No 45, janvier 2009.

Dans l'ombre du Bonhomme Carnaval et de la Tour Eiffel : formation initiale et approche culturelle de l'enseignement du FLS en milieu minoritaire (Ontario)

Sylvie Anna LAMOUREUX

Université d'Ottawa (Canada), Institut des langues officielles et du bilinguisme

Elisa COHEN

Université d'Ottawa (Canada), Formation des maîtres

Un peu partout, la mention du Canada français ou de culture francophone canadienne remémore le Québec, province francophone dans un pays bilingue. Cependant, le Canada français et la culture francophone au Canada sont fort plus complexes et diversifiés. En Ontario, comme dans d'autres provinces, les programmes de français langue seconde font mention explicite de la place de la culture dans leurs énoncés de vision (Ministère de l'Éducation, 1998, 1999a, b, 2001) ainsi que de l'importance de pouvoir communiquer avec les communautés francophones locales.

En s'appuyant sur le concept de la langue comme pratique locale (Pennycook 2010), des notions d'engagement et d'identités imbriquées (Byrd Clark, 2009), et de l'approche culturelle de l'enseignement (Ministère de l'Éducation, 2009 ; Simard et coll., 2007 ; Tremblay, 2010), cette communication présente des données d'analyse documentaire et deux auto ethnographies menées par chacune des auteures.

Les analyses révèlent à la fois de nombreuses tensions liées à la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement du FLS en Ontario et une remise en question de la légitimité des communautés francophones en contexte minoritaire et de leurs référents culturels en tant qu'objets d'apprentissage en FLS. Les analyses soulèvent également d'importantes questions, entre autres : à quel moment de leur parcours scolaire et postsecondaire et comment les étudiants doivent-ils acquérir les connaissances culturelles qu'ils devront présenter à leurs futurs élèves de FLS ? Quelle(s) culture(s) francophone(s) enseigner ? Qui est enseignant légitime de FLS ?

L'approche collaborative dans laquelle s'inscrit le discours socioconstructiviste repris dans le cadre de ces réflexions auto ethnographiques cherche à éclairer, par le moyen des expériences qui s'insèrent dans le contexte culturel de l'Ontario français, les interrogations à ce sujet dans un espace où sont en conflit la transmission des savoirs langagiers et culturels des/par des enseignants de FLS en Ontario.

Bibliographie

- Byrd Clark, J. (2009) *Multilingualism, Identity, and Citizenship: Voices of youth and symbolic investments in an urban, globalized world*. London: Continuum.
- Ministère de l'Éducation, Ontario (1998) *The Ontario Curriculum, Grades 4-8: French As a Second Language: Core French, 1998*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Ministère de l'Éducation, Ontario (1999a) *The Ontario Curriculum, Grades 9 and 10: French As a Second Language – Core, Extended, and Immersion French, 1999*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Ministère de l'Éducation, Ontario (1999b) *The Ontario Curriculum, Grades 11 and 12: French As a Second Language – Core, Extended, and Immersion French, 1999*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Ministère de l'Éducation, Ontario (2001) *The Ontario Curriculum: French As a Second Language, 2001: Extended French, Grades 4-8; French Immersion, Grades 1-8*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario. Cadre d'orientation et d'interprétation*. Disponible sur le site Web du Ministère au www.edu.gov.on.ca.
- Pennycook, A. (2010). *Language as local practice*. Abingdon: Routledge.
- Simard, D., Falardeau, E., Émery-Bruneau, J. et H. Côté. (2007). En amont d'une approche culturelle de l'enseignement : le rapport à la culture. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (2), p. 287-304.
- Tremblay, A-M. (2010) *L'Intégration de la culture québécoise à l'enseignement en immersion française dans des écoles primaires au troisième cycle*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal.

Constituer des objets en supports d'enseignement dans la classe de langue : la partition invisible de l'action enseignante ?

Laurence LE FERREC

Malory LECLÈRE-MESSEBEL

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), Diltec, EA 2288

Notre présentation partira du constat que les outils et supports d'enseignement ont, en tant que tels, à l'exclusion des manuels, peu fait l'objet de recherches dans le domaine de la didactique du français (Plane et Schneuwly, 2000 ; Reuter, 2007). Notre propos vise à comprendre le travail de l'enseignant tant dans ses dimensions langagières que dans sa relation à l'action, par l'analyse des « gestes professionnels » (Bucheton et Dezutter, 2008) ou de « l'agir professoral » (Cicurel, 2011). Nous entendons faire apparaître l'hétérogénéité des ressources matérielles ou immatérielles mobilisées par l'enseignant dans l'interaction de classe, et à rendre compte de leurs places et fonctions dans la transmission de savoirs et savoir-faire langagiers.

Si nous nous proposons de contribuer à la réflexion sur l'utilisation des supports en classe de langue, il s'agira de pointer particulièrement des conduites enseignantes déployées dans le cours de l'interaction pour faciliter l'accès au sens et l'appropriation des savoirs, via des objets matériels ou immatériels de l'environnement scolaire. L'analyse de la nature et des fonctions de ces objets dans l'interaction nous conduira à interroger deux ordres de distinction :

- Un premier rendant compte de l'hétérogénéité des outils en fonction de la place centrale ou secondaire de ceux-ci dans la réalisation d'une activité d'apprentissage.
- Un second conduisant consécutivement à s'interroger sur divers degrés de planification de l'action enseignante, en lien avec le « répertoire didactique » de l'enseignant (Cicurel, 2002 : 157). Au-delà de la planification précise dont chaque séance de cours peut faire l'objet, le déroulement de l'action enseignante résulte également de formes de planification plus transversales relevant de l'habitus didactique de chacun.

Notre analyse s'appuiera sur trois types de données complémentaires : des enregistrements vidéo de séquences de classe en Cours Préparatoire (contexte immersif), des entretiens d'auto-confrontation avec l'enseignante et des questionnaires administrés à des enseignants de français (enseignement aux publics enfants en contexte FLM, FLE ou FLS).

Bibliographie

- Bucheton D., Dezutter O. (dir.), (2008), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck.
- Cicurel F. (2002), « La classe de langue. Un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE*, n°16, 145-163.
- Cicurel F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- Plane S., Schneuwly B. (2000), « Présentation », *Repères* n° 22 - *Les outils d'enseignements du français*.
- Reuter Y. (éd.), (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

Parcours plurilingues et appropriation du français par des adultes migrants

Fabienne LECONTE

Université de Rouen (France), EA 4701 Dysola

Les représentations des apprenants concernant l'apprentissage du français langue de l'environnement sont diverses selon les parcours sociaux et scolaires des apprenants, les langues maîtrisées ou connues à l'oral et à l'écrit, les cultures linguistiques et d'enseignement auxquelles ont été confrontés les apprenants avant leur apprentissage du français. Celles-ci nous intéressent dans la mesure où le passé linguistique et scolaire des personnes influe sur la réception des apprentissages du et éventuellement en français.

Les adultes migrants apprennent le français dans des organismes de formation linguistique et professionnelle qui véhiculent une idéologie linguistique différente de la culture scolaire française, ayant souvent comme référent académique les formations universitaires de FLES ou/et la culture professionnelle de la formation pour adultes. De plus, la totalité de la scolarisation (quand elle a eu lieu) des migrants adultes et de la socialisation langagière s'est faite dans les pays d'origine, avec des cultures d'apprentissage souvent différentes de ce qui se passe en France. Les représentations concernant les langues et leurs apprentissages construits dans le pays d'origine sont donc modifiés en fonction du vécu langagier en France. Dans ce cadre, nous présenterons quelques résultats d'une recherche effectuée auprès d'adultes migrants apprenants de français de diverses origines, sollicités dans des entretiens sur leur vécu des langues.

Une première analyse, d'une quinzaine d'entretiens, laisse entrevoir quelques pistes. Ainsi il apparaît que la maîtrise de l'anglais, surtout lorsqu'il a été langue de scolarisation en Afrique anglophone par exemple, procure une réelle sécurité linguistique. Ce n'est absolument pas le cas pour le russe. Les représentations ne s'appuient pas sur deux langues : la langue première et le français mais sont conditionnées par l'ensemble du répertoire et les types d'apprentissage rencontrés. Nos entretiens montrent en outre une variable genre, laquelle intervient tant dans les métiers convoités, faisant une plus grande part au langage pour les femmes, que dans le rapport à la norme écrite, en lien avec l'éducation scolaire des enfants. Enfin, l'usage des nouvelles technologies (Internet, sms, radio) chez les plus jeunes semble modifier, là encore, le rapport à la norme du français écrit.

Bibliographie

- Archibald, J., Galligani, S., 2009, (dir.), *Langue(s), Immigration(s) : société, école, travail*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques sociales.
- Beacco J-C., Chiss J-L., Cicurel F., Véronique D. (dirs.), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- Bretegnier A., 2007, *Langues et insertions, recherches, interventions, réflexivité*, Paris, L'Harmattan.
- Calvet L-J., 2002, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
- Castellotti V., 2010, « Attention ! un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité » dans *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, n° 1-2010, Notions en question en didactique des langues : Les plurilinguismes, <http://acedle.org/spip.php,article2864>, pp. 181-207.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Didier Strasbourg.
- Goody, J., 2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, La Dispute, Paris.
- Molinié M. (dir.), 2006, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, numéro spécial Recherche et Application N°39 - Le Français dans le Monde, FIPF-CLE international, Paris.
- Moore, D. (dir.), 2001, *Les représentations des langues et de leurs apprentissages. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.
- Py B., 2004, « Pour une approche linguistique des représentations sociales » dans Beacco (dir.) *Langages* n° 154, Paris, Larousse, pp. 6-19.

What kind of context are we talking about when we talk about the context of reading?

José Luis LEÓN HERNÁNDEZ
Salvador BAUTISTA MALDONADO
Universidad Autónoma del Carmen (Mexico)

In this paper we hypothesise that there are two types of contexts the reading teacher should acknowledge for the sake of effective teaching of reading: *environmental context*, which implicitly involves systemic and schematic knowledge, and *meta-cognitive context*, involving the recognition of the environmental context together with the meta-awareness of the reader's cognitive potential for interpretation of the written language. In our opinion, not only do readers come to the reading endeavour carrying their knowledge of the language, the topic and the world (in an ideal scenario), they also bring cognitive activity which turns into strategic paths that lead to comprehension; but more often than not, readers practise these strategies unconsciously, thus being unaware of what they do or what they can do to interpret the text effectively.

One important question teachers need to ask themselves before starting the teaching of reading is: are students aware of the strategies that suit them best to cope with academic text? The answer to this question will then set up contexts whose demand will vary in their degree. A *yes* will imply that the context is *complete*, i.e., there will be environmental and cognitive characteristics put in interaction; this, then, will imply teaching strategies aiming to make the most of such *completeness* for the sake of the best comprehension possible; a *no* to the question will imply that the context is *partial*, i.e., the potential inexistence of strategic work, leading, therefore, to a teaching situation that will vary with respect to the former scenario. These considerations emerged as an implication of a reading intervention carried out at a Mexican University, where the EFL instruction seemed to fail as a tool for the comprehension of academic English texts demanded by students' mainstream courses.

Bibliographie

- Carrell, P. L.; J. Devine and D. Eskey. (1998). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Goodman, K. S. (1968). *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit. Wayne State University Press.
- Ervin-Trip, S.M. (1996). Context in Language. In Slobin, D., Gerhardt, J., Kyratzis, A., and Guo, J. (Eds). *Social interactions, social context and language*. Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirby, John R. (1988) Style, strategy and skill in reading. In Schmeck, Ronald R. (Ed.) *Learning strategies and learning styles*. New York. Plenum press.
- Lehtonen, T. (2000). Awareness of strategies is not enough: how learners can give each other the confidence to use them. *Language Awareness*, 9 (2), 64-77
- McGill, I. and Beaty, L. (2001). *Action learning: a guide for professional, management and educational development*. New York. Routledge Falmer (second edition)
- Muñiz-Swicegood, M. (1994). The effects of meta-cognitive reading strategy training on the reading performance and student reading analysis strategies of third grade bilingual students. *Bilingual Research journal*. 18 (12), 83-97.
- Rupp, A.A., Ferne, T. and Choi, H., (2006). How assessing reading comprehension with multiple choice questions shapes the construct: a cognitive processing perspective. *Language testing* 26 (4), 441-474.
- Sheorey, R. and Mokhtari, K. (2001). Coping with academic materials: differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*. 29, 431-449.
- Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16: 32-71.
- Urquhart, A.H and Weir, C.J. (1998) *Reading in a second language: process, product and practice*. New York. Longman.
- Van Dijk, T. (1997). Cognitive context models and discourse. In Stamenov, M. *Language structure, discourse and the access to consciousness*. Amsterdam. John Benjamins.

Représentations d'enseignants sur les langues à l'école : transmission de la norme académique et développement du plurilinguisme en tension

Nadja MAILLARD

Jean-Martial KOUAME
Projet Pluri-L (France)

Violaine BIGOT
Projet Pluri-L (France) /Diltec

L'institution scolaire est au cœur de tensions entre constitution/transmission aux élèves d'une norme commune et unique (que nous appellerons ici français académique) et du développement de répertoires langagiers plurilingues (i.e. composés d'une diversité de langues et/ou de variétés de langues). Ces tensions sont renforcées par le fait que le plurilinguisme des répertoires fait l'objet de traitements contrastés suivant le statut des langues concernées. Valorisé et encouragé pour les langues traditionnellement enseignées à l'école, il est bien souvent dénigré ou tout simplement nié pour les langues transmises dans le cadre familial aux enfants « issus de la migration ». Ces tensions et attitudes ambivalentes ont été étudiées à travers les discours officiels produits par l'institution dans une perspective historique (Puren 2004) ou plus synchronique (Bertucci et Corblin 2004). Elles ont fait également l'objet d'approches interactionnistes (Bigot et Vasseur 2012) qui ont scruté, dans les échanges de la classe, ces tensions entre monolinguisme mononormatif et ouverture à la variation et à la diversité langagière.

L'étude que nous présentons ici s'intéresse à la manière dont les attitudes et systèmes de représentation des enseignants d'écoles primaires et de collèges intègrent, dépassent, gèrent ces conflits de l'institution entre mononormativisme/monolinguisme d'une part et plurilinguisme de l'autre. Pour cette étude, un questionnaire a été soumis à 90 enseignants en poste dans des écoles primaires et des collèges. Les analyses de ces questionnaires, qui seront présentées dans cette communication, servent de base à un canevas d'entretiens, qui seront, dans une deuxième étape, conduits avec une quinzaine d'informateurs. Les 90 informateurs enseignent dans des établissements situés en zones urbaine, péri-urbaine et rurale plus ou moins marquées par la présence d'élèves issus de l'immigration récente, dans une région peu marquée par la présence de langues régionales.

Ce questionnaire est composé de 50 questions fermées et quatre questions ouvertes. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux items relatifs au plurilinguisme en contexte scolaire et notamment aux réponses apportées à deux questions ouvertes qui invitent les enseignants à réagir à des récits d'échanges en contexte scolaire où apparaissent des questions de choix de langue(s) et de choix de norme(s). Ces analyses seront éclairées par les réponses apportées aux questions fermées et nous permettront de nous interroger sur les liens éventuels entre mononormativisme et ouverture/fermeture au plurilinguisme. Nous étudierons entre autres les attitudes et représentations différentes, voire contradictoires, qui émergent dans les réponses, suivant que la diversité des élèves est vue d'un point de vue culturel ou d'un point de vue linguistique et d'un point de vue individuel (impact de cette diversité sur l'individu apprenant) ou d'un point de vue collectif (impact sur le groupe classe).

Bibliographie

- Bertucci M.M. & Corblin C. (éd.), 2004, *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan.
- Bigot, V. et Vasseur M-T : « variations langagières en contexte scolaire pluriculturel : quelle dynamique pour la socialisation langagière des élèves ? » Dreyfus, M. & Prieur, J.M., *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*. Paris, Michel Houdiard Editeur, 143-154
- Bertucci M.-M. & Corblin C., 2007,. « Présentation », « Enseigner les langues d'origine » *Le Français aujourd'hui* 3, 158, p. 3-6.

- Corblin, C. et Voltz F 2005 : « Quel français pensent-ils enseigner ? » dans Situations de banlieues, Bertucci et Houdart-Merot dir. INRP, collection Education, Politiques, Sociétés.
- Boulot, Serge et Boizon-Fradet, Danielle, 1987, « Un siècle de réglementation des langues à l'école » dans Vermes Geneviève, Boutet Josiane. (dir.), France, pays multilingue – Tome 1 : Les langues en France, un enjeu historique et social, L'Harmattan, Paris, p. 163-187.
- Cambra-Gine Margarida, 2007, Une approche ethnographique de la classe de langue, Didier,
- Castellotti, V. , 2010, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », Les cahiers de l'acedle, Volume 7, n°1.
- Matthey, M. (2000). « Les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues dans l'institution éducative », Etudes de linguistique appliquée, 120, 487-496.
- Perregaux, Ch., 1995, L'école, espace plurilingue. Lidil, 11, 125-139.
- Puren, L., 2004, L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXème siècle à nos jours, Thèse de Doctorat en DLC, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

Turbulences et insécurité dans l'enseignement grammatical du français

Danièle MANESSE

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), Diltec

Cette communication propose d'interroger les causes et les conséquences des bouleversements de statut, de contenu et de place dans les cursus qui ont concerné l'enseignement de la grammaire dans les programmes d'enseignement du français lors des 25 dernières années, tant en langue de scolarisation qu'en langue seconde. Elle s'appuiera sur une enquête de terrain auprès de professeurs dans les établissements du premier et second degré, laquelle témoigne du trouble actuel de l'enseignement grammatical, particulièrement préjudiciable aux élèves de milieu social défavorisé qui ne disposent que de l'école pour construire des conceptions adéquates sur le fonctionnement des langues. Elle tentera de proposer un inventaire des concepts minimaux sans lesquels l'appropriation de la langue en milieu scolaire ne peut se faire.

Bibliographie

- Audin L., Enseigner l'anglais de l'école au collège, Hatier pédagogie, 2005;
Bautier E., Pratiques langagières, pratiques sociales, L'Harmattan, Paris, 2002;
Besse H., Porquier R. Grammaires et didactiques des langues, Didier Crédif, Paris 2010;
Bertrand O., Schaffner I. (dir) Quel français enseigner ? Editions de l'école polytechnique, Paris, 2010;
Castellotti V., La langue maternelle en classe de langue étrangère, Clé international, Paris, 2009;
Di Martino A., Sanchez A-M., Socle commun et compétences, pratiques pour le collège, ESF, Paris, 2011;
Dolz J., Simard C. Pratiques d'enseignement grammatical, AIRDF, Presses de l'Université de Laval, 2009;
Manesse D. « Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant » Le Français aujourd'hui n° 162, 2008, Paris Armand Colin

A quoi peut servir une politique linguistique éducative ? Exemples de la Corée et du Japon

Pierre MARTINEZ

Dong-Yeol PARK

Université Nationale de Séoul (Corée du Sud) /associés EA 2288 Diltec

Nozomi TAKAHASHI

Inalco (France), EA 4514, Plidam

Cette communication se propose de montrer le jeu observable, au sens d'écart et de transaction, entre deux axes de réflexion sur les politiques linguistiques éducatives :

- d'une part, le rôle des institutions éducatives comme agents de transmission des langues et des savoirs, de légitimation sociolinguistique et enfin de conception, de mise en œuvre et d'évaluation des dispositifs ;
- d'autre part, le « cahier des charges » que représenterait pour elles d'assurer cohésion sociale, développement des individus, égalité des chances et fonction d'Etat-éducateur, dans un cadre d'équilibres démocratiques et de réalités multilingues.

Il conviendrait, semble-t-il, de distinguer ce qui, d'un côté, est du domaine des faits et de l'institutionnel et ce qui, de l'autre, est des conceptions et des finalités supposées, « institutionnalisables », parfois affichées, mais parfois niées, voire combattues.

Les cas du Japon et de la Corée, à rapprocher mais non à confondre, seront analysés et discutés. Plongés dans la mondialisation économique et culturelle, ces deux pays sont réputés pour leurs systèmes éducatifs performants. Leurs sociétés vivent une ouverture croissante sur un environnement régional multilingue et un début d'immigration, d'origine économique et démographique. L'enseignement des savoirs généraux et professionnels passe de plus en plus par la mobilité vers les zones anglophones ou, à l'inverse, par une immersion linguistique sur le territoire national. Sans renier son homogénéité linguistique, chaque pays doit donc faire face à des défis importants en matière de diversification et redéfinir ses principes d'éducation.

Une approche comparative montrera la place et la fonction des langues en présence dans les deux systèmes comme leur niveau dans les dispositifs éducatifs. Entre faits et finalités, on voudrait en venir à une mise au jour des implicites et à une désidéologisation de la conception des politiques linguistiques éducatives, tâche de clarification qui reste encore en suspens.

Bibliographie

- Ammon, U., Dittmar, N. & Mattheier, K.J. (dirs.) (2006). *Sociolinguistics*. Berlin : Walter De Gruyter.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (version 2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Martinez, P. (dir.) (à paraître, oct. 2012). *Dynamiques des langues et francophonie en Asie de l'Est*. Paris : Riveneuve Éditions.
- Wolff, A. (éd.) (2008). *Séminaire International sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde*. Paris : OIF. En ligne : http://www.francophonie.org/IMG/pdf/obs_seminaire_langue_francaise_synthese.pdf
- Aménagement linguistique dans le monde : <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/>
- Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_fr.asp#P51_1746 ; http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/profils_fr.asp
- Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) : <http://www.dglf.culture.gouv.fr/>
- Ethnologue : <http://www.ethnologue.com/>
- Japan Foundation (the) : <http://www.jpf.go.jp/j/index/html>
- Korea Institute for Curriculum and Evaluation (KICE) : <http://www.kice.re.kr/en/>
- Monbukagakushô / MEXT (Ministry of Education): <http://www.mext.go.jp/english/>
- National Institute of the Korean Language (the) (NIKL): <http://www.korean.go.kr>
- Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) : <http://www.francophonie.org>

Représentations croisées de la communauté portugaise, des enseignants et des apprenants concernant le portugais langue d'origine. Enjeux et perspectives didactiques

Sílvia MELO-PFEIFER

Universidade de Aveiro (Portugal), Departamento de Educação, CIDTFF /Instituto Camões

Alexandra SCHMIDT

Universidade de Aveiro (Portugal), Departamento de Educação /Instituto Camões

L'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO) constitue un mécanisme « d'institutionnalisation de la diversité » (Bélanger, 2007 : 51) dans les pays d'accueil. Aux langues-cultures des pays d'accueil et du pays d'origine s'ajoutent encore généralement d'autres langues aux répertoires des populations migrantes et de leurs enfants, ce qui rend nécessaire la construction d'une culture plurilingue qui envisage ces répertoires en complémentarité (Castellotti & Moore, 2010 ; Little, 2010). Ceci peut être réalisé à travers la valorisation du rôle des LCO dans la construction de la compétence plurilingue et interculturelle de la communauté migrante et dans leur intégration et socialisation plurilingues (Castellotti, 2010). Or, si l'ELCO peut être « institutionnalisé », sa valorisation dépend, dans une large mesure, du rapport des membres de la communauté - dite « d'origine » - à la langue (Dabène, 1989). Ainsi, il s'avère nécessaire de travailler sur le rapport de différents publics aux LCO, notamment des membres des communautés migrantes, les parents, les enseignants et les apprenants, pour percevoir les cohérences et les divergences présentes dans ces rapports et pour envisager un ELCO contextualisé, axé sur ces représentations.

Dans ce cadre, nous avons développé le projet "Images du portugais (et de son enseignement) à l'étranger"⁵, qui a croisé deux méthodologies complémentaires: le recueil de dessins des enfants (Molinié, 2009) issus de l'immigration portugaise fréquentant les cours PLO (Portugais Langue d'Origine) en Allemagne et la mise à disposition en-ligne d'un questionnaire (Carreira et Kagan, 2011) pour obtenir les représentations des publics jeunes et adultes, issus de la diaspora portugaise partout dans le monde, concernant le PLO et son enseignement-apprentissage. Dans ce travail, nous analyserons 301 réponses distribuées entre les différents publics cibles.

Nous présenterons le profil sociolinguistique de notre échantillon (afin de contribuer à la contextualisation de l'étude) et ses représentations croisées par rapport au PLO, notamment en ce qui concerne son rôle et statut dans la vie des sujets, les (perceptions des) objectifs de leur enseignement-apprentissage, l'auto évaluation des différentes compétences et les difficultés/facilités d'enseignement-apprentissage. Nos données nous permettront de recommander une démarche didactique cohérente et émique pour l'enseignement du PLO, qui prenne du sens aux yeux de la communauté, des apprenants et des enseignants.

Bibliographie

- Bélanger, N. (2007). « Une école, des langues... ? L'enseignement du français en milieu minoritaire en Ontario ». In M.-M. Bertucci & C. Corblin (org.) (2007). Enseigner les langues d'origine, *Le Français aujourd'hui*, 158 (29-39).
- Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.) (2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Paris : Édition des Archives Contemporaines.
- Carreira, M. & Kagan, O. (2011). "The results of the National Heritage Language Survey: implications for teaching, curriculum design, and professional development". *Foreign Language Annals*, vol. 44, n°1, pp. 40-64.
- Castellotti, V. (2010). « Les enseignements de "langues (et cultures) d'origine". Chronique d'une disparition opportune ? ». In L. Cadet, J. Goes & J.-M. Mangiante (dir.), *Langue et intégration*. Bruxelles : Peter Lang, pp.83-94.

⁵ Coordonné par la Structure de Coordination de l'Enseignement Portugais en Allemagne (à l'Ambassade de Portugal, à Berlin), Instituto Camões.

- Castellotti, D. & Moore, D. (2010). Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues pour une meilleure intégration scolaire. Strasbourg : Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4-ValoriserCastellottiMoore_FR.pdf
- Dabène, L. (dir.) (1989). « Les langues d'origine des populations migrantes : un défi pour l'école française », LIDIL, 2, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Little, D. (2010). Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration. Strasbourg : Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_FR.pdf.
- Molinié, M. (ed.) (2009). Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise.

Un laboratoire éducatif linguistique au Mexique : Le « Centro de Atención y de desarrollo infantil »

Sabrina MERLE
Université Nancy 2 (France), ATILF UMR 7118

Le « Centro de Atención y de desarrollo infantil » (désormais CADI) est un dispositif éducatif pilote dans la ville de Durango, au Mexique. Depuis 4 ans, il est financé par le Partido de los trabajadores (désormais PT). Ce système éducatif inclut la maternelle, l'école primaire et le collège. Différentes langues y sont dispensées comme l'anglais, l'allemand, le français, l'italien, le portugais, le chinois selon les enseignants disponibles. Les concepteurs de ce projet ont pris comme référent la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner. Ce psychologue définit le terme d'intelligence comme une capacité bio-psychologique d'un processus d'information pour résoudre des problèmes ou créer des produits qui sont valorisées au sein d'une société ou d'une communauté (Ferrandiz 2006). Il dépasse la théorie de Piaget d'une intelligence générale (Ferrandiz 2006). Suite à la compréhension du cadre théorique de ce projet, j'ai décidé d'observer en quoi l'apprentissage des langues dans ce dispositif est un levier politique pour le PT et pas uniquement éducatif. Cette communication souhaite montrer comment une politique éducative peut-être au service d'une idéologie politique. Cette présentation se base sur le travail d'une recherche-action menée au sein d'une école primaire de ce système.

Bibliographie

- Candelier, M. (2008), *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*, Les Cahiers de l'Acedle, 5(1), 69-90.
- Coste, D. (2005), *Éléments pour une construction utopique nécessaire*. In F.Lambert, F.Tupin & S.Wharton (Eds), *Du plurilinguisme à l'école vers une gestion des langues en contextes éducatifs sensibles*, p 401- 416. Bern : Peter Lang.
- Devereux, G. (1980), *De l'angoisse à la méthode, dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.
- Ferrandiz, C., Prieto, M.D., Bermejo, M.R., (2006), *Fundamentos psicopedagogicos de las inteligencias multiples*, *Revista Española de pedagogia*, 233, 5-20. [Fondements psychopédagogiques des intelligences multiples]
- Gardner, H., (2005), *Multiples lentes sobre la mente, trabajo presentado en la conferencia de Expo Gestion, Bogota, Colombia*. [Des multiples perspectives sur l'esprit].
- Geertz, C. (1996), *Ici et là-bas, l'anthropologue comme auteur*. Paris : Métailié.
- Lahire, B. (2001), *L'homme pluriel*. Paris : Armand Colin / Nathan.
- Laplantine, F (2005) *Le social et le sensible, introduction à une anthropologie modale*. Paris: Téraèdre.
- Macaire, D. (2003), « *L'éducation aux langues et aux cultures : un atout pour apprendre les langues dès l'école primaire* », (chapitre 1). In S. Rosenberg (EDS) *Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire*. Paris : Retz.
- Morin, E. (1992), *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Du Seuil.

Les manuels scolaires algériens de français : entre contextualisation et interculturalité

Amina MEZIANI
Samira BOUBAKOUR
Université de Batna (Algérie)

Nous nous intéressons dans cette communication à la dimension interculturelle dans les manuels scolaires algériens de français au niveau primaire en partant du principe que le volet interculturel doit accompagner le volet linguistique dans tout enseignement / apprentissage de langue.

Notre choix s'est porté sur le niveau primaire parce que les premières années d'apprentissage de cette langue peuvent être considérées comme importantes sur le plan des représentations sociolinguistiques voire culturelles, et du rapport que l'apprenant entretient avec langue cible et la culture qui y est afférente, c'est pourquoi, nous cherchons à travers cette étude à savoir les images de Soi et de l'Autre que peuvent transmettre les manuels de français et comment se construit l'interculturel à travers leurs contenus (Auger, 2007). De plus, étant donné la marginalisation de la dimension interculturelle dans l'enseignement du français en Algérie, soulignée par de nombreux chercheurs notamment Blanchet et Lounici (2007), nous nous demandons si la contextualisation des manuels de français s'effectue au détriment de la dimension interculturelle. Nous visons donc à connaître dans quelle mesure les contenus des manuels scolaires de français tiennent compte du contexte socio-culturel de l'apprenant et de la culture française en valorisant l'interculturalité ou au contraire, l'effort de contextualisation évince toute visée interculturelle. Pour répondre à ce questionnement, nous optons pour une analyse quantitative et qualitative de trois manuels scolaires de français afin de dégager les éléments relatifs au contexte de l'apprenant et ceux ayant trait à la culture cible et de savoir comment se façonnent les images de Soi et de l'Autre.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris : Anthropos.
- Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, Cortil-Wodon, Editions Modulaires Européennes/InterCommunication, coll. Proximités Didactique, 250 p.
- Auger, N. (2000). *Construction des identités dans le discours de manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne : la dimension interculturelle du Contrat de parole de didactique*, Thèse de Doctorat Nouveau Régime (dir. H. Boyer).
- Benhouhou, N. (2009). « Pour une didactique contextualisée du français en Algérie », in Philippe Blanchet et Khaoula Taleb-Ibrahimi (Dir.), *Plurilinguismes et expressions francophones au Maghreb*, L'Harmattan, Paris, p. 131-156.
- Bérard, É. (1995). « Faut-il contextualiser les manuels ? », in Jacques Pécheur et Gérard Vigner (Dir.), *Méthodes et méthodologies, Recherches et applications Le français dans le monde*, janvier 1995, Hachette, Paris, p. 21- 24.
- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Credif, Saint-Cloud, 183 p.
- Blanchet, Ph. (2009). « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? », *Le français à l'université* n° 2, 14^e année, p. 2-3, <http://www.bulletin.auf.org/spip.php?article193> (consulté le 23/07/ 2010).
- Blanchet, Ph, et Lounici, As. (2007). « L'approche interculturelle et l'enseignement des langues en Algérie », dans Safia Asselah-Rahal et Philippe Blanchet (Dir.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique*, E.M.E., Fernelmont, p. 17-27.
- Cadre Commun Européen De Référence pour les langues*. Paris : Didier & Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible à :<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
- Dervin, F. (2007), "Evaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail", in DERVIN, F., Suomela-Salmi, E. (éds.), *Evaluer les compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur*, Turku, Université de Turku, p. 99-122.
- Dervin, F. & Johansson, M. (2007), "Curriculum en études françaises et constructions identitaires: de la production académique sur les mondes contemporains", in Aden, J. (éd), *Construction identitaire et altérité en didactique des Langues*, Paris, Le Manuscrit, p. 135-151.

Portrait de l'enseignant de langue en être angoissé

Catherine MULLER

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), Diltec

Selon F. Cicurel, l'enseignant est marqué par « le souci constant de réussir une action d'enseignement » (2007 : 216). Cette inquiétude conduit le professeur à évaluer son action et à exprimer un sentiment de réussite ou d'échec lorsqu'il commente le déroulement de son cours. Nous proposons ici de nous interroger sur la dimension affective dans l'enseignement des langues en étudiant les émotions exprimées par les enseignants lorsqu'ils reviennent sur leur pratique a posteriori.

Notre corpus est constitué de commentaires d'enseignants qui réinterprètent leur action. Il s'agit d'une part d'entretiens d'auto-confrontation recueillis auprès d'enseignants de français langue étrangère et d'autre part de carnets de bord rédigés par des étudiants ayant joué le rôle de « tuteurs à distance » pour des apprenants de français à Hong Kong.

L'analyse des émotions exprimées par les enseignants révèle une forme d'inquiétude quant à la réception de leur action par les apprenants. L'expression de l'insatisfaction apparaît chez les professeurs, qui sont déçus du comportement de leurs apprenants ou de leur propre action. Ils font alors état d'un agacement, parce que « ça répond pas comme je veux », ainsi que l'indique une enseignante dans un entretien d'auto-confrontation. M. Cambra Giné (2003 : 269) souligne cet écart entre l'idéal des enseignants de langue et la réalité de la pratique.

L'analyse des entretiens d'auto-confrontation et des carnets de bord met également en évidence l'expression de la satisfaction chez les enseignants. Celle-ci est fortement liée aux apprenants, qu'il s'agisse de leur progrès, de leur intérêt, de leur confiance ou de leur participation. Cette satisfaction des enseignants témoigne en miroir de leur inquiétude que les activités mises en place échouent.

L'incertitude, commune aux professeurs de langue, novices ou chevronnés, en présence ou à distance, est donc à attribuer à l'espoir d'une réussite de leur action d'enseignement. L'angoisse exprimée par les enseignants reflète leur souci de l'image, leur volonté de bien faire, de plaire et d'être considérés, par eux-mêmes, par les apprenants et par les observateurs, comme de « bons enseignants ».

Bibliographie

- Bigot, V. 2005. « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction de savoirs ». *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005, pp. 42-53.
- Cambra Giné, M. 2003. Une approche ethnographique de la classe de langue. Didier, Paris.
- Cicurel, F. 2007. « À la recherche d'une grammaire de l'agir professoral ». In Charolles, M., Fournier, N., Fuchs, C. & Lefeuvre, F. (dir.) *Parcours de la phrase. Mélanges offerts à Pierre le Goffic*. Ophrys, Paris, pp. 213-225.
- Cicurel, F. 2011. Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe. Didier, Paris.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. 2006. « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation : Cadrage et présentation ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 5-13.
- Duboscq, J. & Clot, Y. 2010. « L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4, pp. 255-286. [En ligne : www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RAC_010_0255].
- Faïta, D. & Vieira, M. 2003. « Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée ». *Skholê*, hors-série 1, pp. 57-68.
- Lahire, B. [2005] 2007. *L'esprit sociologique*. La découverte, Paris.
- Mangenot, F. & Zourou, K. 2007. « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne ». *Alsic* vol. n°10. <http://alsic.revues.org/index650.html> «
- Plantin, C. & Traverso, V. 2000. « Présentation », in Plantin, C., Doury, M., Traverso V. (dir.) *Les émotions dans les interactions*. Presses universitaires de Lyon, Lyon, pp. 7-14.
- Van Lier, L. [1988] 1990. *The Classroom and the Language Learner*. Ethnography and Second-Language Classroom Research. 3ème impression. Longman, Londres.

De l'autonomie de la didactique des langues étrangères en tant que science humaine. Analyse comparative des conceptions des épistémologues polonais de la discipline

Izabela ORCHOWSKA

Université Adama Mickiewicz de Poznan (Pologne), Institut de Linguistique

Notre communication sera essentiellement d'ordre épistémologique puisqu'il s'agira de traiter de la façon dont la didactique des langues étrangères se développe et acquiert le statut d'une science autonome au sein de la communauté scientifique polonaise. Sur ce plan, il est à noter que, si dans le contexte français, on utilise le terme de didactologie des langues et cultures (Galissou, 1994) pour mettre en valeur le niveau méta de la discipline, dans le contexte polonais, on peut considérer comme son équivalent le terme glottodidactique [pl. glottodydaktyka] qui vient du grec (glotta = la langue et didaskein = enseignement).

Notre intervention s'attachera en premier lieu à définir ce qu'est l'autonomie d'une discipline scientifique, afin de rapporter par la suite ce concept à ce qu'est la didactique contemporaine. On présentera également la spécificité du contexte dans lequel s'inscrit notre réflexion sur l'autonomie de cette discipline. Ensuite, on se penchera sur les discours de trois épistémologues polonais qui se prononcent sur l'autonomie scientifique de la (glotto)didactique, tout ceci pour, d'une part, cerner l'évolution de la discipline en question et, d'autre part, pour dégager, dans la mesure du possible, les/des directions de son futur développement.

Quant à notre démarche analytique, elle sera de caractère qualitative et nous l'orienterons les trois questions détaillées qui sont les suivantes :

- Qu'est-ce qui permet de considérer la (glotto)didactique comme une science autonome ?
- Quel est le rôle des paradigmes dans la définition de l'objet des études (glotto)didactiques ?
- Quels sont les rapports entre la (glotto)didactique et d'autres sciences humaines et sociales ?

Précisons de plus que notre analyse relèvera des recherches épistémologiques portant sur les sciences "en train de se faire" (Lefebvre, 2006) et s'appuyant sur le présupposé d'après lequel l'écriture - en l'occurrence les publications dans les revues spécialisées - constitue l'une des modalités principales de la construction épistémologique d'une science.

Bibliographie

- Bazerman, C. 1988. *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison : University of Wisconsin Press.
- Dakowska, M. 1987. *Funkcje lingwistyki w modelach i procesach glottodydaktycznych*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dakowska, M. 2003. *Current Controversies in foreign language didactics*. Warszawa : Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Demaizière, F et J.-P. Narcy-Combes. 2007. "Du positionnement épistémologique aux données du terrain". *Les Cahiers de l'Acedle* 4. 21-35.
- Dépelteau, F. 2010. *La démarche d'une recherche en science humaine. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : Le Boeck.
- Galissou, R. 1994. "Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures". *Études de Linguistique Appliquée* 95. 119-159.
- Grucza F. 1978 "Glottodydaktyka, jej zakres i problemy". *Przegląd Glottodydaktyczny* 1. 29-44.
- Grucza, F. (dir.). 1979. *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Grucza, F. 1983. *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka - jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa: PWN.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa : WSiP.
- Komorowska, H. (red.). 2011. *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Łośgraf.

- Kuhn, T. 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago : University of Chicago Press.
- Lefebvre, M. 2006. "Les écrits scientifiques en action. Pluralité des écritures et enjeux mobilisés". *Sciences de la société* 67. 3-15.
- Niżegorodcew, A. 2009. "Dwie tradycje badawcze w językoznawstwie stosowanym dotyczącym języka drugiego". *Neofilolog* 32. 7-16.
- Puren, C. 1997. "Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire". *Études de Linguistique Appliquée* 105.113-125.
- Puren, Ch. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Crédif/Didier.
- Wilczyńska, W. 2005. *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Kraków : Flair.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badan w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków : Avalon.

Les quatre articles auxquels sera consacrée notre démarche analytique :

- Grucza, F. 1976. "Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki" [fr. Apports de la linguistique à la glottodidactique]. In F. Grucza (dir). *Glottodydaktyka a lingwistyka. Materiały z Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Jadwisin 13-15 listopada 1974*. Warszawa : Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. 7-25.
- Dakowska, M. 1994. "Glottodydaktyka jako nauka" [fr. Glottodidactique en tant que discipline scientifique]. In B. Kielar, L. Bartoszewicz et J. Lewandowski (dir.). *Polska Szkoła Lingwistyki Stosowanej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. 65-80.
- Dakowska, M. 2010. "W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej" [fr. A la recherche du savoir pratiquement utile. De la maturation de la glottodidactique en tant que science académique]. *Neofilolog* 34 „Glottodydaktyka jako nauka”. 9-19.
- Wilczyńska, W. 2010; "Obszary badawcze glottodydaktyki"[fr. Espaces de recherche en glottodidactique]. *Neofilolog* 34 „Glottodydaktyka jako nauka”. 21-35.

Incorporating learners' needs into the curriculum: teaching Greek as L2 to immigrant parents with children in compulsory education

Maria PAPADOPOULOU

Eleni GANA

George ANDROULAKIS

Marina MOGLI

Maria POIMENIDOU

University of Thessaly (Grèce)

Anastasia ANDRITSOU

Ministry of Education (Grèce)

This paper presents a project aiming at the design and pilot implementation of specific-purpose lessons of Greek for immigrant parents with children attending compulsory education in Volos, Greece. The main objective of the project was developing the skills needed for an effective communication between parents and the school their children attend, so that the linguistic, educational and social integration of immigrants into Greek society is facilitated. The project was undertaken by members of three different laboratories in the University of Thessaly. The innovation of the project lies in the methodology adopted for the needs analysis (Richterich & Chancerel, 1977, Munby 1978; Nunan, 1988; Tarone & Yule, 1989; Long, 2005; Van Avermaet & Gysen, 2006) which included ethnographic research, as well as in the expansion of the analysis itself so that the linguistic and communicative needs of the immigrants, together with the social expectations, were included. Those methodological choices were dictated by the necessity to investigate the needs of immigrant parents through their own perspective and in authentic social contexts. The recording, transcribing and analyzing of the immigrant parents' needs lasted nine (9) months and provided the team of material development with linguistic content, real and anticipated situational contexts of language use in areas of the public domain and representations of the social expectations of the immigrants regarding their lives and those of their children. Based on the data collected by the needs analysis, the suitable type of syllabus was sought and a blended type of cultural and task-based syllabus (Nunan, 2004; Van Avermaet & Gysen, 2006) was selected. Finally, the needs analysis determined the form and content of the tasks which were developed, the principles of material development and the ways of its didactic approach.

Bibliographie

- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M.H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. In M.H. Long (Ed.). *Second language needs analysis*. (pp. 19-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M.H. (2005). Overview: A rationale for needs analysis and needs analysis research. In M.H. Long (Ed.). *Second language needs analysis* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich, R & J.-L. Chancerel (1977). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Strasbourg: Council of Europe.
- Tarone, E., G. Yule (1989). *Focus on the Language Learner: Approaches to Identifying and Meeting the Needs of Second Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Avermaet, P. & S. Gysen (2006). From needs to tasks: language learning needs in a task-based perspective. In K. Van den Branden (ed.). *Task-Based Language Education*. (pp. 17-46). Cambridge: Cambridge University Press.

Les environnements numériques dans les cours universitaires : objectifs des enseignants, usages des étudiants

Chantal PARPETTE

Sophie DUFOUR

Université Lumière-Lyon 2 (France), ICAR

Si l'écrit préparatoire, en amont de la prestation orale, a toujours été constitutif du cours magistral, de nouveaux écrits générés en particulier par les Tice et les logiciels de type PowerPoint y prennent une place nouvelle. Ces nouveaux écrits constituent un changement qualitatif important dans la mesure où ils modifient l'émission des discours qui, de productions orales, se transforment en productions complexes oralo-graphiques. Ces écrits ont une influence sur l'activité des étudiants exposés à ce double flux d'informations écrites et orales. S'ils stabilisent un discours fugace en l'articulant à une projection plus stable (Rendle-Short 2006), ils peuvent également entraîner une surcharge cognitive susceptible de déstabiliser la capacité de rétention des étudiants et leurs stratégies de prise de notes essentiellement construites jusqu'à présent sur la réception orale (Roussey et Piolat 2003).

S'ajoutent à cela des dispositifs comme les plateformes de cours ou les bureaux virtuels offrant diverses pratiques d'élargissement spatio-temporel du cours (mise à disposition par les enseignants des supports projetés ou distribués pendant les cours ; dépôt de documents complémentaires à travailler par les étudiants pour approfondir le cours, etc.).

Le milieu universitaire se penche depuis quelques années sur ses propres discours (Defays et Englebert 2009), mais en se focalisant essentiellement - et légitimement - sur l'écrit. On mesure encore mal l'impact des combinaisons oralo-graphiques des cours magistraux sur la réception des cours et les pratiques d'apprentissage par les étudiants (Bouchard et Parpette, à paraître). Or il nous semble important de nous interroger sur l'intérêt didactique des environnements numériques, et sur la méthodologie d'enseignement-apprentissage qui pourrait/devrait les accompagner, dans un contexte universitaire qui suscite depuis des années des questions sur les échecs des étudiants, et des initiatives d'accompagnement à la réussite (Rey 2005, Parmentier 2011).

C'est dans ce but que nous présenterons les premiers résultats d'une étude concernant les dispositifs construits dans et autour des cours magistraux. Conduite à partir d'entretiens semi-dirigés, cette étude vise à analyser les objectifs et représentations des enseignants utilisant les environnements numériques, ainsi que les usages de ces dispositifs par les étudiants à qui ils sont proposés.

Bibliographie

- Bouchard, R. et Parpette C. (2012), « Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral entre écrit et oral », Metz, *Pratiques* 153-154 (sous presse).
- Defays, J-M et Englebert, A. (dir.) (2009) : *Acteurs et contextes des discours universitaires*, Paris, l'Harmattan.
- Parmentier, P. (dir.), (2011), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire*, Bruxelles, CIUF.
- Rey, O. (2005), *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*, Veille et Analyses <http://urfistinfo.hypotheses.org/626>.
- Rendle-Short, J. (2006), *The academic presentation: situated talk in action*, Ashgate Publishing Limited, Adelshort, England.
- Roussey, J.Y. et Piolat A. (2003). *Prendre des notes et apprendre : Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de prise de notes* Arob@se, 7 (1-2) [<http://www.univ-rouen.fr/arobase/bck10.html>], 47-68.

Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Exemples en lien avec le projet DIFFODIA⁶

Isabelle PIEROZAK

Marc DEBONO

Université F. Rabelais de Tours (France), EA 3207 PREFics- Dynadiv

Le travail sur les cultures d'enseignement et d'apprentissage (CE/A) s'inscrit dans une remise en cause de l'universalisme méthodologique en didactique des langues-cultures (DLC), qui a vu émerger la problématique de la contextualisation.

Dans leur ouvrage de 2008, Blanchet et Asselah-Rahal proposent un bref historique de l'émergence du « contexte » en DLC, présentée comme une indéniable avancée. Ils rappellent ainsi qu'un certain nombre de projets existent dans ce cadre (par exemple CECA soutenu par l'AUF et la FIPF).

Cette avancée didactique ne doit cependant pas aboutir à une radicalisation contextualiste, comme le soulignaient dans le même ouvrage Castellotti et Moore. Leur critique de l'universalisme méthodologique de certaines lectures/utilisations du CECR, est en effet tempérée par un rappel des « limites » de toute contextualisation, à savoir le « particularisme essentialiste » et le « relativisme extrême » (2008 : 197).

Or, que ce soit en recherche ou dans les pratiques de classes, une contextualisation que l'on peut qualifier de « forte » (Pélabay, 2007), relativiste, s'accompagne fréquemment d'une essentialisation des CE/A aboutissant à un « pluralisme de juxtaposition » (*Idem* : 124) et, ainsi, à une forme de déterminisme culturel. Ce qui, sous couvert d'une prise en compte de la diversité des contextes, constitue autant d'obstacles à une prise en considération de la diversité au sein même desdits contextes, moins uniformes et figés qu'on pourrait le penser *a priori*.

À travers quelques résultats d'un projet collectif en cours (DIFFODIA), nous essaierons de montrer qu'il est plus que jamais nécessaire, à l'heure où les travaux « contextualisant » se développent, de réaffirmer le caractère contre-productif d'un contextualisme « fort », culturaliste et déterministe. Nous partirons pour ce faire de nos travaux d'interprétations sur la manière dont les CE/A sont prises en compte dans différents cadres, par différents acteurs :

- par une enseignante, dans un cours (filmé) de « Culture française et universitaire » dans une école universitaire d'ingénieurs, à destination d'apprenants chinois
- par des responsables (enseignants) de départements universitaires, dans des entretiens enregistrés à l'occasion d'une enquête sur les étudiants étrangers (menée pour un stage de M2 FLE)
- par des chercheurs, dans des écrits sur le contexte didactique chinois (dont en FOAD)

Dans ces discours et pratiques, une constante semble être l'essentialisation des CE/A, alors même que ce danger est paradoxalement pointé par certains acteurs eux-mêmes. Le paradoxe apparaît également dans le croisement de discours. Par exemple, dans les propos des responsables universitaires, certains étudiants étrangers de telle nationalité seront « profilés » par l'un comme « refermés sur eux-mêmes », alors que l'autre dira l'inverse, en évoquant une individualité. C'est finalement en cela qu'une contextualisation didactique trop poussée, paradoxalement oublieuse du chercheur lui-même, peut s'avérer contre-productive : dans l'oubli de la diversité des individualités « interculturels » au profit de la diversité des contextes « culturels ».

Bibliographie

⁶ « Didactique du français, formation et diversité/altérité en contextes universitaires : pratiques, représentations et évolutions dans différents environnements » (financé par l'AUF, porté par E. Huver)

- Abdallah-Preteuille M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.
- Blanchet P., Moore D. et Asselah-Rahal S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF/Éditions des Archives contemporaines.
- Bouvier B., 2003, « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent », *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures*, 132, p. 399-414.
- Carette E., Carton F. et Vlad M., *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde - Le projet CECA*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2012.
- Castellotti V. et Moore D., 2008, « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21e siècle ? », In : Blanchet P., Moore D. et Asselah-Rahal S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF/Éditions des Archives contemporaines, p. 181-201.
- Dervin F., 2011, "A plea for change in research on intercultural discourses: A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students", *Journal of Multicultural Discourses*, Vol.6, 1, p. 37-52 <http://users.utu.fi/freder/JMD-0232.R1-F-Dervin-091410-4.pdf>.
- Pelabay J., « Jürgen Habermas et Charles Taylor : jugement interculturel et critique de la tradition », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 12, 2007, pp. 121-135.
- Lin-Zucker M., Suzuki E., Takahashi N. et Martinez P. (dir.), 2011, *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant - Vers une ingénierie de formation*, Paris, Editions des Archives Contemporaines.
- Suzuki E., 2011, « Les facteurs socioculturels sont-ils déterminants pour définir un profil d'apprenant ? », In : Lin-Zucker M., Suzuki E., Takahashi N. et Martinez P. (dir.), *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant - Vers une ingénierie de formation*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, p. 47-58.

La dialectique du proche et du lointain dans la poésie de Victor Segalen

Anne PRUNET

Université de Caen (France), Carré International

Victor Segalen est un écrivain français du début du vingtième siècle dont la distance, entre lui et l'autre, l'étrangeté du contexte dans lequel il évolue qui lui permet est nécessaire pour son écriture. Il écrit donc dans un contexte de diglossie où le rapport à l'autre est un révélateur, déterminant pour engager l'écriture. Sa langue est ainsi mâtinée de celles de ses pays d'élections, comme le chinois ou le maori.

Par ailleurs, ses terres d'élections sont marquées par une acculturation imminente et proposent donc un contexte diglossique auquel Segalen, par sa présence, introduit un troisième niveau, en tant que locuteur francophone. Le français de cet auteur est ainsi habité par les langues de ses terres d'élection. Elles apparaissent en palimpseste et font sonner le français comme une langue d'une « inquiétante étrangeté ».

Cependant émerge encore une autre langue, moins attendue que celle des terres viatiques, celle de la terre natale : le breton. Ainsi, la langue française du milieu d'origine porte-t-elle déjà en elle une autre langue enfouie mais néanmoins présente. C'est sous d'autres latitudes, qu'elle émerge dans une écriture dont le français met en relation la langue de la terre d'origine avec les langues de la terre d'accueil.

Segalen pose la question du lien entre voyage et écriture. Mais le rapport est dialectique, car plus l'intégration à la terre d'élection est importante, plus la nécessaire distance s'estompe, et cette réduction de l'espace scriptural provoque un autre voyage. Quelle trajectoire pour une telle écriture ? Quelle issue ? Quelle place pour la langue de la terre natale, pour les langues de la terre d'élection, quel lien entre ces langues ? Par quels moyens se font-elles entendre dans l'écriture ? Enfin, quel statut pour la langue française, réceptacle de toutes ces autres langues ? Comment la dialectique du local et du global s'opère-t-elle au sein de cette écriture-monde ?

Bibliographie

- Bessière J., in *Ecrire le voyage, « Voyage, récit de voyage, rhétoricité à partir de Michel Butor »*, Paris, Sorbonne Nouvelle.
- Borer A. Bouvier N., Coatalem J.-L., et al. , *Pour une littérature voyageuse, le regard littéraire*, Bruxelles, Complexe, 1992.
- Calvet, J.-L., *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot, 1974.
- Cogès G, *Les écrivains voyageurs au XXème siècle*, Paris, Le Seuil, 2004.
- Dambre M. Gosselin Monique (dir.), *l'Eclatement des genres au XXème siècle*, Paris, Sorbonne nouvelle 2001.
- Glissant E., *Introduction à la poésie du divers*, Paris, Gallimard, 1996.
- Kristeva J., *Etrangers à nous-mêmes*, Paris, Folio, 1991.
- Lyotard F., *La Condition postmoderne*, Paris, Minuit, 1979.
- Levinas E. *Altérité et transcendance*, Fontfroide, Fata Morgana, 1995.
- Merleau-Ponty, M., *La prose du monde, « La perception d'autrui et le dialogue »* (extrait du chapitre V), Paris, Ellipses, 2002.

Recherche et productions plurilingues en contexte malgache: vers une perspective actionnelle intégrant les TICs

Lucie RAHARINIRINA RABAOVOLOLONA

Université d'Antananarivo (Madagascar), Faculté des Lettres et Sciences Humaines,
Département Interdisciplinaire de Formation Professionnelle (DIFP)

Dans le contexte international actuel, le plurilinguisme est un défi des îles indianocéaniques pour leur développement. Pour Madagascar, la francophonie devrait le favoriser mais la réalité est autre, même en milieu universitaire de niveau Master. Les faits montrent en effet que la qualité rédactionnelle et les résumés scientifiques ne confirment pas le plurilinguisme du jeune chercheur. L'initiation à la recherche, seulement basée sur les méthodes et techniques, y est détachée de la problématique de la diversité linguistique alors même que, processus académique doublé de référence de vision du monde, la recherche devrait se concevoir sous forme de productions scientifiques avec tout au moins une bibliographie plurielle et des résumés trilingues (malgache, français, anglais).

Au vu de ces réalités linguistiques autour de la production scientifique, nous avons une question principale : Comment amener (enfin) les étudiants des Iles à être de véritables plurilingues ayant la capacité et la capabilité⁷ de s'exprimer en plusieurs langues à divers niveaux de compétence et dans plusieurs milieux ?

La réponse passe de la didactique de langues à la pédagogie de la recherche universitaire, pour aller vers une perspective actionnelle misant sur la fonctionnalité interactive des nouveaux médias avec interface multilingue. Pour y arriver, nous partirons d'une analyse contrastive des programmes d'initiation à la recherche de trois parcours M1 des Lettres de l'Université d'Antananarivo, puis nous nous appuierons sur l'approche systémique socioconstructiviste pour proposer un dispositif correcteur intégrant les TICs. L'ensemble étayé par des résultats partiels sur la perméabilité aux TICE des entrants en M.

Bibliographie

- Andrianirina H. 2011. Analyses des usages d'un dispositif hybride d'apprentissage du français et éléments pour un appui à la conception de dispositifs en contexte malgache, thèse de doctorat en cotutelle. Université de Clermont Ferrand et Université d'Antananarivo.
- Chardenet, P. 2009. « Les pieds dans les racines », in *Le français à l'université*, 14e année, n° 2, Paris, Presses de la FNSP.
- De Rosnay J. 1994. Education, Ecologie et Approche Systémique. Congrès de l'AGIEM, La Rochelle, 4 juin 1994.
- Fioux, P. et Ralalaoherivony, B. 2008. Approches d'une francophonie universitaire régionale - Observations d'après enquête : perceptions et pratiques du français d'étudiants entrant à l'université. in *Actes du colloque Approches du Français Langue Universitaire*, Avr 2008, Université de La Réunion.
- Nissen, E. 2003. *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. Thèse de doctorat. Université Strasbourg 1, accessible en ligne : http://scd-theses.u-strasbg.fr/979/01/Nissen_thèse.pdf (lien consulté le 27/01/2012)
- Puren, Ch. 2002. L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-culture. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues Modernes*, n°3, pp. 55-71, accessible en ligne : <http://fle.u-strasbg.fr/puren/index.html> (lien consulté le 10/02/2012).
- Raharinirina Rabaovololona, L. 2011. La cohabitation du français et du malgache durant les 50 dernières années : bilan et perspectives in *Actes du colloque Cinquante ans d'éducation en Afrique Francophone : problématique du partenariat langues nationales – langue française dans l'enseignement*, 11 et 12 janvier, Université de Koudougou, Burkina Fasso
- Rakotoanosy, M. 2009. Nouveaux discours, éducation, sociétés : quelles solidarités ? à paraître.
- Solo Raharinjanahary, M. 2004. Bilinguisme et histoire de Madagascar. *Annales de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines* n°13, Université d'Antananarivo : Imprimerie du Cnapmad.

⁷ Capabilité étant interprétée comme un mode de fonctionnement particulier ou « liberté de choisir son mode de vie » par SEN Amartya, in 2002, *Éthique et économies et autres essais*, trad. S. Marnat, Paris, PUF, Quadrige.

- Sperber D. et Wilson D., 1989. *La pertinence. Communication et cognition*. Les éditions de Minuit. Paris.
Texte traduit, rééd. en 2005.
- Wambach, M. 2001. *Méthodologie des langues en milieu multilingue, la pédagogie convergente à l'école fondamentale*, Aif et Ciaver.

Oser la prosodie en classe de FLE

Chantal RITTAUD-HUTINET

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), EA 1483

Pour oser se décider à programmer en face-à-face pédagogique "l'intonation" - particulièrement la prosodie à sens pragmatique -, les enseignants manquent la plupart du temps :

1. de formation : n'ayant pas appris à 'entendre' ces marques acoustiques signifiantes ni les règles de la composante vocale, les constituants leur en semblent flous, voire changeants d'un cas à l'autre, d'un locuteur à l'autre ;
2. d'outils pédagogiques : les rares méthodes et manuels proposant des exemples, exercices et activités ne sont ni convaincants, ni adéquats, ni même cohérents, quand ils ne sont pas contre-productifs parce qu'erronés.

Dès lors, comment maîtriser la production/reproduction et les techniques pédagogiques, pour enseigner ces formes sonores distinctives et les faire acquérir aux apprenants ? Or ces unités linguistiques vocales (les signes vocaux) remplacent, complètent ou doublent mots et structures syntaxiques correspondants, pouvant changer complètement le message. De plus, alors que la présence du signe vocal congruent guide l'interprétation du destinataire, chaque erreur freine et peut même empêcher la compréhension.

Après avoir révisé rapidement quelques idées reçues sur l'intonation, j'exposerai :

- les principales causes rendant indispensable en français l'usage d'une prosodie appropriée (intercompréhension, stratégies, tactiques interactionnelles, contraintes sociétales et relationnelles), et les raisons de son omission fréquente dans la classe de FLE ;
- des solutions pour compléter la compétence des professeurs sur la langue ;
- les règles à appliquer avec les apprenants et les premiers choix à effectuer parmi les signes vocaux ;
- les procédures et types d'activités à mettre en œuvre pour faire progresser les apprenants en langue dans ce domaine.

Les exemples proviennent de corpus d'échanges oraux spontanés enregistrés dans les situations les plus diverses par leurs objectifs, les interlocuteurs en présence et les situations d'interaction.

Cette communication s'inscrit dans une recherche sur la relation entre l'implicite de l'énonciation et les signes vocaux (phonopragmatique), par la méthode ethnométhodologique.

Bibliographie

- Barth-Weingarten D., Dehé N. & Wichmann A. (éds.) (2010), *When Prosody Meets Pragmatics*, Emerald Group Publishing Ltd, *Studies in Pragmatics* 8
- Beyssade C. et al. (2004), "Prosody and Information in French", in Corblin F. & de Swaert H. (éds.), *Handbook of French Semantics*, CSLI
- Carston R. (2009), "The explicit/implicit distinction in pragmatics and the limits of explicit communication", *International review of pragmatics*, 1, 35-62
- Frota Sonia, Elordieta Gorka & Prieto Pilar (éds.) (2011) : *Prosodic Categories : Production, Perception and Comprehension*, Springer, *Studies in Natural Language and Linguistic Theory Series*
- Hirschberg J. (2002), "Communication and prosody: functional aspects of prosody", *Speech Communication* 36, 31-43
- Morel M.-A. (1995), "Valeur énonciative des variations de hauteur mélodique en français", *Journal of French Language Studies*, 5/2, 189-202
- Morel M.-A. (1997), "Stratégies intonatives et syntaxe du discours dans l'oral spontané en français", *TAL "Prosodie et syntaxe"*, 38/1, 1-19
- Rittaud-Hutinet C. (1995), *La phonopragmatique*, Peter Lang, coll. *Sciences pour la communication*, 1995

- Rittaud-Hutinet C. (2000), "Intonations syntaxiques et pragmatiques en français communicatif", IIIe colloque de la cofdela : "Linguistique appliquée et cognition", 27-28 octobre, Avignon ; Actes sur le site
- Rittaud-Hutinet C. (2001), "La composante vocale : au secours ou au détriment de la composante lexicale ?", résumé in Cavé Ch., Guaitella I. & Santi S. (éds.), *Oralité et gestualité : interactions et comportements multimodaux dans la communication*, L'Harmattan, 625-628
- Rittaud-Hutinet C. (2003), "La pragmatique au service de la glottodidactique", in Kacprzak A. (éd.), *Points communs : linguistique, glottodidactique, traductologie*, Lodz, Wydawnictwo Biblioteka, 215-229
- Rittaud-Hutinet C. (2007), "Vous avez dit : «c'est bien ça» ?, ou : variations vocales et sens pragmatique", in Pifarré A.-F. & Rutigliano-Daspét S. (éds.), *Le lien, la rupture*, U. de Savoie-LLS, 57-67
- Rittaud-Hutinet C. (2008), "Consensus, conflits et négociations implicites", Colloque international *Les voix du français : usages et représentations*, Oxford 3-5 septembre, inédit
- Rittaud-Hutinet C. (2008), "Fonctions syntaxiques et pragmatiques de la prosodie", in Collin C. (éd.), *Travaux linguistiques du CerLICO 21 : grammaire et prosodie 1*, P. U. de Rennes, 63-79
- Rittaud-Hutinet C. (2009), "Approche ludique de la variation", in Olivier B. & Schaffner I. (éds.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, Paris, éd. Polytechnique, 185-199
- Rittaud-Hutinet C. (2009), "Le langage non verbal, ou : signes vocaux et sens du message", *Revue de sémantique et pragmatique* 19/20, 71-88
- Rittaud-Hutinet C. (2011), "Prosodie et variation du sens", in Bertrand O. & Schaffner I. (éds.), *Variétés, variations & formes du français*, éd. de l'Ecole Polytechnique (sous presse)
- Rittaud-Hutinet C. (2012), "Oral spontané et prosodie en FLE", in Collin C. (éd.), *(Des)organisation de l'oral ? De la segmentation à l'interprétation*, P. U. de Rennes, coll. Rivages linguistiques (sous presse)
- Rossi M., Di Cristo A., Hirst D., Martin Ph., Nishinuma Y. (1981), *L'intonation. De l'acoustique à la sémantique*, Klincksieck, études linguistiques XXV
- Simon Anne Catherine (2004) : *La structuration prosodique du discours en français*, éd. Peter Lang
- Stewart D. (2009), *Semantic Prosody. A Critical Evaluation*, Routledge (Taylor & Francis), coll. Routledge Advances in Corpus Linguistics
- Tighe Jennifer (2010) : *The Syntax and Semantics of Discourse Markers*, Continuum International Publishing Group Ltd, Continuum Studies in Theoretical Linguistics Series

Pratiques de lecture de plurilingues dans un contexte mondialisé. L'exemple des littératures de genre

Marie RIVIÈRE

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), Diltec

Comme d'autres secteurs touchés par la mondialisation culturelle, le marché du livre est marqué par de profonds bouleversements (Sapiro, 2008 et 2009). On assiste d'une part à une diffusion accrue des livres en anglais, d'autre part à une augmentation du nombre des langues traduites. Dans le domaine littéraire, les frontières entre culture d'élite et culture de masse semblent de plus en plus poreuses. Ces transformations se retrouvent-elles du côté des lecteurs et lectrices ? Quels enjeux linguistiques et culturels, mais aussi sociaux, sous-tendent les pratiques de lecture ?

Avec une approche plurilingue, qui tient compte de l'ensemble des langues utilisées par les lectrices et lecteurs, considérés comme des actrices et acteurs sociaux, on interrogera les pratiques de 16 personnes au moins trilingues vivant en Europe de l'Ouest. On se concentrera sur leurs lectures privées d'œuvres de littératures de genre pour adultes (romans noirs, science-fiction, chick lit, etc.), afin de mettre à jour des rapports entre langues de lecture et (il)légitimité des livres.

Après quelques remarques sur les langues de lecture de littérature des personnes interrogées, tous genres confondus, on se demandera si elles ont plutôt tendance à lire des ouvrages peu légitimes en langues premières ou étrangères. On verra ensuite si la question de la version originale et de la traduction – donc la question du respect du style de l'auteur-e – se pose pour ces littératures. Enfin, on s'intéressera à ce que les individus perçoivent des processus d'« anoblissement » (Lahire, 2004) de ces genres littéraires et aux éventuels passages entre des genres plus ou moins légitimes.

Bibliographie

- Beacco, Jean-Claude, *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2005.
- Bourdieu, Pierre, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, « Le sens commun », 1979.
- Calvet, Louis-Jean, *Le Marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon, 2002.
- Calvet, Louis-Jean, « Sociolinguistique. Mettre de l'ordre dans le désordre babélien », *Le Français dans le monde*, n° 355, Paris, FIPF/CLE International, janvier 2008, p. 44-46.
- Collectif, *L'Europe lit. Littérature en Europe. Rapport culturel l'Europe en marche*, Stuttgart, Institut für Auslandsbeziehungen/Fondation Robert Bosch, traduit en français par Laurence Wullemin, Janine Bourlois et Michèle Veubret, 2010.
- Lahire, Bernard, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, « Textes à l'appui / Laboratoire des sciences sociales », 2004.
- Le Bris, Michel & Rouaud, Jean (dir.), *Pour une littérature-monde*, Paris, Gallimard, 2007.
- Lipovetsky, Gilles & Serroy, Jean, *La Culture-monde. Réponse à une société désorientée*, Paris, Odile Jacob, « Penser la société », 2008.
- Sapiro, Gisèle (dir.), *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*, Paris, Nouveau Monde, 2009.
- Sapiro, Gisèle (dir.), *Translatio. Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*, Paris, CNRS Éditions, 2008.

Conception d'un test diagnostique en Master de didactique du FLES : la contextualisation de l'action didactique s'apprend-elle ?

Véronique RIVIÈRE
Université Lumière Lyon 2 (France), UMR ICAR 5191

L'activité de conception d'outil didactique et d'ingénierie didactique est au cœur de l'étude proposée. Les artefacts (manuels, tableau noir ou TBI, tests, feuilles d'exercice, fiche pédagogique) ont un poids important dans la chaîne curriculaire, dans le quotidien de la classe de langue et dans l'action didactique. Ils en constituent l'entour-amont (Bronckart, 2004). Pourtant, il nous semble que le processus de conception d'artefacts en tant qu'activité professionnelle ou activité formative, ou en tant que lieu de visibilité d'une certaine identité professionnelle, reste encore peu étudié en didactique des langues.

Nous nous intéressons à une situation de formation où des étudiants de Master 2 de didactique du FLES ont à concevoir par groupe, pour un organisme accueillant des demandeurs d'asile dans des cours de français, un test progressif de positionnement permettant d'évaluer les compétences initiales en langue française et de constituer des groupes de niveaux. Cette situation de conception avait pour but formatif de confronter les étudiants à des questionnements didactiques très concrets, de partager savoirs et compétences déjà-là et d'en construire de nouveaux, et d'être mis en situation de faire des choix circonstanciés. Seul le groupe d'étudiants chargé de concevoir les items de compréhension orale sera concerné ici. Les discours produits dans ces groupes donnent à voir le processus négocié et collaboratif (Mondada, 2002) de prise de décisions didactiques (choix des thèmes, des documents sonores, du nombre d'items dans le test, des consignes et des tâches, etc.), mais aussi les connaissances de tous ordres mobilisées à cet effet.

Ce travail de conception nécessite une activité discursive de préfiguration (De Saint-Georges, 2005) et de projection importante, à l'occasion de laquelle est imaginée, anticipée et mise en forme l'action des utilisateurs durant le test, c'est-à-dire la réalisation des tâches dévolues au testé et au testeur, ses contraintes, ses possibles, ses déterminations. Par conséquent, les discours interactifs suscités montrent la manière dont les étudiants-concepteurs construisent la situation de test tout autant que le test lui-même, celui-ci étant d'ailleurs le résultat de cette mise en forme négociée et projetée de l'agir potentiel.

A cet effet, l'objet de notre présentation sera de montrer comment sont pris en compte le public et le contexte à qui les concepteurs-étudiants s'adressent. Nous montrerons ainsi comment ceux-ci bâtissent discursivement le contexte cognitif et psycho-affectif d'utilisation de cet outil, c'est-à-dire la caractérisation des tâches demandées et leur enjeu cognitif, les obstacles, les capacités des apprenants et leur comportement, les intentions, les déterminations qui peuvent influencer la réalisation du test. En particulier, nous étudierons, à partir des travaux en psychologie cognitive ergonomique (Cahour, 2002) sur le travail et l'activité, et en mobilisant les outils de l'analyse du discours et de l'interaction :

- 1) les ressources ou connaissances que les étudiants-concepteurs mobilisent pour la construction du contexte de passation de test
- 2) les positionnements identitaires qui s'en dégagent.

Les données d'appui sont constituées de 2 séances enregistrées survenant à des moments différents de la conception. L'enjeu sera finalement de discuter, à la lumière de nos analyses, l'observation suivante : l'activité de contextualisation de l'action didactique se construit et s'apprend.

Bibliographie

- Bronckart J.-P. & al., 2004, Agir et discours en situation de travail, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* n° 103, Genève.
- Cahour B., 2002, La dynamique relationnelle au sein d'interactions de conception, *Le Travail Humain* n° 4, p. 339-361.
- Cicurel F., 2011, Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe, Didier, Paris.

- De Saint-Georges I., 2005, Discours, anticipation et action. Les constructions discursives de l'avenir dans une institution de formation par le travail, dans *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Peeters, Louvain-la Neuve, p. 2012-219.
- Huver E. & Springer C., *L'évaluation en langues*, 2011, Didier, Paris.
- Mondada L., 2002, Interactions et pratiques professionnelles : un regard issu des studies ok work, *Studies in communication sciences* n° 2, p. 47-82.
- Pastré P., Mayen P. et Vergnaud G., 2006, La didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie* n° 154.
- Perrin J., 2001, *Conception entre science et art, Regards multiples sur la conception*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Strauss A., 1992 [trad.], *La trame de la négociation: sociologie qualitative et interactionnisme*, L'Harmattan, Paris.

Adapter l'intercompréhension. Enseignement de compétence(s) en français langue étrangère à un public anglophone

Jean-Michel ROBERT
Université d'Amiens (France)

Les stratégies mises en œuvre par l'intercompréhension permettent une entrée facile dans les langues étrangères proches ou un éveil au plurilinguisme. A l'origine cantonnée aux langues proches de la langue maternelle (Eurom4, Galatea), l'intercompréhension s'est ouverte plus tard, par le biais des langues dépôts (langues étrangères ou secondes apprises ou acquises, proches ou non de la langue maternelle) aux langues distantes de la langue maternelle (EuroComRom, ICE). Il est cependant possible d'avoir accès, pour des locuteurs anglophones (langue maternelle ou langue dépôt) au français et à partir de cette langue aux autres langues romanes. En effet, le grand nombre d'homographes communs aux deux langues, la transparence favorisée par les très nombreux cognates permettent aux anglophones d'accéder à la compréhension d'un texte français. La partie grammaticale peut être abordée par les similitudes grammaticales entre les deux langues (existence en anglais des structures syntaxiques panromanes de base et d'une grande partie des éléments morphosyntaxiques panromans) mais aussi par le biais des très nombreuses expressions d'origine française présentes dans la langue anglaise qui offrent un corpus conséquent pour la compréhension morphosyntaxique et l'acquisition de structures grammaticales. Une telle stratégie permet de prendre en compte certains besoins ou attentes du public anglophone, souvent réticent à s'engager dans un apprentissage qu'il estime ardu. Il peut ainsi choisir, non des paliers d'apprentissage mais des compétences (compréhension écrite, puis compréhension orale et éventuellement compréhensions de production). Il peut aussi se limiter à la simple compréhension écrite, qui permettra, professionnellement, de lire une correspondance en français (ou dans d'autres langues romanes, car le français sera une langue pont vers les autres langues romanes), de faire des recherches sur Internet, de devenir un lecteur plurilingue. Et surtout, elle jettera une passerelle entre deux familles de langues que la linguistique avait séparées.

Bibliographie

- Castagne, E (2008) : les langues anglaises et françaises, amies ou ennemies ? *Études de linguistique appliquée* 149, 31-42
- Forlot, G., dir. (2009) : L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques, L'Harmattan.
- Klein, H.G. (2008) : L'anglais base possible de l'intercompréhension romane ? *Études de linguistique appliquée* 149, 2008, 119-128
- Klein, H.G. et Reissner, Ch. : Basismodul English. Aachen/ Shaker Verlag.
- Robert, J-M. (2010) : Enseignement / apprentissage du FLE et des langues romanes en (inter)compréhension à un public anglophone. *O conceito de Intercompreensão : origem, evolução e definições*. Rediner-Intercompreensão N° 1. Redinter, Portugal, 156-170.
- Robert, J-M. (2011) : L'inglese : una lingua-passerella verso le lingue romanze. In Maddalena De Carlo, *Intercompreensione e educazione al plurilinguismo*, Edizioni Wizarts.
- Robert, J-M et G. Forlot (dir.) (2008) : *L'anglais, langue passerelle vers le français ?* (avec Gilles Forlot), *Études de Linguistique Appliquée* 149.

Représentations du sens linguistique : ce que montrent les pratiques d'enseignement en classes de cycle III

Márcia ROMERO

Claudia LEMOS VÓVIO

Université Fédérale de S o Paulo (Brésil), UNIFESP

Dans cette communication, nous discuterons les représentations des enseignants sur le sens linguistique qui se manifestent lors des activités de classe centrées sur le fonctionnement du lexique en langue et en discours et nous nous demanderons dans quelle mesure ces représentations peuvent expliquer l'écart entre les pratiques d'enseignement et les recommandations officielles signalées par les documents d'orientation éducative pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue maternelle au Brésil (Par metros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNLP). Tout en respectant ces documents, notre analyse, inscrite dans une réflexion sur le rôle du lexique et de leur contexte d'insertion apportée par la Théorie des Opérations  nonciatives (De Vogüé, Franckel, Paillard, 2011), porte sur les interactions didactiques transcrites par nos étudiants en licence de Pédagogique (destinée à la formation des professeurs d' cole), lors de leurs observations hebdomadaires dans des classes équivalentes au cycle III de l' cole élémentaire en France. Après 35 observations de classe, nous analyserons les échanges focalisés sur le traitement du sens des unités lexicales lors des activités de compréhension des textes. Notre étude s'intéressera notamment aux questions posées par les élèves, leurs commentaires sur le sens du texte, ainsi que les réponses et commentaires apportés des enseignants. Une analyse préliminaire des résultats obtenus fait apparaître qu'il y a toujours, d'après les enseignants, un contenu sémantique intrinsèque aux unités lexicales en dehors de leurs contextes d'insertion. Or, ce type de conception, du fait qu'elle ne permet pas de comprendre le rôle joué par ces unités dans la construction de l'interprétation d'un texte, suscite des activités d'interprétation et (re)construction textuelles où les unités sont communément conçues comme des synonymes de mots isolés, ce qui ne contribue ni au développement de la conscience réflexive, ni à celui de la compréhension des différents processus par lesquels les sujets agissent linguistiquement.

Bibliographie

- Brasil. (1997) *Par metros Curriculares Nacionais*. 1  a 4  séries. Língua Portuguesa. Brasília. MEC/SEF.
- De Vog  , S ; Franckel, J.-J ; Paillard, D. (2011) *Linguagem e Enunha o: representa o, referencia o, regula o*. São Paulo : Contexto.
- Fairchild, T. M. (2009) Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa. *Educa o e Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n.3, p. 495-507, set./dez.
- Franchi, C. (2006). *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial.
- Geraldi, J. W. (1996) *Linguagem e ensino : exercícios de militância e divulga o*. Campinas : Mercado de Letras; ALB.
- Imbernon, F. (2004) *Forma o docente e profissional : forma-se para a mudança e incerteza*. São Paulo : Cortez, 2004.
- Mat ncio, M. L. (2001) *Estudo da língua falada na aula de língua materna*. Campinas: Mercado de Letras.
- Romero, M; V vio, C. (2011) Da criatividade do falar do jovem às práticas pedagógicas criadoras. *Interac es*, Portugal, 17, p. 72-95.
- Tardiff, M. ; Raymond, D. (2000) *Saberes, tempo e aprendizagem no magistério*. Educa o e Sociedade, ano XXI, n. 73, p. 209-244.

Students' representations of languages in 2001-2011: are there any differences?

Susana SENOS

Secondary School Dr. Manuel Gomes de Almeida (Portugal)

Ana Raquel SIMÕES

Ana Sofia PINHO

University of Aveiro (Portugal), CIDTFF

In European context, in which diversity is experienced in several levels and spheres of action, and the intercultural contacts and interactions are expanding, languages play a crucial role, and the representations of educational actors about languages and their role in today's society is also outstanding.

In this paper we analyse students' representations of languages and their perceptions about the importance of languages in the curricula and of plurilingualism policies, which are the results from two major surveys developed in Portugal in 2001 and 2011.

The surveys used the same questionnaire distributed to a large sample of students of the 9th grade (14/15 years old) from the Council of Aveiro, Portugal (around 25% of the 9th grade students). The collected data were statistically analysed, and the open answers were object of content analysis. The results of the second survey (in 2011) do not differ much from those of the first one (in 2001). We realised that the students have few knowledge about the world of languages, possess crystallised and curricular rooted representations towards languages and towards the people that talk them. These students also revealed few actual and ambitioned contacts with languages beyond those that are part of the school curriculum.

According to these results, we concluded that language didactics and schools need to rethink themselves and their practices in order to make students and civil society more aware of the importance of languages and of language learning in the education of more active and participative citizens. Also important is the analysis teachers' perceptions of languages, as well as to create collaborative networks of language educators in order to (i) reflect upon the way languages are seen inside and outside schools walls (by civil society in general), as well as to (ii) reinvent ways of promoting intercultural dialogue and plurilingual competence.

Mémoire vs histoire : une aporie en didactique des langues et du FLE ?

Valérie SPAËTH

Université Franche-Comté (France), ELLIADD EA 4661

La communication examinera le traitement actuel de l'histoire en didactique du FLES, notamment dans sa relation à la question de la mémoire. La tension mémoire/histoire, marquée par les différentes formes de mobilités d'un côté et la revendication identitaire de l'autre apparaît dans la didactique du FLES, où le français, par l'histoire spécifique de sa diffusion, joue un rôle de catalyseur linguistique et culturel, tout comme ont pu le jouer plus anciennement l'italien ou l'espagnol (Gruzinski 2004). Il s'agit donc déjà de dégager les concepts d'histoire et de mémoire l'un de l'autre afin de montrer quel est leur champ d'action et leur caractère opérationnel en FLES. Il y est aussi question en filigrane du rapport entre deux disciplines peu convoquées directement en sciences du langage : la sociologie et l'histoire (Elias 1985). Les transpositions de concepts issus de la linguistique et de la sociolinguistique ont en effet largement favorisé l'approche synchronique de la didactique, même quand pourtant il y était question de l'histoire politique ou de l'histoire des discours. Il sera alors question d'examiner les théories de l'histoire qui peuvent prendre en charge ces deux concepts en respectant les variations d'échelles (Ricoeur 2000) qui leur sont inhérentes (mémoire collective/individuelle et macro/micro histoire). La réflexion sera orientée sur les travaux de Ginzburg (2010) qui apportent un éclairage tout à fait approprié aux questions historiques en FLES. L'objectif affiché est de montrer qu'il est urgent d'introduire une réflexion historique, déjà menée en sciences du langage, mais que la didactique du FLES suspend pour des raisons qui tiennent au mythe de son histoire récente (l'après Seconde Guerre mondiale), à l'idéologie de l'harmonisation des pratiques, ou bien encore à la rupture épistémologique qu'elle a instaurée dans l'enseignement des langues. La didactique du FLES s'en tient le plus souvent au présentisme (Hartog 2003) ; à une histoire des institutions qui relève de la sociologie des institutions ou de l'ingénierie de la formation ou se résume à une histoire des méthodologies (Puren 1988) vulgarisée à l'extrême.

Bibliographie

- Blanchet Ph. & Chardenet P. (dir) (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : éditions des archives contemporaines.
- Certeau M. de (1974), "L'opération historique", in J. Le Goff & P. Nora (éds), *Faire de l'histoire. Nouveaux problèmes*, Paris : Folio Histoire, 19-68.
- Fishman J. (1976), *The sociology of language. Basic concepts, theories and alternative approaches*, Fishman (ed.). Paris, The Hague: Mouton.
- Hartog F. (2003), *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris : Le Seuil.
- Judet de la Combe P. (2007), « Crises des langues et éducation européenne » in WERNER M. (dir.), *Politiques & usages de la langue en Europe*, Col « Dialogiques », Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Ginzburg C. (2010 trad.), *Le Fil et les traces*, traduit par Martin Rueff, Paris : Verdier.
- Goffman, E. (1983), « Microsociologie et histoire » in *Le sens de l'ordinaire*, P. Fritsch éd., Paris : CNRS, pp. 197-200.
- Gruzinski S. (2004), *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*, Paris : La Martinière.
- Halbwachs M. (1952) [1925], *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris : Bibliothèque de philosophie contemporaine
- Puren C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-Clé International.
- Ricoeur P. (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris : Le Seuil.

Mediating between Languages and Cultures: the case of Greek National Exams for Foreign Language Proficiency

Maria STATHOPOULOU
University of Athens (Grèce)

The present paper deals with the notion of 'mediation', which is understood as a social practice which entails extracting information from a source text in one language and relaying aspects of it in another for a specific purpose (Dendrinis, 2006). Although its role is considered crucial in today's multilingual and multicultural societies which demand cultural and linguistic negotiation, mediation has seldom been included in foreign language curricula or examination batteries. While the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) (2001) legitimized its inclusion in Foreign Language Teaching and Assessment, there are no illustrative scale descriptors of mediating competence therein.

Given the scarcity of research in this area, the purpose of this paper is to systematically analyze and describe written mediation tasks included in the Greek national exams for language proficiency, known as *Kratiko Pistopiitiko Glossomathias* (KPG), which measure test-takers' mediation performance. The questions it attempts to answer are: what linguistic features differentiate written mediation tasks across proficiency levels and through what types of tasks mediation performance can be measured at each level?

Systematic KPG task description and analysis has been undertaken on the basis of a pre-defined set of features (i.e., topic, genre, discourse environment, communicative roles), which actually draw on Systemic Functional Linguistics (Halliday & Matthiessen 2004) and the approach to language study developed by Knapp & Watkins (2005)

The results of this study, which have been creatively exploited for the grading of illustrative descriptors relevant to mediation in the new *Greek Curriculum for Foreign Languages*, lead us to understand what differentiates written mediation tasks across levels. The empirically derived illustrative descriptors, which predict the language to be used at each proficiency level and are provided at the end of the paper, may prove useful for test-designers, syllabus developers and for teachers aiming to develop their interlinguistic and intercultural competence.

Bibliographie

- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dendrinis, B. 2006. Mediation in Communication, Language Teaching and Testing. *Journal of Applied Linguistics*, 22: 9-35.
- Halliday, M A. K. and Matthiessen, C. M. I. 2004. *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). London: Arnold.
- Knapp, P. and M. Watkins. 2005. *Genre, Text, Grammar: technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: University of South Wales Press.

Entre la politique linguistique éducative et la planification linguistique, le Timor-Leste balance...

Lúcia VIDAL SOARES
Instituto Politécnico de Lisboa (Portugal) /CIDTFF
Maria Helena ARAÚJO E SÁ
Universidade de Aveiro (Portugal), CIDTFF

Le Timor-Leste, ancienne colonie portugaise, est devenu un jeune pays au début du XXI^e siècle. Son indépendance a été reconnue en 2002, à la suite d'un référendum qui a eu lieu en août 1999, après une période de 25 ans d'occupation indonésienne. Ce jeune État de 15.000 km² est une sorte de Babel, au paysage linguistique fort diversifié, où l'on rencontre environ 15 langues autochtones (selon les comptages), dont 12 d'origine austronésienne et 3 d'origine papoue. Les Timorais ont choisi comme langues officielles le tetum (langue nationale) et le portugais (langue de l'ancien colonisateur).

En général les pays plurilingues cherchent des solutions pour faire entrer à l'école, en utilisant, souvent, les possibilités offertes par le système éducatif, toutes leurs langues ou, du moins, quelques unes d'entre elles, qu'elles soient maternelles, secondes, nationales, etc. Mais ils sont aussi conscients du fait que la gestion de toutes ces langues pose des problèmes complexes en matière d'idéologie, de pédagogie et de gestion curriculaire. Qu'en est-il au Timor-Leste ?

Nous nous proposons d'analyser les contraintes qui rendent difficile le passage entre la politique linguistique éducative et la planification linguistique, autrement dit, entre les choix politiques et « le passage à l'acte » (Calvet ; 1999 :155). Nous essayerons de définir quel tissage de contraintes endogènes et exogènes peut permettre une planification linguistique au Timor - Leste. Cela nous conduira à nous interroger sur le rôle des institutions éducatives dans ce contexte.

Nous nous proposons, donc, d'analyser quelques documents officiels (Constitution timoraise ; Programme du IV^e Gouvernement Constitutionnel ; propositions du Parlement, Résolutions du Gouvernement, Curricula, etc.) en ce qui concerne la politique linguistique éducative et des entrevues faites sur le terrain, au cours d'une recherche, et qui nous permettent de ressentir les difficultés de son application.

Bibliographie

- Calvet, L.-J. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris. Hachette
- Durand, Fr. (2011). *Timor-Leste -Premier État du 3^e millénaire*. Paris. Editions Belin
- Durand, Fr. (2010). *Timor-Leste - País no Cruzamento da Ásia e do Pacífico - Um Atlas Histórico-Geográfico*. Lisboa. Lidel
- Feussi, V. (2004). Politique linguistique et développement durable au Cameroun: perspective émique ou perspective étique? In *Actes du Colloque Développement durable : leçons et perspectives*, Université de Ouagadougou, Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (org.), Burkina-Fasso, Junho de 2004. (21-29). Voir : www.francophoniedurable.org/.../colloque-ouaga-programme.pdf
- Feytor Pinto, P. (2010) *O essencial sobre Política de Língua*. Lisboa. INCM
- Hull, G (2002). *The Languages of East Timor. Some Basic Facts*. Díli. Instituto Nacional de Linguística, Universidade Nacional de Timor Lorosa'e. (révision de l'article de l'auteur. (1999) "The Languages of East Timor: 1772-1997: A Literature Review". In *Studies in Languages and Cultures of East Timor*. Sydney. University of Western Sydney Macarthur, p. 1-38). Voir: http://www.portphillip.vic.gov.au/default/CommunityGovernanceDocuments/The_Languages_of_East_Timor_Some_Basic_Facts.pdf
- Hull, G. (2001). *Timor-Leste - Identidade, língua e política educacional*. Lisboa. Instituto Camões
- Menken, K.; Garcia, O. (ed.). (2010) *Negotiating Language Policies in Schools - educators as Policymakers*. New York and London. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Mother Tongue-Based Multilingual Education For Timor-Leste - National Policy - Projet proposé par la Commission Nationale d'Éducation et soutenu par la Commission Nationale de l'UNESCO - section Timor Leste*. Voir : <http://www.scribd.com/doc/49147952/>

- Sagara, Emmanuel (2008). Développement de l'éducation et plurilinguisme : la perspective africaine. In Actas do Colóquio Internacional Ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano- Enseignement/apprentissage du français et du portugais en contexte plurilingue africain, Praia, Cabo Verde, (le 12 et le 13 Novembre 2007). Paris. União Latina. (pp. 51-68)
- Thomaz, L.F. (200) Thomaz, L.F. (2002). *Babel Lorosa'e. O problema linguístico de Timor Leste*. Lisboa. Coleção Cadernos Camões, Instituto Camões.

Contextes et mises en discours des contextes d'enseignement / apprentissage du FLE : le projet CECA

Monica VLAD

Université Ovidius Constanta (Roumanie), Faculté des Lettres /
Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (France), Diltec

Le programme de recherche « Culture d'enseignement, culture d'apprentissage » (CECA) est un programme mené conjointement par l'AUF et par la FIPF entre 2006 et 2011, qui a comme but de dresser un panorama comparatif des différentes modalités locales d'appropriation du français langue étrangère (FLE) et langue seconde (FLS) en milieu institutionnel, ainsi que des cultures d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère et/ou seconde à l'œuvre dans le monde. A partir d'un protocole d'observation et d'analyse commun fourni par le CRAPEL de l'ATILF, vingt équipes d'enseignants et de chercheurs réparties sur les cinq continents ont réalisé une analyse de la culture éducative propre au pays dont elles sont issues.

Les données recueillies à l'occasion de cette recherche, disponibles sur le site <http://ceca.auf.org>, permettent de réinterroger, dans une démarche comparative riche de sens, des notions fondamentales pour la didactique des langues, telles que les notions de contexte, de culture d'enseignement / apprentissage, d'ethnographie de la classe de langue, d'interaction didactique...

Dans cette communication, je souhaiterais, dans un premier temps, partir du protocole qui se trouve à la base du projet CECA et expliciter les principales articulations méthodologiques qui ont permis de conduire cette recherche : la question fondamentale de la recherche et ses déclinaisons, les sources d'obtention des données, l'échantillonnage, les principes de la démarche comparative et ses biais, les articulations entre contexte, culture éducative et culture de recherche.

Dans la deuxième partie de ma communication, sur la base d'échantillons du corpus écrit obtenu lors de la recherche CECA (discours descriptifs et discours de recherche sur la salle de classe), je vais m'arrêter de manière plus spécifique sur la notion de contexte, telle qu'elle est apparue dans le protocole de la recherche et telle qu'elle a été déclinée par les différents chercheurs locaux dans leurs descriptions et analyses.

Bibliographie

- Bronckart, J.-P. (1996) : *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bruxelles, S. (2002) : « Ethnographie de la communication » in Charaudeau, P.; Maingueneau, D. (coord.) : *Dictionnaire de l'analyse du discours*, Paris : Seuil, pp. 233-236.
- Cambra Giné, M. (2003) : *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier, coll. LAL.
- Chiss, J.-L. (1995) : « Sciences du langage : le retour », in *Didactique du français, état d'une discipline*, Paris : Nathan Pédagogie pp. 81-98.
- Garfinkel (1967): *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs (new Jersey), Prentice Hall.
- Micheli, R. (2007) : « Contexte et contextualisation en analyse du discours : regard sur les travaux de T. Van Dijk », *Semen*, 21, Catégories pour l'analyse du discours politique, 2006. URL : <http://semen.revues.org/document1971.html>. Consulté le 10 février 2012.
- Mondada, L.; Pekarek Doehler, S. (2005) : « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? » in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, <http://aile.revues.org/document947.html>.
- Plantin, C. (2002) : « Explication » in Charaudeau, P.; Maingueneau, D. (coord.) : *Dictionnaire de l'analyse du discours*, Paris : Seuil, pp. 251-254.
- Schegloff, E. (1992): « In Another Context », in Duranti et Goodwin : *Rethinking Context*, Cambridge, CUP, pp. 191-229.

Vers une didactique du slam, poésie nomade et « intégrative »

Camille VORGER

Université de Grenoble (France), Lidilem

Dans la lignée des lointains aèdes et rhapsodes, les slameurs se définissent comme d'authentiques *néonomades* (Bas Böttcher). Venue des Etats-Unis, la vague du slam a envahi l'Europe à l'orée du XXI^{ème} siècle : « Slam de fond » ont alors titré les journalistes. Depuis lors, l'heure est au slam, dispositif qui se veut ouvert à toutes les influences et tous les styles : « Slam is inclusive », d'après son fondateur Marc Smith qui se dit *outsider* de la scène littéraire, en tant qu'ancien ouvrier du bâtiment. Art du verbe, de *l'orature* (Hagège) ou *oralité* (Souleymane Diamanka) dont le *flow* émerge à la confluence des arts du langage, il représente un lieu privilégié de solidarités et d'échanges, un espace où les mots et les langues sont offerts en partage. Des rencontres européennes occasionnent des créations plurilingues, tandis que la toile, où la vidéo peut relayer la représentation scénique en dehors de la présence du poète, se prête à des retransmissions et événements de slam en ligne. Autant d'éléments qui peuvent constituer des ressources intéressantes, pour peu que l'on envisage le potentiel didactique du slam. S'il a fait son apparition dans les programmes et manuels scolaires de Français Langue Maternelle, il peut aussi donner lieu à des exploitations en Français Langue Etrangère que nous avons entrepris d'explorer en thèse. Dans cette communication, notre propos est d'appréhender les potentialités de cette poésie actuelle et vivante dans la perspective de l'enseignement-apprentissage des langues, et notamment du FLE. Notre approche du slam comme « objet poétique à identifier », envisageant les spécificités génériques qui en font une forme originale, distincte de la chanson et du théâtre, vise à éviter l'écueil d'une instrumentalisation. Cette analyse d'une dialectique outil/objet prendra appui sur des exemples de ressources et d'autres démarches expérimentées dans le cadre de notre recherche.

Bibliographie

- Auger, N. & Pierra, G. (2007). Arts du langage et publics migrants, *ELA Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie* n° 147, juillet-septembre. Didier érudition/Klincksiek.
- Gendron, C. (2011). « Faire du slam en classe de langue ». *Les langues modernes* vol.105, n° 2. Aider à écrire. pp. 20-26.
- Gourvenec, L. (2008). « Théoriser l'exploitation de la chanson en classe de langue ». *Les langues modernes* n° 4. Paroles et musique. pp. 15-24.
- Hagège, C. (1987). *L'Homme de parole*, Contribution linguistique aux sciences humaines. Paris : Fayard.
- Pierra, G. (2006). *Le corps, la voix, le texte*, Arts du langage et langue étrangère. Paris : L'Harmattan.
- Urbano, B. (2007). Ça va chémar en classe de langues vivantes. Le slam de Grand Corps Malade. In *Les langues modernes* n° 2, vol. 101, pp. 84-89.

Rupture épistémologique et didactique du chinois langue étrangère

Ying ZHANG

Université de Grenoble (France), Lidilem

En nous inscrivant dans une approche historico-épistémologique, nous constatons, d'une part que la science, comme tout discours élaboré sur le monde et sur l'homme, part de modèles préétablis ou prédéfinis : un paradigme dominant ou une matrice disciplinaire commandant une homogénéité des questionnements, des méthodologies et des valeurs interdit de penser certaines réalités incompatibles ; et d'autre part, que l'histoire est le lieu de la grande complexité : la spécificité d'une conception ne s'y saisit qu'en rapport avec d'autres concepts, avec le climat scientifique, social et culturel, avec le sens qu'on lui donne inconsciemment. C'est précisément dans la mesure où il peut contredire les anciens paradigmes et rompre avec les connaissances simplistes et caduques que le discours sur les pratiques d'enseignement et sur les processus d'acquisition fonde la didactique du chinois langue étrangère. Dans cette communication, nous essaierions de détailler deux grandes ruptures épistémologiques qui ont marqué l'enseignement du chinois langue étrangère au long des quatre derniers siècles. 1) la rupture entre la conception de la langue chinoise comme langue étrangère et la représentation de la langue chinoise que se font les natifs ; 2) la rupture entre la connaissance du chinois LE comme objet spécifique d'enseignement et d'apprentissage et la connaissance de la langue alphabétique comme objet général de la didactique des langues fondée en Europe. Tâchant de répondre aux questions « quand, comment et pourquoi est advenue la rupture » (Auroux : 2006) dans l'évolution de la pensée didactique du chinois LE, nous situons notre réflexion épistémologique dans le contexte français.

Bibliographie

- Auroux, Sylvain. (2006). « Les modes d'historicisation ». *Histoire des idées linguistiques et horizons de rétrospection. Histoire Epistémologie Langage*, n° XXVIII. Paris : SHESL. pp.105-116.
- Bachelard, Gaston. (1989). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. 14e édition. Paris : Libr. philosophique J. Vrin.
- Bellassen, Joël. (2010). « Didactique du chinois et la malédiction de Babel : Emergence, dynamique et structuration d'une discipline ». *Etudes chinoises*, n°. Hors-série. Paris : AFEC. pp. 27-44.
- Bergère, Marie-Claire, et Angel Pino (dir.). (1995). *Un siècle d'enseignement du chinois à l'École des langues orientales : 1840-1945 : bicentenaire des Langues orientales*. Paris : l'Asiathèque.
- Chiss, Jean-Louis. (2010). « La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables? ». *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, n°. 48. Le français dans le monde. Paris : Clé international et FIPF. pp. 37-45.
- Chiss, Jean-Louis, et Daniel Coste (dir.). (1995). *Théories du langage et enseignement - apprentissage des langues : fin du XIXe, début du XXe*. *Histoire Epistémologie langage*, n°. XVII. Paris : PUF.
- Granger, Gilles Gaston. (1992). « A quoi sert l'épistémologie? ». *Droit et Société*, n°. 20/21-1992. Paris : LGDJ. pp.35-42
- Granger, Gilles Gaston. (2010). *Pensée formelle et sciences de l'homme*. Paris: Archives Karéline.
- Kuhn, Thomas Samuel. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Nouvelle bibliothèque scientifique. Paris : Flammarion.
- Marrou, Henri-Irénée. (1954). *De la connaissance historique*. DL 1975. Points Histoire. Paris : Éditions du Seuil.

Processus d'autonomisation de l'apprenant et acquisition de la compétence de communication interculturelle

Hélène ZUMBIHL

Université de Lorraine (France), CRAPEL /ATILF-CNRS

Cette communication est une réflexion sur le processus d'autonomisation de l'apprenant dans un contexte particulier d'apprentissage de l'anglais qui est celui de la préparation linguistique et interculturelle pour une période prolongée d'apprentissage par immersion, en particulier le séjour Erasmus. Dans cette expérience de « *independent learning* » décrite par Byram (1997), l'autonomie de l'apprenant joue un rôle central et concerne aussi l'acquisition de la compétence de communication interculturelle. Le cadre théorique mettra donc en évidence le rapprochement nécessaire à faire entre la notion d'autonomisation de l'apprenant et celle de compétence de communication interculturelle. La réflexion et le développement personnels de l'apprenant sont au centre de cet apprentissage où l'enseignant va jouer un rôle de guide ou de conseiller et dans lequel les émotions et la cognition sont étroitement liés et interagissent. Notre cadre théorique portera également sur les outils permettant le développement de l'autonomie de l'apprenant. Ces outils ont été expérimentés dans notre contexte didactique sur le terrain. Il s'agit, d'une part, de la réflexivité au moyen de l'écriture d'un journal par l'apprenant, d'autre part, de la prise en compte de l'apprentissage expérientiel par l'expression orale ou écrite et l'analyse des émotions ressenties lors d'expériences interculturelles passées, avec l'utilisation en particulier de l'anecdote qui permet de faire le lien entre l'expérientiel et l'intellectuel. Il s'agit enfin, du soutien apporté aux apprenants dans leurs recherches personnelles sur la culture du pays de destination ainsi que la construction de leur projet. Nous concluons cette présentation par l'analyse de résultats qualitatifs sur l'utilisation de ces outils, obtenus au moyen d'un questionnaire de satisfaction remplis par les étudiants en fin de semestre. Nous pourrions ainsi définir les perspectives envisageables pour l'amélioration du processus d'autonomisation de l'apprenant pour l'acquisition de la compétence de communication interculturelle, essentiel au bon déroulement de la période d'apprentissage en immersion qui sera, elle aussi, une étape particulière d'un processus d'apprentissage tout au long de la vie de l'étudiant.

Bibliographie

- Anquetil, M. 2006. *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*. Berne : Peter Lang.
- Anquetil, M. et Molinié, M. 2008. L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux. In Kramsch, C., Levy, D. et Zarate, G. (Eds). 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des archives 83-86.
- Barro, A., Jordan, S. and Roberts, C. 1998. Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer. In Byram, M. and Fleming, M. 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benson, P. 2001. *Teaching and researching Autonomy in Language Learning*. Longman. Applied Linguistics in Action Series, edited by Christopher N. Candlin and David R. Hall
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. et Zarate, G. 1997. Defining and assessing intercultural competence : some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29, 239-243.
- Camilleri, A. 2002. *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. European Center for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe.
- Coperias Aguilar, M-J. 2008. Dealing with intercultural communicative competence in Alcon Soler, E. & Safont Jorda, M-P. (Eds.), 2008. *Intercultural Language Use and Language Learning*. Milton Keynes: Springer.
- Corbett, J. 2003. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gohard-Radenkovic, A et Murphy-Lejeune, E. 2008. Introduction mobilités et parcours. In Kramsch, C., Levy, D. et Zarate, G. (Eds). 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des archives 127-137.

- Holec, H. 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Jackson, J. 2008. *Language, Identity and Study Abroad, Sociocultural Perspectives*. London: Equinox Publishing.
- Jimenez Raya, M. et Sercu, L. 2007. *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*. Coll. Foreign Language Teaching in Europe. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning and its critics: Preserving the role of experience in management learning and education. *Academy of Management Learning and Education*. 1 (2), 137-149.
- Little, D. 2003. Learner autonomy and second/foreign language learning. *The Guide to Good Practice*. Retrieved from <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409#ref5>
- Murphy-Lejeune,,E 2002. *Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers*. London: Routledge.
- Rogers, C. R. 1969. *Freedom to learn: a View of What Education Might Become*.(1st Edition). Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Sercu, L. 2002. Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: some implications for course development. In *Language, Culture and Curriculum*. Vol 15. N°1. 61-74.
- Sercu, L. 2004. Assessing Intercultural Competence: a Framework for Systematic Test Development in Foreign Language Education and Beyond. In *International Education*, Vol 15, N°1. 74-89
- Utlley, D. 2004. (3rd Ed. 2007). *Intercultural Resource Pack, Intercultural Communication Resources for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Zumbihl, H. 2004. *Anglais de spécialité et acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire*. Thèse de Doctorat, Didactique des Langues, Nantes.
- Zumbihl, H. 2010. Preparing an intercultural curriculum for university studies abroad. *Proceedings of the Second International Conference on the Development and Assessment of the Intercultural Competence*. University of Arizona. Vol. 1. 424-439. <http://cercll.arizona.edu/doku.php/development/conferences/2010/icc/contents>

INDEX DES COMMUNICANTS

- ABENDROTH-TIMMER Dagmar, 19
AGUILAR RÍO Jose I., 19
AMBRÓSIO Susana, 20
ANDRITSOU Anastasia, 80
ANDROULAKIS George, 80
ARAÚJO E SÁ Maria Helena, 20, 97
AZAOUI Brahim, 21
BARBIER Prisque, 22
BAUTISTA MALDONADO Salvador, 68
BEACCO Jean-Claude, 9
BEHRA Séverine, 23
BELGHEDDOUCHE Assia, 24
BERGERE Amandine, 25
BIGOT Violaine, 46, 69
BOUBAKOUR Samira, 76
BOUDEBIA-BAALA Afaf, 26
BOUVIER-LAFFITTE Béatrice, 27
BOUZAR Fadhila, 29
BRUDERMANN Cédric, 30
BRULEY Cécile, 32
CARETTE Emmanuelle, 33
CAROL Rita, 34
CARTON Francis, 33
CAUSA Mariella, 35
CHARCONNET Jean, 36
CHEIKH SIDI ABDALLAH Mohamed Vall
Ould, 38
CHISS Jean-Louis, 11
CHOFFAT-DÜRR Anne, 39
CICUREL Francine, 12
CIEKANSKI Maud, 40
COHEN Elisa, 65
COLLY-DURAND Sandra, 41
COULBAUT Amélie, 25
COZMA Ana-Maria, 42
DAVID-LODOVICI Catherine, 43
DEBONO Marc, 82
DELORME Vera, 44
DENIMAL Amandine, 45
DESCIMON Christiane, 46
DEWAELE Jean-Marc, 13
DOZIN Florence, 47
DUFOUR Sophie, 81
EHRHART Sabine, 49
EL MESTARI Habib, 56
FANTOGNON Colman, 50
FAURE Pascaline, 51
FELCE Catherine, 52
FOUILLET Raphaëlle, 32
FRAISSE Emmanuel, 14
GAGNON Roxane, 54
GALLIGANI Stéphanie, 35
GANA Eleni, 80
GANEALINA Alina, 55
GÂȚĂ Anca, 55
GETTLIFFE Nathalie, 56
GUILBAUD Benoît, 57
HAPEL Françoise, 59
HERRY-BENIT Nadine, 60
HIDDEN Marie-Odile, 62
HILTON Heather, 63
KIYITSIOGLOU-VLACHOU Catherine, 64
KOUAME Jean-Martial, 69
KRYSTALLI Penelope, 64
LAMOUREUX Sylvie Anna, 65
LE FERREC Laurence, 66
LECLÈRE-MESSEBEL Malory, 66
LECONTE Fabienne, 67

LEGUY Cécile, 15
 LEMOS VÓVIO Claudia, 93
 LEÓN HERNÁNDEZ José Luis, 68
 MACAIRE Dominique, 23
 MAILLARD Nadja, 69
 MANESSE Danièle, 71
 MARTINEZ Pierre, 72
 MELO-PFEIFER Sílvia, 73
 MERLE Sabrina, 75
 MEZIANI Amina, 76
 MIRAS Grégory, 50
 MOGLI Marina, 80
 MULLER Catherine, 77
 NARCY-COMBES Jean-Paul, 12
 ORCHOWSKA Izabela, 78
 PAPADOPOULOU Maria, 80
 PARK Dong-Yeol, 72
 PARPETTE Chantal, 81
 PETRAKI Evangelia, 64
 PIEROZAK Isabelle, 82
 PILLOT-LOISEAU Claire, 60
 PINHO Ana Sofia, 94
 PINTO Susana, 20
 POIMENIDOU Maria, 80
 PRADIER Vincent, 50
 PRUNET Anne, 84
 RAHARINIRINA RABAOVOLOLONA Lucie,
 85
 RITTAUD-HUTINET Chantal, 87
 RIVIÈRE Marie, 89
 RIVIÈRE Véronique, 90
 ROBERT Jean-Michel, 92
 ROMERO Márcia, 93
 SAVATOVSKY Dan, 11
 SCHMIDT Alexandra, 73
 SEFTA Kamila, 44
 SENOS Susana, 94
 SIMÕES Ana Raquel, 20, 94
 SPAËTH Valérie, 95
 STATHOPOULOU Maria, 96
 STRATILAKI Sofia, 32
 TAKAHASHI Nozomi, 72
 TSAKNAKI Olympia, 64
 VIDAL SOARES Lúcia, 97
 VLAD Monica, 99
 VORGER Camille, 100
 WEBER Corinne, 32
 ZHANG Ying, 101
 ZUMBIHL Hélène, 102

NOTES

NOTES