HAL
open science

Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet

Philippe Blanchet, Patrick Chardenet

To cite this version:

Philippe Blanchet, Patrick Chardenet (Dir.). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. Éditions des archives contemporaines; Agence universitaire de la francophonie (Montréal), pp.509, 2011, 978-2-813000-48-4. hal-01436588

HAL Id: hal-01436588

https://hal.science/hal-01436588

Submitted on 16 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures

Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures

Approches contextualisées

Sous la direction de :

Philippe BLANCHET
Université Rennes 2 – Haute-Bretagne
Laboratoire PREFics EA 3207

Patrick CHARDENET
Université de Franche Comté
Directeur délégué « Langue et communication scientifique en français », AUF

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE

éditions des archives contemporaines

Copyright © 2011 Éditions des archives contemporaines (EAC)
En partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF)

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit (électronique, mécanique, photocopie, enregistrement, quelque système de stockage et de récupé-ration d'information) des pages publiées dans le présent ouvrage faite sans autorisation écrite de l'éditeur, est interdite.

Éditions des archives contemporaines
41, rue Barrault
75013 Paris (France)

www.archivescontemporaines.com

ISBN : 9782813000484

Avertissement :

Les textes publiés dans ce volume n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs. Pour faciliter la lecture, la mise en pages a été harmonisée, mais la spécificité de chacun, dans le système des titres, le choix de transcriptions et des abréviations, l'emploi de majuscules, la présentation des références bibliographiques, etc. a été le plus souvent conservée.

Avec la collaboration de :

Nathalie **AUGER**, Université Paul-Valéry – Montpellier III
Christine **BARRÉ-DE MINIAC**, Université Joseph-Fourier-Grenoble 1
Jean-Claude **BEACCO**, Université Paris III – Sorbonne nouvelle
Shenaz **BHANJI-PITMAN**, Université du Québec à Montréal
Jacqueline **BILLIEZ**, Université Stendhal – Grenoble 3
Thierry **BULOT**, Université Rennes 2 – Haute-Bretagne
Michael **BYRAM**, Durham University
Michel **CANDELIER**, Université du Maine
Véronique **CASTELLOTTI**, Université François-Rabelais de Tours
Christelle **CELIK**, Université Stendhal– Grenoble 3
Francine **CICUREL**, Université Paris III – Sorbonne nouvelle
Patrick **DAHLET,** Université des Antilles-Guyane
Jean-François **DE PIETRO**, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, Genève)
Didier **DE ROBILLARD**, Université François-Rabelais de Tours
Christine **DEVELOTTE**, Institut National de Recherche Pédagogique (Lyon)
Samira **DRISSI,** École Normale Supérieure de Lyon
Estela **KLETT,** Université de Buenos Aires
Patricia **LAMBERT**, Institut National de Recherche Pédagogique (Lyon)
Eliane Gouvêa **LOUSADA**, Universidade de São Paulo
François **MANGENOT**, Université Stendhal – Grenoble 3
Pierre **MARTINEZ**, Université Paris 8
Bruno **MAURER**, Université Paul-Valéry – Montpellier III
Muriel **MOLINIÉ**, Université de Cergy-Pontoise
Danièle **MOORE**, Simon Fraser University
Muriel **NICOT-GUILLOREL**, Université Rennes 2 – Haute-Bretagne
Alexandra **POULET**, Université Rennes 2 – Haute-Bretagne
Christian **PUREN**, Université Jean-Monnet – Saint-Étienne
Elatiana **RAZAFI**, Université Rennes 2 – Haute-Bretagne et Université François- Rabelais de Tours
Marielle **RISPAIL**, Université Jean-Monnet – Saint-Étienne
Haydée **SILVA**, Universidad Nacional Autónoma de México
Javier **SUSO LÓPEZ**, Universidad de Granada
Michèle **VERDELHAN-BOURGADE**, Université Paul-Valéry – Montpellier III

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

Cadre épistémologique et principes théoriques 5

1. Nécéssité d'une réflexion épistémologique
Philippe Blanchet *9*

2. Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ?
Didier de Robillard *21*

3. Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures
Jean-Claude Beacco *31*

4. Recherche et prise de position
Michael Byram *41*

5. Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques
Patrick Dahlet *45*

La recherche impliquée par les pratiques : l'axe méthodologique 61

1. Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain »
Marielle Rispail, Philippe Blanchet *65*

2. La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires
Philippe Blanchet *71*

3. Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables 73

Des objets de recherche variables : les principaux phénomènes étudiés 193

1. Les transpositions didactiques
Philippe Blanchet *197*

2. Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête
Jacqueline Billiez *203*

3. La littéracie
Christine Barré-de-Miniac *213*

4. La contextualisation : l'exemple francophone africain
Bruno Maurer *225*

5. La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept
Veronique Castellotti, Danielle Moore *241*

6. La compétence interculturelle
Michael Byram *253*

7. Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles
Michel Candelier, Jean-François De Pietro *261*

8. Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certification, instructions, référentiels
Pierre Martinez *275*

9. La « méthode », outil de base de l'analyse didactique
Christian Puren *283*

10. Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations
Michèle Verdelhan-Bourgade, Nathalie Auger *307*

11. Les manuels : analyser les discours
Nathalie Auger *313*

12. Interaction en classe et enseignement-apprentissage des langues
Javier Suso López *317*

13. Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser
Francine Cicurel *323*

14. Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage
François Mangenot *337*

15. L'évaluation, un domaine de connaissances complexe entre théorie et pratiques sociales
Patrick Chardenet *345*

Témoignages de recherches 363

1. Au Lycée Gajart : sociolinguistique impliquée et relations ethnographiques
Patricia Lambert *367*

2. Le discours de l'enseignant comme discours professionnel
Éliane-Gouvéa Lousada *379*

3. L'apprentissage de la lecture à Madagascar
Muriel Nicot-Guillorel *393*

4. La prise en compte par des enseignants de français langue seconde des facteurs d'ordre culturel en contexte pluriculturel adulte au Québec
Shenaz Bhanji-Pitman *405*

5. Les dynamiques plurilingues identitaires d'enfants migrants dans une école francophone à Montréal
Elatiana Razafi *415*

6. Le jeu en classe de langue : sur les traces d'une didactique potentielle
Haydée Silva *425*

POST-FACE: Contextualiser, comparer, relativiser : jusqu'où aller ?
Pierre Martinez *435*

Index notionnel et factuel 445

Références bibliographiques citées dans le texte 465

Bibliographie et sitographie générale et thématique
Alexandra Poulet *501*

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce guide de recherche s'adresse avant tout aux étudiants et aux apprentis-chercheurs. Il vise à leur présenter, de façon synthétique, l'ensemble des repères qui nous paraissent fondamentaux pour élaborer, réaliser, diffuser des connaissances par un processus de recherche scientifique en didactique des langues et des cultures : repères épistémologiques et théoriques (qu'est-ce un projet de connaissance scientifique à propos de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures ? Comment élaborer un projet de recherche ?), repères méthodologiques (qu'est-ce qu'une méthode de recherche scientifique ? Comment élaborer une méthode pertinente pour produire des éléments de réponse au questionnement de recherche ? Comment susciter, traiter, analyser, interpréter cette information ?), repères disciplinaires (quels sont les principaux axes de recherches en didactique des langues et des cultures aujourd'hui ? quelles sont les grands types de recherches qui y sont menées ?), repères expérienciels (comment d'autres ont-ils mené des recherches, en l'occurrence doctorales, dans ce domaine et à ses frontières interdisciplinaires ?).

Il s'appuie ainsi sur des problématiques de recherche dans lesquelles les chercheurs débutants pourront également trouver des pistes de sujet de recherche, qu'il leur restera bien sûr à contextualiser en fonction de leurs projets individuels de formation et des projets collectifs de recherche dans lesquels ils pourront s'insérer.

Dès lors, cet ouvrage apportera probablement aussi aux chercheurs confirmés, spécialisés dans d'autres domaines au croisement ou non de la didactique des langues et des cultures, une information sur ce champ de la recherche et sur l'état des connaissances en didactique des langues et des cultures à ce jour.

Pour autant, cet ouvrage ne prétend pas à l'exhaustivité. Ses quatre parties et ses quarante-cinq chapitres, ses index et bibliographies, ont été rédigés par trente-trois collaborateurs et collaboratrices. Ces entrées ont fait l'objet d'une élaboration de départ par nous-mêmes en tant qu'éditeurs scientifiques du volume ; elles ont été proposées à une cinquantaine de contributeurs potentiels parmi les chercheur(e)s francophones les plus reconnu(e)s dans ce domaine, lesquel(le)s ont permis de les affiner, de les compléter, de les modifier. L'ouvrage couvre ainsi une bonne partie du champ des recherches dans notre domaine, considérées comme structurantes et d'actualité pour ce champ. Cette diversité des auteurs permet en outre la présentation d'approches partiellement différentes et de nombreux axes de recherche. Nous avons toutefois recherché une cohérence et un équilibre en nous livrant à un travail éditorial ciblé : harmonisation partielle et explicitation des types d'information présentées, des

modalités terminologiques, de la façon dont les éléments présentés s'inscrivent dans l'approche globale retenue pour cet ouvrage, élaboration collective d'un index conceptuel pluriel (dans lequel chaque auteur(e) a choisi d'inclure les notions qu'il/elle considère comme fondamentales dans son/ses texte(s) et dont il/elle donne sa définition), ce qui permet d'avoir plusieurs définitions explicites différentes pour un même terme. Les auteurs, tout en conservant leur liberté stylistique et scientifique, ont bien voulu répondre à nos demandes éditoriales. Car en effet ce volume est organisé au sein d'une certaine approche globale de la recherche en didactique des langues et des cultures, approche que nous avons tenu à mentionner en sous-titre : *approches contextualisées*. Celles-ci, définies dans l'ouvrage dès les orientations épistémologiques et théoriques initiales, reprises et développées par plusieurs chapitres consacrés aux méthodes de recherche et aux objets / phénomènes étudiés, mettent l'accent sur certaines façons de poser les problèmes et certaines façons de mener les recherches, notamment en termes de méthode d'observation et d'écriture. On peut résumer cette approche, en première approximation, en les définissant comme adoptant un point de vue « écologique » qui considère les phénomènes dans leur globalité sans les dissocier de leur environnement et de leur histoire, ce qui implique des méthodes à dominante ethnographique et compréhensive. Mais on en saura plus en lisant les chapitres qui suivent…

La recherche en didactique des langues et des cultures s'inscrit dans des finalités de connaissance qui répondent aussi et peut-être avant tout à des demandes sociales. Au-delà de la simple appréciation utilitariste, au sens économique et gestionnaire, des motivations et de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures, l'humanité a donné aux langues des fonctions multiples et variables entre celles qui accompagnent la construction de l'individu sujet et celles qui permettent l'organisation de la vie collective dans les sociétés. Autant dire que la saisie d'un objet de recherche dans ce domaine est complexe et tend facilement à engendrer des questionnements foisonnants élargis, à la fois nécessaires pour situer les problèmes, mais également porteurs de risques méthodologiques.

Loin de représenter un simple enjeu intellectuel, la recherche en didactique des langues et des cultures répond ainsi à un ensemble de besoins sociaux en éducation (formation initiale, formation professionnelle et formation tout au long de la vie…), en accompagnement des mobilités de populations (migrations, réfugiés, études, travail, tourisme…), en administration (des pôles urbains, des pôles et des voies de communication physiques et électroniques, des organisations humaines), en politique (relations et cohésions sociales, identités, échanges internationaux et interculturels…). Ces besoins en expansion engendrent des emplois qui doivent s'adapter rapidement aux exigences diverses afin de former des professionnels des langues capables de répondre aux enjeux locaux et globaux. Produire des connaissances, les diffuser, y compris mais pas seulement par la formation, s'inscrit nécessairement dans ces enjeux d'intervention sociale qui constituent l'un des pôles de réflexion et d'orientation du notre guide.

Élaboré en français pour l'essentiel, dans le cadre d'un programme de l'Agence universitaire de la Francophonie confié à une unité de recherche française, cet ouvrage existe pour l'instant en français uniquement et prend massivement pour exemple des

situations au moins partiellement francophones. Nous avons veillé, néanmoins, à ce que le plurilinguisme en soit une problématique et une orientation fortes. La diversité des contributeurs et des situations qui exemplifient les propos témoigne, croyons-nous, de cette ouverture sur un espace international plurilingue.

Outil de travail, ce guide est destiné à être exploité, testé, adapté, discuté par chacun et par la communauté des chercheur(e)s concerné(e)s. Il ne prétend absolument pas imposer une façon unique ou supérieure de penser, de faire et de diffuser la recherche en didactique des langues et des cultures. Il espère, tel un *guide*, accompagner ceux qui en auraient besoin sur un bout de chemin, proposer des voies, faire réfléchir sur des choix. Nous serons heureux de recevoir des propositions de correction, de modifications, de compléments.

Il nous reste à remercier chaleureusement tous ceux et celles qui ont rendu l'existence de ce guide possible : les auteurs en premier lieu, l'ensemble des collègues qui nous ont offert leurs suggestions au moment de l'élaboration de ce projet, les Éditions des archives contemporaines qui ont valorisé notre travail, le laboratoire *Plurilinguismes, Représentations, Expressions Francophones – information, communication, sociolinguistique* (PREFics, EA 3207) de l'Université Européenne de Bretagne – Rennes 2 et ses personnels qui ont géré le projet (notamment Alexandra Poulet pour son travail éditorial), l'Agence universitaire de la Francophonie (notamment Karine Guénette et Amélie Nadeau à Montréal pour le suivi et le travail éditorial).

Les termes notionnels clés identifiés et définis par les auteurs font l'objet d'un index en fin d'ouvrage. Une version interactive, modifiable et offerte à la traduction sera prochainement accessible à partir du site Savoirs en partage
(http://www.savoirsenpartage.auf.org)

Philippe Blanchet et Patrick Chardenet

octobre 2010

Cadre épistémologique et principes théoriques

Le chapitre qui s'ouvre invite tout(e) chercheur(e) en didactique des langues et des cultures à poser clairement les repères généraux de son projet de production de connaissances. Ce chapitre est situé dès le début de cet ouvrage parce que l'expérience montre que cette réflexion de cadrage doit avoir lieu au départ de tout projet, qu'elle contribue à fonder comme recherche qui s'inscrit dans l'ensemble des travaux de la discipline, dans un parcours à la fois singulier et collectif. Pour produire une connaissance consciente, il nous apparait nécessaire de s'interroger sur ce qu'est *connaitre* et de choisir des réponses qui constituent autant de choix, au moins provisoires, à partir desquels et dans le cadre desquels la recherche va être construite davantage qu'appliquée, dans le cadre desquels les connaissances vont être élaborées et diffusées. C'est ce que nous appelons ici le *cadre épistémologique* de la recherche.

Ce cadre épistémologique posé, encore une fois de façon provisoire parce que la recherche elle-même peut conduire à le modifier, il est nécessaire d'y intégrer un cadre *théorique*. C'est-à-dire d'inscrire la recherche dans une certaine façon de poser les questions, de définir les phénomènes, objets, notions envisagés au départ de la recherche. Ce cadre théorique doit être cohérent avec le cadre épistémologique dans lequel il s'insère, ou, pour le dire autrement, il doit être situé sur un même *paradigme* de connaissance scientifique. Si l'on pense par exemple que connaitre c'est se donner des moyens d'action, on peut estimer incompatible un cadre théorique qui définirait les langues comme des objets détachés des enjeux sociaux ou les phénomènes culturels comme des objets patrimoniaux.

Un cadre théorique c'est aussi une sorte de « boite à outils » : il comporte des « cases » (les catégories par lesquelles il est organisé) et des « outils » d'analyse et de compréhension (les *notions*, les *concepts*, donc les *termes conceptuels* et leurs *définitions*) chacun rangé dans une ou possiblement dans plusieurs cases. Reste à choisir une méthode qui mettra en action et en relation ce cadrage épistémologique, ces options théoriques et l'investigation sur le terrain. Les questions de méthode seront traitées dans la partie B de cet ouvrage.

Le terrain, les objets, les phénomènes étudiés nous ramènent dans le champ plus spécifique de la recherche en didactique des langues et des cultures, et ceci d'autant qu'il n'y a, selon nous, ni cadre épistémologique et théorique, ni méthode, qui puissent être « plaqués » dans l'absolu sur un champ et un terrain de recherche. La spécificité des phénomènes étudiés, les enjeux particuliers de la production de connaissance, nécessitent des cadres adaptés aux projets de recherche. Cela invite, une fois de plus, à une attitude réflexive de la part des chercheur(e)s.

Cet ouvrage, nous l'avons dit en introduction, ne fait pas semblant d'être neutre car nous croyons la neutralité impossible mais « l'objectivation » nécessaire, c'est-à-dire l'explicitation des points de vue et des choix, l'observation critique et constructive du fonctionnement des outils, la réflexivité comme critère de scientificité et de qualité. Il réunit de façon consciente des chercheurs qui partagent à des degrés divers des options épistémologiques fondamentales et, pour partie, des repères théoriques. C'est ce qui justifie l'affirmation d'une *approche contextualisante*. Les exposés qui suivent dans ce chapitre soulignent ainsi les avantages, dans cette perspective, de certaines options

épistémologiques et théoriques cohérentes avec cette approche et, réciproquement, du choix d'une approche inscrite dans certains paradigmes théoriques et épistémologiques.

Quatre auteurs partageant ces options ont collaboré pour rédiger ce chapitre fondateur de la démarche d'ensemble de l'ouvrage. Ils ont échangé leurs textes et les ont mis en écho de façon cohérente mais non uniformisante : chacun a conservé son autonomie terminologique et plus largement scientifique, selon le choix éditorial explicité dans l'introduction précédente. Les textes se succèdent dans une progression qui part des questions transversales pour la recherche scientifique, puis se concentre sur les sciences humaines et sociales et enfin sur le domaine précis et concret des recherches en didactiques des langues et des cultures, avec notamment leurs enjeux d'intervention sociale et formative.

Dans un premier temps, Ph. Blanchet présente les principales questions et définitions en épistémologie générale et en épistémologie des sciences. Il explicite ensuite les grands enjeux d'un positionnement épistémologique en sciences humaines et sociales. Il en montre aussitôt les conséquences concrètes en termes de choix de méthodes de recherche, celles-ci étant directement corrélées aux options épistémologiques. D. de Robillard développe ensuite les perspectives ouvertes par Ph. Blanchet sur la question de la posture des chercheur(e)s, sur les implications épistémologiques et théoriques de la *contextualisation*, sur les justifications du choix d'une recherche de type *qualitatif* (privilégiant la *compréhension* des phénomènes), en didactique des langues et des cultures. J.-C. Beacco s'emploie alors à préciser ce que ces options épistémologiques et théoriques signifient, produisent, nécessitent de façon plus précise dans le champ des recherches en didactique des langues et des cultures. Il met en relief à la fois la nécessité de cohérence et de diversité dans les démarches de recherches qui traversent ce champ en adéquation avec l'ampleur et la diversité du champ lui-même. Il propose un repérage, de ce point de vue, parmi les grands types de recherches produites jusqu'ici dans notre domaine. Enfin, M. Byram, dans un article rédigé en anglais et traduit en français par J.-C. Beacco, prend l'exemple précis des enjeux soulevés par la position des chercheur(e)s à partir des travaux sur les relations interculturelles développés en didactique des langues et des cultures, ainsi que dans d'autres champs connexes.

Comme pour l'ensemble de l'ouvrage, les termes notionnels clés identifiés par les auteurs font l'objet de définitions de la part des différents auteurs eux-mêmes, dans l'index notionnel final de l'ouvrage, dont une version interactive est consultable sur le site de l'AUF.

Philippe Blanchet et Patrick Chardenet

1. Nécéssité d'une réflexion épistémologique[1]

Philippe Blanchet[2]

La finalité d'une recherche est la production de connaissance nouvelle, soit par la description et la compréhension de phénomènes nouveaux ou non étudiés jusque là, soit par une analyse et une interprétation renouvelées de phénomènes déjà étudiés (suite à une modification de point de vue, de méthode, de catégories d'analyse, de mise en contexte, de questionnement scientifique, de demande sociale, de perspectives d'intervention, etc. : ce qu'on appelle une *problématique*). Cette finalité implique une réflexion sur l'activité de production de connaissance elle-même (en l'occurrence par une recherche scientifique − mais il y a d'autres formes de connaissances produites au moins partiellement selon d'autres dispositifs et modalités, *cf. infra*), sur le statut de cette connaissance et notamment sur son double statut scientifique et social : c'est cela l'objectif d'une réflexion *épistémologique*, réflexion de type méta-scientifique (en ce qui nous concerne ici) dont l'objectif est une connaissance de la connaissance (Morin, 1986)[3]. Il serait pour le moins naïf, en tout cas biaisé voire dangereux (sur les plans éducatifs, sociaux, politiques, éthiques) de mener une recherche sans s'interroger sur ce qu'est cette recherche elle-même, quels sont ses tenants et ses aboutissants. Cela reviendrait à l'inclure dans la cadre d'une croyance superficielle en l'« évidence » de ce que seraient une connaissance, une démarche scientifique, une recherche. Cela reviendrait à se désintéresser des utilisations potentiellement inacceptables voire dangereuses que d'aucuns pourraient en faire. Dans le domaine didactologique[4], où la recherche est souvent sinon toujours une recherche-action (à finalité directe de formation et/ou d'intervention institutionnelle, politique, etc.), il est d'autant plus important d'« expliciter ses présupposés » (Germain, 2000 : 297 ; Reuter, 2006).

---

[1] Les parties du texte rédigées par Philippe Blanchet appliquent les rectifications de l'orthographe du français officialisées en 1990.

[2] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : épistémologie, problématique, connaissance, connaissance scientifique, représentations sociales, sciences humaines et sociales, méthode de recherche, méthode empirico-inductive, corpus restitutif.

[3] L'épistémologie des disciplines, quant à elle, est une étude de la formation, de la dynamique et des spécificités d'une discipline scientifique. Pour la didactique du plurilinguisme / des langues / du français, voir Marquillo-Larruy, M, 2000.

[4] Il semble plus clair de distinguer *didactique* « ensemble des modalités d'enseignement-apprentissage dans un champ de formation » et *didactologie* « étude des didactiques ».

1.1. Statut et enjeux des connaissances scientifiques

Produire une connaissance, c'est, pour les humains, chercher à comprendre leur environnement (naturel et socioculturel), à se comprendre eux-mêmes (en tant qu'individus et qu'êtres sociaux – c'est-à-dire interagissant entre eux) et à comprendre leurs relations avec leur environnement et réciproquement. Comprendre consiste à identifier des phénomènes (y compris ceux que l'ont perçoit comme des « objets »[5]), à les classer dans des catégories élaborées à cette fin, à leur attribuer des relations d'interactions et d'interdépendances éventuelles (dont l'explication de relations causes/conséquences) ainsi que des valeurs. Il s'agit donc de s'en construire une représentation lisible (simplifiée pour être compréhensible, de préférence la moins simpliste possible pour tenter de restituer la complexité du monde[6]) dont la finalité est que le monde fasse sens et que le sens que nous attribuons au monde nous permette d'agir sur ce monde.

Le continuum des modalités de connaissances peut être représenté autour des trois pôles d'un triangle épistémique : la croyance, l'expérience, la science. L'expérience est centrale en ce sens que toute connaissance est une réponse à une expérience empirique individuelle ou collective en même temps qu'une anticipation de cette expérience (d'où la transmission des connaissances aux enfants) et qu'une confrontation des connaissances aux expériences qui remettent en permanence les connaissances en question, soit pour les confirmer, soit pour les modifier, soit pour les réfuter et y substituer d'autres connaissances estimées dès lors plus appropriées. Les connaissances ordinaires se fondent essentiellement, en plus des inculcations socioculturelles, sur des expériences singulières, parfois cumulées, partiellement rationalisées, mais pas ou peu systématisées et approfondies car fortuites ou ponctuelles et faute notamment de moyens de comparaison et d'élaboration. Une croyance a la caractéristique se fonder le moins possible sur des expériences empiriques (éventuellement sur des expériences intra-individuelles abstraites de type « mystique »), et de ne se confronter qu'à elle-même ou éventuellement à d'autres croyances, d'où l'évitement maximal de remise en question et de rationalisation (les *convictions* religieuses relèvent de ce régime vers lequel tendent aussi les *idéologies*[7]). Une connaissance scientifique est fondée sur une modalité explicite de cumul d'expériences empiriques (la méthode) en fonction d'un projet de réponse à un questionnement explicitement justifié (la problématique) et sur un traitement cognitif de ce cumul d'expériences utilisant explicitement certains outils d'analyse et de synthèse (la théorie) ; elle est communiquée en termes de proposition de résultats, de modélisation (c'est-à-dire de *représentation* synthétique compréhensible), d'interprétation, de façon à susciter sa remise en question (le débat scientifique) grâce notamment à l'explicitation de l'ensemble de sa démarche et de ses sources (transpa-

---

[5] En ce sens que ce que nous percevons comme des « objets » provisoirement stables et définis peuvent être considérés comme des processus ouverts en émergence récurrente, tel un être vivant qui est aussi un bouillonnement d'atomes, de molécules, de fluides, en mouvement, en circulation et renouvellement permanents, en continuité de son environnement.

[6] Cette affirmation révèle déjà un choix épistémologique : celui de la *pensée complexe* inspirée par E. Morin (1997-2004 ; 2005) qui vise des connaissances complexes (s'intéressant aux systèmes globaux en termes de processus) et rejette une connaissance atomisante (s'intéressant aux plus petits éléments identifiables comme possiblement constitutifs des « objets »).

[7] Au sens de « ensemble clos d'idées a priori tendant à répondre à tout ».

rence recherchée des matériaux, des moyens et des sources utilisés sous la forme de textes, de schémas, de tableaux, d'annexes, de bibliographies, etc.) : la rationalisation, l'explicitation (incluant la réflexivité épistémologique), la confrontation, la relativisation en sont les principes clés.

Un problème important découle de ce continuum de production de connaissance par les humains. Parce que les êtres humains sont des « êtres connaissants », qui ne peuvent pas s'empêcher de chercher à comprendre leur existence et leur environnement, à s'en construire des *représentations* (Giordan, 1994), les trois polarités de ce *continuum* unique ne sont pas étanches l'une à l'autre et interagissent. L'être humain ne peut pas connaitre hors du filtre de ses modes de perception (ses « sens ») et du traitement de ses perceptions par son système neuro-cérébral qui utilise pour cela, outre ses modalités biogénétiques de traitement cognitif organisé en rationalité-affectivité, les catégories signifiantes dont il dispose en fonction de la ou des langues et cultures, de la ou des groupes humains, société(s) etc., qui ont implémenté une bonne part de ses outils, mais aussi de ses expériences individuelles. Les connaissances ordinaires, cumulées par les groupes sociaux, sont en effet organisées en cultures anthropologiques : chaque groupe humain se construit, se transmet, se reconstruit, se retransmet une grille globale d'interprétation du monde et d'adaptation au monde (naturel et social) tendant donc vers une représentation spécifique, relativement partagée au sein de ce groupe, de l'environnement, du groupe, des relations entre individus au sein du groupe, avec d'autres groupes et avec l'environnement. Les classifications signifiantes de cette culture, dont la ou les langues qui y sont incluses constituent un moyen essentiel, sont inculquées aux membres du groupes (notamment via l'éducation des enfants, les idéologies, les croyances religieuses) et proposent ainsi, en général imposent, des connaissances tendant dès lors vers des croyances : vers des « vérités » dont le questionnement critique et la transformation sont plus difficilement possibles, d'autant qu'elles contiennent des hiérarchies de valeurs et des enjeux idéologiques. Ce sont les *représentations sociales ordinaires*, dont l'étude et la prise en compte son si importantes pour comprendre comment tels humains vivent leur univers (linguistique, entre autres…).

Or, les chercheurs, les scientifiques, sont aussi et avant tout des êtres humains socialisés, éduqués, « enculturés », porteurs de ces schèmes interprétatifs profondément installés dans leur vision du monde et qu'ils n'ont appris à mettre en question, en général, qu'à propos de leur champ de spécialisation, mais pas ou peu, pas aisément en tout cas, dans tous les autres champs et sur tous les autres facteurs et phénomènes que croise leur spécialité. Et même au sein de leur champ d'étude, la puissance des grilles culturelles et idéologiques est telle que la remise en question critique n'est pas évidente. Elle relève d'un effort de vigilance. Dans le domaine des phénomènes linguistiques, qui nous intéressent ici au premier chef et dont la fonction de construction des sociétés est forte, instrumentalisée, il est fréquent que des chercheurs notamment débutants (et souvent aussi enseignants parce que les sociétés leur assignent une mission de reproduction de leurs normes et de leurs idéologies) utilisent des stéréotypes comme celui de la « clarté et de la difficulté de notre langue » (sous-entendu : « française ») ou n'imaginent même pas de remettre en question la définition

même d'une langue (le français, l'arabe, le breton…), pour ne pas parler de la notion même de *langue*. Les conséquences de cette nécessaire remise en question critique ne sont d'ailleurs pas simples à traiter du point de vue de la restitution des résultats de la recherche, car soit l'on évite tout terme ordinaire, remplacé par un néologisme scientifique, et la diffusion sociale des connaissances scientifiques devient impossible car le discours scientifique devient incompréhensible hors du cercle étroit de ses spécialistes, soit l'on utilise néanmoins des termes ordinaires mais on risque de charrier avec eux toutes sortes de significations parasites même si l'on prend soin d'expliciter (d'une façon obligatoirement limitée) les redéfinitions que l'on propose pour ces termes. L'équilibre précaire entre les deux périls est une invention permanente.

Un autre effet puissant du continuum {croyance < − > science} est la croyance en une Vérité scientifique définitive, c'est-à-dire la récupération et transformation de connaissances scientifiques (relatives, prudentes, discutables) en croyances (universelles, omniscientes, incontestables), éventuellement via le filtre des connaissances ordinaires qui tendent à généraliser abusivement des expériences singulières, et par ricochet à généraliser abusivement des connaissances scientifiques relatives. D'autres facteurs y ont contribué et y contribuent encore : dans certaines sociétés (la France en est un exemple frappant), le remplacement d'une Religion marginalisée par une Raison divinisée (depuis la Révolution française), la domination idéologique du chiffre (Desrosières, 2008 et b) comme instance suprême d'argumentation issue de la pensée positiviste du XIXe siècle[8], les bénéfices que peuvent dès lors tirer de leur pouvoir les scientifiques ou en tout cas certains d'entre eux, etc. Des expressions usuelles en français comme « c'est prouvé scientifiquement » témoignent de cette croyance en une vérité scientifique supérieure et définitive. Les chercheurs sont ainsi investis du pouvoir de « révéler la vérité » grâce à leur capacité transcendante à « décrypter » l'univers naturel et social et à en rendre compte à travers une parole dont les fondements sont opaques (jargon, discours d'autorité, légitimité autoconsacrée), en constituant une caste à part où l'on se sélectionne entre pairs, où l'on se présente souvent comme des êtres de « pure objectivité » hors du monde et de ses enjeux. Ils constituent de cette façon, aux yeux des profanes et avec le consentement d'une part d'entre eux[9], une réédition tacite d'un clergé disant la Vérité révélée en interprétant dans une langue incompréhensible des signes inaccessibles au commun des mortels. Les connaissances scientifiques sont certes davantage étayées, détaillées, argumentées, explicitées, contre vérifiées que des connaissances ordinaires, mais elles restent des propositions relatives à des points de vue, à des contextes de connaissances préalables et simultanées, à des questionnements précis, à des projets et éventuellement à une efficacité ciblée. La non acceptation des limites, des incomplétudes, des impasses, de la subjectivité de toute connaissance humaine, la quête spirituelle d'un absolu de certitudes permettant de maitriser le monde, sont probablement à l'origine de la tentation de transformation des connaissances relatives en croyances définitives (et à l'origine de la croyance elle-même). Beaucoup de chercheurs ont fait l'expérience de la difficulté d'exposer la

[8] *Cf. infra* pour la problématique des outils et arguments scientifiques quantitatifs.

[9] Tout un courant philosophique et scientifique y a contribué depuis Platon et son « mythe de la caverne », *cf.* B. Latour, 2001.

nuance, la complexité et la relativité d'un point de vue scientifique face par exemple à une demande médiatique qui veut des réponses tranchées, entières, simplistes. Cette reconfiguration de la science en croyance constitue un détournement ou une instrumentalisation des connaissances scientifiques qui doit attirer la vigilance des chercheurs (sauf à accepter la notion de *croyance scientifique*, bien sûr, mais elle parait confuse et contradictoire du seul point de vue scientifique). Cela ne signifie pas qu'un discours scientifique ne puisse être un discours de conviction, ni qu'il puisse être inscrit dans un discours plus large d'intervention et d'implication sociale, politique, etc. En didactologie, la finalité pratique des recherches est fortement prégnante (Plane, 2000). Il est, au contraire, fondamental de développer une *science avec conscience* (Morin, 1982) qui, tout à la fois, reste scientifique en refusant de devenir croyance et reste connaissance au service de l'humain, le critère d'*opérationnalité* étant l'un des critères de scientificité (*cf. infra*). Les enjeux – et trop souvent les dérives – de l'élaboration et la diffusion de connaissances scientifiques sont graves (Morin, 1999) : poser des principes éthiques réflexifs pour un projet de société explicite dans le cadre desquels va se développer une recherche scientifique consciente constitue donc un préalable indispensable à toute recherche dans tout domaine.

1.2. Spécificités comparées des sciences humaines et sociales et des sciences naturelles et formelles

La nécessité et le degré de pertinence d'une réflexivité épistémologique peuvent sembler différents selon que l'on se situe dans les sciences humaines et sociales (SHS) ou dans des sciences naturelles et formelles (SNF). Les SNF sont historiquement issues du champ des SHS et plus précisément de la philosophie, qui englobait toute l'activité scientifique jusqu'au XIXe siècle et qui a longtemps été corrélée à la théologie[10]. L'émergence progressive d'une science moderne, affirmée au cours du XIXe siècle, s'est appuyée sur la dissociation des disciplines et la séparation, d'abord d'avec la théologie, puis entre les SNF et les SHS, enfin entre les « disciplines » scientifiques elles-mêmes. Ce n'est pas le lieu ici d'analyser les effets positifs (spécialisation accrue, indépendance intellectuelle…) et négatifs (atomisation et cloisonnement des connaissances, institutionnalisation sacralisée de disciplines concurrentes…), de ce mouvement[11]. Les SHS, qui nous concerne directement, n'ont en fait émergé comme sciences dégagées de la théologie et de la philosophie (perçues comme des spéculations de l'esprit et des discours d'opinion) qu'après les SNF et en les prenant pour modèle, à la fin du XIXe siècle et au cours du XXe siècle. Linguistique, psychologie, sociologie, ont été alors créées, non pas *ex-nihilo* puisqu'elles héritaient de connaissances et de pratiques de recherches antérieures (herméneutique, philologie, naturalisme de Linné…) mais en rejetant la plupart de ces héritages pour s'affirmer

[10] On retrouve dans cette chronologie le continuum {croyance < – > science}.

[11] La grande difficulté à faire émerger ultérieurement d'autres « disciplines » comme les sciences de l'éducation ou de la communication (voire plus modestement de nouveaux paradigmes et champs théoriques au sein des disciplines patentées), ou bien encore des recherches réellement interdisciplinaires, est l'une des conséquences directes de ce mouvement. Les recherches en didactiques en subissent doublement les blocages.

« véritables » disciplines scientifiques, c'est-à-dire à la fois autonomes (ayant leur propre corps théorique, méthodologique et leur propre « objet ») et appliquant les critères de scientificité des SNF. Ces critères sont ceux d'un paradigme hypothético-déductif quantitatif (détaillé plus bas) dont les principes essentiels sont un raisonnement exclusivement logico-mathématique appliqué à des données quantitatives via une méthode expérimentale « objective » visant une connaissance la plus dissociative possible « du réel » (vision positiviste, atomisante). De fait, et encore aujourd'hui, les SNF sont fréquemment appelées sciences « dures » (au sens de « noyau dur »), sciences « exactes », voire « sciences » tout court, pour monter leur scientificité réputée plus grande que les SHS souvent appelées sciences « molles » de façon péjorative.

Or, pour autant que ce paradigme soit effectivement approprié et performant en SNF (il l'a été mais y a été également contesté), il pose une série de problèmes fondamentaux une fois appliqué aux SHS. En effet, en SHS, il n'y a pas et ne peut pas y avoir d'« objets », il n'y a que des « sujets » : les chercheurs en SHS étudient les phénomènes humains et sociaux, les êtres humains dans leurs fonctionnements anthropologiques et socioculturels, c'est-à-dire que, d'une part, ils s'étudient eux-mêmes, et que, d'autre part, ils étudient des êtres autonomes, conscients, réflexifs, et des phénomènes d'une complexité indescriptible et imprédictible dans sa totalité. On peut supposer de façon acceptable en SNF que des molécules soumises à une expérience sous l'œil d'un microscope ou les nuages sur un océan sous l'œil d'un satellite se comportent de façon totalement contrainte, inconscients d'être observés et que l'observation répétée puisse conduire à des prédictions appuyées sur des chiffres. Il est inacceptable en SHS aujourd'hui de poser que des humains soumis à une expérience scientifique ou observés de façon ethnographique se comportent de façon totalement prédéterminée, sans réaction au fait de se savoir observés, et qu'on puisse en tirer par la seule quantification des prédictions sûres sur leurs comportements futurs lorsqu'ils sont soumis aux mêmes variables et dans un contexte supposé invariant mais « authentique ». Transposer directement des observations faites en situation expérimentale (du point de vue parcellaire d'une seule discipline le plus souvent) vers la vie sociale spontanée (où tous les facteurs agissent en même temps) relève de la spéculation intellectuelle et d'une forme de croyance dans les artefacts des expérimentations scientifiques. Les humains sont des êtres pensants, interagissants, signifiants, partiellement déterminés par leurs trajectoires de vie infiniment variées et partiellement libres de leurs pensées et de leurs actions. Leurs pensées jouent un rôle clé dans leurs comportements, bien davantage que la part bio-génétiquement programmée de leurs fonctionnements, elle-même en partie modelée, d'ailleurs, par les trajectoires de vie et les cultures collectives. Tout cela conduit à identifier clairement des modalités de connaissance spécifiques pour les SHS, qui doivent prendre en compte la part importante d'intersubjectivité et d'humanité qui leur échoit : une recherche en SHS ne peut pas être inhumaine et asociale ; elle ne peut être « dure » et doit être « souple » (plutôt que « molle »). L'Histoire montre hélas que quand des SHS ont été inhumaines et asociales, ou instrumentalisées en ce sens faute de positionnement épistémologique et éthique fort pour y résister, elles ont contribué à des abominations (Bruyer, 1984 ; Morin, 2005). Etant donnée la place centrale des langues, de l'éducation, de l'éducation linguistique dans les fonctionnements humain-sociaux et dans les projets de société, une recherche en

didactique des langues, au sein des SHS, est directement concernée par cette spécificité et cette exigence épistémologiques.

La distinction entre *recherche fondamentale* (« sans finalité concrète ») et *recherche appliquée* (« à finalité directe d'application ») fréquente en SNF, où elle pose néanmoins des problèmes, est peu pertinente en SHS, où le transfert des connaissances produites est beaucoup plus directement réalisé, soit qu'il soit envisagé clairement dès le début de la recherche qui, dans la plupart des cas, propose des réponses à un questionnement ou à une demande sociale, soit que les connaissances, mêmes conçues hors d'une problématique concrète, fassent de toute façon l'objet d'exploitation dans telle ou telle pratique sociale.

1.3. Méthodes hypothético-déductives quantitatives et empirico-inductives qualitatives

Les modalités mêmes d'élaboration des connaissances constituent un signe clair d'un positionnement épistémologique (Demaizière et Narcy-Combes, 2007). L'empan peut en être représenté entre deux polarités :

{hypothético-déductives quantitatives (HD) < − > empirico-inductives qualitatives (EI)}

Ces deux polarités elles-mêmes sont croisées par un continuum {méthodologie < − > méthode} qui permet de distinguer, d'une part, les *méthodes* « principes adaptables d'aide pour une stratégie de recherche évolutive », et, d'autre part, des *méthodologies* « programmation a priori d'une technique fixe de recherche » (Morin, 1986 : 27)[12]. Les *méthodologies hypothético-déductives* apparaissent alors comme les plus téléologiques et les plus rigides (d'autres diraient « rigoureuses ») alors que les *méthodes empirico-inductives* apparaissent comme les plus souples et les plus ouvertes (d'autres diraient « bricolées »), mais il y a bien sûr des modalités intermédiaires et mixtes de recherche. Elles sont également renforcées par le continuum {méthodologie expérimentale < − > méthode ethnographique}.

Les principes épistémologiques fondamentaux sur lesquels s'appuie et que met en œuvre une recherche HD (Morin, 1991 : 174 et suiv. ; Fortin, 2000 : 4-5 ; Grosbois, 2007) sont le *principe d'identité* (ce qui existe ne peut pas en même temps ne pas exister), le *principe de non contradiction* (on ne peut pas être en même temps une chose et son contraire), le *principe du tiers exclu* (un même problème ne peut pas donner lieu à deux solutions contradictoires), le *principe de rationalité* (il n'y a de connaissance que logico-quantitative) et le *principe de disjonction* entre pensée scientifique et monde social (recherche d'indépendance objectivante). C'est dans le cadre de ces principes que la méthode hypothético-déductive *expérimentale* décontextualise et artificialise les observations pour neutraliser la complexité des variables et les maitriser. L'expérimentation est organisée à partir d'une hypothèse intellectuelle émise par le chercheur qu'il faut valider ou réfuter notamment par l'argument de la fréquence statistique (supposé ga-

[12] Demaizière et Nacry-Combe (2007) emploient ces deux termes avec des sens différents.

rantir une objectivité intrinsèque, elle-même renforcée par le fait que le chercheur se positionne hors du monde social et isolé de ses influences). Le résultat de la recherche est donc déduit de la confirmation de l'hypothèse initiale. Le postulat épistémologique qui fonde cette forme de science est celui d'un monde logique constitué d'unités minimales subissant des relations de causalité, dont l'organisation serait dévoilée de l'extérieur et avec objectivité par un chercheur hyper-spécialisé qui expliquerait ainsi des lois universelles permettant des prédictions. On a vu plus haut en quoi ces choix épistémo-méthodologiques peuvent convenir pour certaines recherches en sciences naturelles et formelles et en quoi ils sont peu et mal adaptés en sciences humaines et sociales.

Le projet d'une méthode EI est de proposer une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés[13], en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres mais selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe, notamment celles où le chercheur est impliqué. Ce sont les phénomènes observés qui induisent l'interprétation, laquelle résulte de la recherche : il n'y a pas d'hypothèse de départ (au sens d'une « réponse prédéterminée » à valider ou invalider) mais un *questionnement* auquel la rechercher permet d'apporter des éléments de réponse (on parle en anglais de *data driven research*, « recherche pilotée par les données »[14]). Les principes épistémologiques fondamentaux de cette forme de science sont le *principe d'humanisme* (les humains, individus et/ou groupes, sont considérés comme des sujets autonomes, dignes, respectables, riches de toute leur singularité), le *principe d'intersubjectivité* (c'est dans et par les interactions entre les sujets et les significations qu'ils y attribuent, chercheur compris, que se développent et peuvent être compris les phénomènes humains et sociaux), le *principe d'endo-référentialité* (compréhension des sujets à partir de leur propre système de référence, de valeurs, de significations), le *principe d'hétérogénéité* (les phénomènes humains et sociaux, les humains, sont avant tout marqués par leur extrême hétérogénéité, complexe et chaoïde[15], qui interdit de les réduire à des règles universelles et qui permettent de proposer des connaissances profondément situées, en dégageant éventuellement des tendances partielles mais jamais des prédictions absolues). L'argument principal y est donc de type qualitatif : on recherche et on propose en priorité des significations et non des chiffres (qui peuvent néanmoins venir corroborer, secondairement, les interprétations proposées). Cette forme de recherche est, on l'a dit, bien adaptée aux sciences humaines et sociales (pour une analyse plus directement centrée sur les recherches linguistiques, y compris didactologiques, *cf.* Blanchet, 2000 ; Blanchet, Calvet

---

[13] Un terrain social pouvant être défini comme un réseau d'interactions et par uniquement comme un espace géographique.

[14] Le terme *donnée* est inapproprié car rien n'est « donné » : tout est suscité, pris, transformé en *observable* par le chercheur.

[15] Le terme *chaoïde* est proposé pour éviter les connotations négatives du terme *chaotique* : cela semble totalement désordonné d'un point de vue rationnel mais cela peut correspondre ou contribuer à une organisation fonctionnelle (Blanchet, 2007a : 267).

et Robillard, 2007 ; Blanchet et Robillard, 2003 ; Calvet, 2004 ; Heller, 2002 ; Rispail, 2005 ; Robillard, 2008).

La question des chiffres est fortement corrélée à celle de l'objectivité, dont ils sont supposés être porteurs et garants par « nature » (et par opposition au qualitatif suspecté de « subjectivité ») selon une représentation commune y compris dans l'épistémologie HD dominante en science et instrumentalisée politiquement de façon récurrente (Desrosières, 2008a et b). Or, au fond, le quantitatif est du qualitatif. D'une part, tout dépend de la façon dont on définit, dont on identifie et dont on va chercher ce que l'on compte : les questions et les catégories selon lesquelles les « données » quantitatives sont « recueillies » sont des éléments signifiants, issus d'interprétations préalables. D'autre part, de toute façon, les chiffres ne disent rien en eux-mêmes : il reste à les *interpréter*, c'est-à-dire à leur donner du sens, à les contextualiser, même dans une démarche statistique qui commence par « interroger les données » selon des procédures mathématiques et non selon des procédures qualitatives. Des procédures statistiques sont d'ailleurs mises en œuvre pour « valider » la « représentativité » des « échantillons » et des « données », notamment le test du khi 2 qui vise à établir la *significativité* de différences de fréquence entre des variables. Sa motivation est que les statisticiens constatent toujours un décalage entre « les observations et la théorie » (Marien, 2004 : 11), puisque « la réalité » leur apparait toujours plus complexe et aléatoire que cette hypothèse de base « qu'il n'y a pas de différence entre les observations et la théorie » (*ibid.*). Le test du Khi 2 sert alors à réguler l'écart entre l'hypothèse théorique de départ et les « données recueillies ». Or, le degré de d'écart retenu comme significatif ou non dans ce test est *décidé par le chercheur*… On est donc bien dans une démarche qualitative, subjective, interprétative, mais souvent qui ne le dit pas.

1.4. Enjeux ontologiques et sociopolitiques des corpus, terrains et contextes de recherche

Les recherches en SHS, dont très clairement les recherches didactologiques, sont donc nécessairement en prise directe avec les phénomènes humains et sociaux. Cela soulève un certain nombre de questions supplémentaires, à la jonction de l'épistémologie et de la méthodologie, sur les enjeux de ces relations. Il s'agit notamment de la définition d'un *terrain* de recherche et de la signification ontologique de la recherche (que donne à voir le discours de recherche et notamment son corpus par rapport aux phénomènes observés sur ce terrain ?), de la question de la *contextualisation* des phénomènes didactiques étudiés et de la diffusion des connaissances produites à leur sujet : jusqu'à quel niveau de précision et d'élargissement, ou, pour le dire de façon imagée, de zoom avant et de zoom arrière, une recherche peut-elle aller et doit-elle aller ? ; Comment anticiper les effets potentiels, souhaités ou indésirables, que produiront les résultats de la recherche une fois diffusés dans tel ou tel contexte ?

La question du terrain de recherche ne se réduit pas à la définition d'un espace géographique[16]. Si ce critère constitue bien souvent une variable déterminante, il faut

[16] Voir : Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures (J.-C. Beacco).

envisager au moins trois autres critères : un terrain est également un espace temporel, social et situationnel (au sens d'une micro-situation d'interactions). Il est nécessaire de prendre explicitement en compte le fait que le terrain n'est pas un « objet » dissocié du chercheur mais que le terrain un *réseau d'interactions humaines et sociales*, fréquenté et transformé par le chercheur, qui en fait partie de façon récursive : « Le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution (…) c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où "on apprend des choses" » (Agier, 2004 : 35). Cela dit, la multiplicité des observables grâce auxquels travaille un chercheur en didactologie, plus hétérogènes dans ce champ de recherche que dans d'autres, inclut des phénomènes qui ne relèvent pas directement de relations interpersonnelles, notamment les sources écrites ou audio-visuelles comme les manuels et autres supports pédagogiques, les programmes d'enseignement, les textes officiels, etc., même s'il est souvent pertinent qu'on en observe la réception et l'exploitation par les acteurs sociaux « sur le terrain ».

Davantage qu'une simple question technique, la question des « corpus » est l'une des entrées par lesquelles se pose le problème fondamental de la configuration théorique et épistémologique d'une recherche. Dans une approche EI qualitative, ethnographique, des phénomènes humains et sociaux, on peut considérer qu'il n'y a pas de corpus « objectivement représentatif », pas de *données* objectives, pas de généralisation déterministe acceptable à partir d'un corpus clos. Le rôle du « corpus » dans la recherche en SHS peut être représenté sur un continuum entre deux polarités (Blanchet, 2007b) qui lui accordent des statuts et des rôles différents :

- un statut primordial, en ce sens que le travail du chercheur est fondé en priorité sur un ensemble de « *données* » prélevé dans le « réel » et analysé en lui-même (voire pour lui-même), la technicité méthodologique étant alors focalisée sur l'élaboration et la présentabilité du corpus (corpus *constitutif*) ; on tend dans ce cas un peu plus vers la polarité HE du continuum épistémo-méthodologique ;
- un statut secondaire, en ce sens que le travail du chercheur est fondé en priorité sur sa fréquentation assidue et réflexive du « terrain », dont le corpus constitue un exemplier d'*observables* interprétables en les re-contextualisant, la technicité méthodologique étant alors focalisée sur les modalités d'investissement dans le terrain social (corpus *restitutif*) ; on s'inscrit dans ce cas très fortement du côté de la polarité EI du continuum épistémo-méthodologique.

Ainsi, ce qui est corpus dans un cas (un matériau enregistré, organisé, nettoyé et archivé comme un produit fini) ne l'est pas pour l'autre (qui préfère un matériau plus « sauvage » ou plus « brouillon » témoignant d'un processus non artificiel d'investissement du terrain, du type notes à la volée, carnet de terrain, photos sur le vif, tranches de vie, etc.). Dans une méthode ethnographique, le statut des observables réunis en un « corpus » selon une élaboration orientée par la compréhension du terrain

relève du principe de *significativité* et non du principe de *représentativité*. La question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel « reflète le réel » mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (y compris le chercheur qui en est un acteur en méta-position). A l'échantillonnage statistique (qui présuppose un déterminisme généralisant et une universalité transcendantale des catégories), on préfère la *saturation significative* d'un terrain singulier (les divers comportements et interprétations ont été pour la plupart observés et l'investigation ne permet plus d'en rencontrer de nouveaux sur ce terrain pour l'instant).

La restitution des recherches (la publication et diffusion des résultats de la recherche) cherche à rendre compte de la complexité des phénomènes en les situant dans le contexte le plus large possible afin de proposer une interprétation de ses dynamiques, de ses tendances, de ses significations. Ainsi, la part explicative et les modélisations schématiques ne doivent jamais « fermer le modèle » (ne lui octroyer ni causalité linéaire, ni circularité absolue) et conserver le statut d'outils annexes. Dans une recherche qualitative, la scientificité des connaissances produites est validée par :

- leur *opérationnalité* (possibilité d'en tirer des interventions dont les effets sont globalement ceux souhaités) ;
- leur *cohérence interne* (entre méthode, observables, analyses, interprétations…) ;
- leur *cohérence externe* (confrontation avec d'autres données, d'autres connaissances, d'autres interprétations) ;
- leur *discutabilité / acceptabilité* (par d'autres chercheurs, par les acteurs de terrain et les informateurs).

Cela implique une explicitation du processus de recherche, des présupposés, de la méthode, des sources, de la part de *subjectivité*, etc. (à la différence par exemple du discours journalistique qui ne se fonde que sur des témoignages isolés et rapides en s'appuyant sur des sources gardées « secrètes »). Cela implique également des formes de restitution compréhensibles par les non spécialistes ou, mieux, par les spécialistes non scientifiques que sont les acteurs sociaux (ce qui n'exclut aucunement des formes de discours scientifique, car plusieurs types de diffusion sont souhaitables). Le chercheur n'est pas le détenteur ni le producteur du seul savoir légitime, qui s'imposerait contre les « représentations empiriques triviales, subjectives et erronées » de « l'homme de la rue » : les témoins, puisqu'ils informent ceux qui cherchent, sont porteurs et co-producteurs de savoirs. La mission du chercheur n'est pas de révéler la Vérité aux ignorants : elle est de mettre en perspective, de densifier et de synthétiser des savoirs épars, ou parcellaires, ou implicites. Les modélisations restitutives, discursives et schématiques (au sens de schémas graphiques), produites par les chercheurs, sont des *métaphores*, nécessairement simplifiantes mais le moins possible, qui aident à la compréhension et à l'action.

2. Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre[17] » : un enjeu en didactique des langues et cultures ?

Didier de Robillard[18]

Lorsqu'on voit quelqu'un aller à la pêche avec un harpon, on en déduit qu'il cherche des baleines (ou en rivière, des saumons), pas des crevettes, et s'il prend une petite « épuisette » à mailles fines, qu'il cherche des crevettes et pas des requins. Cela signifie, *mutatis mutandis*, que les technologies et méthodologies des sciences humaines, souvent implicitement (et trop rarement explicitement), reposent sur des hypothèses, des anticipations concernant ce à quoi elles s'intéressent : l'homme, la langue, la société, la classe, etc.

2.1. Techno-méthodologie et choix épistémologique

Toute méthodologie en sciences humaines implique une théorie de l'homme, de la société, etc. Il se trouve que, depuis que les sciences positives (définition discutée plus bas) sont devenues la norme scientifique implicite, les sciences humaines explicitent rarement cette dimension de leur activité. Cela est assez troublant, puisque, en apparence au moins, elles semblent toutes avoir les mêmes représentations de l'homme, des langues. Si c'est le cas, tout se passe comme si les langues et cultures pouvaient être différentes, mais pas les façons de les concevoir. Diversité des objets, unicité des regards ? Cela serait contradictoire, puisque, dans nombre d'approches, notamment les constructivistes, le regard est tenu pour constitutif de l'« objet ».

Comment expliquer cette contradiction ? Tout d'abord parce que les formes radicales des technosciences ont considéré qu'elles pouvaient *décrire* un réel indépendant de tout observateur. De cette époque est demeurée une méfiance face aux différentes formes de spéculation sur le sens global des activités humaines (*cf.* P. Blanchet *supra*), qui a coupé les sciences humaines de ce type de préoccupations. Une des conséquences de cela est que, même si les approches sont différentes sur certains points (interactionismes, ethnométhodologie, sociolinguistique variationiste...), elles se rejoignent sur au

[17] Je préfère, pour ma part dire « donner sens », mais je conserve « comprendre » pour faire écho aux approches herméneutiques.

[18] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : altéro-réflexivité, anticipation, expérimenter / expériencer, herméneutique (posture), rétro-anticipation, réflexivité, travail de l'histoire.

moins un aspect. Quelle que soit la fluidité, l'historicité, le chaos qu'elles puissent postuler dans les langues et cultures des autres, elles organisent leurs pratiques scientifiques autour de deux piliers implicites :

- un être humain peut en « comprendre » un autre ;
- le sens construit par le discours scientifique sur le discours des autres échappe, au moins partiellement, aux vicissitudes et tribulations du « comprendre ».

Pourtant, Y. Winkin (2006 : 514) peut considérer que lorsque E. Goffman écrit *Presentation of Self in Everyday Life* (1956), son regard serait aiguisé par « une tentative de maîtrise des codes sociaux de la part d'un jeune immigré juif [comme lui] qui entre dans la bourgeoisie WASP ». De même, S. Freud écrirait *Psychopathologie de la vie quotidienne* « comme un *vade mecum* lui donnant les moyens intellectuels de contrôler son accès à la bourgeoisie viennoise ». Dire cela ne signifie pas indifférencier les discours dans une sorte de relativisme nihiliste, mais se poser la question de la construction et des transformations des significations dans l'acte de « comprendre », en y incluant la part individuelle des recherches.

Un enseignant, comme le rappelle ici-même P. Blanchet[19] dans d'autres termes, ne peut exercer son métier que si l'un des pivots de son activité est le « comprendre ». Il lui faut « comprendre » comment est reçu son discours didactique, sans donner sens à ce « métier impossible » (S. Freud), sans faire sens de chacune de ses activités au quotidien, qu'il informe d'une « compréhension » du contexte, etc. De même, un « apprenant », qui n'en est pas moins une personne, doit donner sens à sa présence en classe, à son activité d'apprentissage, etc.

Face à ces questions, la situation actuelle en Europe continentale est assez curieuse. La philosophie dite « continentale » s'interroge sur le sens global de l'homme, des relations sociales, elle reste fortement attachée à la spéculation et au travail du sens, et à l'historicisation, mais elle est largement ignorée des spécialistes des sciences humaines, qui se sont développées sur un terreau, quoi qu'on en dise, où demeurent de significatifs vestiges positivistes.

Les sciences humaines, en Europe, ont subi de puissantes influences de la part des sciences humaines telles qu'envisagées en Amérique du Nord et en Grande-Bretagne, influencées par le cadre de la philosophie analytique, qui estime que le travail des « grandes questions » est une tâche vaine, puisque travailler les ambiguités du langage est déjà bien suffisant :

Tout en disant que « [c]eci reste insuffisant néanmoins à caractériser la philosophie analytique », J.G. Rossi la définit lapidairement ainsi :

> « Dans tous les cas, il s'agit d'aborder les problèmes philosophiques du point de vue du langage et d'apporter à ces problèmes une solution en procédant à une analyse du langage » (Rossi, 2002 : 4).

[19] Voir : Nécessité d'une réflexion épistémologique (Ph. Blanchet).

R. Pudal caractérise pour sa part par un tableau reproduit plus bas les lignes de clivage entre philosophies « analytiques » et « continentales » :

Philosophie analytique	**Philosophie « continentale » française**
Empirisme / Positivisme	Idéalisme / Rationalisme / Spiritualisme
Culture scientifique	Culture littéraire
Analyse de problèmes, de questions	Analyse de textes, d'auteurs
Étude de cas, goût du détail	Esprit de système, goût de la synthèse
Recours à la logique	Argumentation peu formalisée
Méfiance à l'égard de la politique	Idéal de l'engagement
Idéal du professionnel, de l'artisan	Figure de l'intellectuel, du créateur
Travail collectif, débats	Création individuelle
Idéal de transparence discursive et de clarté argumentative	L'usage des métaphores poétiques et des analogies est considéré comme un moyen expressif légitime
Pensée dont le contexte de pertinence est avant tout celui des auteurs récents ou proches, et relativement anhistorique (sauf du point de vue de l'histoire de la philosophie analytique)	Référence constante à l'horizon de l'histoire globale de la philosophie, souci moindre de citer les collègues contemporains ayant travaillé la question
Croyance dans un progrès de la philosophie	Refus de l'idée d'un progrès en philosophie

(Pudal, 2004 : 73)

Il est intéressant de noter qu'une partie des sources qui ont inspiré la sociolinguistique[20] actuelle, les analyses des discours au sens large[21], et une partie des perspectives des didactiques des langues et cultures provient en ligne plus ou moins directe de perspectives élaborées dans le cadre des philosophies analytiques (J.L. Austin, par exemple, en fait clairement partie, mais pas des courants les plus « durs », J. Searle n'en est pas éloigné, Ch. S. Peirce les a largement préparées, *cf.* Blanchet 1995). Les perspectives pragmatiques par exemple, ont ainsi été empruntées comme des « technologies » intellectuelles, sans préoccupation à propos des arrière-plans de ces questions, tant le terrain avait été préparé par le positivisme, cadre dans lequel il est cohérent d'emprunter des « technologies » intellectuelles en les déshistoricisant et en

[20] Voir les conséquences de cette discipline dans le domaine didactique : Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquêtes (J. Billiez).
Étudier un corpus d'interactions verbales : Questionnement entre incertitudes et certitudes (Marielle Rispail).

[21] Voir les conséquences de cette discipline dans le domaine didactique : L'analyse de contenu : exemple d'une communication pédagogique médiée par ordinateur [synchrone] (C. Develotte et S. Drissi).
L'analyse de discours : exemple d'une communication pédagogique médiée par ordinateur [asynchrone] (C. Develotte et Ch. Celik).
De l'analyse du discours à l'analyse des discours en situation comme outil de recherche et d'intervention (P. Chardenet).

les décontextualisant. Il n'est donc pas étonnant que le « comprendre », dans ces conditions soit une question considérée comme pertinente pour ceux qui sont étudiés, et n'organise pas en profondeur la réflexion des sciences humaines, et des didactiques.

2. 2. Contextualisation, point de vue et historicité

Si on se remémore les première pages de *Du côté de chez Swann*, on se rappelle l'exercice auquel se livre le « je » : il se réveille dans un lieu inconnu, et, avant de se lever, tente de se localiser, de donner sens au lieu où il se trouve, parce que, bien entendu, ce qu'il va faire en se levant en dépend : il lui faut des *représentations* de ses co-ordonnées spatio-temporelles pour agir, et se situe lui-même selon des paramètres qui se construisent en fonction de ce qu'il veut faire.

Il est intéressant d'observer que, chez ce « je », la projection dans ce *en vue de quoi* il se lève (la décision qu'il faudra qu'il se lève en est le premier élément) ne constitue qu'une partie de ce qui influence ses représentations. Car il mobilise, simultanément, son *expérience* des lieux où il lui est arrivé de se réveiller, en tentant de faire coïncider ses perceptions sensorielles avec ces éléments d'expériences : intervient, dans ce travail ce à *partir de quoi* réfléchit le « je », donc son expérience sous la forme des représentations qu'il en construit, à l'aide d'un travail *réflexif,* et qu'on peut appeler son *histoire*, construite par des récits successifs et changeants selon les « à partir de » et les « en vue de », récits qui fondent son identité, narrative selon P. Ricœur.

En dernière analyse, il s'agit simplement de prendre au sérieux la notion de « représentation », qui a connu une fortune certaine en sciences humaines, et en didactique (Moore, 2001)[22]. Dès les premiers travaux sur les représentations (Jodelet, 1989) celles-ci sont considérées comme organiquement liées à des objectifs. L'idée est simple : un être ne construit pas des représentations concernant ce qui l'indiffère. Les représentations dépendent donc de nos anticipations, de notre « en vue de », qui lui même s'articule à notre histoire, notre expérience, notre « à partir de », l'informe, lui donne forme. En ce sens, la représentation participe déjà d'une page d'histoire et constitue une sorte de construction préalable de repères, de catégories dont on pourrait avoir besoin pour agir ou intervenir sur le monde.

Cela est d'autant plus pertinent qu'il serait difficile à quiconque a enseigné un peu de croire que la dimension personnelle et individuelle des participants à une classe puisse être qualité négligeable dans le processus d'enseignement-apprentissage[23]. Les perspectives non positivistes (je me ferai ici l'avocat de leur version herméneutique) portent

---

[22] Voir des conséquences pratiques de la notion de représentation en recherche :
De l'analyse du discours à l'analyse des discours en situation comme outil de recherche et d'intervention (P. Chardenet).
Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme (D. Moore et V. Castellotti).
La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue (M. Molinié).

[23] Tout le monde sera d'accord avec cela. Combien de processus de formation d'enseignants l'explicitent, et en tiennent compte au point d'en faire une partie revendiquée de la formation dispensée ?

une attention toute particulière à la dimension historique des processus, en admettant une part, inéluctablement spéculative, sur ce qu'est un homme, qui motive le recours à la philosophie comme point d'appui aux sciences humaines. Celle-ci permet en effet d'expliciter ce qui, autrement, demeurerait comme (honteusement ?) clandestin.

Cela signifie donc qu'une proposition comme celle-ci :

> « Dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement des données » (Mucchielli, 2002 : 182)

doit être discutée. Comment, en effet, pourrait-on, dans un travail en sciences humaines, suspendre la construction du sens chez un être humain, tout chercheur qu'il puisse être ?

Cette proposition surprenante n'est pas justifiée dans ce texte, comme si elle allait de soi, pas plus que les prétentions à comprendre tout être humain, à l'article « Anthropologie » in Mesure et Savidan (2006)[24].

Autre exemple caractéristique de la difficulté à envisager les problèmes du « comprendre » : l'ouvrage dirigé par A. Mucchielli, pour expliciter l'idée de perception du sens construit par des êtres humains, qui serait à la base des approches qualitatives, fait référence à l'empathie, constituée par

> « [l'e]nsemble des techniques liées à une attitude intuitive qui consiste à saisir le sens subjectif et intersubjectif d'une activité humaine concrète, à partir des intentions que l'on peut anticiper chez un ou plusieurs acteurs, cela à partir de notre propre expérience vécue du social ; puis à transcrire ce sens pour le rendre intelligible à une communauté humaine » (Mucchielli, 2002 : 55).

Chacun peut constater à quel point il y a une tension contradictoire entre d'une part « techniques », et d'autre part « attitude intuitive ».

À la réflexion, une façon de poser cette question est celle-ci : comprendre, certes, mais *comme qui* ? En effet, « comprendre » ne saurait se concevoir sans un point de vue, des co-ordonnées temporelles et culturelles, et la possibilité qu'on « comprenne » de plusieurs manières différentes sans être capable de désigner la meilleure ou « la » bonne. Comprendre qui, quand, à partir de quoi, en vue de quoi ?[25]

« (Se) représenter », catégoriser, dans cette perspective, devient une activité historico-politique : toute catégorisation, même celles en apparence les plus anodines (quoi de plus négligeable que des « phonèmes », confettis sonores dénués de signification ?[26]) repose sur une « jection » dans le monde, une manière de se projeter avec les autres

---

[24] Voir les phénomènes de convergence (compatibilité épistémologique et/ou technique), de divergence (incompatibilité épistémologique et/ou technique) entre les outils de la recherche : Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables.

[25] Voir : L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données pour la recherche sur l'enseignement / apprentissage des langues (P. Chardenet).

[26] Admettre les phonèmes comme unique approches des sons consiste à admettre le primat de la communication réduite à sa plus simple expression comme fonction principale des langues.

dans le monde, ce qui en fait tout sauf une simple activité de connaissance « purement intellectuelle » et permettant une connaissance « neutre » du monde et des autres.

Si la « jection », comme argumenté plus haut, articule histoire et avenir, « à partir de » et « en vue de », on comprendra, alors, que soient ici considérées comme d'inspiration positiviste les approches qui travaillent à minimiser ou occulter la place des représentations de l'histoire, et celles de l'avenir, et se prétendant capables de « descriptions » au sens fort, là où le qualitatif voit des *récits,* forme humanisée de la description dans des temporalités, et la prise en charge par un être en devenir revendiquant son historicité, sa part de responsabilité dans ce qu'il dit du monde, et sa propre finitude, autant d'éléments qui laissent de la place à d'autres discours.

Les points de vue que j'ai mobilisés ci-dessus sont ceux des herméneutiques de H.G. Gadamer et de P. Ricœur, qui postulent que vivre c'est donner du sens et que, au départ de toute vie humaine, se trouve un pari que l'on peut trouver inconsidéré ou irrationnel. Pour vivre, il nous faut nous jeter dans le monde. Or, pour nous y jeter, pour y vivre, il faut que nous disposions d'hypothèses sur comment il fonctionne pour nous y intégrer, quitte à réviser ces hypothèses en cours de route. L'hypothèse fondatrice d'humanité, en l'absence de toute expérience ou histoire, serait que, de manière très irrationnelle, nous avons confiance en notre capacité à donner sens au monde.

Cela s'imagine difficilement comme un processus purement individuel, puisque nous sommes socialisés, et que certaines orientations nous sont données, ou interdites, par le corps social. La réflexivité est ce qui nous permet, par le récit (Ricœur) de faire l'histoire de nos expériences révolues, de leur donner sens, dans une perception du temps humain, et en construisant une identité. L'hypothèse sous-jacente est donc que vivre et « donner sens » sont un peu synonymes. Le travail réflexif est, de ce fait crucial, y compris (et même surtout, parce que dans la vie quotidienne, nous sommes loin de tout expliciter) dans le travail scientifique. Si notre faculté à donner du sens est indissociable de notre historicité, notre activité scientifique en est pétrie, et elle ne pourrait pas exister sans cela, en tout cas pas dans la forme qu'on lui connaît (*cf.* Winkin plus haut). Il est donc important de ne pas ignorer ce qui fait que nous produisons du sens d'une manière, pour chacun(e) sans doute unique, liée à notre histoire non reproductible, et la réflexivité est ce qui nous permet de donner sens au passé donc à l'avenir, et réciproquement, puisque les significations données à l'avenir informent la façon dont est construite l'histoire.

2. 3. Motivations d'une approche qualitative pour la recherche en didactique des langues et des cultures

Pourquoi donc choisir cette orientation, et quel rapport avec des didactiques des langues élaborées dans un cadre francophone ?

Parce qu'il me semble que, dans cet ouvrage, une place prépondérante est donnée à l'altérité, à la différence, à la pluralité des manières de (se) construire et de faire, à une contextualisation ample incluant une dimension historique. Cela suppose donc que l'on se dote d'une perspective de recherche qui soit *constituée* (et non pas superficielle-

ment replâtrée) à partir de ces bases. Cela d'autant plus qu'il s'agit de didactique, qui, plus encore que beaucoup d'autres champs de recherches, ne peut pas ne pas se poser la question du « comprendre » des autres, surtout, comme le voudrait le stéréotype, lorsque cette activité se produit dans un cadre pluriculturel et plurilingue.

En effet, la perspective herméneutique fait l'hypothèse que c'est autant l'héritage historique que l'anticipation d'enjeux (à partir de notre histoire et de notre projection-jection) qui suscite la construction de différences/analogies attribuées aux autres face à soi pour pouvoir structurer la relation : « tous les concepts sont devenus » (Nietzsche), et il n'y a pas de raison pour que les différences/analogies linguistiques, culturelles, y échappent. Elles sont historiquement construites, se transmettent tant qu'il n'y a pas de sentiment qu'il y a une raison pour en changer. Pour caricaturer, alors que le plus souvent on a tendance à considérer que ce sont les différences (linguistiques, culturelles) qui provoquent les malentendus et les conflits, l'hypothèse herméneutique postule que ce sont les enjeux hérités/anticipés qui maintiennent les différences ou les construisent. Bien entendu, à cela on oppose généralement que si un sinophone et un francophone ne se comprennent pas, ce n'est pas en raison des enjeux entre eux, mais parce que les langues sont différentes. Une réflexion historicisante suggère que, si l'histoire au long cours de la Chine et de la France/francophonie en avait fait des partenaires (co-opératifs et/ou antagoniques) et surtout sans doute, si la Grèce Antique avait rencontré la Chine, la grammaire grecque se serait configurée autrement, pour permettre le travail de la différence linguistique avec la Chine (le travail de la différence se fait toujours, sur l'arrière-plan des analogies, et réciproquement). À cela, on rétorque généralement qu'avec des « si »..., ce qui est une manière de couper court à toute altérité postulée. Il faut alors rappeler que, justement, le travail de l'altérité consiste à ne pas considérer a priori que certaines formes d'altérité sont inenvisageables. Lorsqu'on dit cela, implicitement, et le coup de force est d'autant plus habile, l'expérience de celui qui le dit est érigée en norme. Il ne s'agit pas de se complaire dans des altérités fictives, mais de prendre conscience que, lorsqu'il y a conflit, donc désir de ne pas se rencontrer ou dans alors dans le conflit, les interactants en relation choisissent précisément de se peindre (et d'envisager les autres) sous les couleurs sous lesquelles, selon leur anticipation, ils pensent que les autres refuseront de les rencontrer, ou les agresseront. On ne peut alors prédire quelle figure inattendue choisira l'autre pour se manifester.

Cela a donc pour résultat que, en la matière, aucune expertise ne peut se concevoir dans le surplomb (ce n'est pas le sens que donne à ce terme la contribution de J.C. Beacco ici même)[27], parce que les autres peuvent être trop changeants, évolutifs pour cela. On ne pourrait être « expert », dans le sens classique de celui qui « assure », que de ce que l'on peut *maîtriser*, et on trouvera ici la conviction partagée chez les co-auteurs de cet ouvrage que les didactiques des langues et des cultures ne visent pas la maîtrise et le contrôle des autres. Le chercheur tient alors un discours que, en toute cohérence, il prend soin d'expliciter, de situer historiquement, y compris dans sa dimension personnelle si cela est pertinent (et cela l'est souvent), car, en dernière analyse, c'est l'expérience de sa propre trajectoire comme chaos historique (Robillard,

[27] Voir : Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures (J.-C. Beacco).

2009) qui ouvre la possibilité de donner sens aux autres, à leurs langues et cultures, qui, dans un premier temps, lorsqu'il y a des enjeux importants, nous apparaissent, stratégiquement, comme des chaos incompréhensibles.

C'est ce que H.G. Gadamer (1976) appelle « le travail de l'histoire », qui consiste à prendre conscience que le chercheur est construit par l'histoire, et que son travail doit commencer par comprendre comment il est influencé par cela. Dans la mesure où il ne peut pas s'extirper de son histoire pour la considérer du point de vue de Sirius, il peut travailler (et non pas « échapper à ») cette histoire en se concevant pluriel, à la croisée de plusieurs influences constituées en différences, qu'il peut alors travailler, mais jamais dans l'absolu, et toujours les unes par rapport aux autres, dans des « à partir de » et des « en vue de » limités, et qui changent dans le temps.

C'est dans cette veine que H.G. Gadamer considère que le « préjugé », ou « l'anticipation » fait partie indissociablement du travail de recherche en sciences humaines. En effet, si le travail de l'histoire est une des tâches prioritaires des sciences humaines, afin d'assumer pleinement la/les tradition/s linguistique/s et culturelle/s dont le chercheur est issu, cela signifie donc que, au lieu, comme dans les approches positivistes, de se prétendre « neutre », le chercheur travaille explicitement ses préjugés ou « anticipations », puisqu'elles sont indissociables de ce à quoi aboutit son travail.

Paul Veyne cite ainsi une communication personnelle de Jean-Marie Schaeffer :

> « [Q]u'est-ce que la connaissance, sinon une interaction entre deux réalités spatio-temporelles, l'individu et son milieu, c'est-à-dire un processus empirique et non pas un miroir ? [...]
>
> Elle ne pourrait être cette adéquation véridique, ce miroir, cette pure lumière que si un fondement transcendantal ou transcendant (la garantie donnée par l'existence de Dieu) venait en assurer miraculeusement la réussite. Miracle auquel la philosophie a cru jusqu'à Nietzsche (on pourrait aussi évoquer le scepticisme. [...] Malheureusement aucun discours ne peut remplir ce rôle sublime, car, "les différents discours étant équipotents, continue Schaeffer, seul un ordre de discours supérieur, incommensurable avec les discours humains, pourrait opérer une telle soustraction." » (Veyne, 2009 : 77)

Cela me semble bien dépeindre le statut des connaissances produites en général donc dans une problématique interculturelle, où il serait incohérent de poser un quelconque cadre de production de connaissances (au hasard, celui du chercheur) comme le seul pertinent si les discours sont « équipotents ».

Il faudrait bien plus de place pour exposer pleinement les conséquences profondes qui découlent de ces choix initiaux. On perçoit cependant déjà le caractère stimulant de ces propositions pour des perspectives en didactiques des langues et cultures.

Les perspectives herméneutiques ne font en un sens qu'approfondir, extrapoler, rendre plus cohérentes, le plaidoyer, qui a fait date, de D. Schön (1994) à propos de son « praticien réflexif », ou les travaux sur les représentations. Cela place la notion de « compréhension » au cœur de bien des questions, en sciences humaines donc en di-

dactique générale, et plus encore en didactique des langues et cultures. Cela non pas parce que les différences linguistiques et culturelles « ajouteraient » à la difficulté, mais parce qu'elles constituent simplement un cas où, plus qu'ailleurs, et seulement parce que les sciences occidentales nous ont formés autour de la notion d'homogénéité, l'herméneutique nous semble particulièrement adéquate. On peut argumenter que ces situations font simplement partie de ce que signifie « apprendre », « comprendre », « évoluer », « rencontrer les autres », etc.

3. Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures

Jean-Claude Beacco[28]

Le champ dit de la « didactique des langues et des cultures » n'est pas de nature foncièrement épistémologique, mais il correspond à un ensemble des domaines d'intervention sociaux, ceux de l'enseignement des langues, sous toutes ses formes, et des politiques linguistiques éducatives que celui-ci met en œuvre. Nous ne discuterons pas cette dénomination, lourde de conséquences théoriques mais nous nous bornerons à constater que, pour ce qui concerne l'espace francophone, ce champ est né d'une « didactique du français langue étrangère », puis « didactique du français langue étrangère et langue seconde », réflexion sur l'enseignement du français, destinée à en accompagner la diffusion à l'étranger et à améliorer la qualité et l'efficacité de son enseignement, comme langue étrangère, seconde ou de scolarisation. Ce statut, désormais ancré dans des institutions nationales et internationales, dont des instances universitaires d'enseignement et de recherche, est spécifique, comparé à d'autres formes prises par préoccupations comparables pour d'autres langues dans d'autres espaces géopolitiques (comme en attestent sa dénomination : *applied linguistics* pour l'anglais, *glottodidattica* pour l'italien...). Il constitue le socle sociologique des connaissances qui s'y élaborent, lesquelles doivent aussi être rapportées à leurs conditions de production strictement méthodologiques et, plus largement, épistémologiques.

On se propose d'attirer l'attention des jeunes chercheurs sur la nature différenciée des savoirs produits et impliqués dans et par la didactique des langues et des cultures et sur leur nécessaire articulation davantage que sur leurs modalités internes d'élaboration (voir contribution de D. de Robillard dans ce même chapitre)[29]. On rappellera que cette diversité a pour origine celle des objets construits dans ce champ social, qui n'en a pas réduit la complexité (voir contribution de Ph. Blanchet, ci-dessus)[30], en particulier avec l'institution (récente) en objet de recherche des cultures/contextes/situations d'enseignement-apprentissage. On mettra en évidence une autre diversité, celle des

[28] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : savoirs banalisés, savoirs d'expertise, savoirs divulgués, savoirs ordinaires, savoirs savants.

[29] Voir contribution : Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? (Didier de Robillard).

[30] Voir contribution : Nécessité d'une réflexion épistémologique (Philippe Blanchet).

savoirs circulant dans ce champ où n'interviennent pas que des savoirs académiques/universitaires/savants mais aussi des représentations sociales ordinaires et des savoirs d'expertise, qui se croisent et se métissent et ce dans des relations qu'il importe de clarifier pour chaque recherche entreprise. La perspective contextualisante adoptée ici n'est plus alors de nature géopolitique ou culturelle mais méta-épistémologique, en quelque sorte, puisqu'elle vise à clarifier la variabilité et les relations entre les formes de la connaissance produites ou convoquées en didactique des langues et des cultures.

3.1. Diversité des objets et des méthodes de recherche

On a souvent souligné le caractère composite de ce champ, représenté comme un centre entouré d'un ensemble d'intersections avec d'autres disciplines instituées épistémologiquement : linguistique, psycholinguistique et psychologie sociale, anthropologie, histoire, sciences de l'éducation, sciences politiques... Un tel schéma traduit le fait qu'il convient d'analyser, selon différentes perspectives, les facteurs qui surplombent l'agir professoral et qui modèlent comportements, habitus et attentes de tous les participants impliqués dans l'enseignement/apprentissage. Cela renvoie aussi au fait que « l'objet-langue » à enseigner n'est pas donné mais à construire en fonction de critères culturels/contextuels et de descriptions de référence situées en amont des programmes et autres orientations. Le cœur de cet espace est celui des activités et tâches d'enseignement des langues et des cultures, des pratiques de classe et des matériels d'enseignement qui les informent, des interactions verbales qui s'y déploient, des méthodologies d'enseignement qui y sont convoquées. Les méthodes de recherche des zones d'intersection relèvent des disciplines connexes[31] (par exemple, l'analyse du discours pour les enseignements des disciplines autres en français), celles concernant l'enseignement/apprentissage à proprement parler sont potentiellement plus spécifiques et souvent à créer : par ex., quel cadre théorique pour que les analyses de manuels d'enseignement de langues soient autre chose que des relevés de contenus plus ou moins évaluatifs ?

À partir cette multiplicité de savoirs, appliqués ou impliqués selon les phases de l'évolution de la didactique des langues et des cultures, se sont construits des objets de recherche divers, essentiellement caractérisés par la nature des données : celles-ci peuvent être des textes officiels, des programmes, des manuels d'enseignement des programmes de formation initiale ou continue des enseignants, des histoires de vie langagière, des interactions de classe enregistrées, des verbalisations d'apprenants (échangées, par exemple, durant des activités de compréhension écrite à accomplir par paires), des témoignages d'enseignants (par exemple sur l'insécurité linguistique ; voir Roussi, 2009). Ce peuvent être des productions d'apprenants : orales ou écrites, spontanées ou élicitées par des tests des examens, en classe ou en champ libre, en interaction avec des natifs ou non...

La nature des données mais aussi celle de leur mode de collecte ou de production, de sériation ou de constitution en corpus précontraignent le choix d'une méthodologie

[31] C'est le terme retenu dans M. Marquilló Larruy (dir.), 2001.

destinée à les « exploiter ». Celles-ci, comme on l'a relevé à maintes reprises, sont déjà établies dans d'autres champs disciplinaires et sont mises à contribution dans les champ de la didactique des langue et des cultures : D. Nunan (1992), par exemple, examine les formes et les conditions d'emploi dans ce champ des démarches expérimentales (par exemple de type psychométrique), ethnographiques, par enquête, questionnaire, entretien ou échantillon, par analyse des interactions (par exemple, des interactions enfants-adultes, en milieu interculturel, dans le cadre théorique de l'analyse de conversation ou de l'analyse de discours comparative...). De son côté, et dans une optique comparable, J.-M. Van Der Maren (1999) expose les différentes méthodologies susceptibles d'être utilisées en pédagogie, en les classifiant par objectifs, selon qu'elles ont une visée évaluative (à des fins de décision ou d'amélioration), qu'elles empruntent la forme de la recherche-action, de la recherche-développement ou de l'amélioration de ses propres capacités (dite *recherche ontogénétique*, p. 123 et suivantes).

On s'emploie régulièrement à articuler ces objets et démarches disjoints, dont l'universitarisation de la didactique du français langue étrangère a accentué le caractère monographique et sectoriel, en modèles. Ces modélisations du domaine social de l'enseignement-apprentissage des langues cherchent à rétablir des transversalités entre les différentes tendances de la didactique (identifiées[32] par Halté, 2001 : 16) qui navigue entre des pôles *technologiste* (prééminence donnée à la transposition du savoir savant en savoir scolaire), *psychopédagogiste* (on privilégie les déterminants externes comme la psychologie ou la sociologie des apprenants), *sociodidactiste* (articulations forte des pratiques scolaires aux pratiques sociales, avec focalisation sur les pratiques langagières) ou encore *praxéologiste* (perspective interventionniste).

3. 2. Contextualisation des objets et des méthodes de recherche

Cette diversité des savoirs produits dans cette didactique ne tient pas uniquement aux objets, aux données et aux méthodes mais aux postures épistémologiques selon que l'on prend en compte ou non l'espace dans lequel s'inscrit la relation pédagogique triangulaire. Considérer les situations où sont organisés les enseignements/ apprentissages non comme des réceptacles neutres où sont activés des processus universaux (psycho et sociolinguistiques par exemple) mais comme des éléments déterminants de ceux-ci (Beacco, 2005) revient à instaurer en objets de recherche les éléments constitutifs des cultures éducatives, linguistiques et didactiques au sens, qui leur a été donné dans J.-C. Beacco *et al.* (2002) :

culture éducative : les pratiques de classe s'inscrivent dans des habitudes ou modèles d'enseignement qui prédéterminent les relations en classe ou les critères d'évaluation. Celles-ci sont donc portées par des traditions, qui en revivifient le sens, et elles sont fondées sur des valeurs sociétales (honneur, respect, solidarité, liberté, effort...) qui ont

[32] En ce qui concerne le français langue maternelle, mais que l'on peut aussi adopter pour caractériser plus généralement la production en didactique des langues et des cultures.

été déclinées dans le champ de l'éducation par des élaborations pédagogiques/philosophiques successives (pour la France, par exemple, Montaigne, Rousseau, Freinet...). Elles sont souvent devenues identitaires dans les espaces éducatifs considérés, où elles sont mises en œuvre dans des institutions. Elles sont particu-particulièrement caractérisables à quelques « marqueurs » que sont des pratiques d'enseignement/apprentissage valorisées : rôle et statut de l'apprentissage mémoriel, place de l'écrit et du livre (dans notre cas, du manuel et de la littérature), importance des activités de reproduction ou de réflexion... ;

- culture/s du langage (ou linguistique) : elles sont constituées des mythes et représentations des langues (en particulier celles relatives à la/les langue/s nationale/s - régionale/s), ainsi que des idéologies qu'elles fondent (pureté de la langue, bon usage, marqueur identitaire national), tous susceptibles de clivages et de remises en cause internes. Elles concernent aussi l'histoire de leur enseignement et les formes de grammatisation de la langue ; celles-ci sont en particulier à l'origine les traditions descriptives codifiées de ces langues enseignées comme étrangères, facilement tenues pour la « vérité de la langue ». Bien entendu, sont au coeur de telles recherches les caractérisations ethnolinguistiques des genres de discours constitutifs de la culture partagée d'une communauté de communication et toutes ses formes de figement des manières de dire : locutions, combinatoires préférentielles, stéréotypes, énoncés ritualisés... ;

- cultures didactiques : plus familières comme objet de recherche puisque situées au centre du domaine, elles sont tendanciellement aussi moins encadrées conceptuellement dans la mesure où elles peuvent aisément être abordées uniquement dans les perspectives *technologiste* ou *praxéologiste* évoquées plus haut. Elles sont à mobiliser, en même temps que les savoirs d'origine savante, pour rendre compte des programmes, de la nature des activités d'enseignement et des répertoires méthodologiques des enseignants, des progressions d'enseignement...

Ces nouveaux objets appellent d'autres méthodologies de recherche qui permettent d'aborder de façon non ethnocentrique des problématiques comme la valorisation de la mémorisation dans l'apprentissage, les traditions descriptives et d'enseignement de la langue maternelle/de scolarisation, les grammaires du français produites sur place, lesquelles ne s'en tiennent pas nécessairement aux descriptions savantes ou standard... Ce nouvel ensemble d'objets de recherche a aussi comme caractéristique de remettre en jeu ces acteurs, trop souvent sous estimés comme source de connaissance, que sont les enseignants et leur expertise spécifique. C'est ainsi qu'émerge la question méta épistémologique de la cohabitation de ces formes de savoirs savants avec d'autres, moins légitimés qu'elles.

3. 3. La tectonique des savoirs en didactique des langues et des cultures

Le champ de la didactique des langues et des cultures nous semble, en fait, se caractériser par une configuration des savoirs qui y circulent, à la fois comme origine, objet ou produit de la recherche, ce qui est sans doute propre aux disciplines d'intervention sociale.

3.3.1. Savoirs savants, savoirs d'expertise, savoirs ordinaires

On peut en distinguer quatre formes, qui interagissent entre elles :

- les savoirs savants (dits aussi académiques, universitaires, scientifiques) qui se définissent par leurs modalités des constructions de la connaissance (concepts, protocoles, démarches...) laquelle est contrôlée épistémologiquement au sein des communautés scientifiques correspondantes ;
- les savoirs savants diffusés/divulgués, qui sont issus des précédents par différentes formes de transposition et qui sont mis en circulation par les institutions éducatives et par l'ensemble des canaux et des ressources médiatiques accessibles au grand public, c'est-à-dire à des non spécialistes de ces disciplines. Ils sont diffusés sous des formes discursives/sémiotiques diverses, dans des filiations intertextuelles avec les textes source qui en gomment plus ou moins la complexité. Ils peuvent finir par se banaliser et entrer dans le stock de connaissances encyclopédiques, dit souvent *culture générale* ; ils peuvent alors se présenter discursivement sous forme d'opinions, puisque pour les (re)fonder le locuteur/citoyen ordinaire ne peut invoquer que l'autorité de ses sources d'information[33] ;
- les savoirs d'expertise : on s'accorde à considérer que des « sujets expérimentés » sont en mesure d'agir avec efficacité grâce à des connaissances spécialisées et au recours à des situations type déjà affrontées et dont ils ont mémorisés les protocoles de gestion. Ces savoir agir sont spécifiques à une certaine catégorie de tâches/contextes d'intervention. Ils se fondent essentiellement sur une capacité de diagnostic et d'analyse des situations. « [l'expert] décèle dans son environnement tout événement atypique qui peut l'amener à prendre une décision de changement ou d'adoption. En ce sens, l'expert est professionnel qui réfléchit sans cesse, sur la base des images de cas intériorisées par l'expérience » (Tochon, 1993 : 135). L'enseignant de langue est un expert de ce type ;
- les savoirs sociaux qui sont constitutifs des représentations sociales : envisagées dans leur matérialité discursive (et non en tant que déclencheur de pratiques sociales), nous considèrerons, après B. Py (2004 : 7) que « une représentation sociale est une microthéorie prête à l'emploi. C'est une

[33] Pour une analyse de phénomènes de cette nature dans la communauté scientifique de l'astronomie, voir J.-C. Beacco, 1999.

> microthéorie " économique " en ce sens qu'elle réunit en elle une grande simplicité et un vaste domaine d'application [...] ; elles sont immédiatement disponibles, elles ne requièrent aucun travail autre que l'acte de leur mise en œuvre énonciative. Leur diffusion leur confère une apparente légitimité, elles se donnent pour des constats factuels avérés plus que pour des positions théoriques destinées à un débat argumenté. Ces microthéories ont pour fonction de fournir (souvent dans l'urgence) des interprétations utiles à une activité en cours [...] Elles font partie des connaissances et des croyances indispensables à la vie sociale (et notamment à la communication) ».

On représentera, par commodité, cette configuration, par le schéma suivant aux allures de carré sémiotique et on posera donc que des savoirs produits et circulant dans les conditions décrites ci-dessus sont à l'œuvre en didactique des langues et des cultures, ce qui n'est déterminant pour l'ancrage épistémologique de l'ensemble du champ.

Savoirs savants/ académiques	↔	Savoirs d'expertise/ professionnels
↕		↕
Savoirs diffusés/ banalisés	↔	Savoirs sociaux/ ordinaires

3.3.2. Les configurations de savoirs et les méthodologies de recherche en didactique des langues et de cultures

Rapportée à cette didactique spécifique, une telle configuration des connaissances sert de cadre à des démarches scientifiques diverses ainsi qu'à des dynamiques et amalgames ne relevant pas eux–mêmes de démarches standard. D'autant plus qu'un

même chercheur est potentiellement porteur de toutes ces formes de connaissances : il peut être chercheur (par exemple, préparant une thèse) et enseignant de langue et il a acquis, par ailleurs, dans sa formation, des connaissances issues des savoirs savants qui peuvent cohabiter ou se fondre avec des convictions et opinions issues de la culture éducative dans laquelle il est ancré. Ces catégories de savoirs ne sont donc pas isolées les unes des autres par des procédures scientifiques qui seraient en mesure de prévenir toute contamination ou influence, au moins en ce qui concerne la constitution de l'objet de recherche ou l'interprétation des résultats, qui se construisent dans des dispositifs théoriques de complexité ou d'empan supérieurs. Il est donc fondamental que toute recherche soit clairement située par rapport à la nature des savoirs sollicités et produits. Nous proposons ci-après quelques illustrations de ces phénomènes d'articulation des savoirs en didactique des langues et des cultures.

Il est tout à fait justifié de concevoir le domaine de la didactique des langues et des cultures comme lieu des création de connaissances savantes : ce peut être tout particulièrement le cas de certains objets comme la nature des processus d'appropriation/ acquisition des langues étrangères, la caractérisation ethnolinguistique des genres de discours constitutifs de la culture partagée d'une communauté de communication ou encore les caractéristiques économiques de tel ou tel marché des langues... Dans ce cas, sont à utiliser les concepts et protocoles méthodologiques reconnus comme légitimes dans les secteurs disciplinaires correspondants [34](voir dans ce volume la partie « axe méthodologique »), ce qui n'interdit en rien leur remise en cause.

Mais la demande sociale relative s'est accrue dans les sociétés multilingues contemporaines du fait du rôle majeur des langues pour la cohésion sociale. Tout producteur de savoir savant peut alors être sollicité comme expert scientifique, non au sens précédent mais comme détenteur de savoirs objectivés fiables, destinés à éclairer les décisions politiques. Il semble clair que, dans ce cas, l'expert est aussi conduit par des convictions et opinions qui lui feront privilégier telle approche plutôt que telle autre : à la question de savoir quelles connaissances et attitudes sont à attendre des candidats étrangers/immigrants à la citoyenneté du pays d'accueil et quelle forme de test, peu coûteux à administrer, permettrait de vérifier leur présence au « degré » souhaité, il est plus d'une réponse scientifique et technique. Mais, selon ses convictions citoyennes, l'expert sera amené, par exemple, à discuter diversement, dans le champ académique, des mesures officielles prises et de leur conformité aux savoirs tenus pour établis. Car, il ne s'agit pas là de recherche-action où les convictions initiales sont affichées en tant que telles et tiennent lieu de valeurs manifestes au service desquelles les actions sont menées. Il est donc indispensable que les positionnements épistémologiques soient patents, de manière à ne pas donner pour exclusivement savantes des conclusions qui relèvent aussi des représentations sociales et des valeurs. À l'inverse en quelque sorte, si une recherche savante se propose de fonder une intervention sociale, il importe qu'elle intègre les conditions effectives de la réalisation du projet, en particulier les facteurs qui tendent à en empêcher ou à en dévoyer la réalisation, de manière à acquérir de la crédibilité pragmatique, au delà de raisonnables et pieuses propositions. Ce

[34] Voir parties : La recherche impliquée par les pratiques : l'axe méthodologique; Les objets de recherche variables : les principaux phénomènes étudiés.

sont là les conditions minimales, au demeurant bien banales, qui permettent aux savoirs savants de la didactique des langues et des cultures de devenir une *praxis* sociale et non de demeurer une discipline ésotérique.

Les démarches savantes peuvent aussi prendre pour objet les savoirs sociaux ordinaires, tout spécialement celles des « acteurs des langues » : les apprenants (motivations aux choix d'apprendre une/des langues ; représentation des styles d'apprentissage de prédilection...), les enseignants (représentations de la formation initiale, convictions relatives au bien parler et à la norme sociolinguistique à enseigner...), les décideurs (croyances des directeurs/trices d'établissements scolaires quant à la diversité des langues à proposer, croyance que le temps consacré aux langues étrangères est « perdu » pour l'acquisition de langue maternelle/de scolarisation...) ou les citoyens ordinaires (croyance que les langues s'acquièrent « surtout » dès le plus jeune âge). Ces recherches savantes sur les savoirs ordinaires devraient conduire à remettre en cause ou en perspective ces micro théories explicatives, parce que celles-ci sont souvent les seuls savoirs convoqués, sans recours à de l'expertise savante, comme allant de soi et sans distanciation aucune, pour servir de fondement à des choix de politique linguistique éducative.

Une autre configuration est celle de recherches déclenchées par des convictions qui relèvent de savoirs banalisés de la didactique des langues elle-même : on voit souvent des travaux se proposer, par exemple, de justifier l'efficacité pour l'apprentissage de l'emploi des supports d'enseignement authentiques, des méthodologies d'enseignement communicatives ou actionnelle, pour ne citer que celles de la dernière averse, au moyen des démarches savantes classiques de la didactique des langues et des cultures... Le biais méthodologique de telles investigations est que, comme on le sait, en ces matières l'on démontre toujours plus aisément le bien-fondé de la thèse que l'on soutient que son contraire. Cette « didactique ordinaire » pourvoyeuse de convictions, essentiellement diffusée par les instances de formation initiale et continue du « français langue étrangère », porte la marque des distorsions attendues de toute transposition scientifique. Mais elle présente, en outre, la caractéristique de diffuser des savoirs qui peuvent venir confluer, se superposer, ou se confondre avec des représentations sociales ordinaires, qui elles n'ont pas cette origine savante. Cette didactique banalisée demeure peu étudiée, même si elle semble très active surtout dans le domaine des méthodologies d'enseignement (ou, plus largement, des pratiques de classe) pour lesquelles la démonstration de la supériorité de telle ou telle démarche par rapport à d'autres, réputées « traditionnelles », est pratiquement impossible à établir de manière objectivée, aussi bien dans l'absolu que par rapport à des situations délimitées d'enseignement/apprentissage.

Les savoirs d'expertise des enseignants sont peu connus et facilement considérées comme suspects par la communauté scientifique de la didactique des langues et des cultures, sauf à être érigés en objet d'étude. Dans les pratiques d'enseignement, ils peuvent être en osmose avec des savoirs savants acquis ou avec les versions transposées de ceux-ci. Mais, comme ils sont attachés à des personnes singulières, et qu'ils ne

donnent souvent lieu qu'à une transmission globale intuitive[35], cette spécificité conduit aisément à les faire appréhender comme fragmentaires. De plus, ces savoirs sont normalement tributaires des caractéristiques des situations éducatives, au-delà desquelles ils ne sont guère diffusés. Ces savoirs sont trop locaux pour que les centres historiques français ou francophones de la didactique des langues et des cultures puissent le recevoir immédiatement comme légitimes[36], même si cette situation tend à évoluer. Ils sont enfin influencés par les savoirs ordinaires dans la mesure où des professionnels ne sont pas à l'abri de la *doxa* relative aux langues, puisque celle-ci peut informer les croyances et opinions de tous, chaque acteur social ayant voix au chapitre en tant que locuteur, y compris donc les « gens des langues ».

Ces savoirs ont conduit à la création d'une méthodologie ordinaire de l'enseignement des langues, d'emploi relativement indépendant des contextes, qui n'est ni théorisée ni même dénommée, et qui se caractérise par une approche globaliste de la langue, dans une démarche non contraignante, particulièrement adaptée à l'imprévisibilité constitutive de l'objet à enseigner (Beacco, 2007). Ils comportent aussi un fort accent sur les acquisitions lexicales, sur la mémorisation, ainsi que sur la centralité les enseignements de grammaire. Le discours grammatical de la classe, dans ses formes et ses contenus, tend à véhiculer une grammaire ordinaire du français, pleine et non problématisée, dérivée des descriptions linguistiques savantes ou traditionnelles mais sans plus de contacts avec celle(s)-ci. Mais il adopte aussi un régime proche de celui des enseignements grammaticaux premiers (quand ils existent), ceux de la langue maternelle / de scolarisation. Ce savoir faire, probablement largement partagé par des enseignants de même langue première que leurs apprenants se monnaie, par exemple, en représentations graphiques *ad hoc* des phénomènes morphosyntaxiques de la langue cible, en utilisation d'exemples canoniques opérationnels, sélectionnés sur la base de leur immédiateté constatée pour les apprenants, en termes de « fautes » fréquentes ou prévisibles qui constituent des lieux de cristallisation des interlangues du fait de la nativisation... Il semble clair que ces savoirs interrogent en retour les savoirs savants, qui privilégient l'universel généralisable. Mais cette articulation est encore peu explorée : cette expérience de l'acquisition des enseignants n'a pas encore trouvé sa place dans le champ des recherches savantes en acquisition des langues. Une telle expérience contrastive est remise sur le devant de la scène épistémologique par la réflexion sur l'éducation plurilingue et interculturelle (Conseil de l'Europe, 2009) laquelle, ayant en charge la valorisation et le développement des répertoires linguistiques individuels, est amenée à privilégier les convergences et les transversalités de langue à langue.

[35] Voir, par exemple, les « observations de classe » proposées dans les stages de formation initiale des enseignants de langue, où les novices sont mis en contact direct avec des pratiques pédagogiques qui peuvent souvent être reproduites par imitation.

[36] À la différence de la didactique de l'anglais comme langue autre (TESOL), qui est polycentrique.

3.3.3. Topologie actuelle des connaissances en didactique des langues et des cultures

Nous n'avons pas exploré toutes les relations effectives ou possibles entre les quatre formes de savoirs produits et convoqués en didactique des langues et des cultures. Nous retiendrons cependant certaines caractéristiques actuelles de cette topologie :

- la production de savoirs savants demeure privilégiée du fait de l'ancrage universitaire de ces recherches, ceci malgré leur faible potentialité de généralisation et le fait que leur « application » sociale est à problématiser ;
- les recherches savantes peuvent avoir pour premier moteur des convictions fondées sur des savoirs diffusés/banalisés ;
- elles peuvent prendre comme objet les savoirs sociaux/ordinaires ou les savoirs d'expertise/professionnels (comme l'illustre par exemple Woods, 1996) ;
- les recherches savantes génèrent par transposition des savoirs banalisés qui structurent les pratiques d'enseignement (didactique ordinaire, grammaire ordinaire...), mais ceux-ci sont peu analysés dans leurs effets ;
- les savoirs sociaux/ordinaires relatifs aux langues et à leur enseignement/apprentissage sont situés sur un *continuum* par rapport aux savoirs diffusés/banalisés ;
- il peut en être de même avec les savoirs d'expertise/professionnels, qui sont aussi sous l'influence des savoirs savants et de leurs formes diffusées/banalisées ;
- les savoirs d'expertise/professionnels sont ancrés dans des contextes et requièrent donc des descriptions ; leur incidence en retour sur les savoirs savants est encore peu analysée.

Cette prééminence non surprenante des savoirs savants se note au fait qu'ils peuvent prendre tous les autres comme objet, mais que l'incidence de ceux-ci sur leurs propres modes de constitution, de démarche méthodologique ou de validation n'est pas ou peu questionnée. Pour pouvoir les instaurer en champ cohérent, la délimitation intrinsèque des savoirs savants ainsi produits invite à théoriser fortement le concept de situation/contexte, en particulier sous la forme des cultures éducatives, linguistiques et didactiques, c'est-à-dire à y faire jouer pleinement les savoirs d'expertise/ professionnels. Puisque la didactique des langues et des cultures semble procéder moins par accumulation que par circulation(s), il importe que chaque recherche soit repérée par rapport à l'ensemble des savoirs qui la configurent. Il m'a été donné de noter (Beacco, 1990 : 16) que la didactique du français langue étrangère avait non seulement une histoire mais aussi une géographie culturelle. Il me revient, cette fois, d'attirer l'attention des jeunes chercheurs sur le fait qu'elle a, de plus, une topologie scientifique propre, en tant discipline que ses responsabilités d'intervention sociale façonnent en retour.

4. Recherche et prise de position

Michael Byram[37/38]

Les représentations répandues des relations entre enseignement et recherche sont influencées par les relations entre science fondamentale et technologie : la recherche y précèderait l'enseignement et celui-ci s'efforcerait de présenter les résultats de la recherche. Le rôle de la didactique est alors de faciliter ce processus. En réalité, les relations entre la didactique et la recherche sont bien plus complexes, quel que soit le domaine sur lequel on se centre, la compétence interculturelle dans notre cas. D'un côté, c'est la didactique elle-même qui est objet central de la recherche et qui donc la précède, mais de l'autre, on s'attend à ce que la didactique bénéficie des acquis de la recherche et, de ce fait, contribue à améliorer la formation des enseignants en se fondant sur eux. De plus, quand la didactique se veut innovante, la complexité à gérer est accrue par des questions relatives aux finalités et aux valeurs : par exemple, que doit-on privilégier la connaissance ou la compétence et à quels niveaux d'enseignement ? Pour nous saisir d'un peu de cette complexité, nous expliciterons d'abord la différence entre recherche et prise de position, entre analyse de ce qui se fait et analyse (de la faisabilité) de ce qui devrait se faire. Cette distinction est centrale dans les domaines de la didactique, comme celui de la compétence interculturelle, où émergent de nouvelles dynamiques. Elle est moins importante, par exemple dans les recherches sur l'acquisition des langues, où les discussions portent moins sur ce que devrait être un enseignement idéal que sur ce qui se passe effectivement et sur les moyens d'améliorer cet état de fait. Cependant, même là, il y a débat pour savoir si les apprenants doivent chercher à acquérir une compétence de « locuteur natif », lequel débouche nécessairement sur des problématiques liées aux idéologies et aux valeurs. Malgré la croyance répandue que la recherche est située au delà des valeurs et qu'elle recherche le vrai tout simplement, on sait que cela n'est pas la situation la plus répandue et qu'il n'en va certainement pas ainsi dans les sciences de l'éducation. Les questions liées aux idéologies et aux valeurs sont gérées sur le mode théorique mais elles se manifestent aussi dans la recherche empirique.

---

[37] Ce texte doit beaucoup à Anwei Feng, avec lequel j'ai collaboré depuis des années, en particulier dans un article qui rend compte des recherches dans ce domaine de manière bien plus précise qu'il n'est possible de le faire ici (Byram & Feng, 2005).

[38] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : explication (*erklären*), compréhension (*verstehen*), recherches qualitatives et quantitatives, valeurs dans la recherche, compétence interculturelle.

La recherche empirique en éducation peut être analysée, de manière très approximative, en trois éléments, dont le troisième est particulièrement sensible aux questions d'idéologies et de valeurs :

- les recherches qui cherchent à établir des *explications* en termes de causes et d'effets ;
- celles qui cherchent à *comprendre* l'expérience des acteurs impliqués dans l'éducation
- - et celles qui cherchent à impulser des *changements* dans une certaine direction.

La distinction entre explication (*Erklären*) et compréhension (*Verstehen*) a été établie par von Wright (1971) pour le champ de sciences sociales et est valable aussi pour les recherches en éducation. Cependant, bien souvent, les recherches en éducation ont aussi pour but d'intervenir et de modifier les phénomènes étudiés. Celles-ci constituent la troisième catégorie où entrent en jeu idéologies et valeurs, parce que les chercheurs qui souhaitent modifier l'existant le font à partir d'une perspective particulière : ils ont une opinion préalable sur « ce qu'il faudrait faire ».

Ces trois types d'approches sont particulièrement pertinents pour les dimensions culturelles des enseignements de langues du fait de leur nature foncièrement novatrice. Par exemple, des recherches du premier type (*Erklären*) ont pour objet d'enquêter sur les relations causales possibles entre l'apprentissage des langues étrangères et les attitudes envers d'autres personnes ou d'autres groupes culturels (compte-rendu de Morgan 1993). D'autres travaux cherchent à comprendre, de l'intérieur (*Verstehen*) l'expérience des apprenants d'autres cultures et d'autres groupes (par exemple, Paptsiba 2003). Le troisième type de recherche concerne le développement de curriculums et de méthodes pour enseigner la compétence interculturelle ou encore les politiques éducatives relatives à l'enseignement et à l'évaluation ; celles-ci sont principalement entreprises pour faire évoluer les pratiques actuelles et les orienter vers de nouveaux objectifs.

Cette troisième catégorie que nous nous proposons de nommer « recherche fondée sur une prise de position », pourrait sembler inviter les chercheurs à organiser des expérimentations pour vérifier si de nouvelles finalités pour l'enseignement des langues peuvent être atteintes par des nouvelles démarches. De telles expérimentations ont bien eu lieu (Savignon, 1972 ; Green, 1975) mais elles sont rares par ce que délicates à organiser concrètement et facilement critiquables du fait de leur manque de rigueur. Par ailleurs, la recherche action (Reason & Bradbury, 2000) est plus répandue parce qu'elle est plus facile à organiser, même si elle a été elle aussi souvent critiquée.

Les distinctions établies plus haut ne relèvent pas de différences entre les méthodes ou l'organisation des recherches. Nous ne prenons pas à notre charge la distinction classique entre recherche quantitative et recherche qualitative parce que, selon nous, celle-ci est seconde, même si elle a souvent conduit les chercheurs à se reconnaître dans l'un ou l'autre de ces « paradigmes ». De notre point de vue, les recherches à visée explicative peuvent se fonder sur des données ou faire appel à des méthodes aussi bien

quantitatives que qualitatives, tout autant que des recherches visant la compréhension ou celles qui argumentent pour l'adoption de nouvelles pratiques. Cela aussi signifie que l'on peut avoir légitimement recours à n'importe quel instrument de recherche pour la collecte des donnés.

De plus, il est clair que le sujet de recherches retenus et les méthodes choisies sont souvent en relation avec un intérêt personnel des chercheurs ; le même chercheur peut privilégier l'explication et la compréhension de la situation actuelle mais, parfois aussi, s'engager pour promouvoir des recherches à propos d'innovations spécifiques, comme l'enseignement de la compétence interculturelle. Les thèmes de recherche dépendent aussi de la demande sociale, laquelle se traduit souvent en allocations de crédits pour des recherches. De nombreux aspects de l'enseignement/apprentissage des langues présentent des implications, propres à des contextes culturels, susceptibles de rencontrer l'intérêt de telle société ou des tels individus. Une question est de savoir si des traditions et des conceptions différentes de l'apprentissage en général sont pertinentes pour décrire les processus d'apprentissage des langues. Par exemple, une discussion est ouverte pour savoir si les apprenants relevant des « cultures de tradition confucéenne » apprennent les langues plus efficacement moyen de méthodes « par cœur » ou par des techniques alliant mémorisation et compréhension (Feng, 2003 ; Watkins & Biggs, 2001). De manière comparable, on s'interroge sur l'incidence des conditions sociétales sur la motivation à l'apprentissage des langues et à la compétence interculturelle, par exemple relativement à la question de savoir si les apprenants de sociétés anglophones sont motivés pour l'apprentissage des langues (Byram *et al.*, sous presse). En ce qui concerne la compétence interculturelle, on s'interroge pour savoir si la culture d'un pays donné doit occuper une place centrale dans l'enseignement (la France dans l'enseignement du français comme langue étrangère, par exemple) ou si aucune connaissance sur le pays ne devrait en faire partie et l'enseignement être centré sur des savoirs-faire interculturels, surtout si une langue est apprise comme *lingua franca*. Les réponses à de telles questions dépendent probablement de la société dans laquelle l'enseignement est organisé et des finalités qui lui sont assignées.

5. Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques

Patrick Dahlet

« Je parlais créole ++ on me tordait la bouche »
(Mireille, collégienne haïtienne)

Alors que la considération du vécu langagier du plus grand nombre des plurilingues le montre comme un espace d'ellipses et de discordes de soi, plus ou moins criantes, nous avons aujourd'hui tendance à répondre en démarquant idéalement dans le scénario plurilingue le triomphe de la concorde sur la discorde, individuelle et collective.

Certes c'est la demande de concorde plurilingue qui nous porte et à laquelle il faut faire confiance, mais assurément pas en la retenant au début et à la fin d'un cycle plurilingue attendu comme projet de sociétés, au risque de méconnaître les retentissements des violences qui lui sont coextensives et sans la (dé)mesure desquelles il n'y a pas de mise en réseaux possible de consciences et de sociétés plurilingues. L'expérience plurilingue ne laisse que rarement les coudées, ou plutôt les langues franches, aux locuteurs qu'elle implique dans un face-à-face souvent angoissant et qui déstabilise, voire fait voler en éclats, des postures identitaires en elles-mêmes déjà fragilisées.

Si le plurilinguisme a une chance de ressortir comme pivot de l'unité humaine, c'est en ne séparant pas son dynamisme de la charge des déplacements et des discordances subjectives par lesquels il s'enlève, sur fond de ressentis de défigurations et de désappartenances, dans le vivre et l'agir de la majorité des locuteurs plurilingues du monde, qui sont aussi, rappelons-le, les plus démunis économiquement et socialement. Alors que structurellement et symboliquement leurs langues premières sont par définition aussi fortes de significations que toutes les autres, elles ont toujours – et leurs sujets du même coup aussi − plus de mal qu'elles à se frayer un chemin hors de leur espace minimal d'existence, et du même coup à pouvoir être entendues, vues, et choisies d'être apprises par ceux qui n'en sont pas originaires.

Le fait plurilingue présuppose la violence des faits et l'incarnation de son idéal dans une décision de société (qui ne soit pas seulement une supplication) comme condition du vivre ensemble et de la préservation du langage de tous, la re-figuration des formes et degrés de cette violence.

C'est de la prise en compte de ce double mouvement du plurilinguisme, l'ampleur d'un projet pour embrasser la polyphonie du monde et le tranchant d'une pratique qui ébranle ses locuteurs et leurs mondes à chaque instant, qu'il sera question ici : dans une première partie, avec une évocation de la partition, rêvée, du plurilinguisme dont nous louons la possibilité de vie et d'ouverture à l'autre que sa généralisation à l'échelle des sociétés, des groupes et des individus peut incarner dans le monde de demain ; et dans une deuxième (contre)partie, par le biais d'une exemplification et d'une interprétation des constructions identitaires chaotiques, aléatoires, et souvent non indemnes de contradictions et d'épisodes déchirants de longue portée, que l'incorporation des liens plurilingues, quelles que soient les formes de séparation ou de conjonction qu'elle induit, incarne dans la réalité langagière, et aussi l'imaginaire – puisqu'on les découvre systématiquement en recherche ou en transe d'une authenticité inquiète – d'un ensemble de sujets plurilingues de la Caraïbe et des Amériques.

L'objet des recherches dans un tel domaine est donc nécessairement contextuel et singulier (dans un sens non limité à des territoires), mais également inter-contextuel et inter-subjectif, mettant en lumière des convergences et/ou des contrastes (méthode comparative), comme des réseaux de faits (méthode systémique) ou de sens (méthode holistique). Ses corpus sont ici constitués par la parole qui énonce du ressenti, ainsi que par des entretiens mais ils pourraient tout aussi bien être formés par des discours sociaux non construits à cette fin (textes administratifs, manuels, presse …), mais complémentaires des premiers dans le champ d'étude.

5.1. Le plurilinguisme, notre utopie

Faut-il le rappeler ? On ne naît ni plurilingue ni monolingue. Chacun doit donc être éduqué pour pouvoir partager et apprécier un mode de parler et d'agir ensemble, qui ne satisfait pas forcément la tendance spontanée de tout un chacun à se préserver de l'autre pour se protéger soi. Le plurilinguisme nous prend, plutôt qu'on ne le décide. De même qu'on ne décide pas d'avoir telle ou telle personnalité, on n'est pas la source de son plurilinguisme, sans qu'on puisse dire non plus qu'il vient tout fait d'ailleurs ou qu'il est tout à fait en nous sans nous − d'où les limites de toute entreprise d'inculcation pédagogique, dans le domaine, même la plus conviviale et la plus créative, en un mot la plus éloignée de la « leçon ».

Et de cette emprise, chacun fait des expériences elles-mêmes différentes et qu'il accentue et met en discours de façons singulières : comme approximation ou comme incompréhensible, comme transparence perturbante ou opacité fascinante, et en fonction de cela comme pratique à réduire au maximum à la dualité exigée du moment – LM / Langue officielle ou LM / anglais LE –, et selon qu'on vient d'ailleurs ou non, à écarter (*cf.* le blocage devant l'apprentissage d'une LE), ou au contraire à cultiver.

Mais, il faut bien l'avouer, tout se passe comme si le plurilinguisme, que nous réinventons aujourd'hui, et dont nous n'ignorons pas les confrontations identitaires qu'il noue (il est classique de souligner, pour ne parler que d'elle, l'inquiétante étrangeté que l'exposition à une langue étrangère et à son univers peut susciter, au regard de la rassu-

rante familiarité de la langue maternelle pour beaucoup de monolingyes), était à l'abri (ou tenu à l'abri) de ses propres tremblements subjectifs.

Indubitablement, certes, le plurilinguisme est notre utopie comme l'homogénéité monolingue l'est pour d'autres. À ce titre, comme toute utopie, il met en scène les meilleurs déterminants de l'éducation et de la société humaines : facilités d'accès de tous à un grand nombre de variétés linguistiques, et rationalisation de leur gestion, à travers la flexibilité de ses concepts (mais ne serait-ce pas aussi parce qu'en utopie plurilingue, les langues sont aisées à apprendre, étant dégagées des circonstances de l'histoire, voire même de toute opacité de langage ?) ; éclairage de la vivacité et de l'unité de l'humaine condition, racontée par les retournements relationnels des langues, et par suite, la *tolérance*, la *solidarité* et la *paix*. Tout cela accompagné d'une rhétorique séduisante de liberté de choix et d'autonomie d'apprentissage et d'usage.

Qui peut nier que l'utopie, soit bonne, voire salvatrice pour la motivation de notre agir. Le problème n'est pas là. Il est que, dans le cas de notre utopie plurilingue, la distance à l'égard de la réalité ne paraît guère tenue pour pertinente, comme si la force inventive de son paradigme notionnel, *diversité, diversification* et (symptomatiquement) *éveil aux langues* par exemple, et conceptuel, *répertoire, formation, compétence plurilingue* et/ou *pluri/interculturelle,* avait par une énergie créative intrinsèque, la capacité d'attribuer au signifiant plurilingue une vertu identitaire irrécusable et de convertir le rêve en réalité.

Dans l'enchaînement des discours et des travaux sur la diversité linguistico-culturelle, on aurait beaucoup de mal à trouver un propos qui s'inscrive en faux contre l'interprétation réelle de la belle utopie.

On ne s'étonnera pas trop de voir la perfection de la réalité plurilingue vantée dans le discours politico-diplomatique, pour des raisons d'état, dont je peux éprouver l'émulation de l'intérieur : « les grandes aires culturelles et linguistiques constituent, sûrement, des espaces privilégiés de solidarité » (Boutros-Ghali, 2001 : 32) ; « Nous voulons un monde qui célèbre sa diversité dans l'expression des valeurs universelles. Cela passe d'abord par la bataille des langues. Il nous faut réaffirmer solidairement le principe du multilinguisme dans la société internationale » (Chirac, 2001 : 53).

On ne s'étonnera pas non plus de lire le même engouement dans les témoignages de plurilingues assurément heureux : « Je suis donc bilingue /.../ ; découvrir d'autres langues n'est pas seulement utile. C'est une aventure de l'esprit et des sens, une invitation au voyage, un hommage à l'intelligence, une jubilation » (Lietti, 1981 / 1994 : 13 et 56) ; « Comme les autres savoirs – mais plus profondément que tous les autres – mes langues ont été les instruments de ma liberté. Par elles je me suis construit libre » (Dalgalian, 2000 : 153).

On peut être en revanche plus surpris du vitalisme de la profession de foi plurilingue de linguistes, pourtant particulièrement avertis et inquiets de l'accélération du rythme d'extinction des langues : « Car les langues introduisent à la vie, non pas seulement parce qu'elles font accéder au champ social, mais aussi parce qu'elles sont elles-mêmes la manifestation de la vie » (Hagège, 2002 : 17). Et encore plus, sans doute, de la confiance que placent dans l'éducation plurilingue des pionniers et des spécialistes du

champ, pourtant sensibles à la sanction du contexte, et dont par ailleurs les innovations conceptuelles et les propositions stratégiques anticipent les changements requis : « Le bilinguisme, bien conduit et bien vécu, est donc assurément une manière d'ouverture culturelle, un enrichissement culturel, un « plus » d'humanité (Duverger et Maillard, 1996 : 28) ; « Le plurilingue est amené à faire fructifier son capital linguistique et culturel en termes de capital social. /.../ Expert dans une compréhension intuitive des variations sociales, politiques et économiques des marchés, sur lesquels il se trouve successivement introduit, le plurilingue se construit ainsi une compétence dans le transit des biens économiques et culturels et le passage des frontières culturelles » (Coste, Moore, Zarate, 1998 : 29-30) ; « Grâce à sa capacité plurilingue et pluriculturelle, une personne peut jouer un rôle d'intermédiaire entre les différentes cultures ; /.../ et jouer pleinement son rôle de citoyen européen » (Grosser et Panthier, 2002 : 11) ; « Il s'agit, tout d'abord, d'une orientation qui tente /…/ de mieux prendre en compte les atouts plurilingues des locuteurs » (Castelotti et Moore, 2006 : 54) ; « le projet éducatif d'un État moderne intégrera donc le plurilinguisme comme élément garant d'une performance accrue » (Gajo, 2006 : 62).

Et là où, corrélativement aux bénéfices communicatifs, l'accent est résolument mis sur le devenir biographique et la pluralisation identitaire des sujets, refaits par le croisement des langues en eux, la conception de l'identité n'est pas à l'abri d'un retour substantiel, dans tous les sens du terme, de l'identité, là même où elle est donnée pour plurielle au contact des autres langues : « les représentations sont d'autant plus disponibles /.../ qu'elles ont à voir avec l'appartenance, l'identité propre /.../ (Moore, 2001a : 9) ; « construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle » (Molinié, 2006 : 8) ; « Au niveau individuel, l'élève et le citoyen construira son identité dans une perception de l'**altérité** » (Gajo, 2006 : 63, en gras dans le texte).

On ne peut que partager, bien sûr, tous ces engouements, et exprimer, pour ce qui me concerne, la dette que j'ai à l'égard de l'ensemble des recherches visant à mieux comprendre le plurilinguisme et à améliorer les compétences et les dispositifs d'enseignement en ce sens. Mais force est de constater qu'elles s'accompagnent d'une tendance à applaudir et à louer le plurilinguisme pour lui-même, comme si le contraire du monolinguisme, qui fait aujourd'hui l'unanimité contre lui dans la communauté politico-éducative (généralement sans trop de distinction, notons-le, des langues et lieux concernés), était nécessairement en soi un bien pour soi.

5. 2. Nos plurilinguismes, tous ces affrontements

Si l'on admet cependant que toutes les langues et leurs locuteurs ne sont pas logés à la même enseigne, mais affectés de coefficients de valeurs très différenciés, qui paralysent l'expression des plus nombreux et officialisent la circulation marchande et communicante de quelques-un(e)s, alors il faut aussi poser que toute pratique plurilingue s'enlève nécessairement sur fond de rapport de force. Mieux, elle a partie liée avec un potentiel d'agression proportionnel aux inégalités du régime d'interaction de ses langues et aux exclusions dont l'affirmation de la supériorité de l'une ou de l'autre

surcharge, menace ou accompagne la traversée des autres. C'est en ce sens que l'on considèrera que toute emprise plurilingue est irrépressiblement conflictuelle, plutôt que fusionnelle par nature, puisqu'elle implique toujours que l'appropriation d'un bien linguistique conspire à l'appauvrissement ou à la destruction de l'autre.

Quand c'est contre son gré qu'on se retrouve plurilingue, alors la pratique plurilingue prend le plus souvent l'allure d'une supplique qui chuinte la contradiction et chahute la représentation de soi pour soi. Car au-delà de l'idéal qu'il faut annoncer et défendre, il existe toujours toutes sortes de difficultés à considérer la compénétration de l'Autre en soi et des autres langues dans la sienne. Des difficultés auxquelles nul ne peut prétendre échapper. C'est en quoi, beaucoup plus qu'un acte de révélation (puisque somme toute cette dimension des maux plurilingues est loin d'être méconnue), cette étape se veut simplement un support, parmi d'autres, de toute recherche et conscience lucides sur une déclinaison plurilingue des sociétés et personnes, à distance de toute croyance naïve à un « fait » plurilingue qui serait séparable de la confiscation par effet de domination de quelques-unes, de la majorité des langues qui définissent pourtant ce fait.

Pour prendre plus précisément la mesure de cette contention, aux accents plus ou moins perturbants et violents, je me propose de faire entendre une poignée de d'auto-représentations de locuteurs plurilingues réunies parmi bien d'autres dans la Caraïbe et les Amériques : quelques voix plurilingues d'un travail sur soi-même, recueillies sur l'épreuve d'une expérience vive et âpre, de leur plurilinguisme.

Affaire de violence, même quand s'épuisant d'elle-même, elle ne s'autoconçoit pas ou plus comme telle : à San Martin Alto, hameau quechua à 3300 m de la chaîne andine équatorienne, l'engagement des agriculteurs dans la production vivrière de quinoa bio est une réussite dans le pays et sur le marché international via les débouchés du commerce équitable. Mais dans les assemblées de discussion et de décisions traditionnelles pratiquées dans la communauté, animées par un président du village élu annuellement, et où l'affirmation de la culture indigène – voilà que je dis moi aussi « indigène » – est farouchement d'actualité, si on parle des vêtements traditionnels, de laines sombres et colorées, des maisons de terre sèche plus calorifuges mais qui disparaissent, de la préservation des sols, de la présence de la télévision, on parle aussi *de* la langue quechua beaucoup plus qu'*en* langue quechua. La situation n'est pas sans similitude avec celle de la réflexion sur les conditions du développement créole aux Antilles : « ma fille ne parle PAS créole + elle le comprend très bien + même si elle ne le parle pas mais elle SAIT que cette langue existe ++ c'est quand même SA langue » (Yolène, Martiniquaise).

Affaire de mémoire de langage à fleurs de discours (et de nerfs). La grande défaite serait de l'oublier. Tous ces locuteurs, qui ont bien voulu faire retour sur leur biographie langagière, n'ont rien oublié. Ils attestent combien la configuration de répertoires et d'identités plurilingues peut être lourde de controverses, incertitudes et conflits, et pour ces raisons particulièrement délicates à vivre et à exercer.

En dépit de la labilité des pratiques plurilingues et de la diversité des politiques d'imposition qui les contraignent, il me semble possible d'y circonscrire très synthétiquement trois grands registres de signification, qui relient les (dé)compositions des

identités plurilingues à un enchaînement de discontinuités, plus ou moins vacillantes, inextricablement linguistiques, symboliques et éthiques, tour à tour barrières infranchissables ou frontières mouvantes à outrepasser.

En premier lieu, irrécusable, il y a l'expérience d'un enveloppement de soi par une organisation et une narration linguistiques qui imposent au locuteur tout le programme d'un idiome extérieur à lui et qui n'a rien à voir avec sa langue, sinon le fait de faire affleurer sa perte et d'ordonner sa mise en pièces, en venant la trouer.

Le rapport à l'autre langue, langue officielle ou langue étrangère, se vit toujours, de manière plus ou moins obsédante, non seulement comme préjudiciable à l'usage de la langue originaire, dont elle entrave le libre choix et qu'elle soumet à tous types de mises en cause (communicative, stratégique, cognitive, esthétique), mais aussi comme un retour du refoulé, au sens où le lien à l'idiome extérieur décline et module à outrance, dans un mélange imprévisible d'incertitudes subjectives, de préoccupations identitaires, de saisissements politiques et d'aventures existentielles, la perte sensible de la langue originaire:

« Je parle le hollandais l'anglais et le français et heu : un peu de charabia en créole ++ ah et puis il y a aussi l'Ougandais la langue de ma mère +++ j'imagine que c'est en ougandais que j'ai parlé pour la première fois + seulement je me demande comment + j'aurais pu le faire puisque je ne sais plus parler cette langue » (Shirley, française, née en Ouganda, vivant en Martinique). Si ce témoignage met en évidence la richesse du répertoire de Shirley et semble refléter un plurilinguisme harmonieux, c'est aussi un plurilinguisme qui inscrit en creux la perte de la langue maternelle ou supposée telle, symbolisée ici par celle de son statut premier, non plus *langue maternelle* mais *langue de ma mère,* et finalement rien de plus que *cette langue,* simple relique du corps maternel, déchargée de toute fonction d'usage, langue fantômale, mais qui continue cependant d'être là, muette, en traîne des autres, au sein d'un locuteur qui a cessé de la parler.

Cette présence / absence de la langue-mère est d'autant plus âpre qu'elle s'éprouve avec la conscience diffuse que le lien à l'idiome extérieur, qui devrait être progressivement tenu à distance, voire théoriquement même détruit, se trouve au contraire renforcé − «Normalement les haïtiens devraient penser en créole / moi je pense en FRANCAIS » (Joseph, lycéen haïtien) −, sous peine d'empêcher le sujet de pouvoir évaluer sa place ou relier son avant à son après: « On m'a éduquée en FRANCAIS / tout ce que j'avais à faire je le faisais en FRANCAIS mais les livres haïtiens / on me dit que si tu écrivais quelque chose en créole elle est moins appréciée que si tu écrivais en français / c'est pas juste / c'est logique ça / je trouve que c'est aberrant » (Denise, étudiante ENS, Haïti). Un renforcement de la prégnance de la langue dominante qui a pour caractéristique incontournable de se généraliser sur le mode d'un devoir impératif pour le locuteur: « Il faut parler en français ++ on fait tout en français » (Pradel, lycéen haïtien); « J'ai parlé en français avec les parents euh + qui nous parlaient en français hein les parents nous parlaient un peu français créole mais on devait répondre en français » (Yolène, Martiniquaise).

On relèvera au passage que, en contexte institutionnel, l'enseignement des langues est lui-même aussi très largement ordonné par des raisons impératives: « o verbo s'appeler

é um verbo PRO-NO-MI-NAL porque ele O-BRI-GA-TO-RIA- MEN-TE é escrito desta forma + você vai dizer ++ je + m'appelle + tu + t'appelles » (Prof. de Fle, 6e, Macapa / Brésil). Tout se passe ainsi étrangement comme si le corps-à-corps avec le langage d'une autre langue, quelle que soit la situation, était toujours donné ou reçu, non pas d'abord comme la consécration de nouvelles connivences, mais avant tout comme la traduction d'injonctions impositives externes : comme si l'exposition d'un sujet à d'autres langues était nécessairement contrée, au-delà même de la charge d'aliénation instillée par l'assimilation contrainte d'une langue coupée de la sienne pour étalonner le monde, par l'appréhension d'une rupture du fil conducteur de l'origine et de l'intimité.

Même si le statut de cette extériorisation demeure toujours difficile à délimiter, elle figure un antagonisme entre une langue extérieure, absente de la communauté, mais qui pourtant s'y transmet comme présente, et une langue intérieure, intimement présente à l'échelle communautaire, mais qui elle se transmet comme absente, avec une charge d'irréalité qui, tout en exposant à la tentation d'abdiquer de la parler pour se soustraire à la violence du contact, porte ses locuteurs au fantasme.

On touche ici au second régime de significations, le poids d'une logique conflictuelle, au cœur du vécu plurilingue. C'est sur elle, et sa violence donc, irréductible à la greffe d'une langue indésirée, de cette langue qui ne va pas de soi, parce qu'elle ne vient pas de soi, que l'on s'arrêtera maintenant. Cette violence, on le sait, peut tuer, s'exercer par la poudre et le canon contre des communautés déclarées hostiles parce qu'elles parlent l'autre langue, celle que le conquérant ne comprend pas. Il y a toujours une *guerre des langues* (Calvet, 1999), plus ou moins perceptible et meurtrière, où les langues peuvent être servies par des armées et, réciproquement, servir leurs conquêtes. Comme l'atteste cet extrait du récit de la vision indienne de la conquête, c'est alors l'adresse en langue qui camoufle et anticipe la déflagration du canon : « *Le dijo en lengua extraña ; le dijo en lengua selvaje : - Tenga confianza Motecuhzoma, que nada tema. Nosostros mucho lo amamos. /.../ Y asi las cosas, luego se disparo un cañon /…/* » (Portilla, 2005: 66-67)

Avant d'être la force de paix qu'on attend, l'inclusion plurilingue est d'abord une force de frappe, qui met de façon à l'épreuve de sa discrimination et de ses périls, le corps-à-corps des langues, quand et là où il apparaît. C'est que – et c'est là qu'on se dit que Babel tient toujours, tout en se relâchant –, le plurilinguisme, par le secret qu'il maintient sur la teneur de son propos, quand on n'en comprend pas les termes, peut communément être perçu comme l'expression d'une menace.

Sans remonter au fameux plan qui détecte et juge l'ennemi à sa façon, conventionnelle ou non, de prononcer schibboleth (Juges, 12,6), c'est le sentiment de ce danger potentiel qui alimente les résolutions linguicides radicales, à l'image de celle que dicte contre le quechua et la communauté indienne qu'elle unit, l'ingénieur Cabrejos dans l'œuvre de José Maria Arguedas, *Todas las sangres* : « *Y hay que quitarles esa lengua antigua en la que tan bien, tan fulminantemente, se comunicam, se enardecen, confabulan* »(1968 : 153). Pour celui qui veut imposer sa langue, celle de l'autre est nécessairement un vecteur de conspiration et ses locuteurs des comploteurs contre l'ordre institué.

Sans aller jusqu'à de telles extrémités, et tirés d'une actualité récente des plus populaires, ces deux commentaires parmi d'autres qui, à la télévision brésilienne (TV Globo), ont déporté le mouvement du ballon vers celui du contact des langues lors de la récente coupe du monde de football en Afrique du Sud, vont dans le même sens d'une croyance à la conspiration possible masquée par l'usage plurilingue: « *o fato de compartir a mesma lingua que o juiz francês pode favorecer a Costa do Marfim ++ mas cuidado, temos Michel Bastos que é francófono e que poderia entender tudo* » (Galvão Bruno, rendant compte du match Brésil – Côte d'Ivoire, Jornal da Copa, TV Globo, 21 juin 2010) ; « *O sul-coreano não entendeu a provocação + os urugaios parecian tão simpáticos* » (Renato Peters, commentant l'invective en espagnol d'un supporter sud-coréen par un supporter uruguayen, Journal National, TV Globo, 26 juin 2010).

Soumis aux vertiges du préjugé et de l'agressivité, confondu avec un dispositif d'offensive et de jugement, le plurilinguisme est hanté par la traîtrise plausible des communautés d'autre langue, et par suite prompt à l'attaque, pour que les langues non comprises du plus puissant ou de l'oppresseur ne se transforment pas en bombes à retardement contre lui.

Cela dit, et en dépit de la diversité des voies empruntées, la violence plurilingue ne se retrouve pas seulement dans l'assaut direct des collectivités de langues non contrôlées, mais beaucoup plus généralement dans les déplacements fractals vécus par les locuteurs, entre sentiment d'incompréhension, de stigmatisation et d'aliénation, sous l'effet du processus de désappropriation ou négation identitaire auxquels les contraignent les nouvelles dimension symboliques qui les absorbent dans des voies contraintes et des expériences de domination.

Le discours singulier de Julien Constance, gendarme martiniquais, livre un raccourci saisissant de la manière dont peuvent se faire jour, durement, ravageuses d'inquiétudes et de démons, des identifications plurilingues, dans des contradictions qui les font s'évanouir au moment même où elles se disent, excluant pourtant qu'elles soient des mirages. De fait, Julien Constance, juste après avoir souligné que « c'est euh le créole et le français dans lesquels je suis très à l'aise ++ les deux langues + les les deux », assure de manière étrangement basculante : « c'est les deux les les deux euh incontournablement et et je dirais le français parce que nous avons tellement parlé français pendant des millénaires que euh des fois je je je parle le créole en français je francise le créole ce qui veut dire que le le français est la langue dans laquelle je m'exprime le mieux voilà des fois j'écorche mon créole au profit du français ». Tout en déniant qu'il existe pleinement quand il s'exprime en français, comme si son consentement au français avait pour revers inévitable de le mener à la déprime ou à l'implosion : « le français n'est pas ma langue, le français n'est pas ma langue, le français vient d'Europe, je ne suis pas européen, à aucun moment je ne suis un européen, dans l'esprit peut-être, mais dans les faits non. »).

Certes, les identités plurilingues peuvent se nouer dans un « en commun » effectif des langues qui les traversent. Il y a bien sûr des plurilingues heureux. Ce sont ceux qui, combinant compétences communicatives et identifications positives avec les répertoires linguistiques et culturels de deux ou plusieurs communautés, convertissent leur

vécu plurilingue en un potentiel harmonieux d'auto-estime et d'auto-réalisation au sein de leurs sociétés d'appartenance. Ils se rencontrent partout, dans le champ de la fable comme dans celui du discours ordinaire. Du côté littéraire, c'est par exemple Natalio Hernandez, ancien président de l'académie mexicaine des écrivains de langues indigènes, qui déclare : « *La relación de armonia interior entre el español y el nahuatl, me llevó a descubrir que la diversidad cultural y lingüística es la mayor riqueza con que cuenta la humanidad hoy en día* » (2007 : 8); et au nombre des usagers quotidiens, mentionnons John, jeune franco-brésilien, qui affirme que « le français et le portugais pour moi dans ma tête sont devenus une seule langue », et Ana-Maria, franco-chilienne, Ana Maria, quand elle considère que « je pense que ma langue restera toujours l'espagnol, mais que c'est avec plaisir que j'adopte le français comme seconde langue ».

Mais le bonheur de ces coïncidences, c'est l'exception, pas la règle, une règle inévitablement oscillante sous l'effet des brisées des nœuds linguistiques des sujets: significativement c'est *incontournablement* le créole et le français que Julien Constance donne pour ses deux langues, mais un *incontournablement*, par le jeu de l'ellipse, reconnu au même moment comme inamovible pour le seul français (cf *supra* « les deux incontournablement et et je dirais le français ». Les mêmes d'ailleurs, dont on a entendu l'enchantement plurilingue, ne séparent pas leur sérénité plurilingue d'une dépossession sans consolation possible, qu'il s'agisse de Natalio Hernandez se souvenant que « *Mis primeros poemas en lengua nahuatl me llevaron a un conflicto interior. En la medida en que fui escribiendo en mi lengua materna, empecé a tomar conciencia de que el español habia desplazado mi lengua materna, la lengua nahuatl. Sentia que andaba un intruso dentro de mi* » (2007 : 7-8), ou de John se surprenant à s'« excuser je parle mal le portugais » et à exprimer « la volonté de vouloir réapprendre le portugais correctement pour pas qu'on à chaque fois venir m'aider ».

5. 3. Repérer les sources et les marques de l'exercice d'une violence

Qu'il soit revendiqué, consenti ou obligé, le déplacement plurilingue n'est rien d'autre, au regard des identités qu'il creuse, que le vertigineux enchaînement des tensions sous lesquelles il se présente, à commencer par la pression exercée sur le sujet pour qu'il reconnaisse son identité comme relationnelle, alors même qu'il est historiquement et symboliquement occupé à la concevoir comme substance. Les vécus plurilingues sous contraintes, relancés sans arrêt par de virulentes distorsions, fortement articulés aux modes d'identification des sujets, ne sont peut-être rien d'autre que la trame des tensions que configurent des variantes identitaires, plus ou moins apparemment concurrentes, pour donner forme à l'expérience du vide et aux clivages des résistances que déclinent des subjectivités plurilingues appelées à ne se reconnaître que par bribes, saisissables entre les multiples figures du contact de leurs langues, à distance de toute détermination exacte ou substantielle.

Étrange expérience que celles de ces sujets qui se découvrent dépossédés de soi et définis par la privation d'une relation intime à soi, sur fond d'annulation de la valeur expressive et de la singularité affective pour soi, des mots de leur langue d'origine, faite

pour leur rendre le sens de sa durée. L'enfant dans ce cas est une étrange proie. Devant priser la langue de ses parents, il est enjoint à s'en déprendre presque pour neutraliser la gêne qu'il produit et apaiser la tentation qu'il le parcourt. Une injonction qui n'exclut pas d'extirper par l'agression physique du locuteur enfant cette langue, dont on lui dit qu'elle ne peut l'habiter que muette, alors qu'à sa grande stupeur et bientôt à sa honte aussi, elle comparaît spontanément et à l'aise pourtant dans son discours.

C'est par un trémolo dans une voix d'allure brisée que Serge fait retour sur la recherche de ses premiers mots qu'il n'a jamais croisés: « c'est dans la langue créole que je me suis exprimé le premier + ce qui m'avait valu la première fessée de ma vie + parce-que nos parents pour eux le créole était source d'échec » (Serge, étudiant haïtien). La fin prématurée d'un monde, ou plutôt de son monde. Avant de se reconstruire. Plurilingue oui, mais peu enclin à l'extase cosmopolite: « l'enfilade des langues, ça me fout les foies ».

Quant à Mireille, entendez bien, « on me tordait la bouche » quand elle rêvait d'être elle au-delà du français: « Je pensais en français + je jouais en français + je / je / je voulais m'expliquer quelque chose je me l'expliquais en français + j'excluais le créole compl / presque complètement +++ Mais au dehors + je parlais français + j'étais chez les soeurs / là où j'étais au jardin d'enfant + je parlais créole ++ on me tordait la bouche (Mireille, collège haïtienne). Mireille, locutrice plurilingue comme groggy dans une chambre de langage d'observation, prégnance du grand trou noir, des mots de l'enfance comme la clef des songes, des écoutes qui se ferment s'il s'en tient à sa langue, des attentes en consentant à d'autres, le soulagement enfin, peut-être, mais dans l'impression d'un immense gâchis.

On voit, dans les perturbations de tous ces témoignages, où la langue admise, quelle qu'elle soit, créole ou français, nahuatl ou espagnol, français ou portugais, est irréductiblement aussi la langue démise, d'une histoire oblitérée par l'autre, à quel point le processus d'identification plurilingue peut s'avérer comme béance ou suture de connexions impossibles ou assujettissantes, parce que fondées sur le manque, le manque d'une langue, même si ce manque ne fonde pas toujours le désir.

Désinvestis d'eux-mêmes, les sujets, ébranlés par des considérations économiques et sociales soumises à des jugements de valeurs manichéens, se figurent l'extérieur de tout ce qu'ils savent, rivés à l'hallucination d'un double déficit, à l'instar de José Ramirez, maître maya : « *yo no sé como hablar bien mi lengua, de mi lengua, como bien evaluar las performancias de mis alumnos, y aparte en español tampoco* ». Leur plurilinguisme ne les affirme pas positivement, eux-mêmes et leur communauté d'appartenance. Il explicite d'abord le sentiment d'une infériorité, voire d'une déchéance statutaire, et cela même lorsque la connaissance de plusieurs langues est perçue par leurs locuteurs comme un signe majeur de distinction, voire comme une vertu intellectuelle et identitaire irrécusable, comme le révèle dramatiquement la fracassante ambigüité de la formule par laquelle M. Labonté, leader de la communauté Palikur de Saint-George de l'Oyapok (Guyane française), qui pourtant parle fort bien quatre langues (palikur, créole, français, portuguais), se revendique plurilingue : « malgré on on est les indiens, mais on parle plusieurs langues sans avoir de l'école ».

Entre le rationnel et le fantasme, l'inquiétude de son dire et l'interdit de se dire au monde, ces bouleversements, on le sait, peuvent donner d'irréductibles béances, quand il s'agit d'accepter que ce qui est devenu vide ne pourra plus jamais se remplir, comme on le pressent dans l'aveu si déconcertant de Regina, enfant de famille brésilienne née il y a 14 ans en Guyane : « Ma langue c'est le brésilien, seulement je (ne) la sais pas », auquel fait étrangement écho, à l'autre bout de la déconstruction, la fameuse déploration de Derrida : « La seule langue que je parle n'est pas la mienne, ni une langue étrangère » (1996 : 18). Où l'on s'aperçoit que la consistance identitaire d'une langue pour un sujet peut être forte au point de justifier la permanence d'un lien consubstantiel en présence d'un savoir effrité ou en l'absence même de tout savoir.

De fait, livrant ou convoquant chaque un hors de soi, toute expérience de langage plurilingue incite ses locuteurs à faire retour sur les coutures de leur identité ou de qu'ils en imaginent, voire sur la notion même d'identité. C'est sur ce troisième régime de signification de la relation plurilingue que je m'arrêterai pour terminer, en le ramenant très succinctement à deux propriétés et à la perspective d'une double posture.

La première propriété, celle qui doit compenser le dérangement des langues en soi et de soi dans le déferlement des langues, c'est le fantasme de la langue d'un au-delà des frontières de langues et de leurs emprisonnements, le rêve d'une langue suprême qui, préservée des contingences de l'histoire, les représenteraient et les contiendraient toutes, comme aussi la substance de l'identité de chacun, garantissant de trouver en soi et dans les choses une unité dernière. C'est ce rêve qu'incorpore Natalio Hernandez, président de l'Académie mexicaine des langues indigènes : « *Las plantas, los animales, los productos del campo, las estrellas, el cosmos, todo, absolutamente todo, tenía un nombre y una relación con nuestra vida social comunitaria. /…/ toda la vida social de la comunidad transcurría en la lengua nahuatl, mi lengua materna* » (Natalio Hernandez, 2005). Et c'est lui aussi qui imprègne la figuration d'un peuple brésilien idéalement libre de tous préjugés, telle qu'on l'induit de l'appréciation portée par Margarida, immigrée brésilienne en Guyane française, sur ses compatriotes migrants: « *Mas é / aqui é assim. Até brasileiro com BRAsileiro que mora aqui há muito tempo E preconceituoso* » ou encore sa référence au bon usage de *meter* : « *Aqui o pessoal fala mete mais pra pornografia coisa assim mete a gente ++ mas no Brasil não se fala assim ++ por isso que eu falo às vezes o português aqui fica até ridiculo* ».

Par delà tout déchirement, une langue affirme sa présence : langue revécue là-bas et ailleurs, sans que cette indication puisse être sécularisée, à l'abri de toutes les dissonances et contradictions qui peuvent venir à une langue, de l'assignation d'office d'une autre, de l'exil ou de l'immigration ; départ vers le légendaire, oublieux des coups et des fractures du réel. À travers l'inattendu de sa composition, c'est un tel départ vers le légendaire désigne (fabuleusement) aussi l'invention d'une *indioma* par Berna (11 ans), enfant de la communauté Karipuna (rive brésilienne de l'Oyapok), de l'*indioma*, comme étant sa langue et le symbole de toute langue peut-être, en tout cas d'une langue funambule capable de l'identifier aussi en portugais, comme sujet de sa langue-culture amérindienne

Corrélativement à cette recherche de la langue perdue des paradis qui ont été (U. Eco, 1994), le réel de la dislocation des sujets entre plusieurs langues vient non seulement

pénétrer et fragiliser la langue d'origine elle-même, mais encore, en tordant la bouche qui la parle, perturber et affecter le lien créatif de cette langue d'origine à l'activité cognitive des sujets. « je sais pas JE PENSE + je crois bien que c'est en créole que je pense le mieux ++ mais là bon euh ++ VOILÀ LE PROBLÈME ++ c'est vrai que c'est pas tout le temps que je pense en créole +++ c'est DOMMAGE d'ailleurs » (Yolène, Martinique). C'est la deuxième propriété que je relèverai

Non soumis au formatage de la pensée dans une langue unique, les locuteurs plurilingues sont nécessairement amenés à suspendre l'illusion de la naturalité supposée du lien entre une langue et la pensée, avec les excès auxquels ce fantasme a pu et peut mener, en présentant des langues plus légitimées que d'autres pour la pensée. Et on peut même faire l'hypothèse, si l'on prend acte de la récurrence de formules du type « je pense en langue », en l'occurrence ici « je pense en créole » (*cf. supra* Yolène), que la pratique plurilingue, en explorant les difficultés à penser dans l'une ou l'autre langue, encourage ses sujets, en contraste avec la vision expressiviste classique qui réduit le discours à un instrument de transmission d'une pensée préalablement formée, à envisager le discours comme pivot de formation de toute pensée et de toute subjectivité.

Que la mise en mots, quand elle transite par des langues différentes, puisse dépasser et refaire la pensée, rend du même coup caduque, voire irrecevable l'auto-représentation d'un sujet comme coïncidant avec lui-même et soudé à une identité permanente et authentique, ne serait-ce que, parce que si on relie le sujet à deux langues, il faut trouver un biais pour (s')expliquer que ces deux langues différentes nomment une pensée identique, ce qui est contradictoire avec la perception qu'un point de vue linguistique en écarte toujours d'autres. L'impossible de la langue maternelle, associé à l'impossibilité de faire corps, sinon à son corps défendant avec la langue grandiose et illégitime du dehors, rend le sujet à la conscience qu'il ne cesse d'être l'effet d'un écart, d'une non coïncidence à lui-même, comme la trace d'un hors-lieu qui montre le fictif de l'identité.

Le sujet ne peut plus se penser à la source de soi, ce qui est, on le sait, pour chacun, redoutable à entrevoir, même s'il s'agit pour nous d'un déplacement fondamental et nécessaire d'une vision ontologique et permanente, si peu que ce soit, de l'identité, puisque l'altérité de tous est singulièrement la nôtre.

Restent les postures qui s'offrent aux sujets plurilingues pour tenter de concilier l'éclatement de leur langage au sein de grilles de lecture de soi et du réel l'élection d'une langue et la nécessité d'autres, sans que soit réduit l'espace consenti à la première et à la place de prédilection que chaque locuteur y occupe. Au-delà de la revendication d'une identité – racine unique et résistante, telle que l'expriment ces trois prises de position, « Moi ++ je suis guadeloupéen + point à la ligne » (Jean Bernard Sainton, Guadeloupe) et « *Não importam os quinze anos ja passados na Guyana + sou totalmente brasileira + sim senhor + não vou abrir mão do meu pais* » (Margarida, Brésilienne résident en Guyane), « En espagnol, tout semble être à l'extérieur », alors qu'avec le français « Tout est devenu plus réservé, plus discret, plus intime » (Hector Bianciotti, 1985 : 43), les tensions du vécu plurilingue produisent deux types deux résolutions, qui sont toujours aussi des supplications pour réduire la virulente coupure d'un pluriel contraint.

La première, c'est la tentative de la langue double : « La raison voudrait que je dise que ma langue c'est le français, mais c'est le cœur qui va parler et++<et ma langue c'est le créole parce que c'est la la la langue de mon pays c'est l'histoire de mon pays / est parallèle à cette langue et et c'est une langue que je trouve très belle et que je je j'apprends à écrire et à parler + donc si on demande quelle est ma langue maternelle je réponds avec fierté le créole » (Erika, Martiniquaise). En identifiant le sujet à une parole double, et en tant que telle librement consentie, ce témoignage paraît contenir tous les éléments d'un pluringuisme harmonieusement vécu. Mais l'expérience est peut-être plus complexe qu'elle paraît à première vue : justification qui se présente comme irrationnelle, donc non conforme à l'auto-perception des conditions de réalisation de la parole du locuteur au sein de la société ; disjonction entre le français, raisonné – raisonnant, et le créole, ressenti et abîmé comme langue maternelle dans sa propre étrangeté au locuteur, d'autant plus distante et énigmatique qu'elle est fouillée comme *cette* langue, produit d'une histoire qui ne la fait pas battre comme *ma* langue.

Comme on s'en rend compte, le choix du dédoublement peut cacher le désarroi non exprimé d'une inauthenticité (si le cœur indique le créole, c'est que le français est raisonnablement intégré comme une langue d'emprunt qui, implacablement, implique le locuteur dans un jeu de rôle inauthentique, le désir d'authenticité étant de son côté difficilement exprimable par une langue maternelle créole dont le locuteur n'est pas, à ce moment, suffisamment équipé pour s'y raconter. Le dédoublement de l'être de langage en deux compétences linguistiques étanches, peut être associé au sentiment plus ou moins déstabilisant d'un dédoublement de soi, voire d'une schizophrénie subjective: « Mais ma langue c'est quand même le créole oui ++ ça c'est AFFIRMATIF + ben parce que++ euh euh pfff + je sais pas c'est notre langue quand même + et puis euh + euh +++ quand quand on est euh +++ avec tout tout tout l'esclavage tout ce qu'il y a eu donc euh automatiquement euh + les les les esclaves euh++ ont ont eu cette langue donc nous après on a continué + pour moi c'est c'est plutôt ça quoi + je l'ai trouvé là la langue créole en plus » (Yolène, Martiniquaise). Il n'y a certes pas dans cette dernière introspection des contours schizophrènes, mais encore une fois le sentiment d'être confronté au régime heurté et démuni de la (dé)sappropriation d'une langue créole, déclinée comme historiquement centrale, mais accepté par loyauté comme un héritage *en plus,* une modalité de consentement qui risque de rendre impossible la parole double, en la divisant en deux moitiés (in)également fictives et interdisant toute totalité nouvelle.

C'est l'invention d'une totalité nouvelle, en l'occurrence celle d'un langage qui ne serait pas scindé en deux langues séparés, mais s'énonçant dans ce que l'écrivain russe, Andrei Makine, bilingue russe – français, a désigné comme une *langue intermédiaire* (1995 : 251) et qui correspondrait au produit de ce que l'on conçoit et étudie aujourd'hui comme l'alternance de langues (Lüdi, 1987 ; Py, 1992 ; Lüdi, Py *et al.*, 1995 ; Lüdi, 1999 ; Castellotti et Moore, 1997, Castellotti, 2001 ; Lüdi et Py, 2002 ; Porquier et Py, 2004 ; Castellotti et Moore, 2005 ; Vasseur, 2005 ; Moore, 2006), autrement dit le passage (ir)régulier d'une langue ou d'une variété linguistique à l'autre, qui tend à faire du croisement des langues et de signification un argument de création littéraire – « *vim me aventurar nesta terra de boms e maus odores, quando não havia ainda tanto*

chômeur pelas ruas. Fiz de tudo. /…/ Hoje vivo de dar aulas de brésilien /…/ E nada de encontrar o amor. O tal coup de foudre nunca me aconteceu » (A. C. Viana, 2004 : 64) – et une pratique générico-constitutive des échanges plurilingues contemporains à l'image de ces échantillons de messages internet et de dialogues imméditats de jeunes bilingues plurilingues : « donc je me suis assise sur la muraille et j'ai regardé le *pôr do sol*, c'est magnifique vraiment » (Lol, 16 ans) ; « On est allés à la *escola do salgueiro /…/ a gente assistiu à apuração dos pontos là, e a salgueiro ganhou* !!! on est resté deux heures en train de danser !!! *foi muito bom* » (Gala, 19 ans) ; « – Thiago *«**muitos parabéns**,* **félicitations, *sweetheart*** » – Ligia « *thks querido!!! resposta oficial so final de maio, mas já é bom saber q mandaram o dossie! I'll let you know! Beijos!!* » (dialogue immédiat, Ligia/Thiago). Le mélange, l'alternance et les hybrides de langues peuvent ainsi former la toile de fond et l'activité discursive centrale des identifications plurilingues, comme le fait encore observer à la fois en pratique et réflexivement Julien Constance, gendarme martiniquais : « on se dit bonjour en créole [*so'w fè bagay konsa*] et puis après on va se dire alors ça se passe bien il y a invariablement un mélange des deux ».

Absorbé dans des langues qui lui font défaut, dessaisi d'une langue fondamentale, perdue ou imaginaire, confronté à l'instabilité et aux échappées de leurs pratiques, défait de la langue, chaque locuteur plurilingue est induit à « se faire sa langue », comme y engageait Proust. Plus exactement à se faire sa langue entre les langues : se faire l'écho de leurs contacts par le déploiement du mélange en réponse à l'impossibilité de se vivre et se reconnaître dans une seule langue. Les antagonismes qui et que traversent les tensions plurilingues au sein des sujets dessinent corrélativement la possibilité, voire même l'exigence, comme l'attestent les témoignages cités, d'une sorte de bricolage identitaire, qui négocie des échanges et croisements entre les différentes composantes linguistico-identitaires impliquées dans ces conflits.

Si la trame des tensions plurilingues offre des potentialités de ponts réciproques entre communautés, c'est probablement dans un tel échangeur toujours imprévisible de langues, ce champ frontière que je suggère d'appeler *mixilingue* plutôt que *plurilingue,* pour souligner la matérialisation de ses médiations par entrelacements et hybridations, plutôt que par additions et buissonnements. Car, en inventant des manières mêlées de s'exprimer (compréhensibles en théorie par tous, puisque enracinées en chacun, et en pratique par tous ceux que cette hybridité concrètement habite), le champ mixilingue, inséré dans une *éducation mixilingue,* réintroduit au centre de la communication, non pas par définition en son entier, mais assurément pas non plus en surnombre ou dans ses bordures, le registre de cette ou ces langues d'origine qui, jusqu'alors n'avaient plus de langue, ou si peu dans une « bouche tordue » pour ne pas se laisser aller à elle(s), libérant ainsi des recherches personnelles et / ou collectives, explicites ou simplement suggérées ou rêvées, d'une dynamique d'interactions et de complémentarités entre langues attribuées aux sujets, dont le mouvement incarnerait des possibilités de mieux être.

Encore faut-il, dans cette perspective, que les sujets parlants, et les locuteurs minorisés en particulier, acceptent de s'hétéro-concevoir, autrement dit de se trouver changés dans le jeu des connexions de langues, et de concevoir que le rapprochement en eux de langues inégalement partagées, puisse être pour eux porteur d'espérances et de reconnaissances.

5. 4. S'ouvrir aux dérangements : une condition de la recherche

La question qui fait alors irruption dans la didactique de la pluralité linguistique et culturelle, est celle de la prise en compte des dimensions qui n'y ont pas été invitées, d'un point de vue théorique, mais aussi immédiatement d'un point de vue méthodologique pour la recherche et in fine pour l'exercice de l'apprentissage et de l'enseignement. C'est à la condition de ne pas la cantonner à la situation d'heureuse unité de la diversité humaine, dont elle nous fait rêver, et à la facilité de ses multiples séductions, que l'incontestable réalité plurilingue des terriens a une chance de conquérir le monde en devenir, par son ambition, sa force, son ampleur. Simplement, il faut prendre garde, dans cette perspective, de ne pas faire résonner ce projet, et la diversité des langues et des mots qu'il entrelace, comme s'il s'agissait d'une composition accordée et acceptée par la majorité de ceux là mêmes qui vivent crucialement les réalités de son scénario au jour le jour : en d'autres termes aussi, ne pas le référer sans reste à l'envolée idéale improvisée qu'il figure, mais à douter définitivement de ses figures. Les compositions plurilingues peuvent idéalement éblouir. Leur succession et leur mélange dans le quotidien langagier des minorités majoritaires, inquiètent. Victimes de contraintes d'apprentissage, qui peuvent être étouffantes, ces « major-minorités » n'ont dans la plupart des cas ni le temps ni l'espace de s'entendre parler ces langues avec d'autres réseaux que parental ou de voisinage.

Quoi faire, quoi inventer alors, pour réguler les dérives uniformisantes du marché, légitimer le potentiel de communication et d'identification de chaque langue et susciter et entretenir le désir du plus grand nombre de se rencontrer à travers les unes et les autres, là où en quelque sorte personne ne s'attendait à se retrouver ?

En premier lieu, bien sûr, c'est à la condition de considérer les retournements conflictuels et anonymes des mouvements plurilingues au sein des sujets et de ne pas écarter les cohérences identitaires hétéronormées qu'ils nourrissent, que le projet plurilingue peut se traduire dans la réalité de ce qui serait non pas seulement des systèmes d'éducation, mais des sociétés globalement éducatives, c'est-à-dire qui se donneraient toujours comme un écho possible à d'autres points de vue, elles-mêmes reposant sur une éducation à la pluralité expérimentée, argumentée et alimentée par des enseignements croisés de compétences linguistiques à empan distinct en fonction des langues, des besoins sociaux et du ressenti d'appartenance personnelle des sujets concernés.

Mais si cette condition est fondamentale, la probabilité est mince qu'elle se suffise à elle-même, dans la longue durée en tout cas, sans actions sur les représentations et sans garanties politiques pour les pratiques.

Et c'est aux pouvoirs publics, nationaux et transnationaux, d'intervenir en ce sens, au-delà même de l'implantation de l'enseignement modulable et continué de plusieurs variétés linguistiques et langues d'enseignement, dans leurs dispositifs éducatifs respectifs, par des mesures que chacun est en droit de trouver à son tour de l'ordre du désirable plus que du possible, mais qu'on ne s'interdit pas pour autant d'imaginer praticables et efficientes.

Par exemple pour agir sur les représentations, solliciter les locuteurs des langues (inter) nationales en tant qu'usager potentiel de langues de scénarios intracommunautaires en devenir scolaire, intercommunautaire et / ou régional, en d'autres termes, faire habiter l'esprit et le corps de tous ceux qui sont à proximité de cette (re)construction par la perception de ses formes et de ses enjeux, jusqu'à ce qu'elle prenne effet dans la vie sociale, quelle que soit la durée du processus.

Et pour conforter et accompagner institutionnellement l'organisation et la validation publiques de cette grande diversité, pourquoi ne pas songer à des modes alternatifs de soutien qui permettent de soustraire l'indispensable socio-diversité linguistique à la pression du marché. Par exemple, en créant des fonds d'appui, garantis par les Etats, pour anticiper et traiter les contacts asymétriques entre langues, pour en amenuiser les chocs en retour sur les plus faibles, ou encore en proposant des fonds de mutualisation des langues, qui seraient alimentés par le prélèvement de taxes sur le volume des informations communiquées dans les langues d'extension internationale et la proportion des usagers étrangers de ces transactions linguistiques.

Les deux mots s'entendent à égalité : politiques des subjectivités plurilingues et subjectivités des politiques plurilingues. Qu'aujourd'hui, si tant est qu'elle soit possible, la pratique des plurilinguismes doive être contractée pour l'intérêt commun, par la conjonction de telles garanties politico-financières et de l'activation de la productivité des relations qu'un même sujet peut nouer dans la tension avec l'ensemble des variétés linguistiques dont il dispose pour communiquer et se parler dans le jeu de ses identifications intimes et de leurs méandres, c'est une évidence. Comme c'en est une aussi que de redire que le rôle des chercheurs et formateurs que nous sommes, est de fondation et d'action en ce sens.

Et c'est dans cette mesure, et avec des mesures de cette nature, que la générosité intrinsèque du concept plurilingue peut signifier le nécessaire et vital élargissement des horizons : la mondialisation des univers et des points de vue, au bon sens du terme, autrement dit de visions avec profondeur du champ de la pertinence, plus ou moins visible, des différences que cette pluralisation (devenue instinctive ?) du globe n'arrêterait pas d'exposer, d'assembler et de recadrer.

Enfance de nouveaux liens mondiaux ? Et si c'était la vocation discrète des plurilinguismes de chacun : nous rapprocher, comme l'annonce le mythe, en faisant (enfin) rentrer au cœur de l'histoire commune, la puissance sémantique et critique que conjugue ensemble la séparation même de leurs composantes

La recherche impliquée par les pratiques : l'axe méthodologique

Dans le cadre d'une science qui entreprend de décrire, d'analyser et d'orienter des pratiques sociales inscrites dans des processus, il existe toujours, sinon une méthodologie explicite, au moins une question méthodologique.

Le terme méthodologie est très utilisé dans la recherche scientifique avec des significations variables. D'une part parce que la question de la méthode/méthodologie de production de la connaissance est fondamentale : elle est l'un des garants primordiaux de la scientificité des connaissances produites. D'autre part les significations de ce terme sont variables, non seulement parce que les usages langagiers sont toujours fluctuants, mais aussi et surtout parce que, comme on l'a vu dans la partie précédente, la question des méthodes/méthodologies est étroitement liée à celle des cadres épistémologiques et théoriques.

La méthodologie dans notre domaine, se construit dans la réflexion sur les principes, dispositifs et procédures qui sont mis en œuvre en vue de susciter, rassembler, décrire, analyser et interpréter les informations, les éléments, les phénomènes observés pour produire une connaissance scientifique relevant des sciences humaines et sociales. Un ensemble de principes constitue une méthode, qui s'actualise de façon adaptée aux contextes, enjeux, objectifs, contenus, etc., de la recherche menée.

Il n'existe pas, dans une approche contextualisée, de méthodologie modèle ni a fortiori de méthode standardisée applicables à tous les sujets de recherche, tous les contextes. La construction méthodologique, nécessairement réflexive, doit d'autant plus être explicite pour remplir sa double fonction :

- organiser consciemment l'activité de recherche non seulement au départ du projet mais également tout au long de la recherche ;
- rendre lisible la façon dont sont réunis les matériaux étudiés et dont sont élaborés des résultats : rechercher, susciter, organiser un ensemble d'observables (aussi appelés données, matériaux, corpus), analyser ces observables avec des outils pertinents et autres moyens justifiés, le tout de façon compatible avec le cadre théorique, lui-même étant explicitement inscrit dans un cadre épistémologique.

Cette forme de « transparence » méthodologique est notamment attendue dans la restitution et la diffusion de la recherche et de ses résultats. Elle ne peut jamais être totale parce que l'on est jamais conscient de la totalité détaillée de ce qui est entré en jeu dans une recherche et parce qu'elle est rédigée pour grande partie a posteriori, même si la tenue conseillée d'un journal de recherche permet de réduire les effets d'oublis et de reconstruction ultérieure. Mais on doit tendre vers cette explicitation de sorte que la recherche menée, et surtout les résultats qu'on en tire, puissent être discutés au fond, comparés à d'autres pour autant que cela soit comparable, situés dans le point de vue qui les a pilotés, dans leurs dynamiques spécifiques, de façon à les rendre compréhensibles, recevables, critiquables.

Les méthodes appartiennent aussi à l'histoire épistémologique du domaine, ce qui permet, pour partie, la comparabilité des résultats de recherches différentes au sein du

même champ. Ces résultats ne restent cependant que des hypothèses, et le calque ou la répétition d'une recherche peut tout aussi bien conduire à des conclusions justes qu'à de longues séries d'erreurs faute de contextualisation et donc d'adaptation. Une certaine humilité face au savoir non fini nous semble donc nécessaire, comme l'est l'innovation fondée sur une explicitation claire de sa raison d'être et de la méthode, apportant ainsi un renouvellement méthodologique créatif. Toute méthode s'inscrit dans un contexte historique : le comparatisme est justement valorisé à une époque, justement rejeté dans une autre ; l'amplitude, l'originalité et l'intégration des références à l'espace culturel et linguistique spécifique sont considérées comme positives pour certaines approches et disciplines contextualisantes et dans le même temps contredites dans les comportements induits aujourd'hui par une mesure hyper-bibliométrique de la recherche qui se substitue à l'évaluation des travaux sous la domination de certains courants de recherche, et d'une idéologie de la quantification qui tendent à rétroagir sur le choix des méthodes.

Est donc proposé ici un panel de différents principes et types de dispositifs de recherche, expliqués en détail, les plus fréquemment utilisés dans une approche contextualisée, « ethnographique » ou « de terrain ». Les auteurs soulignent par divers exemples les modalités de contextualisation de ces principes et dispositifs. Ils en précisent les principaux avantages et limites de chacun. Nous avons choisi de préserver là encore une diversité parmi laquelle on fera un choix critique pour chaque projet recherche particulier.

Nous souhaitons ainsi rendre possibles des orientations méthodologiques conscientes et assumées ainsi que stimuler des innovations pertinentes.

Philippe BLANCHET et Patrick CHARDENET

1. Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain »

Marielle Rispail, Philippe Blanchet[39]

Les principes épistémologiques, théoriques et méthodologiques transversaux pour la réalisation d'une recherche scientifique en *sociodidactique de terrain* (l'intitulé étant quelque peu pléonastique mais l'insistance est significative) ont été exposés dans le chapitre 2 de cet ouvrage (« Cadre épistémologique et principes théoriques »). Il est important de s'y référer car il ne saurait y avoir de recherche sans explicitation réflexive du ou des cadre(s) de pensée et d'action dans lesquels elle s'inscrit, dont elle procède et qu'elle contribue à développer.

Une explicitation précise du concept théorique et méthodologique de *socio*didactique reste toutefois nécessaire à ce stade de notre ouvrage. Une recherche en sociodidactique devrait, du reste, être plus justement intitulée recherche *sociodidactologique* en ce sens qu'on y étudie les pratiques sociodidactiques. Toutefois la notion de *didactologie* ayant été utilisée dans un autre sens (par R. Galisson entre autres), nous nous en tiendrons ici à celui de *sociodidactique*, sachant qu'il inclut à la fois les interventions sur le terrain et l'observation de ces interventions. Dans un article récent publié en hommage à Jean-François Halté, Michel Dabène et Marielle Rispail (Dabène et Rispail, 2008) décrivent ainsi l'entreprise sociodidactique à ses débuts :

> « Ces recherches se caractérisaient par une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement. » (p. 10)

On retrouve dans ces premiers principes les raisons pour lesquelles il s'agit bien d'une didactique « de terrain », car seul le « terrain » et son observation ont imposé la notion d'hétérogénéité des situations ; par ailleurs, on voit qu'on élargit le « terrain » de la classe à d'autres situations sociales dans lesquelles sont impliqués les acteurs de l'enseignement / apprentissage, acteurs et locuteurs sociaux avant tout, dont l'expérience linguistique et didactique s'inscrit dans une expérience sociale plus large. À ce titre, on se doit d'étudier leurs pratiques langagières en dehors de la classe ou des

[39] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : sociodidactique, contextualisation didactique, transposition didactique.

lieux de scolarisation, car elles entrent nécessairement en interaction avec leurs pratiques scolaires – qu'ils soient apprenants ou enseignants. Ces études rendent aussi compte du fait que les acteurs de l'école, et dans notre cas de la didactique des langues, ne se limitent pas au seul couple trop longtemps restreint apprenant / enseignant : les parents y ont leur place, comme les décideurs institutionnels, les formateurs et inspecteurs, les concepteurs de manuels ou les auteurs de manuels. C'est tout un tissu contextuel qui est visé, aux interactions riches et complexes, aux dynamiques à expliciter et aux tensions évidentes, qui vont bien sûr toucher aux politiques linguistiques et donc aux environnements politiques et idéologiques dans lesquels elles prennent place.

Toute recherche sociodidactique commence par étudier la spécificité du terrain où elle s'inscrit, avant de chercher à mettre au jour des corrélations parfois généralisables ou transférables entre les divers paramètres qui la composent. On arrive ainsi parfois à tenter une typologie des terrains didactiques, en tant qu'ils sont le théâtre de pratiques sociales et langagières qui peuvent se reproduire, avec des variations. La notion de *variation*, à la fois didactique, politique et linguistique, est ainsi promue au cœur de la sociodidactique, dont elle constitue un fondement sur lequel est construit tout l'édifice.

C'est au nom de l'hétérogénéité et de la variation que l'accent a été mis, dans les principes méthodologiques, sur les représentations des acteurs définis ci-dessus. En effet, comment s'en tenir à leurs seules pratiques langagières ? Comment ne pas prendre en compte leurs représentations des langues dans lesquelles ils évoluent ? langues de la famille, de l'entourage social, du terrain scolaire, langues institutionnelles ou intersticielles à l'école, pour ne citer que celles-là, qui ne peuvent qu'intervenir sur leurs actions d'enseignement / apprentissage. Cet enchevêtrement des langues en contact crée d'une part l'identité linguistique et langagière de l'apprenant ou de l'enseignant, mais elle crée aussi d'autre part la physionomie de la collectivité, ou des collectivités dont il est membre. Car les langues connues, entendues, apprises, etc. s'organisent selon des rapports de force, des jeux de relations, des combinaisons parfois, auxquels font écho les comportements langagiers, les attitudes linguistiques et les représentations sur ces langues et leurs rapports de leurs locuteurs. Louise Dabène (1994) a mis depuis longtemps l'accent sur ces phénomènes dans son ouvrage précurseur. On y voit entre autre comment cette approche sociodidactique nait de la rencontre entre didactique des langues et sociolinguistique, qu'elle présente comme indissociables, du moins sur le plan théorique, pour qui s'intéresse à la vie des langues, et en particulier à leur transmission scolaire et comment elle induit certaines pratiques méthodologiques, parfois inspirées de sciences connexes à la didactique : questionnaires, entretiens semi-directifs, corpus complexes, méthode dite des « biographies langagières », à l'oral ou à l'écrit, enregistrements de pratiques sociales contextualisées, mise en relation, approches comparatives, pour ne citer que celles-là. Plusieurs d'entre elles font d'ailleurs l'objet de passages spécifiques dans les chapitres de cet ouvrage, ce qui nous évite de les définir une à une. Elles ont en tout cas en commun de privilégier, par leur prise en compte des diversités tous azimuts, les traitements qualitatifs qui permettent de fouiller, d'inventer, de comparer, de décrire en détail, d'interroger des fonctionnements, plus que de tirer des conclusions à priorités généralisantes ou à prétention exhaustive. Ce sont des méthodologies qui apportent

souvent plus de questions que de réponses, car elles travaillent un objet dans le sens de son approfondissement plus que de son éclairage « exact ».

On voit aussi comment ce qui précède détermine un certain nombre d'objets de recherche[40], souvent à la frontière entre plusieurs champs scientifiques, dont on pense que, tout en le complexifiant, ils restituent au champ didactique toute sa profondeur et son ancrage social. C'est ainsi qu'on peut étudier les pratiques langagières de certains apprenants dans des lieux précis (la cour de récréation, les abords d'une machine à café, …) ou des situations particulières (conseils de classe, rencontres avec des parents …), la façon dont parlent ou écrivent les membres d'une même famille, des élèves d'une même classe mais d'origines différentes, l'évolution d'un enfant particulier au cours d'un temps donné, les diverses étapes qui ont amené certains acteurs sociaux à leur place actuelle (biographie langagière des enseignants de langues, des apprenants en cours pour adultes, …), les différences de pratiques linguistiques entre filles et garçons d'un même groupe, etc. La sociodidactique s'intéressera, on s'en doute, aux parcours des migrants, aux situations individuelles et collectives de contacts de langues, à toutes les situations linguistiques complexes, aux évolutions personnelles marginales ou atypiques. On voit se dessiner un champ de l'apprentissage / enseignement qui ne prend sens que sous la lumière des conditions sociales où il s'enracine, et qui deviennent donc, de fait, une première étape méthodologique indispensable avant toute analyse et encore plus prescription ou préconisation didactique.

Cette approche remet bien sûr en question les confortables transferts des méthodes de langues à prétention universelle, les kits didactiques tout faits et la préférence pour le savoir au détriment des apprenants et de leurs processus particuliers d'avancée dans les apprentissages. Elle s'ouvre à la rencontre des cultures comme indissociable de la rencontre des langues et interroge les déterminismes sociaux autant qu'elle veut les faire évoluer voire les éradiquer. Son articulation avec la variété des contextes et les aspects institutionnels, socioculturels et politiques des situations d'enseignement/ apprentissage la met en contact étroit avec les champs anthropologique et sociologique.

La sociodidactique, dans ses dimensions théorique et méthodologique, s'inscrit donc au premier titre dans le sens d'une recherche didactique impliquée socialement qui a pour objet et objectif l'intervention sur les terrains analysés et creuse le sillon pour un engagement du chercheur : c'est toujours, sous des modalités diverses, une recherche-action.

Une sociodidactologie ou sociodidactique (nécessairement « de terrain » donc est ainsi interpellée par la question de la *contextualisation* à plusieurs titres :

- parce que, comme toute recherche de terrain, elle se déroule dans un certain contexte (le *terrain* au sens large défini au chapitre 3 ci-après) ;
- parce que, comme toute recherche en SHS, ses résultats sont diffusés et exploités dans divers contextes (problème de la demande sociale, de la restitution de la recherche et de ses implications en termes de formation, d'actions, d'interventions) ;

[40] Voir partie C : Des objets de recherche variables : les principaux phénomènes étudiés.

- parce que, enfin – et c'est là une orientation forte sur laquelle insiste le préfixe *socio-*, elle étudie des phénomènes didactiques qui eux-mêmes sont pensés comme contextualisés, voire qui visent explicitement une contextualisation.

La *contextualisation didactique* poursuit et complète en le transformant une dynamique ouverte par la « révolution communicative » des années 1970-80. La question du contexte en didactique des langues se révèle à cette époque en posant comme objectif et comme moyen d'enseignement-apprentissage « des usages effectifs dans des situations de communication (contextes « authentiques ») produites ou imitées en situations de classes (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social) ». Puisque les compétences linguistiques sont désormais définies comme des compétences à entrer en relation, à réaliser des actes de langages, à co-construire des significations, l'apprentissage de la prise en compte des contextes en devient un élément primordial ; et puisque la situation classe est un lieu essentiel d'appropriation durable (consciente, transférable) de ces compétences (y compris d'une façon spécifique en contexte homoglotte dit « de langue seconde »), les caractéristiques de ce contexte et leur prise en compte pour enseigner, pour apprendre, pour valider les apprentissages, pour y communiquer, deviennent primordiales. Dans les pratiques didactiques, sur le terrain, se développe progressivement une contextualisation des interactions enseignées et apprises. Un travail important de recherche et de transposition didactique a été réalisé sur cette question depuis les années 1980[41] : analyse des interactions en classe (donc des modalités d'apprentissage), analyse des modalités culturelles d'interaction dans les contextes sociolinguistiques cibles, analyse des modalités d'interactions interculturelles par la mise en contact de personnes de communautés différentes via une ou des langue(s) partagée(s) à des degrés divers. Une forme de contextualisation, développée plus récemment, porte sur la contextualisation de l'intervention didactique, notamment des dispositifs d'enseignement-apprentissage. Il tente de répondre aux insuffisances communément admises des « placages » de dispositifs (politiques linguistiques éducatives, programmes, méthodes, contenus, objectifs…) sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus et s'avèrent mal adaptés. Pour cela, une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique est nécessaire. Il tente également une meilleure prise en compte, un ciblage plus réaliste et plus efficace, des enseignants et des apprenants en s'interrogeant non seulement sur leurs pratiques linguistiques effectives (préalables, simultanées, à venir, dans diverses situations) mais surtout sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication, de l'éducation…, c'est-à-dire sur les significations variables qu'ils attribuent aux comportements, aux discours, aux projets.

C'est cette prise en compte active des contextes dans le tissage concret des pratiques didactiques et didactologiques que l'on appelle *contextualisation* en insistant sur le processus (d'où les suffixes *-iser, -isation*) plus que sur un contexte « donné » qui ne serait qu'un simple « décor ». De cela découle une recherche en didactique qui doit être elle-même contextualisée dans ses repères, ses objectifs, ses méthodes, ses implications et ses inter-

[41] Voir partie C : Des objets de recherche variables : les principaux phénomènes étudiés.

ventions. D'où l'adoption de cadres scientifiques adaptés : méthodes ethnographiques, conceptualisation sociolinguistique des pratiques langagières, anthropologie interculturelle.

2. La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires

Philippe Blanchet[42]

L'*interdisciplinarité* constitue fondamentalement une option méthodologique, théorique et épistémologique. Il ne s'agit pas d'une simple *pluri*disciplinarité. La *pluridisciplinarité*, c'est la présence simultanée de plusieurs disciplines dans un cadre institutionnel ou scientifique donné. Elle fonctionne par juxtaposition de points de vue sur une question donnée. Premier stade avant l'interdisciplinarité, elle n'en est pas la garantie absolue. Une interdisciplinarité effective est souhaitable, autant que faire se peut, car elle enrichit et complexifie le point de vue et le projet de recherche, l'analyse et la compréhension des phénomènes étudiés ; elle dynamise et renouvelle la recherche (Morin, 2005). Dans un champ comme celui des recherches en didactique du plurilinguisme/des langues/des relations interculturelles, les croisements interdisciplinaires entre sciences de l'éducation, sciences du langage, anthropologie culturelle, voire sociologie, histoire, sciences de la communication, etc. apparaissent d'emblée pertinents. Mais l'interdisciplinarité est exigeante et sa mise en œuvre est difficile (Vinck, 2000).

L'*inter*disciplinarité consiste à croiser, à tisser ensemble, des apports venus de diverses disciplines, ce qui implique au minimum d'expliciter comment telle information ou tel concept pris dans tel autre domaine enrichit notre recherche, même s'ils sont issus d'un courant scientifique « antagoniste ». Elle est facilitée par le fait de réunir des travaux partageant explicitement un paradigme de base, des méthodes, des modèles *trans*disciplinaires (cas le plus fréquent). Pour qu'un travail réellement *interdisciplinaire* ait lieu, il faut que des chercheurs de cultures disciplinaires distinctes coopèrent effectivement sur une recherche effectivement commune, chacun apportant de sa discipline une culture (et donc un langage), des objets, des terrains, des méthodes, des outils conceptuels, des cadres théoriques. L'interprétation, la reformulation et le repositionnement de propositions scientifiques émanant d'un champ disciplinaire via le point de vue, le langage, le cadre d'une autre discipline, la confrontation d'observables construits selon des méthodes différentes, produisent des appropriations effectives et de réels recadrages innovants. L'interdisciplinarité produit une synthèse des apports de démarches complémentaires considérées comme portant toutes, pour notre champ de recherche, sur le même objet/sujet, l'Homme et la Société, mais y travaillant par des entrées différentes, et permettant conjointement d'éclairer la complexité de cas observés.

---

[42] Le terme suivant est défini dans l'index notionnel et factuel : interdisciplinarité.

En ce sens, l'interdisciplinarité n'est pas une *indisciplinarité* : il faut des disciplines distinctes pour et suffisamment différentes pour qu'elles puissent se croiser et réaliser des apports mutuels, au fond dans une démarche comparatiste, dont on sait qu'elle s'applique nécessairement à des éléments à la fois suffisamment semblables et dissemblables pour être comparés.

La *transdisciplinarité* caractérise une méthode, un outil, un concept, etc., présent dans diverses disciplines. Mais il ne peut s'agir exactement de la même méthode, du même outil, du même concept, car ceux-ci sont nécessairement adaptés à chaque champ disciplinaire, y font sens dans un réseau de significations toujours partiellement spécifique. L'emprunt adapté de termes et de concepts d'une discipline à l'autre est de type transdisciplinaire. Et il faut ici se garder d'une illusion trompeuse : celle selon laquelle, parce qu'on partage certains éléments, parce qu'on travaille sur ce qu'on désigne par le même terme (par exemple *interaction, représentation, discours, apprentissage*…), il s'agirait − voire il *devrait* s'agir − du même élément exactement, du même concept, du même objet. Cela n'est ni possible, ni souhaitable. La condition, l'enjeu de l'enrichissement mutuel, résident dans la diversité relative, explicitée et articulée d'apports partiellement distincts, par la libre adaptation à son nouveau contexte de l'élément emprunté. L'interdisciplinarité est nécessairement hétérodoxe et les concepts migrants se transforment.

Des exemples de croisements, de transferts et d'adaptations interdisciplinaires sont proposés dans les récits de recherches de la partie D.

3. Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables

3.1. L'observation participante (Philippe Blanchet)

L'observation participante est une méthode principalement issue du champ de l'ethnologie (Cuisenier, 1993 ; Lombard, 1994) où elle est largement pratiquée, notamment pour accéder aux pratiques langagières au sens large (Copans, 1998). C'est la méthode fondamentale de toute recherche ethnographique, qualitative, de type empirico-inductive donc (*cf.* partie A chapitre 1. 2). J. Gumperz en fait un préalable à toute recherche sociolinguistique et éducative (Gumperz, 1989 : 112 et 162). Ce type d'enquête consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête. Selon le degré de connaissance du *terrain* (au sens complexe défini au chapitre 2) et d'insertion dans la communauté observée, les modalités de l'observation varient, progressant par paliers successifs vers une participation accrue et directe aux échanges. On distingue parfois à cet égard *observation participante* (avec faible implication participative) et *participation observante* (avec forte implication participative).

Cela peut soulever un problème éthique (comme toute démarche de recherche), car cela implique une stratégie d'évitement de l'explicitation trop précise du motif de la participation, quand celui-ci ne va pas de soi. En général, le chercheur est déjà, au préalable, impliqué dans le terrain car c'est le cas le plus favorable à l'observation participante et à toute recherche ethnographique, tel un enseignant qui fait une recherche sur les choix de manuels dans son institution ou sur les interactions verbales entre apprenants dans les classes de ses collègues. Mais quand ce n'est pas le cas, il faut évidemment donner une raison à la fois crédible et honnête de sa présence mais qui ne révèle pas précisément ni la démarche de recherche ni ce qui va être principalement observé. Un exemple banal dans notre domaine consiste à se présenter comme un stagiaire se préparant au métier d'enseignant et venant observer la pratique effective de cette profession en situation concrète. La plupart des chercheurs étant également ou aspirant également à être enseignants, l'explicitation est honnête. Mais elle ne dit pas que parmi tout ce qui est observable dans cette perspective, l'un des phénomènes qui y est inclus fera l'objet d'une attention privilégiée. Et lorsque l'on passe, ensuite, comme c'est presque toujours le cas, à une phase de recherche explicite par entretiens, questionnaires, etc., on doit alors préciser ce qui a retenu l'attention au premier chef. L'explicitation de la démarche est donc progressive mais réelle et l'anonymat garanti aux témoins renforce le respect qui leur est dû. Les témoins sont

des *acteurs* et pas seulement des « informateurs », ne sont pas des « cobayes » mais de véritables *producteurs de savoirs*.

Les avantages de ce type d'enquêtes sont nombreux et particulièrement efficaces en termes scientifiques (Blanchet, 2000 ; Juillard, 1999). Il permet de réduire au maximum le *paradoxe de l'observateur* (la présence de l'observateur modifie les pratiques qu'il souhaite observer), puisque le témoin ne se sent pas observé ; il permet en outre d'intégrer à l'analyse et d'assumer les effets produits par le sujet-chercheur dans son interaction avec les témoins, de comparer les pratiques par rapport au discours sur les pratiques ; il permet d'enquêter de l'intérieur des situations étudiées(s) et donc d'observer des phénomènes habituellement peu perceptibles pour des regards extérieurs. En revanche, l'observation participante présente certaines limites : la difficulté d'enregistrement des faits observés par de simples *notes à la volée* (la présence d'une caméra, d'un micro ou même d'un simple calepin n'étant pas fréquente dans les situations de communication usuelles et les enquêtes à appareil caché étant déontologiquement discutables) ; l'implication personnelle de l'observateur, qui peut parfois induire une perception très orientée des phénomènes sans recul ni métaposition suffisante ultérieurement (à l'analyse) ; les dimensions réduites d'un terrain qui, certes riche de la complexité des paramètres observés finement et en profondeur dans leur contexte, ne permet pas nécessairement une *significativité* voire une *représentativité* (si tant est que l'on tienne à cette perspective) suffisantes.

C'est la raison pour laquelle peuvent être utiles des procédures de distanciation, de comparaison et de contre-vérification par d'autres types d'enquêtes (semi-directives et directives) qui permettent des traitements comparatifs voire quantitatifs.

3.2. Enquêtes semi-directives et directives avec ou sans entretien (Philippe Blanchet)

Ces deux types d'enquête partagent la caractéristique fondamentale d'être organisés, présentés et réalisés auprès des informateurs en tant qu'*enquêtes explicites*. Le chercheur travaille sur la base d'une *trame d'entretien* ou d'un *questionnaire pré-établi*, interroge l'informateur et recueille ouvertement les réponses, par enregistrement ou par écrit, de sa part si c'est un entretien, de celle de l'informateur si c'est un questionnaire (Bres, 1999).

La différence entre enquête *semi-directive* et enquête *directive* tient dans la formulation des questions (et souvent dans la façon de poser ces questions) : l'enquête semi-directive est constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, de préférence lors d'un entretien ou parfois sur questionnaire écrit, l'enquêteur se contentant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps) ; l'enquête directive est constituée de questions fermées dont les réponses sont prédéterminées et entre lesquelles, pour une question, l'informateur n'a qu'un choix limité (une administration par écrit est souvent suffisante). Les *entretiens non directifs* relèvent plutôt d'échanges spontanés en situation d'observation participante, encore que la non directivité absolue semble impossible

même dans ce contexte. Des cas de figure intermédiaires peuvent se répartir sur un continuum {entretien non directif (ouvert) <–> questionnaire directif (fermé)}.

L'intérêt majeur de ce mode de construction des observables est la collecte d'informations attendues, estimées nécessaires à la compréhension du cas étudié, selon un cadre plus ou moins précis qui permet l'addition et le *traitement quantitatif des observables* recueillis auprès de différents et parfois nombreux témoins. On recueille des informations préalables sur les caractéristiques sociologiques (dans notre domaine, surtout sociolinguistiques) des informateurs (âge, origine, profession, langues, etc.), qui permettront d'établir d'éventuelles corrélations avec certaines réponses, ainsi que d'établir un éventuel échantillonnage statistique (y compris à partir d'un entretien semi-directif, car les informateurs proposent en général des réponses regroupables en types communs par la méthode des *classes d'équivalences*). On peut choisir ses informateurs, si l'on pense qu'il est important d'équilibrer variables et invariants (par exemple, si l'on fait varier la tranche d'âge, on garde la même localisation, etc.), et sachant qu'il est toujours important de ne pas se limiter au type d'informateurs que le chercheur se représente a priori comme symptomatique de ce qu'il recherche (sinon, il confirme artificiellement ses idées préconçues). Enfin, l'entretien semi-directif permet également de recueillir du discours, du matériau linguistique plus autonome sinon plus spontané que lors de réponses fermées (en tenant compte de la situation d'entretien).

La difficulté principale de ce type d'enquête est double : premièrement, le pré-établissement du questionnaire induit des réponses, notamment dans le cas de l'enquête directive où même les réponses sont préparées (démarche à tendance hypothético-déductive) ; on reproche souvent à ce genre d'enquête de refléter davantage les représentations a priori du chercheur que celles des informateurs : nous avons tous fait l'expérience de notre insatisfaction lorsque nous avons dû répondre ce genre de questionnaire (dans des sondages notamment) ; deuxièmement, la situation explicite et plus ou moins formelle de l'enquête développe des attitudes et discours d'*ajustement du témoin* à cette situation même et à l'enquêteur (paradoxe de l'observateur) ; le témoin, parfois réduit au rôle d'informateur, est ainsi conduit à présenter de lui la facette qui lui semble le mieux convenir au rôle social qu'il joue, à proposer des réponses qu'il présuppose attendues par l'enquêteur, sollicitant même souvent de ce représentant institutionnel du « savoir » la confirmation qu'il a effectivement fourni « la bonne réponse ».

Ces *biais* méthodologiques peuvent toutefois être atténués par des préalables essentiels pour en atténuer les inductions et les lacunes (Blanchet, 2000). La succession des étapes méthodologiques offre de bonnes possibilités. Le problème du biais introduit par le pré-établissement des questions peut ainsi être atténué de deux façons. L'une, méthodologique, en faisant se *succéder les enquêtes* dans l'ordre participante > semi-directive > directive > interprétation comparative. Les questionnaires sont alors fondés sur des indices recueillis *sur le terrain* (et non dans les spéculations du chercheur), de façon de plus en plus cadrée. Les enquêtes à caractère plus ou moins directif ne viennent alors que contre-vérifier sur des échantillons plus larges d'informateurs la portée plus générale des observations recueillies par interactions participantes. En outre, la comparaison entre les divers résultats recueillis par les différents types

d'enquête sur un même terrain ou sur des terrains différents (mais comparables) met en lumière les éventuels effets d'orientation des réponses induits par le mode d'observation ainsi que les spécificités frappantes du cas examiné. Le recours à une documentation générale présentant des données globales (historiques, sociologiques, etc.) contribue à cette démarche et fournit des points de repères essentiels à la *contextualisation* des faits observés [43]: le chercheur peut alors croiser les informations, les renvoyer en interrogations complémentaires auprès des témoins, dégager une interprétation. Tenir compte de l'effet d'interaction et du contexte, c'est également poser des questions d'abord indirectes : il est plus facile de faire parler les gens sur les autres que sur eux-mêmes et de contourner ainsi les accommodations personnelles du témoin à l'enquêteur, qui amènent le témoin à se présenter au chercheur tel qu'il suppose que le chercheur le souhaite (on lui répond ce qu'on croit qu'il attend pour lui faire plaisir ou ce qu'on croit convenable de dire dans cette situation). C'est surtout ne pas imposer de catégories et de désignations préconçues mais faire émerger celles de l'acteur social pour les réutiliser et éventuellement les confronter ultérieurement à d'autres. Des questions se recoupant et se contre vérifiant permettent de déceler les paradoxes, ostentations et dissimulations dans les réponses. L'utilisation de questionnaires élaborés par d'autres chercheurs, avec ou sans adaptation selon le besoin, permet également de réduire le manque de mise en question critique du chercheur hyper-spécialisé et trop impliqué sur un terrain.

Une autre forme d'atténuation des biais est possible en considérant que l'essentiel visé est la pratique entre les acteurs sociaux dans sa relativité au contexte spécifique de l'échange langagier. Et ceci qu'il s'agisse des conversations du vécu « ordinaire » ou du dialogue chercheur/témoin, en ce sens que la rencontre des subjectivités, l'intersubjectivité, est le meilleur garant contre la subjectivité unilatérale (au mauvais sens du terme). Or une enquête directive laisse une place énorme à la parole du sujet enquêteur et une place minime à celle du sujet informateur, contraint de se fondre dans le cadre préconçu par l'enquêteur. En fait, toute théorie interprétative (dite aussi *herméneutique*[44], *cf.* partie A chapitre 2) est nécessairement fondée sur une démarche interactionnelle (dite aussi *dialogique*)[45]. C'est bien par l'examen prioritaire de la complexité de diverses situations contextualisées que l'on tend vers une vision plus générale, laquelle n'a d'intérêt scientifique et social qu'en tant qu'elle permet de comprendre, de prendre en compte et de résoudre éventuellement des problèmes effectivement vécus sur le terrain par les acteurs sociaux, dans leurs dimensions concrètes et situées.

---

[43] Voir : Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures (J.-C. Beacco).

[44] Voir : Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures? (D. de Robillard).

[45] Voir : L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données pour la recherche sur l'enseignement / apprentissage des langues (P. Chardenet).

3.3 L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion]

(Patrick Chardenet)[46]

Les situations d'enseignement/apprentissage des langues, les supports de cette activité ainsi que les contextes dans lesquels elles se déploient entre la salle de classe et la société qui les oriente et les gère à travers des appareils publics ou privés, constituent des terrains de recherche sur lesquels le chercheur pourra faire le choix méthodologique de s'intéresser aux acteurs comme producteurs de données qu'il soumettra à l'analyse (Derivry-Plard, 2005 ; Gautheron-Boutchatsky, 2005). Cette contribution intègre les différents types d'échanges entre le chercheur et les acteurs impliqués (apprenants, enseignants, parents, responsables pédagogiques, directeurs d'établissements, cadres de systèmes éducatifs…) par les activités directes d'enseignement/apprentissage, ou par les activités d'organisation au sein d'un établissement, d'un réseau, d'un système éducatif.

3.3.1. Les fondements de l'entretien dans les recherches du domaine

Mis au point et exploité dans divers champs disciplinaires des sciences sociales, l'entretien appliqué à ce domaine, doit être adapté à la spécificité de l'objet de recherche et aux objectifs qu'elle vise. Qu'il soit libre ou dirigé, individuel ou collectif, l'entretien pour la recherche représente un modèle d'échange qui s'inscrit dans une perspective épistémologique dialogique (Todorov, 1981 ; A. Blanchet, 1989 ; Moscovici et Buschini, 2003 ; Marková, 2003). Il entend favoriser l'émergence d'interactions, qui permettent au sujet de mettre en scène des dialogues multiples et des discours sociaux auxquels il participe en tant qu'interlocuteur.

Faire usage de l'entretien non directif ou du groupe de discussion, c'est choisir d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets pour obtenir des données de recherche. C'est considérer qu'il est aussi pertinent de s'adresser aux individus eux-mêmes que d'observer leur comportement ou d'obtenir une opinion ou une autoévaluation à l'aide de divers questionnaires.

Les conditions de l'entretien et la position de l'interviewer ont fait l'objet de critiques (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1983) mettant en avant le caractère artificiel qu'il peut avoir, en retrait des situations vécues, et la subjectivité induite par le niveau plus ou moins grand d'intervention[47]. Mais elles rencontrent également les analyses de la subjectivité dans le langage impliqué dans les échanges sociaux (Chardenet, 1999). La problématique de l'évitement de la subjectivité en évaluation comme dans l'entretien, ne peut être assumée par de simples techniques qui alourdissent les conditions de fonctionnement sans rien pouvoir changer au fait que toute activité humaine

[46] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : analyse des données (de recherche), corpus (de recherche), entretien (de recherche) directif, semi-directif, non-directif, groupe focus.

[47] En formation à la recherche, la collecte de données comparables confiée simultanément à plusieurs interviewers permet d'observer des différences individuelles dans leur aptitude à recueillir l'information. Elles peuvent ensuite faire l'objet d'une analyse critique. Cette démarche peut également être utilisée lors d'une pré-enquête préparatoire dans une équipe.

reposant sur du langage est foncièrement engagée par l'activité langagière et la présence de subjectivèmes, terme qui définit les unités linguistiques porteuse de subjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 2002 ; Pastor de la Silva, 2000).

À partir d'un article ancien de Tzvetan Todorov (Todorov, 1970), Raluca Balatchi (Balatchi, 2005), montre comment le *je* engendre deux types de discours, personnel / impersonnel, en fonction d'une valeur indicielle affectée au pronom. Le discours personnel se caractérise par la présence active de deux interlocuteurs (*je/tu*), ce qui en fait un discours-action où l'énoncé se confond à l'énonciation. Dans le discours impersonnel, il y a absence d'action, on ne fait généralement que se souvenir, ou raconter ; *je* n'est pas le je qui parle bien qu'il s'agisse d'un seul locuteur et l'énoncé se sépare de l'énonciation. À la différence du discours impersonnel, le discours personnel utilise un je à forte valeur indicielle. Rendre une valeur indicielle égale à zéro, reviendrait à l'effacement du locuteur en parlant de soi comme un *il*, en remplaçant l'agir par un dire, en se détachant de sa subjectivité. Cette distanciation de soi est-elle techniquement réalisable ? On peut en douter dans la mesure où même le dire est de l'agir. Chercher à faire disparaître la subjectivité dans l'activité évaluative, c'est tenter de faire disparaître le langage même. Or l'entretien de recherche se caractérise selon le modèle (de directif à non-directif), par le principe du récit de vie à forte implication de *je* évaluatif (*bien/mal ; juste/injuste ; beau/laid ; correct/incorrect ; grand/petit ; long/court ; gros/mince, réussi/échoué*…) et d'une participation active ou passive de la personne qui conduit l'entretien (l'interviewer), qui peut conduire à la nécessité d'utiliser une approche à la fois passive et active (Wichroski, 1996).

La problématique de la subjectivité est peut-être une fausse piste, un débat inutile qui conduit à tenter de se défaire du discours par la technique (décentration de l'interviewer hors du contexte qui se faisant risque de laisser échapper des indices ; échantillons représentatifs des populations de sujets dont les critères multiples ne peuvent que conduire à considérer que chaque individu est unique, niant renvoyant ainsi le sujet collectif au sujet psychologique).

L'avantage de la recherche dans le domaine social du langage que représente l'enseignement/apprentissage des langues, est de pouvoir disposer des outils théoriques et techniques de la connaissance du langage. Ici, la distanciation s'obtient par la conscience de la subjectivité du langage et par son traitement analytique dans le discours analysé, et dans la compréhension de l'interaction socio-langagière dans laquelle l'interviewer agit. On peut ainsi définir l'entretien comme une interaction verbale avec un objectif spécialisé préalablement posé par l'interviewer, à travers le canal direct de la relation de face ou les canaux médiatisés de la relation virtuelle, qui le différencie d'une discussion courante.

3.3.2. Typologie des entretiens

L'entretien peut viser à rechercher de l'information (investigation), à produire des données pour la recherche scientifique, à aider ou à orienter autrui (orientation, formation, pédagogie), à soigner (thérapie). Il est donc nécessaire de bien distinguer ces rôles, particulièrement lorsqu'un professionnel (thérapeute ou enseignant), travaille en position de chercheur sur son propre terrain.

Pour la recherche dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, la typologie des entretiens est variée selon que l'on considère les domaines d'application, les objectifs ou encore les méthodes utilisées par l'interviewer.

Un type d'entretien est fondé sur la méthode mise au point dans un cadre thérapeutique par le psychologue Carl Ransom Rogers (Rogers, 1968), autour des notions centrales de non directivité et d'empathie. Les premières expériences non directives ont commencé avec Kurt Lewin et son équipe dans les années 1960 (*T-group Theory and Laboratory Method*). Mais la notion de non directivité revient à Rogers qui l'avait définie dès 1942[48]. Il est centré sur la personne et son rythme et l'interviewer montre au sujet qu'il saisit parfaitement ses références, les composantes émotionnelles de son comportement et de son discours au point de s'identifier à lui. La confiance ainsi posée stimule une interaction très forte qui ne s'exprime que par des acquiescements, des reprises sans reformulation interprétative.

À l'autre bout, l'entretien directif avec un questionnement préalablement structuré dont l'extrême serait le questionnaire avec questions fermées, qui n'implique pas la présence de l'interviewer. Et entre les deux, l'entretien guidé, ou semi-directif, à partir d'une liste d'items plus ou moins larges en fonction de la problématique visée et traité librement par la personne interviewée.

C'est aussi la problématique qui guide le choix de l'outil. La recherche sur l'expérience du sujet (apprenant, enseignant, directeur, parent, client, employé...), fait appel au récit de vie que la non directivité stimule, tandis que celle sur le savoir du sujet peut renvoyer aux outils sous forme de questionnements, voire de questions si l'on recherche l'expression d'une opinion pour faire émerger des catégories permettant de construire des faisceaux de représentation.

La durée de l'entretien non directif qui met en évidence l'empathie constructive entre le sujet et l'interviewer est en général d'un strict minimum d'une demi-heure. Le maximum relevant de la qualité de l'objet d'étude.

Il reste le type d'entretien collectif qui s'applique à un terrain où le sujet doit être nécessairement considéré dans sa relation à d'autres sujets (le groupe classe, l'équipe enseignante, l'établissement). Le groupe de discussion est utilisé pour étudier des problématiques impliquant un niveau d'approche psychosociologique, sociologique ou ethnologique du sujet. La technique de l'entretien focalisé (*focused interview*) a été initialement mise au point aux États-Unis par Robert Merton (Merton, Fiske et Kendall, [1956] 1990). Tout comme les enquêtes d'opinion par sondages, les enquêtes qualitatives par groupes de discussion bénéficient du développement des environnements en ligne autant pour faciliter l'administration de la mise en oeuvre à des groupes variés, nombreux et éloignés, que pour procéder à un traitement automatique des données par logiciel[49]. Dans ce cas, c'est la machine qui gère l'ensemble des contraintes, ce qui peut conduire à imaginer que cela réduit la subjectivité de l'interviewer. Mais un ordi-

[48] Voir l'article de Michel Lobrot « Directivité et non – directivité », dans *Percepire, creare, divenire...* (http://www.nume.it/000034it_michel-lobrot.php, 05/08/09).
[49] Voir par exemple : http://www.greenfield.com/content/index.html.

nateur, des ordinateurs en réseau, un logiciel, ne sont que des outils construits qui assemblent dans des algorithmes, des savoirs et du langage, c'est-à-dire, des réalisations de comportements et de discours. Encore une fois, même dans l'hybridation de l'interactivité homme/machine/savoir, la subjectivité est un élément constitutif des liens virtuels et des interactions réelles.

De une à deux heures, le déroulement du groupe de discussion animé par un interviewer se trouve en général plus réduit en ligne car la lassitude des participants est plus forte.

3.3.3. Traitement du corpus, saisie et transcription, production des données pour l'analyse

L'analyse et le compte rendu d'analyse sont effectués à partir de l'archivage des productions selon chaque type d'entretien : notes manuscrites, enregistrements sonores, enregistrement vidéo, archivage électronique, toutes ces façons de procéder ont évidemment un impact sur le processus de mise au jour du savoir. Mais l'objet d'études doit également être considéré pour choisir ou construire un modèle de transcription (Quivy et Campenhoudt, 1995).

- les travaux visant l'objet langue poseront le problème de la transcription écrite de l'oral selon des normes qui permettent la mise au jour à la fois de la plus petite unité de discrimination (phonème), et de la plus large entre la phonologie, la syntaxe, la prosodie ;
- les travaux visant l'objet langagier poseront le problème de la transcription écrite du discours oral avec sa syntaxe, son flux, ses ruptures de débit ;
- les travaux visant les comportements (activité, pensée), des sujets poseront le problème de la transcription écrite du discours oral comme précédemment, mais avec en plus, leur codification en rapport à des catégories sémantiques.

Ce qui nous conduit à la problématique suivante de la mise en forme pour l'analyse. Le repérage et la codification des éléments de sens pour l'objectif de recherche, dans le texte transcrit. Prenons l'exemple de l'entretien d'un sujet s'exprimant en créole. On peut faire plusieurs choix :

- la transcription linguistique sur la base normalisée de la forme basilectale du créole mais on prend alors le risque d'évacuer ce qui, dans le continuum linguistique, fait ressortir les variations dans la langue créole révélatrices d'appartenance sociale ou de désir d'appartenance sociale par exemple ;
- une transcription technique capable de révéler des informations de nature sociolinguistique, anthropologique ou éducative.

De la même façon, la transcription du discours d'apprenants dans la langue cible (en classe observée dans ses interactions langagières avec ses pairs et avec l'enseignant, ou hors classe dans un entretien individuel ou collectif), devrait pouvoir constituer un

révélateur d'erreurs spécifiques du code oral, ou bien la formation de l'interlangue transitoire si l'on se fonde sur cette approche de l'apprentissage[50] (Corder, 1980).

La phase suivante de production des données pour l'analyse est la mise en évidence des éléments de sens en fonction des objectifs de la recherche. Le problème posé est alors de réussir à isoler ces éléments pour leur donner une visibilité qui permettra ensuite de les intégrer comme exemples dans le texte de diffusion de la recherche (mémoire, thèse, rapport, article).

La saisie transcrite des données peut être faite à l'aide d'un logiciel de base de données, en saisissant d'un côté l'identification du ou des sujets interviewés et de l'autre :

- les réponses aux questions, d'après les thèmes du guide d'entretien dans le cas des entretiens directifs ou guidés ;
- les catégories sémantiques selon une hiérarchie à déterminer (ex : hyperthème, thèmes, sous-thèmes, descripteurs, arguments, contre-arguments), dans le cas des entretiens non directifs et des groupes de discussion.

Pour chaque hyperthème, thème, sous-thème, descripteur, argument, contre-argument, un champ numérique est créé pour l'énoncé fourni par le sujet interviewé et dans un champ de type alphabétique, on saisit les extraits d'entretiens référents. Les éléments du corpus dont le contenu est jugé identique sont rangés dans la même catégorie, et reçoivent ainsi le même code.

Des outils logiciels sont aujourd'hui disponibles, qui permettent de créer des enquêtes en ligne en paramétrant des questionnaires en fonction des besoins (questionnaire individuel, panel d'échantillons). Les enquêtes peuvent être envoyées par courriel ou affichée via un lien sur le web[51].

Mais l'Internet offre également la possibilité pour le chercheur d'observer directement à distance, des situations de formation en ligne sur des plate-formes. Deux postures sont alors possibles : celle de l'observation (le chercheur n'intervient pas), et celle qui relève de l'interaction (le chercheur intervient en introduisant des facteurs destinés à produire des types de réaction). Deux modalités discursives s'offrent à lui : se conformer aux thèmes, aux caractéristiques du rôle-sujet qu'il emprunte (étudiants, enseignant, tuteur) ; introduire la provocation. On est alors à l'opposé de l'enquête par entretiens non-directifs (Marcotte, 2001 ; Valastro, 2002).

---

[50] État de langue intermédiaire selon S.P. Corder.

[51] Des logiciels sophistiqués sont disponibles sur le marché et peuvent faire l'objet d'investissements pour des équipes de recherche. Mais il existe aussi des solutions simples et rapides limitées à une centaine de sujets (http://www.group-surveys.com/asp/common/default.asp, 15/09/2009), ainsi que des logiciels libres et ouverts en ligne, comme le projet LimeSurvey qui permet aux utilisateurs de créer rapidement et de manière intuitive de puissants questionnaires et enquêtes en lignes pouvant recevoir les réponses de dizaines de milliers de sujets (http://docs.limesurvey.org/, 15/09/2009).

3.3.4. Analyse des données

L'analyse des données est l'un des éléments de la recherche qui contribuent à la vérification des hypothèses et/ou à l'établissement de réponses au questionnement de recherche. De l'analyse d'un entretien unique au croisement des données de plusieurs entretiens avec d'autres modes de production de données (observation, questionnaire, colligeage de textes), se pose la question de la formation théorique de l'outil d'analyse, c'est-à-dire en fait, du modèle interprétatif des éléments du corpus sélectionnés.

Selon la nature épistémologique des hypothèses : sociologique (Bourdieu, 1993) ; psychosociologique (Blanchet et Gotman, 1992) ; psychologique (Beaune et Réveillere, 1996) ; psychanalytique (Freud, 1953) ; sociolinguistique (Bres, 1999 ; Dumont et Calvet, 1999) ; ethnographique (Beaud, 1998) ; didactiques (Zarate et Cain, 2005), les traits communs et les écarts, se distinguent entre des catégories factuelles, conceptuelles, représentationnelles. Deux instruments sont alors à disposition : l'analyse de contenus et l'analyse de discours. La première rend compte des relations hyperthèmes, thèmes, sous-thèmes, descripteurs, arguments, contre-arguments en les rangeant dans des catégories interprétatives pré-construites. La seconde cherche à mettre en évidence à travers le matériau linguistique, la construction de catégories à travers les relations hyperthème, thèmes, sous-thèmes, descripteurs, arguments, contre-arguments.

L'analyse de contenu focalise sur la notion de thème qui constitue une affirmation sur un sujet, c'est-à-dire un énoncé (expression, phrase ou phrase composée), sous lequel un vaste réseau de formulations singulières peuvent être affectées. Le thème est identifié par le réseau et noté présent chez un sujet selon une densité, et absent chez un autre : « En fait, le thème est l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture » (Bardin, 1993). L'énoncé pris tel qu'il est n'est pas questionné dans sa forme ou seulement de façon secondaire.

En revanche, l'analyse de discours interroge la formation linguistique des énoncés, leur ajustement lexical, syntaxique et textuel en tant que source de signification. On peut ainsi considérer qu'un champ sémantique lexical autour d'un thème révèle une catégorie (analyse de contenu), mais l'interprétation de la hiérarchie des termes dans une progression entre les différentes façons de désigner un objet (réseau anaphorique de co-référence), ou de la hiérarchie des arguments et contre-arguments (réseau argumentatif) qui a d'abord été travaillée par l'analyse propositionnelle[52] (Ghiglione, 1982), met en avant des stratégies de discours.

Très souvent, les catégories sémantiques que révèle l'analyse de contenu, semblent se télescoper sans qu'il soit vraiment possible de les distinguer les unes par rapport aux autres, comme le relèvent certains chercheurs, ce qui interroge la méthode :

---

[52] L'analyse propositionnelle du discours a été élaborée par Rodolphe Ghiglione pour éliminer certains biais des analyses de contenus thématiques comme la définition arbitraire des unités de codage et le choix subjectif des catégories sémantiques d'interprétation.

> « Nous avons bien entendu établi nos catégories d'interprétation de sorte qu'elles soient distinctes. Celles qui ne le seraient pas nous seraient de peu d'utilité (...). La question des frontières est particulièrement délicate dans une analyse de contenu, notamment dans une analyse de type thématique » (Isambert-Jamati, 1970).

> « Une catégorie est à un niveau de généralité variable : elle peut être à ras du signifié qu'elle nomme, et dans ce cas, elle a perdu sa valeur de catégorie générale. Elle peut être au contraire tellement générale qu'elle n'a plus d'intérêt pour l'exploitation ultérieure du contenu ». (Mucchielli, 1998).

La dénomination des catégories et le schéma de leur réseau dans le corpus représentent la démarche essentielle de l'analyse de contenu. Les modalités de construction des catégories représentent la démarche essentielle de l'analyse de discours. Le croisement des deux méthodes permet de donner un sens énonciatif aux données produites et de les comparer, tout en disposant d'un carte des réseaux de catégories sémantiques, elles aussi comparables.

Des outils logiciels sont disponibles pour l'une ou l'autre des méthodes[53], qui sont utiles pour les gros corpus (tris à plats, tris croisés, analyse par strate, analyse multi variée). Mais l'exercice préalable de chacune en formation à la recherche, sur des corpus restreints, permet de conserver un point de vue critique et constructif sur la progression de la recherche, par une observation comparée de l'analyse mécanique et de l'analyse humaine.

3.4. L'analyse de contenu : exemple d'une communication pédagogique médiée par ordinateur [synchrone]

(Samira Drissi, Christine Develotte)[54]

Ce chapitre cherche à montrer les différentes étapes qui jalonnent une recherche fondée méthodologiquement sur l'analyse de contenu. Les données pédagogiques qui serviront d'exemple à cette prise en main méthodologique sont issues de l'enseignement en ligne synchrone. Nous entendons par là un enseignement à distance[55] réalisé à partir d'outils de communication synchrones du type *MSN* ou *Skype*. Avant d'entamer la description de l'analyse de contenu dans un contexte de didactique des langues, nous commencerons par un cadrage historique relatif à l'analyse de contenu. Nous

---

[53] Le logiciel Tropes, par exemple, s'appuie sur une analyse morphosyntaxique, une analyse du lexique et des réseaux sémantiques (avec un éditeur d'ontologie), pour catégoriser les textes qui lui sont soumis. Il peut fournir une extraction terminologique, une arborescence de la référence, une analyse chronologique du récit et les résultats sont présentés sous la forme de rapports ou de représentations graphiques hypertextes http://www.acetic.fr/demo.htm, 25/08/09). Une liste de logiciels pouvant servir à l'analyse du discours et à l'analyse de contenu est en élaboration sur Wikipédia (http://fr.wikipedia.org/wiki/Analyse_du_discours, 28/08/09).

[54] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : mode – multimodalité, intervention, acte de parole, tour de parole.

[55] Les échanges étudiés ici sont issus du dispositif le « français en (première) ligne », année 2006/2007. Des extraits sont disponibles en ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/lyon_berkeley0607.php

poursuivrons avec une description de la méthode et son application à un corpus d'échanges en ligne synchrone.

3.4.1. Quelques repères concernant l'analyse de contenu

L'analyse de contenu est une méthodologie apparue aux États-Unis dans les années cinquante à partir de travaux en sciences sociales, notamment ceux de Berelson (1952). La définition qu'il en propose a été reprise par de nombreux chercheurs (Bardin, 1977 ; Rourke *et al.*, 2001) : « *l'analyse de contenu est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication* ». Cette méthodologie a, depuis, été appliquée à de nombreux domaines des sciences humaines, dont celui qui nous intéresse plus particulièrement, à savoir, la didactique des langues.

D'un point de vue pratique, il s'agit d'une technique reposant sur le principe de la classification de documents en unités qui, une fois regroupées, forment des catégories. Les catégories pouvant être créées en amont du protocole de recherche, au moment de la revue de littérature sur le sujet, ou à partir d'un repérage dans le corpus. Lorsqu'elle est appliquée à des corpus d'échanges langagiers, l'analyse de contenu permet l'étude de la communication en tant que *processus* ou en tant que *produit*.

Pour illustrer les travaux effectués sur la communication en tant que processus, on peut se référer aux travaux du psychologue américain Bales (1950) qui concernent la communication en groupes restreints. Le modèle d'analyse, l'*Interaction Process Analysis* (IPA) proposé par ce chercheur met en évidence deux fonctions[56] de la communication : l'une centrée sur la tâche (*task area*) et l'autre sur le relationnel (*socio-emotional area*). Ce type de modèle est applicable à des corpus de communication pédagogique en ligne synchrone ou asynchrone (Fahy 2005, Panchoo et Jaillet 2008) dans l'objectif de mettre en évidence la nature des processus de communication. Par exemple, Chou (2002) a utilisé l'*IPA* pour étudier la présence sociale dans des forums et des sessions de discussion synchrone. Son étude a montré que les interactions socio-affectives sont plus nombreuses dans la communication synchrone que dans celle asynchrone.

D'autres chercheurs ont étudié à la fois la communication en tant que produit et processus. Ainsi, concernant la communication pédagogique, les chercheurs de l'équipe de Birmingham sont parmi les premiers à avoir utilisé l'analyse de contenu pour étudier le discours enseignant. Partant des travaux sur la pragmatique du discours (Austin, 1962 ; Searle, 1969), un de leurs objectifs a consisté à expliciter ce que font les enseignants à partir de l'étude de ce qu'ils disent. Flanders (1970) a mis ainsi en évidence dix catégories d'actes pédagogiques, classés selon qu'ils soient des initiations ou des réponses[57], pouvant avoir une influence sur le cours de l'interaction. Par la suite, en

---

[56] Chacune de ces fonctions comporte deux pôles : pour la fonction Task area : attempted answers / questions et pour la fontion Social-emotional : Positive Reactions / Negative Reactions.

[57] Les catégories sont classées selon un critère d'initiative ou de réponse verbale. Les comportements verbaux de l'enseignant mis en évidence sont classés en 10 catégories: Initiation : questionne (1), instruit (2), donne des directives (3) ; Réponse : accepte des sentiments (4), encourage (5), accepte ou utilise des idées de l'élève (6), critique ou justifie l'autorité (7). L'élève répond (8) ou prend la parole pour exprimer

s'appuyant sur le modèle de Flanders, Sinclair et Coulthard (1975) ont développé leur propre modèle d'analyse de la communication en classe. Celui-ci est organisé en rangs hiérarchisés : la leçon, la transaction, l'échange, le mouvement, l'acte. Chaque rang (excepté le plus élevé) est un élément constitutif du rang de niveau supérieur dans la hiérarchie. Le rang « mouvement », par exemple, permet d'étudier de manière précise la structure des échanges. Les trois fonctions principales de ce rang sont : l'initiation, la réponse et le feedback. Le rang « acte » spécifie chaque acte de parole. Le modèle répertorie les vingt-deux actes pédagogiques les plus courants en classe. Ce type de grille d'analyse, initialement appliquée à des interactions de classe traditionnelle, est transférable à des interactions en ligne.

Avec l'apparition de nouveaux systèmes de communication, dans les années quatre vingt-dix, les dispositifs d'enseignement à distance se sont considérablement développés. Dès lors, des recherches sur cette nouvelle forme de communication ont été menées et ont abouti à l'émergence de nouveaux modèles permettant l'analyse de la communication pédagogique en ligne. Par exemple, Henri (1992) propose un modèle d'analyse du contenu de la communication médiée par ordinateur (dorénavant CMO) permettant de comprendre le processus d'acquisition du savoir. Il est constitué de cinq catégories : la participation, l'interaction, la dimension sociale, la dimension cognitive et la dimension métacognitive. Cette dernière catégorie reste, selon certains chercheurs (Gunawardena *et al.*, 1997), difficile à explorer à partir d'une analyse de contenu.

Ces grilles d'analyse du contenu de la communication en ligne ont été établies à partir de corpus asynchrones (des forums pour la plupart). En synchronie, les chercheurs ayant appliqué l'analyse de contenu se sont plutôt tournés vers les grilles d'analyses de classes « traditionnelles » et les ont adaptées. Peuvent être cités les travaux de Pilkington (2004, 1999) qui a adapté la grille d'analyse de Sinclair et Coulthard pour l'étude de la CMO. Puis, dans le cadre de sa thèse, Ling (2006) applique le modèle de Pilkington à un corpus d'échanges par *chat* afin d'étudier l'impact de la CMO synchrone sur le processus d'apprentissage. Le modèle peut-être appliqué afin d'étudier à la fois le *processus* et le *produit* de la communication.

Les travaux évoqués jusqu'ici sont représentatifs de l'analyse de contenu en tant que technique de recherche descriptive. Mais à partir des années quatre vingt dix, Ahern, Peck, and Laycock (1992) ont eu recours à l'analyse de contenu dans le cadre de recherches expérimentales. Ils ont évalué l'impact du discours pédagogique de l'enseignant en ligne en contrôlant la variable « discours de l'enseignant ». De même, Quintin (2008) a mené une recherche expérimentale appliquant l'analyse de contenu à des interventions d'enseignants en ligne en contrôlant les variables comportementales de ces enseignants (socio-affectif, pédagogique et organisationnelle).

Nous venons d'exposer les principales recherches ayant utilisé l'analyse de contenu selon qu'elle s'intéresse au produit ou au processus de la communication et selon qu'elles soient de type descriptif ou expérimental. Dans la suite de ce chapitre, nous nous concentrerons sur l'analyse de contenu en tant qu'outil méthodologique

---

ses propres idées (9). Enfin, les silences (10) sont des moments également pris en compte dans ce modèle d'analyse.

s'intégrant dans une démarche que nous qualifierons de type à la fois descriptif et naturaliste de la communication pédagogique en ligne. Par naturaliste, nous voulons dire que nous nous appuyons sur des données issues de situations d'enseignement/ apprentissage authentiques (c'est-à-dire déterminées par les objectifs pédagogiques de la formation et non par les recherches susceptibles d'être conduites en aval).

3.4.2. Méthode et application

On a coutume de dénombrer quatre étapes pour la réalisation d'une analyse de contenu : la préanalyse, la catégorisation, le codage (incluant le décompte), l'interprétation (Bardin, 1977 ; Robert et Bouillaguet, 1997). Dans cette partie, nous allons décrire et appliquer chacune de ces étapes à un corpus de communication pédagogique en synchronie.

3.4.2.1. La préanalyse

Elle concerne l'organisation de la mise en œuvre de l'analyse de contenu liée à la formulation d'hypothèses et d'objectifs de recherche. Nous incluons dans cette première phase, le recueil de données et leur transcription. Les questions de recherche vont aider à choisir la quantité et la qualité des données dont le recueil est souhaitable. Ainsi, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues en ligne, nous pouvons prendre comme exemple la question de recherche suivante : comment s'opèrent les échanges pédagogiques entre quatre locuteurs (2 enseignants et 2 apprenants) dans un environnement vidéographique synchrone ?

Selon Bardin, les principales règles à respecter au cours de la pré-analyse pour la constitution du corpus sont les suivantes :

- règle de l'exhaustivité des catégories choisies : elle est à apprécier, à chaque fois, en fonction des questions de recherche que l'on pose.
- règle de représentativité : le chercheur peut avoir recours à un échantillonnage (plus manipulable) pour chercher à rendre compte de l'ensemble des données. Les analyses effectuées à partir d'un échantillon représentatif doivent être généralisables à l'ensemble du corpus;
- règle d'homogénéité : le chercheur doit chercher à obtenir des données comparables entre elles (à partir par exemple de l'application d'une grille de critères) ;
- règle de pertinence : les données recueillies doivent correspondre aux objectifs de l'analyse et pouvoir répondre à la question posée.

3.4.2.2. Le recueil des données

Dans les situations de communication en ligne synchrone, le recueil de données peut s'effectuer in extenso. Dans le cadre d'une recherche visant à respecter l'écologie de la situation de communication, l'objectif est de garder des traces de la communication telle qu'elle s'est déroulée. Ces traces renvoient à des données hétérogènes telles que : les clics enregistrés, l'envoi d'émoticons, l'ouverture/fermeture de fenêtres pour les environnements audio-graphiques, ou les éléments gestuels pour les environnements

vidéographiques. En fonction du type de question de recherche que l'on a choisi, il conviendra de privilégier les outils de recueil les plus pertinents : des logiciels permettant d'enregistrer ce qui se déroule à l'écran et/ou des caméras sur pied. Nous allons apporter, ci-dessous, quelques précisions concernant ces deux outils de recueil de données :

Capture d'écran dynamique
Un logiciel de capture d'écran dynamique (de type *Camtasia* ou *Screen Video Recorder*) permet de recueillir toutes les données sur la communication telle qu'elle s'est déroulée sur l'écran des participants. S'agissant d'enseignement-apprentissage des langues, on pourrait, par exemple, penser nécessaire de disposer de l'enregistrement de l'écran de l'enseignant et de celui des apprenants. Cependant cela n'est pas toujours facile à réaliser pour des raisons techniques (liées à la capacité du matériel informatique à disposition) et matérielle (le chercheur se situant dans un seul des deux lieux impliqués dans la recherche).

Caméra sur pied
Une caméra sur pied peut être placée de ¾ face par rapport aux participants de façon à disposer d'un point de vue extérieur à l'interaction et à enregistrer les activités non verbales qui n'apparaissent pas dans le champ de la webcam. Cet enregistrement sera ensuite numérisé.

Selon les analyses souhaitées, les deux enregistrements obtenus, celui des captures d'écran dynamiques et des films numérisés pourront être synchronisés pour obtenir un seul film.

Le recueil d'un corpus en ligne synchrone avec pour objectif une analyse de contenu nécessite donc un dispositif technique spécifique pour le recueil de données. Il faut réfléchir, au moment de la pré-analyse à la quantité de données que l'on sera susceptible de traiter (liée également au, nombre de participants dans une classe que l'on peut enregistrer). Cette réflexion sur l'interdépendance entre dispositif technique, positionnement théorique et objectifs analytiques est nécessaire à chaque étape de la recherche. C'est ce que nous continuerons à voir dans les étapes suivantes.

Considérations éthiques
La constitution de corpus audio et vidéo amène inévitablement à se poser des questions d'ordre éthique. Baude (2007) propose un ensemble de bonnes pratiques en se référant à la CNIL et la loi « informatique et libertés »[58]. Il s'agit pour le chercheur, de respecter le droit à la vie privée des personnes observées. Concrètement, les données enregistrées doivent être rendues anonymes immédiatement après la collecte de façon à supprimer toute trace permettant l'identification d'un participant. Si le chercheur ne souhaite pas anonymiser les données, il devra effectuer une demande de consentement[59] auprès des personnes observées ou de leurs responsables légaux lorsqu'elles sont mineures).

---

[58] Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés. Loi n° 2004-801 du 6 août 2004.
[59] Cette demande de consentement est un document écrit, soumis à la signature des personnes observées, faisant mention des finalités de la recherche et des conséquences liées à la participation à cette recherche

3.4.2.3. La transcription des données

La transcription de données est définie en fonction des objectifs de recherche d'analyse. En vue d'une analyse du contenu de la communication pédagogique, opter pour une transcription en partition permet une lisibilité de l'interaction et de chaque élément constitutif de celle-ci. Des logiciels existent pour faciliter cette opération de « déconstruction » du corpus. La transcription ci-dessous est réalisée à l'aide d'un logiciel d'annotations linguistiques : ELAN[60]. Il permet au chercheur de synchroniser les différentes activités qui se sont déroulées simultanément. En revanche, il ne permet pas, par lui-même, la visualisation de la communication telle qu'elle est représentée ci-dessous : ce sont les réponses auxquelles le chercheur souhaitait parvenir qui ont conditionné cette décomposition de la communication en fonction des différents locuteurs et des modes utilisés dans ce type d'environnement.

La transcription ci-dessous (Figure 1 : transcription multimodale) met en évidence, horizontalement, l'alternance des tours de parole produits par les différents locuteurs et, verticalement, le mode (voix, texte/clavier, geste) à travers lequel le tour de parole est produit.

TDP		TEMPS			AUDIO	VISUEL	
		DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAV.	WEBCAM
704	CEL	37:22,4	37:24,4	00:02,0	et Pauline tu fais la St Valentin ?		
705	PAU	37:24,4	37:25,4	00:01,0	non jamais		
706	SIL	37:25,6	37:26,9	00:01,3			
707	CEL	37:26,9	37:29,8	00:02,9	Pauline Pauline ne fait pas la St Valentin		
708	SIL	37:29,8	37:31,2	00:01,4			
709	CAI	37:31,2	37:32,0	00:00,8	(rires)		
710	JAI CLA	37:31,3	37:32,9	00:01,6		c'est bon	
711	CEL	37:31,5	37:32,5	00:01,0	(rires)		
712	PAU	37:34,1	37:36,3	00:02,2	(rires)		
713	PAU WBC	37:35,0	37:36,1	00:01,1			
714	CAI	37:36,7	37:41,0	00:04,3	euh nous devons partir		
715	JAI WBC	37:37,3	37:37,9	00:00,6	pouce levé		
716	PAU	37:38,2	37:39,6	00:01,4	(rires)		
717	CEL	37:41,0	37:41,6	00:00,6	ok		
718	PAU	37:41,6	37:42,0	00:00,4	ok		
719	CEL CLA	37:42,2	37:44,5	00:02,3		OK!!	

légende :	tuteur	apprenant
	tuteur clavier	apprenant clavier
	tuteur webcam	apprenant webcam

Figure 1 : Transcription multimodale

(diffusion, etc.). Outre les informations liées à la recherche, le document pourra contenir des informations sur les personnes ayant accès aux données, sur la manière dont elles seront anonymisées etc.

[60] *Eudico Linguistic Annotator*

Le souci de lisibilité du tableau conduit à opérer des choix dans les données répertoriées : ici, par exemple, seuls deux plans d'image ont été sélectionnés, à savoir ceux qui montrent les gestes « quasi-linguistiques » (Cosnier, 1989) considérés comme équivalents à des tours de parole verbaux dans la recherche menée. À partir d'un tel décompte des opérations discursives, le chercheur pourra, par exemple, quantifier chaque type d'acte réalisé par l'enseignant afin d'évaluer la manière selon laquelle se déroule la communication et d'obtenir ainsi des indications sur la manière dont le cours de langue en ligne est orchestré. (*cf.* partie C Le codage).

La représentation sous forme de tableau facilite l'étape de codage du corpus. On peut conseiller ici d'intégrer la transcription dans un tableur si l'on se destine à effectuer une analyse de contenu car le décompte des occurrences en sera plus aisé.

3.4.3. La catégorisation et le codage

Bardin (1977) définie la catégorisation comme « une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis » (Bardin, 1977 : 118). Il s'agit donc de classer des éléments du corpus dans des catégories thématiques qui sont établies en relation directe avec l'objectif de recherche. Il peut également s'avérer nécessaire de créer des sous-catégories. Une bonne catégorisation doit répondre aux critères suivants :

- l'exclusion mutuelle : les éléments catégorisés ne doivent pas appartenir à plusieurs catégories. Ce critère n'est pas toujours facile à respecter. Là encore nous avons repris les termes de Laurence Bardin. Il s'agit bien entendu de théorie ensuite il y a un décalage avec l'application que l'on en fait… Selon les catégories choisies il peut arriver qu'il y ait des chevauchements (qu'un élément soit classé dans plusieurs catégories) ;
- la recherche d'homogénéité : les éléments retenus doivent le plus possible obéir à des critères qui auront été précisés ;
- la pertinence : elle s'apprécie en fonction de l'adéquation entre l'objectif de recherche, la mise en valeur du corpus et l'utilisation du cadre théorique ;
- le consensus : elle est vérifiée par la similitude des catégories choisies par différents codeurs ;
- la productivité : elle est avérée si l'ensemble des catégories apporte de nombreux indices et des résultats riches.

Une fois la grille de catégories obtenue, il convient d'appliquer ces catégories à des unités. Celles-ci correspondent à des segments délimités. L'organisation du codage consiste donc à choisir des unités, à les dénombrer et à les classer dans des catégories. Le codage aboutit « à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte qui peuvent servir d'indices ». (Bardin, 1977 : 102).

Les unités peuvent être délimitées selon des critères stylistiques/syntaxiques, ou sémantiques. Les unités stylistiques (le mot, la phrase, la proposition, le paragraphe etc.) permettent de délimiter le texte de manière formelle. Concernant la CMO asynchrone, le message est l'unité stylistique la plus souvent employée (Ahern *et al.*, 1992). L'unité message permet notamment d'étudier aisément la structure de l'interaction. Henri (1992) propose d'aborder cette forme de communication en utilisant une unité de sens ou unité thématique. Mais choisir pour unité, l'unité de sens uniquement ne permet pas de répondre au critère d'objectivité. En effet, le choix du seul critère de sens court le risque d'une subjectivité trop forte voire inconsciente. Rourke *et al.* (2001), propose quant à eux, de fusionner unité thématique et unité stylistique en fonction des objectifs de recherche et de la granularité des analyses envisagées. Quintin (2008) a effectué un tel codage en choisissant l'unité « paragraphe » pour unité formelle et « l'acte de parole » comme unité thématique, dans l'objectif de refléter au mieux les intentions communicatives des interlocuteurs.

Concernant la communication en ligne synchrone, et afin de répondre à la question de recherche proposée dans ce chapitre à savoir : comment s'opèrent les échanges pédagogiques entre quatre locuteurs (2 enseignants et 2 apprenants) dans un environnement vidéographique synchrone ? Opter pour la combinaison des formes d'unités stylistiques et thématiques semble également pertinent. L'unité formelle serait alors le tour de parole et l'unité thématique serait « l'acte de parole » ou « l'intervention » (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

La figure ci-dessous montre une manière de coder un corpus de communication pédagogique vidéographique synchrone.

TDP		TEMPS			AUDIO		Mouvements			Actes de parole		
		DEBUT ACTIVITE	FIN ACTIVITE	DUREE	VOCAL	FENETRE CLAV.	I	R	F	1	2	3
38	CRIS	02:10,6	02:12,6	00:02,0	eum le Nord de l'Afrique			R		réponse		
39	SIG CLA	02:11,3	02:14,8	00:03,5					F	évaluationCLA		
40	SAR	02:11,7	02:12,6	00:00,9	le nord de l'Afrique			R		réponse		
41	ISA	02:12,7	02:31,3	00:18,6	oui en Afrique du nord oui (1.7) oui (3.3) est-ce que vous vous souvenez la semaine dernière on a dit le Maroc la Tunisie et euh l'Algérie font partie des pays qu'on appelle les pays du		I		F	acceptation	évaluation	sollicitation
42	SIG CLA	02:30,9	02:46,4	00:15,5		Maghreb			F	évaluation		

Figure 2 : Codage de la transcription

Dans cet exemple, chaque tour de parole est étiqueté à partir de la grille de Sinclair et Coulthard (1975). Le tour de parole 41, par exemple, est composé de deux mouvements (le premier est une réaction à la réponse de l'apprenant SAR (Feedback), le second est une initiation). Ce tour de parole est composé de trois actes : acceptation « oui en Afrique du nord oui », puis une évaluation « oui » suivie d'une sollicitation « est-ce que vous vous souvenez la semaine dernière on a dit le Maroc, la Tunisie et euh l'Algérie font partie des pays qu'on appelle les pays du ». Ce type d'analyse permet de répondre à la question de recherche concernant la manière dont se déroulent des

échanges en ligne. L'étude des mouvements permet une analyse de la communication en tant que processus et offre une première indication quant à la direction de l'interaction. En effet, quantifier chaque mouvement en fonction de l'interlocuteur permet d'avoir des informations sur les profils participatifs des locuteurs et de répondre à des questions telles que : qui domine la communication ? À l'initiative de qui se déroule la communication ? Quant à l'étiquetage des interventions en actes de parole, il permet une étude de la communication en tant que produit. Cela amène à définir de manière précise les conduites des interlocuteurs au cours de l'interaction pédagogique en ligne à partir des actes de parole réalisés. Le chercheur pourra, par exemple, se concentrer de manière successive sur l'enseignant ou sur l'apprenant pour déterminer des attitudes typiques des échanges en ligne. Il pourra également s'attacher davantage aux interactions afin de caractériser les modalités d'apparition de tel ou tel acte pédagogique dans le cours de la communication.

Nous avons cherché dans ce chapitre à mettre au jour la logique de la démarche d'une analyse de contenu appliquée à des données issues de la communication pédagogique en ligne synchrone. Les dimensions de ce chapitre ne nous permettant pas d'aborder tous les aspects de la recherche notamment le passage du recueil des données à celui de la constitution du corpus, le lecteur pourra se reporter au chapitre 3.5. ci-dessous (Celik-Develotte) relatif à la communication pédagogique en ligne asynchrone développant ce point qui s'applique également à des données synchrones. Par ailleurs, s'il se place dans une optique d'analyse compréhensive de la formation en ligne, le chercheur devra aussi s'appuyer sur l'opinion des acteurs au travers d'entretiens et/ou de questionnaires qui viendront illustrer ou compléter ses analyses du contenu des productions pédagogiques en ligne. Là encore, le lecteur pourra se reporter sur ces points précis aux chapitres qui y sont consacrés[61].

Logiciels cités

Camtasia, Site de l'éditeur du logiciel :
http://www.techsmith.fr/camtasia.asp?CMP=KgoogleCSfr&gclid=CJ3j2d7A-5sCFQUUzAodIVb7yQ

ELAN, Site de l'éditeur du logiciel : http://www.lat-mpi.eu/tools/

Screen Video Recorder, (2004), Site de l'éditeur du logiciel :
http://www.wordaddin.com/screenvcr/INDEX.html.

Windows Live Messenger, Site de l'éditeur du logiciel :
http://www.windowslive.fr/messenger/.

[61] Voir : Enquêtes semi-directives et directives avec ou sans entretien (chap. 3. 3. 2, même partie). ; L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données (entretiens et groupes de discussion) (chap.. 3. 3. 3). ; De l'analyse du discours à l'analyse des discours en situation comme outil de recherche et d'intervention (chap.. 3. 3. 6).

3.5. L'analyse de discours : exemple d'une communication pédagogique médiée par ordinateur [asynchrone]

(Christelle Celik et Christine Develotte)[62]

Nous allons, dans ce chapitre, chercher à expliciter de quelle manière l'analyse de discours (au sens large) peut être utilement convoquée pour étudier des formations en ligne asynchrones. Nous commencerons par présenter le contexte général des formations en ligne de façon à voir sur quels types de problématiques de recherche elles peuvent déboucher dans le domaine de la didactique des langues.

3.5.1. Définition des objectifs et questions de recherche

La formation en ligne renvoie la plupart du temps à la possibilité d'étudier en dépit de circonstances spatiales (éloignement) ou temporelles (manque de disponibilité) peu propices. La distance constitue donc une dimension inhérente à la formation en ligne : distance spatiale, qui sépare l'apprenant des formateurs et de ses pairs, distance temporelle entre l'acte pédagogique et l'acte d'apprentissage, et enfin distance transactionnelle (Jézégou, 2007, à la suite de Moore, 1993). Souvent, l'isolement de l'apprenant génère une démotivation pouvant conduire à un abandon de la formation. L'un des enjeux de la formation en ligne est donc de maintenir la motivation et l'assiduité de l'apprenant, et dans cet objectif, de susciter des interactions entre les différents membres de la formation, ces interactions créant, à distance, de la présence sociale, de la présence cognitive et de la présence éducative (Jézégou, 2007, à la suite de Garrison, Anderson et Archer, 2000 et Garrison et Anderson, 2003). Par ailleurs, l'idéologie communautaire et le fonctionnement collectif sont des fondements historiques du cyberespace (Peraya, 2000) et les chercheurs, s'appuyant notamment sur les travaux de Vygotski (1934) et sur l'approche socioconstructiviste, ont montré que dans le processus d'apprentissage, les activités collectives telles que collaborer, coopérer sont des actions fondamentales car l'apprenant s'enrichit des échanges et des confrontations avec autrui - pairs et tuteurs (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Susciter de l'interactivité (terme sur lequel nous reviendrons) entre apprenants sera donc un des objectifs pédagogiques à retenir dans une formation en ligne.

À partir de cette situation techno-pédagogique et des recherches sur lesquelles on peut s'appuyer, on peut établir une question générale de recherche qui pourrait être formulée ainsi : compte tenu des contraintes inhérentes à la formation en ligne, comment jouer avec les différents types de distance (spatiale, temporelle, transactionnelle) afin de donner les moyens à l'étudiant de mener à bien son objectif d'apprentissage ?

Partant de ce questionnement, le chercheur pourra alors définir ses objectifs de recherche en fonction de ce qui l'intéresse le plus et poser les questions plus spécifiques de sa recherche. Nous proposons ici quelques exemples de questions et donnerons par la suite un exemple de traitement pour l'une d'entre elles. Un angle particulier peut être choisi :

---

[62] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : distance transactionnelle, interactivité, analyse de discours médiée par ordinateur (ADMO), corpus.

- l'angle du tutorat : Comment se manifeste le lien social entre tuteur/apprenants et apprenants/apprenants ?
- l'angle des apprenants : Quelles compétences langagières sont développées dans un dispositif particulier ? (question pertinente notamment dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère) ;
- l'angle plus général du genre discursif : Quelles spécificités en terme de consigne ou de message réactif détiennent les interactions pédagogiques asynchrones ?

Selon les objectifs et les questions de recherche choisies, les références théoriques qui seront convoquées seront en partie différentes. Dans la suite de ce chapitre, nous retiendrons l'angle du tutorat et illustrerons plus précisément la question du lien social avec et entre les apprenants.

3.5.2. Cadre théorique et méthodologique

Le cadre théorique et méthodologique que nous proposons pour l'analyse de corpus asynchrones médiés par ordinateur est hétérogène, du fait même des statuts différents qui peuvent être attribués aux interactions en ligne asynchrones : tout à la fois discours, interactions et interface numérique : en effet, en tant que discours situé dans un contexte de production spécifique, ces corpus peuvent être étudiés à partir des outils méthodologiques de l'analyse du discours (Charaudeau et Maingueneau, 2002). Le chercheur pourra ainsi étudier les marques énonciatives ou encore l'éthos des différents acteurs et notamment l'éthos tutoral (c'est-à-dire la façon dont le tuteur choisit de se mettre en scène à travers ses productions discursives). En tant qu'ensemble structuré de séries d'interactions, un forum pédagogique peut également être analysé sous l'angle des entrées développées par l'analyse du discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2004). Le chercheur pourra ainsi étudier la structure des interactions ou encore la politesse dans le discours en interaction. Toutefois, les outils traditionnels de l'analyse de discours textuels et des conversations « naturelles » peuvent s'avérer insuffisants dans la mesure où ils ne prennent pas en charge la dimension « médiée par ordinateur » de la communication. Develotte (2006 : 90) considérant qu'*un forum pédagogique en ligne détient potentiellement les mêmes spécificités que les supports multimédias numérisés classiques, en particulier la multicanalité et l'hypertextualité*, propose une série d'entrées adaptées à l'analyse des forums pédagogiques en ligne :

- la mise en écran : le nombre d'écrans et leur structure en pages déroulables ou non ; le chercheur pourra par exemple observer l'impact de la mise en écran sur les apprenants ;
- la mise en média : les différents canaux utilisés (le texte, l'image, le son, la vidéo...) ; le chercheur pourra par exemple s'interroger sur l'utilisation des différents canaux et le pourquoi de la prédominance d'un canal ou pas ;
- la mise en rubriques : l'existence de rubriques dans lesquelles il est possible de s'exprimer (les différents cours ou autres rubriques d'expression plus libre ou

de présentation) ; le chercheur pourra par exemple comparer l'usage des différentes rubriques, voire les différences discursives au sein de ces rubriques ;

- la mise en discours : les caractéristiques énonciatives et pragmatiques des contributions publiées par participants (repérages effectués dans les différentes contributions à partir des outils utilisés dans l'analyse du discours classique).

En dehors des sources linguistiques, certains concepts de la microsociologie goffmannienne concernant l'échange (ouverture-définition de situation-échange propositionnel-évaluation-clôture) ou la gestion de la face peuvent être utilement convoqués également (Goffman, 1974).

Dans une recherche visant à mettre en évidence le lien social, le chercheur s'intéressera tout particulièrement aux modes de travail collectif (sous forme de coopération avec division et répartition des tâches ou sous forme de collaboration avec réalisation individuelle de la tâche et utilisation de l'ensemble des ressources, dont le groupe) et aux interactions entre pairs qui sont sources de conflit sociocognitif. Il observera en premier lieu l'interactivité qui apparaît automatiquement selon l'arborescence du forum – qui répond à qui – (Henri, 1992), puis dans un second temps celle plus diffuse que l'on rencontre au sein de messages apparemment indépendants qui construisent cependant leur savoir en s'appuyant sur les contributions des autres participants, en faisant des références explicites ou implicites aux messages des autres (Henri, 1992, Bullen, 1997, Mangenot, 2006).

Cette interactivité apparaît au travers de marques visibles au sein du discours des participants comme la citation directe d'un pair (apostrophe nominale), l'évocation du groupe, la désignation du groupe par l'emploi des marques de la première personne du pluriel (nous, notre, nos), la création d'un code commun (néologismes).

Selon le type de recherche, il conviendra de choisir les outils les plus aptes à répondre aux questions que l'on se pose, et pour conclure cette partie méthodologique, nous ajouterons qu'il est généralement souhaitable de commencer par ceux qui mettent en évidence les caractéristiques générales[63] du discours médié par ordinateur (*cf.* les trois premières entrées citées dans Develotte, 2006), puis éventuellement de passer par les outils de l'analyse des interactions avant d'affiner les analyses sur des points particuliers (par exemple l'étude des modalisations appréciatives employées par un ou plusieurs tuteurs).

3.5.3. Recueil des données

Le recueil des données de communication médiée par ordinateur (CMO) asynchrone n'a pas toujours été aisé (environnements souvent volatiles), mais désormais, l'un des principaux avantages pour le chercheur des dispositifs de CMO est la facilité de recueil des corpus : la totalité des échanges peut être enregistrée et stockée à volonté par les

[63] Ceci dans le but d'éviter de partir trop précocement vers des analyses très fouillées risquant de se révéler peu rentables si par la suite leur structuration d'ensemble n'a pas été prévue en amont.

systèmes comme par exemple la plateforme dokeos et le chercheur peut y accéder sans crainte de déperdition aucune, ce qui cependant n'est pas sans soulever un certain nombre de problèmes éthiques et juridiques. Le chercheur veillera donc à bien anonymer ses données (en retouchant les copies d'écran par exemple), à éventuellement les protéger par un mot de passe sur un cd-rom à part, ou encore à obtenir l'autorisation des personnes concernées.

Dans une optique méthodologique sémio-linguistique, le chercheur peut avoir intérêt à récupérer :

- la structure de l'ensemble afin de pouvoir étudier la mise en écran et la mise en rubriques ;
- la structure des échanges (en vue d'une analyse des interactions) ;
- l'ensemble des pièces jointes et déposées sur la plateforme afin d'analyser la mise en média ;
- le contenu intégral des messages afin qu'il puisse étudier la mise en discours.

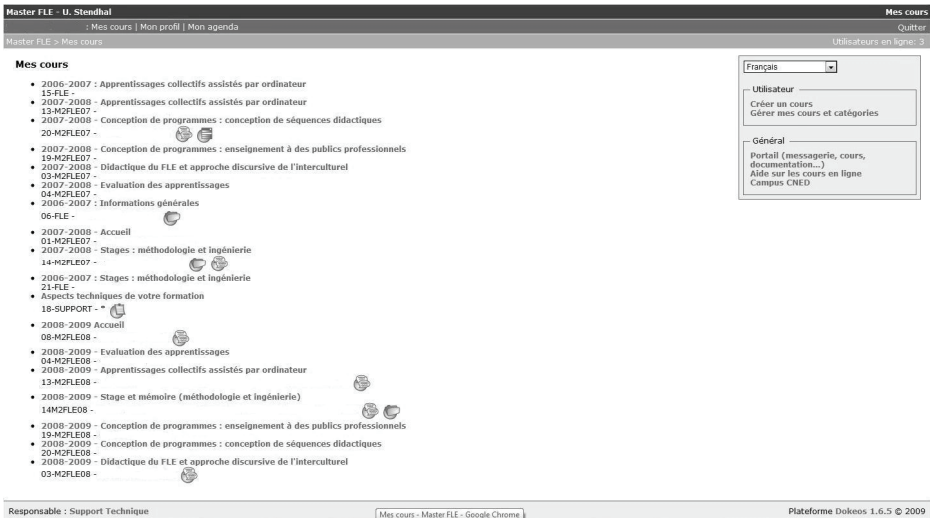


Figure 1 : Copie d'écran à partir de la page d'un enseignant-tuteur de la plateforme du Master FLE de l'université Stendhal de Grenoble mettant en évidence le stockage des forums depuis 2006-2007 jusqu'à aujourd'hui.

Selon Herring (2004), le recueil des données pourra se faire de différentes manières : en fonction du hasard (par ex. les 3 premières interactions, les 3 du milieu et les 3 dernières de chacun des modules de la formation), d'un thème (par ex. un fil de discussion particulier), d'une certaine temporalité (par ex. une semaine d'échanges), d'un phénomène (par ex. les messages humoristiques), d'un individu ou d'un groupe (par ex. les messages des femmes), par commodité (par ex. ce qu'il a été possible de recueillir). Toujours selon Herring (2004), temporalité et thématique sont deux asso-

ciations privilégiées. Dans tous les cas, par sa taille et sa nature, l'échantillon retenu doit permettre de répondre aux questions de la recherche et rester maîtrisable dans la durée impartie pour la recherche.

Des échanges (entre apprenants ou avec les tuteurs) ont également souvent lieu en dehors du forum et il peut être intéressant que le chercheur y ait le plus possible accès mais ce recueil de conversations « privées » n'est pas aisé.

Dans une démarche compréhensive, on s'intéresse aussi à l'avis des participants, qui vient porter un éclairage différent sur les échanges linguistiques étudiés sur la plateforme. Ces points de vue d'utilisateurs sont recueillis à partir d'entretiens (ou faute de mieux, de questionnaires) avec les différents participants à ces échanges asynchrones afin d'avoir non seulement connaissance de ces échanges hors forum (et éventuellement d'y avoir accès, s'il s'agit de courriels), mais aussi de prendre en compte ce que les utilisateurs savent, pensent ou ressentent. Selon ce que l'on cherche à étudier, des observations audio-visuelles peuvent s'avérer également utiles pour analyser les postures d'un utilisateur devant l'environnement informatique.

Des chercheurs en informatique (May, George et Prévôt, 2008) développent actuellement des outils qui visent à faciliter l'analyse et la visualisation des traces de communication médiée par ordinateur, comme par exemple la plateforme TrAVis (Tracking Data Analysis and Visualisation). Ces outils très prometteurs faciliteront grandement le travail du chercheur en CMO en lui donnant accès à différents types de traces comme notamment les interactions homme-machine (comme les différentes actions des utilisateurs de l'interface d'un forum) et les interactions homme-hommes médiatisées par la machine (comme les différents échanges entre les participants à travers les modes de communication mis à disposition – tchat, forum, vidéoconférence, etc.).

3.5.4. Construction du corpus

Dans cette partie, nous montrerons que la construction raisonnée du corpus est une phase essentielle de la recherche. En effet, s'il cherche à prendre en compte l'intégralité d'une formation par exemple, le chercheur peut se trouver face à un nombre considérable de messages échangés très difficiles à étudier dans leur totalité, sous les différents aspects qui l'intéressent... Le risque est alors de n'analyser que des extraits de cet énorme corpus choisis de manière non systématique, et donc pas nécessairement représentatifs de l'ensemble étudié. Aussi convient-il d'être le plus exhaustif possible dans la présentation des données d'ensemble et d'expliquer précisément le choix de l'échantillon ou du sous-corpus retenu. Afin de mettre en évidence les différentes étapes de la constitution du corpus nous nous appuierons sur la structuration proposée par Bommier-Pincemin (1999). Cet auteur désigne l'ensemble des données auxquelles le chercheur peut avoir accès comme le *corpus existant* ou *latent* ; il s'agit d' « une masse « informe », non systématique, mal défini » (Bommier-Pincemin, 1999 : 419). Par exemple, ce peut être l'ensemble des échanges qui ont eu lieu sur une plateforme, assorti de questionnaires et d'entretiens réalisés auprès des usagers. Le chercheur élabore ensuite le *corpus de référence* qui est « clairement défini et équilibré » (*Ibid.*, 419). Dans le cadre d'une étude de la communication asynchrone médiée par ordinateur, l'ensemble des écrits échangés dans les forums pédagogiques d'une forma-

tion peut constituer ce corpus de référence. Toutefois, en fonction de la question qu'il aura posée, le chercheur pourra aussi effectuer différents comptages afin de définir un corpus de référence plus restreint. Si nous reprenons la question telle que nous l'avons posée : comment le tuteur peut-il créer du lien social avec et entre les apprenants ? Le chercheur pourra tout d'abord essayer de délimiter son corpus de référence à certains tuteurs, dans le cadre d'une formation dans laquelle interviennent plusieurs tuteurs. Des comptages pourront être utiles pour observer les taux de participation étudiants et enseignant de même que l'interactivité apparemment générée. Le chercheur pourra aussi vouloir comparer des cours ayant obtenu un fort taux d'interactivité à d'autres à plus faible taux afin de mettre en évidence les procédés que les tuteurs ont utilisés pour susciter davantage d'interactions. Dans le cadre d'une étude de la CMO asynchrone, le corpus de référence sera constitué de données en ligne. Le chercheur établira ensuite son *corpus d'étude* défini comme « l'ensemble des textes sur lesquels porte effectivement l'analyse, pour lesquels on attend des enseignements, des résultats » (*Ibid.*, 420). Composé des données en ligne du corpus de référence, sur lesquelles le chercheur se livrera, de manière qualitative, à une analyse du discours centrée sur les entrées qui lui semblent les plus pertinentes, (par exemple, la comparaison des marques personnelles, les termes d'adresse, les modalisations employées pour apprécier le travail des étudiants etc.), il pourra être enrichi d'entretiens et de questionnaires dans la perspective d'une triangulation élargie des données (Van der Maren, 2003).

3.5.5. Traitement du corpus

Nous allons reprendre certaines des entrées méthodologiques présentées précédemment pour en donner des exemples d'application sur un corpus d'étude composé des contributions des six tuteurs d'une formation.

Pour répondre à la question de recherche posée ci-dessus, le chercheur pourra étudier la mise en média[64] en faisant l'hypothèse que les tuteurs qui mettent leur photo, utilisent l'audio et la vidéo, cherchent à se servir de la multicanalité pour rendre plus vivantes leurs relations avec les apprenants. Par exemple, si le tuteur utilise des fichiers audio avec le son de sa propre voix, nous pouvons penser qu'il cherche à donner vie à sa présence à distance. De quelle manière les tuteurs utilisent-ils les différents canaux ? Un canal est-il largement dominant par rapport aux autres ?

Après avoir effectué les comptages et classements liés à ces questions, surgiront d'autres interrogations qui amèneront à poursuivre plus précisément une piste, par exemple, chercher à identifier les différentes dimensions qui rendent « riches en lien social » l'utilisation des fichiers audio. Ensuite il s'agira de chercher à mettre au jour quelles sont les traces discursives qui montrent l'établissement de ce lien social à travers les discours des apprenants (en les comparant, par exemple, aux traces que l'on trouve dans les interactions qui font suite à un message textuel). Les images ou les dessins peuvent aussi avoir un caractère convivial et favoriser la création de liens avec les étudiants : un tuteur peut par exemple publier des dessins humoristiques qu'il aura réalisés. Toutefois, il faut

[64] Nous ne développerons pas ici la mise en écran illustrée dans Develotte 2006.

garder en mémoire que la question du droit à la reproduction dans le cadre des formations en ligne peut aussi être un frein à la publication de fichiers extérieurs.

Le chercheur pourra aussi s'intéresser à la mise en rubriques et, en particulier, aux rubriques autres que celles consacrées aux cours. En effet, dans une rubrique consacrée à la présentation des différents membres de la communauté, les tuteurs peuvent personnaliser leur présentation en mettant par exemple un autoportrait humoristique de lui-même, ils peuvent aussi lire les présentations des étudiants et y faire référence par la suite au cours d'échanges plus cognitifs. Une rubrique récréative, si elle existe, où tuteurs et apprenants peuvent échanger librement, peut également favoriser l'établissement du lien social.

Afin de mettre en évidence le degré d'interactivité dans une rubrique particulière, il peut être intéressant de repérer la structure des interactions. Il s'agira alors de distinguer et de comptabiliser les monologues (messages indépendants), les dialogues (échanges de deux interlocuteurs) apprenant/tuteur, à deux tours de parole, à trois tours de parole ou plus, les dialogues apprenant/apprenant (à deux tours de parole, à trois tours de parole ou plus), les polylogues (échanges de trois interlocuteurs ou plus), à trois tours de parole ou plus. Il sera alors possible d'étudier pourquoi dans une rubrique on observe de nombreux polylogues apprenant/apprenant alors que dans telle autre, les interactions ont essentiellement eu lieu entre le tuteur et les apprenants ou encore que telle rubrique présente une suite continue de monologues et très peu d'interactions.

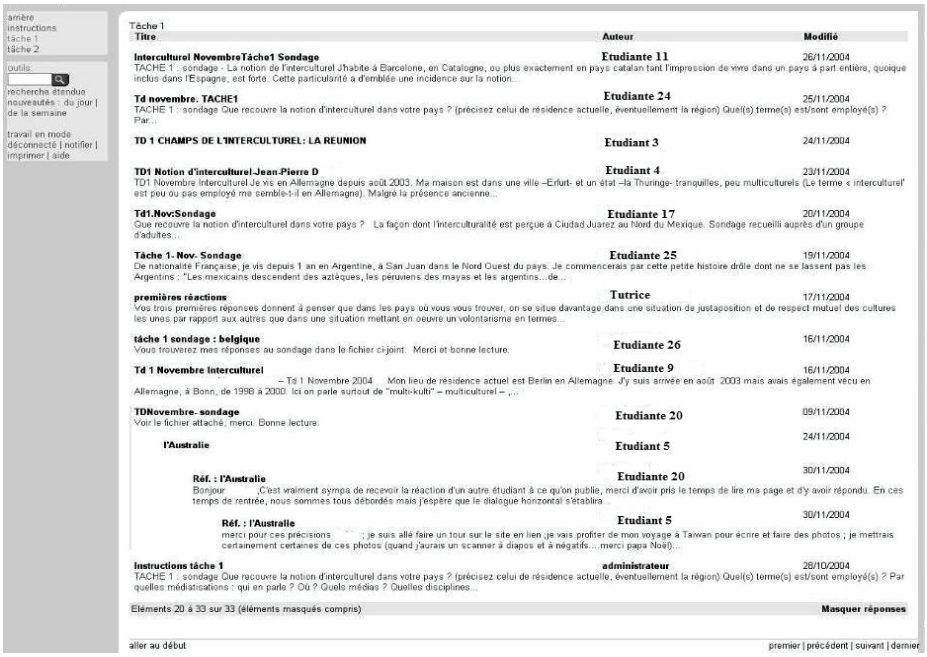


Figure 2 : Copie d'écran d'un forum de maîtrise de FLE (2004-2005) présentant une succession de monologues et un dialogue apprenant/apprenant à plusieurs tours de parole.

De façon à pouvoir affiner les résultats issus de ces premiers niveaux de recherche, il conviendra alors de s'intéresser au contenu linguistique de chacun des messages retenus pour le corpus d'étude et de procéder à une analyse discursive. Le chercheur pourra observer par exemple les marques de la présence de l'énonciateur dans les consignes afin de voir si le tuteur personnalise ses messages dès la rédaction des consignes. Il pourra aussi pointer les termes d'adresse au destinataire afin d'étudier le mode sur lequel le tuteur choisit de s'adresser à ses apprenants. S'adresse-t-il à eux par leur prénom ? L'ouverture des messages est-elle ritualisée par un terme générique comme « Bonjour » ou au contraire personnalisée en fonction du destinataire ? Il sera intéressant également d'analyser la manière dont ces pratiques influent sur le comportement discursif des apprenants. Pourront aussi être étudiés les différents tons employés par le tuteur, comme par exemple le ton humoristique. L'observation de l'ensemble de ces pratiques discursives permettra ainsi de révéler l'éthos développé par chaque tuteur.

Le format de ce chapitre ne permet pas de préciser plus avant l'application de ces différents outils méthodologiques qui s'appuient sur la matérialité des discours pour en dégager des régularités, des ruptures, aptes à mettre au jour certaines caractéristiques du comportement des acteurs de la formation en ligne. Ces entrées (en particulier les entrées énonciatives) peuvent être appliquées à l'étude des entretiens des acteurs dont on a précédemment évoqué l'utilité. Elles peuvent être également complétées (selon les corpus) par des outils sémiotiques plus spécifiques (analyse de l'image par exemple)[65]

---

[65] Des corpus d'interactions de formation en langue en ligne sont également traités par d'autres équipes :
- Laboratoire ICAR - Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations
Unité Mixte de Recherche -UMR- 5191 (activités scientifiques pluridisciplinaires focalisées sur l'analyse multidimensionnelle des usages de la langue dans l'interaction et dans le texte, appréhendée de manière outillée sur de grands corpus de données orales interactives et textuelles), http://icar.univ-lyon2.fr/ (27/04/10), la plateforme Corpus de langues parlées en interaction (CLAPI) du laboratoire ICAR est un environnement d'archivage et d'analyse de corpus d'interactions enregistrées en situation authentique, qui comporte environ 75 corpus, soit plus de 150 heures de données transcrites ou 2,5 millions de mots, et fournit un ensemble croissant d'outils pour la construction de ce type de corpus, pour leur stockage, leur communication et pour leur analyse qualitative et quantitative. L'orientation scientifique de CLAPI est déterminée par l'une des spécialités scientifiques traditionnelles du laboratoire ICAR, l'analyse interactionniste de faits de langue et de discours en contexte ;
- GALANET et GALAPRO, dans le domaine de l'intercompréhension, c'est-à-dire une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) romane(s) qu'il connait, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues. L'élaboration d'un projet commun en ligne motive la communication qui est facilitée par les tuteurs et la mise à disposition de nombreuses ressources, http://www.galanet.eu/ (27/04/10) ;
- le français en (première) ligne : création et tutorat d'activités multimedias pour des apprenants distants ; cette recherche-action qui a débuté en 2002, consiste d'une part à faire réaliser par des étudiants en master de français langue étrangère (FLE) des tâches multimédias pour des apprenants étrangers distants, d'autre part à susciter des échanges en ligne entre les deux publics autour de ces tâches, http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/ (27/04/10).
Voir également le site de la banque de corpus Mulce, expliquant la méthodologie de constitution des corpus d'apprentissage et des outils d'analyse associés. Site destiné aux contacts entre chercheurs désirant partager leurs corpus et analyses sur les situations d'apprentissage en ligne, http://ubpweb.univ-bpclermont.fr/HEBERGES/mulce/ (27/04/10).

3.6. Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones (Estella Klett)[66]

> « (...) la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible ». (Galisson, 1986 : 52)

Depuis longtemps, chercheurs et enseignants montrent un intérêt singulier pour déceler le type de lien qu'entretiennent la langue maternelle (LM) et la langue étrangère (LE). Qu'il suffise de rappeler les considérations de Germain sur le cas d'un élève de Sumer (aujourd'hui Bagdad) qui aurait été puni, il y a 5000 ans, pour ne pas avoir respecté la règle de parler sumérien (Germain, 1993 : 24). Par ailleurs, de nombreux travaux actuels sur les LE ont remarqué que le déplacement de la « didactique du code vers celle des usages des codes (…) a produit un basculement du cadre théorique principal de référence vers la sociolinguistique et, par voie de conséquence, placé la question des contextes en première ligne » (Blanchet *et al.*, 2008 : 11). En ce sens, notre travail présente des conclusions d'une étude de marques transcodiques en contexte argentin. On y analyse la place occupée par l'espagnol dans la construction du sens lorsqu'on se trouve au début du processus d'apprentissage. Dans la présentation, on revoit certaines positions par rapport à l'incidence de la LM dans l'apprentissage d'une autre langue et on analyse le rôle joué par les formes transcodiques dans l'interaction communicative.

3.6.1 Le corpus et la méthodologie

Les exemples de notre travail proviennent d'un corpus constitué par 12 heures d'enregistrement de cours de français en contexte hétéroglotte. Les apprenants hispanophones, âgés de 25 à 35 ans, ont été exposés à une période d'enseignement d'entre 20 et 40 heures. Pour ce travail, nous avons sélectionné des séquences dialogales de conversation libre. Les extraits analysés correspondent à une conversation exolingue caractérisée par la dissymétrie entre les répertoires linguistiques des participants. Pour l'étude de traces de l'interaction qui montrent la distance entre le savoir de l'expert et celui du néophyte, nos nous inspirons de l'analyse conversationnelle d'obédience ethnométhodologique telle qu'elle est proposée par P. Bange (1992). Les conventions de transcription sont explicitées à la fin de l'article.

3.6.2. Le contrat de communication en classe

Notre étude est focalisée sur les interactions des débutants en milieu institutionnel. Dans ce contexte deux contrats unissent les participants. D'une part, un contrat ample à caractère didactique qui suppose une finalité générale de « transmission du savoir » et, d'autre part, un autre, plus spécifique, le « contrat de classe » qui détermine un certain nombre d'obligations (Charaudeau, 1993 : 127). Bien que les contraintes qui en

[66] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : langue maternelle, langue étrangère, marques transcodiques, interactions en classe de langue étrangère.

dérivent varient selon les cultures, les contextes et les objectifs, il existe toujours un noyau minimal de consensus partagé par les acteurs. Ceux-ci se réunissent dans un même espace, avec une régularité préétablie et pour des périodes fixes de temps afin de mener à bien un programme déterminé par l'institution. Ce programme est organisé par un expert qui en assume la responsabilité tout en sachant que « les interactants-apprenants ont besoin de sa collaboration pout parvenir aux résultats escomptés » et que « les interactions ont une visée cognitive : il s'agit d'enseigner-apprendre un avoir ou un savoir-faire » (Cicurel, 2001 : 22).

Les apprenants partagent le contrat de classe de façon consciente ou tacite. Ils *savent* qu'ils doivent produire du discours pour mettre à l'épreuve leur interlangue et pour obtenir, petit à petit, une plus grande fluidité de parole. Ils veulent également surmonter le paradoxe bien connu selon lequel : « Il faut à la fois interagir pour apprendre et apprendre pour pouvoir interagir » (Vasseur, 1993 : 26). « Les échanges verbaux sont ainsi la condition et le résultat de l'appropriation de la L2 » (Giacobbe, 1994 : 30). Un autre aspect du contrat à considérer c'est l'utilisation de la LM en classe. Dans la culture argentine où l'influence de la méthodologie audio-visuelle a été très importante, il existe une idée très répandue selon laquelle l'omission de la LM dans l'enseignement d'une LE facilite son apprentissage. Cependant cette croyance n'est pas exclusive de notre pays. R. Phillipson (1992 : 185), par exemple, fait allusion à cette tendance en citant « *the monolingual fallacy* ». Quant à L. Gajo (2001 : 164), il remarque que l'étudiant généralement perçoit l'utilisation de la LM en classe comme une déviation non conforme à la situation didactique. « C'est un peu comme s'il essayait de faire de la géographie en classe d'histoire ».

3.6.3. La langue maternelle dans les interactions

Il a déjà été signalé que le corpus enregistré correspond à des débutants ayant un nombre limité d'heures d'enseignement du français, une langue voisine de l'espagnol. Le contact réduit avec la nouvelle langue et le fait que celle-ci soit également une langue romane, typologiquement proche de l'espagnol, expliquent, à notre avis, l'utilisation fréquente de la LM. Celle-ci accomplit un répertoire varié de fonctions que nous montrerons dans les sections qui suivent. Avant de commencer cette analyse, nous nous arrêterons sur l'appellatif général adopté pour les traces de la LM. Nous écartons le syntagme « *code switching* » (Gumperz, 1982 : 59) car nous n'avons pas de suites de plusieurs mots en LM alternant avec des énoncés en LE au cours du même échange comme c'est le cas chez les bilingues « avancés ». Notre corpus fournit en général des *mots* en LM. Par ailleurs, étant donné que les connaissances de français des sujets sont très rudimentaires, l'utilisation de la LM accomplit un rôle d'étayage cognitif. Il n'y a pas, par exemple, une alternance de codes qui renvoie à un usage social dépendant « d'un contexte particulier » (Gumperz, 1982 : 131) ou qui ajoute au message des traits expressifs (Grosjean, 1982) ou qui soit « la manifestation d'une compétence bilingue sophistiquée » (Mondada, 2007 : 169).

Selon G. Lüdi (1994 : 115) dans des situations de « détresse verbale caractérisées par de nombreuses lacunes lexicales à l'encodage, le locuteur non natif fait souvent appel à des techniques de *formulation approximative* ». Ne disposant pas au moment de

l'énonciation des éléments dont il a besoin dans la nouvelle langue, il utilise alors des termes de la LM ou des mots voisins ou des expressions inventées. Dans ce travail, nous adoptons la dénomination de « marques transcodiques » de G. Lüdi et B. Py (1986 : 142) pour parler des traces d'autres langues, surtout la LM, qui traversent les productions des apprenants lorsque ceux-ci essayent de surmonter des obstacles communicatifs. L'expression « marques transcodiques » est neutre par rapport aux dénominations « mélange des langues », « interférences » ou « transferts négatifs » utilisées par les contrastivistes des années cinquante pour remarquer l'incidence alors jugée *nuisible* de la LM dans l'apprentissage. La formulation transcodique « fait partie des stratégies compensatoires interlinguales » (Lüdi, 1994 : 123), c'est-à-dire, des stratégies potentiellement conscientes qui permettent d'atteindre un objectif communicatif quand le sujet doit résoudre des problèmes linguistiques ou discursifs. Dans ce travail, on consigne les exemples qui contiennent des marques transcodiques considérées paradigmatiques compte tenu de leur occurrence.

3.6.4. Le rôle des formulations transcodiques

Aux antipodes des contrastivistes, on situe ceux qui réhabilitent une utilisation – occasionnelle et mesurée – de la LM. Il arrive ainsi que des apprenants proposent au cours des échanges différentes formes transcodiques afin de surmonter des difficultés verbales (Birello, 2005). Des spécialistes de différentes disciplines montrent que l'apprentissage, en général, et celui de la LE, en particulier, relève « d'un processus d'ancrage, d'incorporation de l'inédit dans un réseau de catégories familières » (Castellotti, 2001 : 34). La LM est ainsi « un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant » (Giacobbe, 1990 : 123). Pour nous, ce socle cognitif agit comme un moteur puissant qui déclenche des interactions. Nous croyons que dans notre contexte l'interlocution se voit favorisée par deux circonstances concomitantes. D'un côté, la LE est voisine et, de l'autre, les participants ont une tendance naturelle vers le relationnel et le communicatif, aspects que les études socioculturelles distinguent couramment chez les Argentins. Ainsi, P. Kalfon (1967 : 96) observe la facilité de parole des habitants de Buenos Aires « débordants de vie ». Il remarque aussi « leur bagout, leur sens de la répartie et leur humour inlassable ».

a) La langue maternelle comme pont

Exemple 1

1. P : Ça va Susana ? Tu as passé un bon week-end ?
2. S : Oui, bien
3. P : Raconte
4. S : Je vais au zoologique avec mon fils
5. P : Ah, tu es allée au jardin zoologique, c'est formidable. Qu'est-ce que tu as aimé le plus ?
6. S : *M'intéresse les/« los flamencos » rouges, non, pas rouges, roses.

7. P : Pourquoi tu as aimé les flamands roses ?
8. S : Fla' fla + QUOI ? J'aime les « FLA-men-cos » je te dis mais je ne sais pas.

En 6, le mot en LM permet à Susana d'assurer la continuité de l'interaction. L'étudiante ne demande pas la traduction du terme inconnu. D'ailleurs, elle ne reprend pas le mot en français quand l'enseignant le lui fournit, en 7. Il semblerait que l'apprenante ne soit pas en mesure de répéter car on observe des hésitations, en 8, une question avec emphase « quoi » et l'énoncé « je ne sais pas ». Par la suite, l'apprenante souligne doublement le mot donné en espagnol : elle en fait une scansion et puis, elle prononce la première syllabe avec emphase: « FLA-men-cos ». Avec des métaphores subtiles, J. Kristeva (1995) décrit son retour à la langue natale face à une situation semblable. « Je n'ai pas perdu ma langue maternelle. Elle me revient (…) quand je parle un idiome étranger et qu'en perte de mots et de grammaire, je me cramponne à cette vieille bouée de sauvetage ».

Dans d'autres cas, l'apprenant incorpore la traduction du mot *pont*. C'est ce que nous pouvons voir dans l'exemple du dialogue entre P et Alejandro.

Exemple 2

1. A : Il ne marche pas parce qu'il a perdu sa maison.
2. P : Qui ? De qui tu parles ?
3. A : « Del caracol » (De l'escargot)
4. P : Ah ! L'escargot a perdu sa maison
5. A : Oui, l'es' l'escargot a perdu sa maison
6. P : Comment ça ?
7. A : L'escargot sort pour manger
8. P : Ah ! L'escargot est sorti de sa maison pour manger

Dans ce cas, l'apprenant se sert du mot français fourni par P, en 3. Il répète sans difficulté et semble l'incorporer car il le dit deux fois, la première en écho après avoir entendu la formulation de P, en 5, et, ensuite, dans une construction personnelle dans l'énoncé 7. Il va de soi que seule une étude longitudinale pourrait déterminer si l'appropriation du terme a eu lieu ou non.

b) La langue maternelle comme source de créations lexico-grammaticales

Exemple 3

1. P : Ana, tu aimes aller au cinéma ?
2. A : Oui, j'aime beaucoup
3. P : Quels sont les films que tu préfères ?
4. A : J'aime tout, tous les films + comment se dit « exepto » ?

5. P : sauf
6. A : *saufant la guerre ((à l'exception de ceux de guerre))
7. P : Quoi?
8. A: Oui, les films d'amour, les [amerikan], tous *saufant la guerre
9. P: Ah, oui, tous les films sauf ceux de guerre

Il est bien connu que grâce à la LM ou à d'autres langues, l'apprenant met en marche des procédés variés de création lexicale ou grammaticale. Dans le cas des hispanophones, en milieu naturel, certaines démarches fréquentes ont été déjà décrites (Cammarota et Giacobbe, 1986). L'un des procédés usuels consiste à effacer les terminaisons des substantifs espagnols afin d'introduire les mots ainsi générés dans le discours exolingue, indépendamment de leur existence en français. Le dialogue précédent nous offre un exemple de ce genre. Le mot « [amerikan] » en 8, est formé à partir de : « americanos » par suppression de la dernière voyelle. Dans d'autres situations, la marque transcodique est le témoignage d'un processus complexe d'élaboration comme quand Ana dit: « *saufant la guerre », en 8.

Observons de près la genèse de la construction. En 4, l'apprenante demande à l'enseignant la traduction du mot « excepto » (sauf, excepté). Une fois le terme obtenu, elle construit une forme verbale qui ressemble à un gérondif car elle possède la terminaison « ant ». Ana a l'air d'être très sûre de sa production. En effet, lorsqu'elle essaie de surmonter le malentendu cristallisé, en 7, par la question du professeur « ¿Quoi? », Ana répète sa création lexico-grammaticale. Elle explicite « tous » en énumérant des genres de films « les films d'amour, les [amerikan], tous ». Elle oppose cette partie de l'énoncé à celle qu'elle veut faire comprendre « *saufant la guerre ». Elle y parvient car, en 9, l'enseignant acquiesce et coopère en proposant l'énoncé correct: « Ah, oui, tous les films sauf ceux de guerre ». Une fois de plus, J. Kristeva (2007), jouant sur son vécu et ses connaissances de linguiste, d'écrivain et de psychanalyste synthétise en belles images les sentiments de celui qui apprend une nouvelle langue. « Dans ce deuil infini, où la langue et le corps ressuscitent dans les battements d'un français greffé, j'ausculte le cadavre toujours chaud de ma mémoire maternelle ».

c) La langue maternelle comme catalyseur

Exemple 4

1. P : Juan, s'il te plaît, parle à tes camarades. Présente-toi et dis ce que tu fais
2. J : Je suis Juan. J'habite à Morón et je travaille dans une fa' fa' + « fábrica »/ fabrique, dans une ++ [usin] de machines, non comme « obrero » ++ [obrje] /[ubrje] dans le bureau
3. P : Bravo ! Alors, tu travailles dans une usine mais tu n'es pas ouvrier, c'est ça ?

Quand les interlocuteurs possèdent un degré de compétence linguistique différent ils consacrent beaucoup de temps à la négociation de sens et à tisser le discours. Cette tâche s'avère particulièrement coûteuse pour le débutant dont le bagage discursif est limité et instable. L'exemple qui suit montre un nouveau rôle de la LM. Il a deux occurrences. Le mot énoncé en espagnol permet à Juan d'atteindre une formulation - plus ou moins correcte - en français. Dans le premier exemple, en 2, l'apprenant hésite, il y a un tâtonnement verbal et une production en LM « fábrica ». Ce mot est immédiatement suivi d'une version en français « fabrique » et, ensuite, d'une autre proposition : « usine » prononcée « [usin] ». Le tâtonnement verbal et le mot en espagnol ont l'effet d'un vrai catalyseur. En effet, ils activent un processus aboutissant à un terme en français qui semble satisfaire les attentes de l'élève. Il est intéressant de noter que lorsque l'apprenant dit « fabrique », un brusque sentiment d'homoiophobie l'envahit (Kellerman, 2000 : 21). Il s'agit de la peur éprouvée face à une trop grande ressemblance dans les structures de deux langues différentes. L'étudiant continue alors de chercher le terme *juste* « usine » qu'il trouve après une certaine hésitation.

Dans le deuxième cas, en 2, Juan dit « obrero » en LM. Ce mot déclenche deux nouvelles productions « [obrje] / [ubrje] » très proches de la forme correcte en français. Compte tenu des deux cas analysés, on pourrait se demander pour quelle raison l'apprenant passe par la LM avant de donner le mot en langue cible dont la connaissance ne fait pas de doute. Pourtant, une quête en étapes précède sa précieuse trouvaille. Ce cheminement, répond-il à un mécanisme émotionnel qui sert à rassurer l'apprenant ? Ou bien, est-il rattaché aux conditions de stockage de l'information et au besoin de répéter pour se rappeler ?

d) La langue maternelle comme étalon

Exemple 5

1. P : Alors Ernesto, tu as manqué à cause d'un voyage ?
2. E : vua' vuai quoi ?
3. P : non, VOYage, un voyage à Tandil, Mar del Plata, Rosario..., vroum, vroum, en voiture
4. E : voiture ? ne a voiture
5. P : Ah! tu n'as pas de voiture. Alors le voyage, tu l'as fait en avion ?
6. E : avion à Córdoba
7. P : Tu as fait un voyage de Buenos Aires à Córdoba en avion. Tu peux répéter ?
8. E : Voyage es « viaje » (à voix base) ++ Un voyage à Córdoba en avion (avec rythme soutenu)

Cet échange d'informations sur le week-end est marqué par une sensation de lenteur. On est pris dans une vraie spirale écholalique (Klett, 2007 : 89) car des mots sont fréquemment répétés en écho. Ainsi, le terme « voyage » a 7 occurrences, l'onomatopée

imitant le moteur en a 2, « voiture » apparaît 4 fois et, « avion » 4 aussi. L'apprenant ne comprend pas une partie de l'énoncé d'ouverture de P et, en 2, il l'explicite avec clarté. En effet, il y a deux essais de répétition du mot conflictuel « voyage ». Ensuite, il pose la question « quoi ». En 4, E saisit le mot « voiture » et coopère avec l'enseignant bien que la question posée prouve que l'apprenant ne fait pas le lien entre « voiture » et « voyage ». Le réseau sémantique est finalement tissé lorsque P utilise le mot « avion ». L'élève semble comprendre, en 6, mais il évite le terme « voyage » qui a motivé la longue explication. L'enseignant, attentif à la progression de l'échange termine le dialogue par une action tutélaire : une demande de répétition de l'énoncé qui contient le mot dont le sens a été co-construit. « Répéter le discours de l'autre semble être une caractéristique d'une démarche pédagogique pour l'acquisition de une langue en milieu institutionnel » (Cicurel, 1990 : 52). Tel que nous l'avons montré, il y a eu un travail soutenu de P pour faire saisir le sens du mot « voyage ». En 8, la traduction « viaje » montre cependant le besoin de l'apprenant de vérifier le sens en comparant avec la LM. L'énonciation à voix basse pourrait être considérée comme une trace du langage intérieur activé pour un monitoring. Le cas étudié montre le rôle d'étalon de la LM car elle sert de contrôle et de mesure.

Dans ce travail nous avons analysé le rôle de la LM dans des échanges en français d'hispanophones débutants. Nous avons centré la description sur des exemples représentatifs des tendances les plus significatives du corpus. Lorsque la LM joue un rôle de *pont* ou elle est *source* de créations linguistiques ou, encore, elle agit comme un *catalyseur*, on observe une focalisation métalinguistique importante et un haut degré de didacticité au cours de l'échange. Ainsi, les formulations déviées, les demandes d'aide ou les mots en LM provoquent des mouvements de travail en commun, de négociation et de reformulation afin de compléter, rectifier ou préciser le discours du débutant. Il y a une vraie métacommunication : enseignant et apprenants parlent *de la langue* et cette activité se fait majoritairement en LE.

Quand la LM est un *pont* pour la communication, le passage d'une langue à l'autre est fluide et il n'y a pas de traces de préparation préalable. Les pauses, les hésitations, les débuts entrecoupés ou les indices de tâtonnement verbal sont exclus du dire de l'apprenant. Le mot en espagnol s'intègre immédiatement à l'énonciation. Par contre, quand la LM est *source* de créations lexico-grammaticales ou bien lorsqu'elle agit comme *catalyseur*, on peut observer des marques d'un processus de genèse, plus ou moins long, selon les cas. Ce travail proactif précède l´énonciation qui incorpore l'élément dont le sens a été négocié. Enfin, si la LM fonctionne comme *étalon,* la marque transcodique est rétroactive, elle succède temporellement la co-construction car il s'agit d'une confirmation de sens.

L'étude faite se veut un apport tendant à démonter certains mythes encore présents dans la didactique des LE, au moins en Argentine. L'utilisation de la LM n'est pas *per se* une preuve de paresse ou de manque d'intérêt de l'apprenant. Se servir de la LM suppose une quête et une contextualisation pertinente. En plus, dans beaucoup de cas, on perçoit un travail de création lexicale ou grammaticale important. La LM ne porte pas préjudice à l'enseignement comme on l'a soutenu pendant la période d'obédience béhavioriste. Ce n'est pas un élément perturbateur, au contraire, à faible dose et de

façon sporadique, le recours à la langue natale s'avère intéressant aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Le premier, peut mieux situer l'état de l'interlangue de son élève, observer les stratégies utilisées pour surmonter les difficultés de communication et, enfin, promouvoir la réflexion à partir des créations discursives. Le second, exploitant sa créativité, peut augmenter sa puissance référentielle (Lüdi et Py, 2003), enrichir son répertoire linguistique, essayer, répéter, préciser, éclaircir ou confronter certains aspects des langues en contact ce qui exige une intense activité cognitive. Nous croyons qu'un pareil effort accroît sa confiance face à la nouvelle langue et favorise l'incorporation de connaissances. C'est à la croisée de deux langues et, à partir des deux, que l'apprenant augmentera son aptitude à assurer des interactions communicatives.

Conventions de transcription

P	enseignant
E, A	initiale du nom de l'apprenant
+	pause, ++ pause plus longue
xxx'	reprise d'une partie du mot
xxx/xxx	reformulations
[xxx]	transcription phonétique
(xxx)	traduction ou commentaires sur le non-verbal
((xxx))	interprétation du chercheur
« xxx »	mots en LM
*xxx	mot inexistant
MAYOR	emphase
Ma-jor-dome	scansion

3.7. De l'analyse du discours à l'analyse des discours en situation comme outil de recherche et d'intervention : l'exemple de recherches sur l'évaluation

(Patrick Chardenet)[67]

On montrera dans cette contribution comment cette activité de recherche par analyse du discours produit du savoir qui vise à mieux comprendre les constituants qui déterminent la situation d'enseignement et d'apprentissage, afin de pouvoir y intervenir. Cette activité contribue également à l'équipement théorique de la discipline, dans un

[67] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : genre discursif (ou genre de discours), notion.

mouvement synthétique et critique non fini d'emprunts, d'appropriation et de production de notions et de méthodes.

3.7.1. Genèse d'une approche

En 1992, Jean Peytard et Sophie Moirand (Peytard et Moirand, 1992) posaient des bases théoriques et descriptives d'une « linguistique du discours » appliquée aux problématiques de recherche sur l'enseignement des langues, en faisant le point sur les travaux de l'époque, concernant l'enseignement du français. L'analyse des discours circulant, sur et au nom de l'enseignement des langues (pour reprendre la distinction apportée plus tôt par Sophie Moirand (Moirand, 1988 : 547-707), qui s'inspirant des travaux de l'analyse de discours française conceptualisée par Michel Pêcheux (Maldidier, 1990), les repense en les articulant avec la notion de dialogisme introduite par Bakhtine (Bakhtine, 1984), permettait d'aborder aussi bien les textes qui se diffusent au nom de l'enseignement des langues dans l'ensemble des situations sociales de production spécialisées ou non, que les parlers des acteurs dans l'établissement d'enseignement et dans la classe de langue.

Parmi ces travaux, j'avais entrepris depuis plusieurs années, d'analyser les discours produits dans le domaine de connaissance et dans le cadre des actions d'évaluation, ce qui m'amena à élaborer une distinction plus complexe entre discours sur l'évaluation (discours sociaux spécialisés à partir de l'expérience professionnelle de l'évaluation ; discours sociaux ordinaires) ; discours au nom de d'évaluation (discours sociaux spécialisés à partir de la recherche en évaluation) ; discours de l'évaluation (discours produits à l'occasion des procédures d'évaluation). La production des données dans un travail d'enquête, vise à rendre intelligible dans un cadre posé, les comportements, les discours des acteurs. Un « point d'ancrage » (Oger et Ollivier-Yaniv, 2007 : 39-55.) se construit entre l'analyse du discours et la discipline qui l'emploie comme outil.

3.7.2. Enjeux terminologiques et recherche

L'acte de recherche en sciences humaines étant principalement fondé par du discours qui analyse des observables, sans qu'il ne soit toujours possible de séparer les deux (l'autonomie relative du discours mise en avant par la linguistique, trouvant ses limites si celui-ci est considéré comme un acte au sens développé par la psychosociologie) ; la précision dans la définition des notions représente un enjeu essentiel de l'activité du chercheur.

Les enjeux terminologiques sont doubles, d'abord dans le processus de mise en discours, puis dans le processus d'inférence, dans un contexte de production et de diffusion du savoir qui tend à devenir concurrentiel, sous la pression d'une organisation compétitive et de procédures d'évaluation comptables du travail scientifique. Le champ est une sphère de la vie sociale devenue progressivement autonome à travers l'histoire. Ce contexte peut être décrit sur un plan social par des notions macro, telle que celle de "champ" développée par Bourdieu (un espace social spécialisé qui s'institutionnalise à travers des configurations de relations entre agents individuels ou collectifs. On peut parler ici du champ universitaire qui se caractérise par des rapports de forces entre disciplines, chercheurs, centres de recherche dominants et dominés où

les agents sociaux s'affrontent pour conserver ou transformer ces rapports de forces, avec des mécanismes spécifiques d'accumulation des ressources dont le discours (Bourdieu, 1997).

Il peut également être décrit par l'analyse du discours qui contribue à en façonner les rapports, notamment par le processus de production et de circulation des notions. La description, l'explication, l'argumentation par exemple sont des formes dont on retrouve la trace dans la matière linguistique des textes produits aussi bien dans les sciences formelles, les sciences médicales et les sciences des sciences humaines et sociales, rendant compte d'une activité cognitive. Une question se pose alors pour le chercheur qui prend comme objet la variabilité de l'usage des notions dans des discours circulants dans une sphère sociale, d'impliquer son propre discours et son propre usage des notions dans l'exercice critique.

3.7.3. Quelle méthode de travail ?

L'analyse des discours sur l'évaluation, discours au nom de d'évaluation, discours de l'évaluation, comme toute autre analyse de notions circulant dans le domaine de l'éducation, en didactique des langues, impose de construire un outil de travail qui puisse répondre aux enjeux repérés. La méthode vise à la fois, les phases de l'activité heuristique, l'organisation du chercheur ou de l'équipe (distribution des tâches) et la restitution.

Par quels moyens produire des données à soumettre à l'analyse (colligeage[68] de textes ; questionnaire, entretien avec des acteurs ; observation de situations annotées, enregistrées, son, image) ?
À quels endroits des données qui peuvent être produites, borner les corpus (limites imposées par des unités temps, volume) ?
Comment matérialiser le corpus pour le rendre analysable (saisir le corpus avec une technologie adaptée à un outil d'analyse) ?
Comment traiter le corpus (quelle méthodologie avec quels outils conceptuels fondés dans quel cadre théorique, est acceptable, adaptable et dans ce cas à quels coûts d'argumentation ?) ?
Comment restituer les résultats (forme discursive adaptée à un genre –thèse, rapport, article, communication, archive ouverte ; emprunt, adaptation, fabrication de notions) ?

Confrontée ensuite à d'autres situations comparables, la méthode qui s'applique à un terrain social déterminé, peut constituer la base d'un modèle d'application à la commande de rapport, d'audit. On entre ici dans une partie délicate et chargée d'enjeux complexes (épistémologiques pour les chercheurs[69], politiques et économiques pour les prescripteurs[70], stratégiques pour les acteurs[71]).

---

[68] Colligeage : « fait de rassembler et de rendre lisibles des textes ».
[69] À partir de quels principes peut-on prouver la fiabilité d'une notion, d'un concept et l'usage cohérent de l'ensemble des notions et concepts mis en œuvre dans une recherche et ensuite dans son application d'intervention ?
[70] La commande de recherche ou d'intervention relève d'intentions et de moyens.
[71] La question reste toujours posée dans les sciences sociales, du niveau d'implication des acteurs et de leurs effets sur la recherche et sur le corpus : l'implication du chercheur au cœur du processus de recherche, quand il cherche « faire sens » plutôt que de donner des explications des phénomènes étudiés ;

C'est vers une application dans le domaine de l'organisation, la formation et la mise en oeuvre de l'évaluation dans des établissements, des réseaux d'établissements d'enseignement des langues, que la méthode décrite ici cherche à tendre, en établissant des relations entre :

- les pratiques de classe en évaluation où se constitue une partie des discours d'évaluation ;
- les textes produits par l'institution pour organiser l'évaluation, voire pour promouvoir l'établissement, où se constitue une partie des discours sur l'évaluation ;
- les textes produits par les spécialistes en évaluation où se constitue une partie des discours au nom de l'évaluation.

L'ensemble vise alors à structurer théoriquement un système global d'évaluation, c'est-à-dire, une carte des facteurs explicites et implicites, qui, entre les annonces d'intention, les pratiques quotidiennes et le savoir accumulé dans le domaine, détermine le fonctionnement réel de l'évaluation dans l'établissement. Les locuteurs se signalent par un statut, une fonction, des rôles qu'ils peuvent jouer et que peut identifier la sociologie, mais dans leurs discours, des déplacements, des transgressions s'opèrent, rendues visibles par la circulation des notions savantes entre les discours d'évaluation, sur l'évaluation, au nom de l'évaluation.

De ce point de vue, on pourrait dire qu'il existe un espace social d'interlocution où se rapporte l'ensemble des discours circulant à l'égard de l'évaluation et que les établissements d'enseignement en sont l'un des pôles (de production et de circulation).

On se trouve donc ici, moins dans une des problématiques centrales posée par la méthodologie de l'analyse du discours qui interroge la notion de genre discursif aux fins de classement des formes repérables dans les corpus à partir de la définition de catégories descriptives, que dans celle d'une analyse de discours sociaux formant un espace social d'interlocution. Mais l'on se situe quand même dans un cadre théorique qui repose sur la critique de Bakhtine faite à Saussure, qui se fonde sur le fait qu'en dehors des formes de la langue existent aussi les formes de combinaison de ces formes (Bakhtine, 1984 : 90), donc un niveau d'analyse discursif.

3.7.3.1. Production des données et bornage du corpus des discours

Toute action se fonde sur des données, que celles-ci soient immanentes, inventées, construites, selon la démarche de pensée à laquelle l'activité humaine se raccroche. L'action de recherche étant certainement celle qui impose une réflexion sur l'origine, la forme et la sélection des données. Produire des données pour la recherche dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues, les contextes, les supports, les

---

l'implication des sujets participants à une activité de recherche qui lui confèrent une intelligibilité propre. Approfondir pour cela les notions d'ethnométhodologie (Garfinkel, 2007), de recherche-action et courant praxéologique (M-F et J-P Narcy-Combes, 2005), d'objectivation participante (Bourdieu, 1987 ; Hamel, 2008).

dispositifs, les politiques linguistiques des institutions et des établissements, passe par la construction des observables : des corpus de textes (productions écrites et orales sous des formes variables) ou des corpus d'actes (observations d'activités et de comportements directs ou enregistrés). Ce qui suppose le choix d'une ou de plusieurs techniques d'investigation. Le principe d'enquête préside toujours : trouver et colliger des textes à partir de différents supports, produits dans différents contextes sociaux (œuvres : ouvrages, articles ; textes réglementaires : lois, décrets, règlements, circulaires, missions) ; saisir les comportements et les discours (échanges *in situ* ; entretiens, questionnaires ouverts ou fermés).

Deux corpus ont été constitués :

α) les textes qui forment l'ensemble des discours de l'évaluation ; les textes produits en situation d'évaluation ou aux fins d'organisation de celle-ci dans un établissement d'enseignement du français langue étrangère[72] (les discours d'évaluation) ;

β) les textes écrits par ceux qui interviennent directement (en publiant) ou indirectement (par les références qu'ils imposent dans le champ plus large de l'éducation) dans le domaine de l'enseignement du français, langue étrangère et qui forment, avec les ouvrages spécialisés en évaluation hors matière d'enseignement spécifique, le corpus des discours de l'évaluation (sur l'évaluation et au nom de l'évaluation).

Ce qui suppose un agencement à la fois synchronique et diachronique, vertical et horizontal :

- rechercher et de colliger dans l'établissement choisi, les textes réglementaires, les circulaires et les annonces dans une période déterminée (en fonction de l'existence ou non d'archives, ici 10 ans[73]) ;
- collecter des épreuves d'évaluation utilisées pendant cette même période, d'observer et d'enregistrer les échanges lors des pratiques pendant une période à déterminer (en fonction de la disponibilité d'accès, ici 1 an[74]) ;
- de rechercher et de colliger des ouvrages spécialisés dans le domaine de l'évaluation en relation à l'émergence de la didactique des langues en français (Chardenet, 1993), (publiés sur une période, dans un espace disciplinaire et dans une ou des langues à déterminer, ici 15 ans, en relation à l'émergence de la didactique des langues en français) ;
- d'interviewer des acteurs de l'évaluation dans l'établissement, pour faire émerger le discours sur l'évaluation (en fonction des possibilités d'accès : les enseignants évaluateurs, les apprenants évaluataires, les responsables pédagogiques et la direction, ici les enseignants seuls).

---

[72] L'Alliance française de Buenos Aires (http ://www.alianzafrancesa.org.ar/esp/index.htm).
[73] 1984-1994.
[74] 1994.

Avant d'aborder le terrain de l'établissement, se formait une documentation sur la notion d'"évaluation", destinée à permettre de construire des catégories d'usage. Mais il fallait également être capable de mesurer et de comprendre l'écart entre le foisonnement terminologique de notions spécialisées associées à l'évaluation et l'usage social élargi de la notion dans les discours sociaux (ceux de la presse notamment), ce qui imposa d'ajouter un ensemble de textes de presse où apparaissait le terme « évaluation » (le bornage de magazines hebdomadaires d'information sur une année permettait de prendre en compte un cycle récurrent de thèmes journalistiques susceptibles de contenir le terme : rentrée scolaire et universitaire et choix d'établissements, sélection des prix littéraires, salaires des cadres, investissement immobilier et villes de résidence, destinations de vacances d'hiver et d'été…).

À travers l'usage des termes dans une structuration gigogne entre non spécialisation et spécialisation, se fabrique une notion. En partant des énoncés définitionnels de dictionnaires non spécialisés et des usages des termes, les catégories d'objets soumis à l'évaluation se diversifient, et l'homogénéité étymologique s'efface progressivement. L'« évaluation » perd de sa motivation originelle mais gagne en reconnaissance. Dans le même temps, en l'absence d'une théorie générale de l'évaluation, chacun des domaines où s'appliquent des procédures qui entrent sous cette désignation voit apparaître des acteurs prenant la parole au nom de l'« évaluation ». Mais un noyau de spécialistes que l'on peut identifier par les références bibliographiques les plus fréquemment citées s'est également constitué.

3.7.3.2. Quand les données produites interrogent la méthode et l'objet

À ce stade, une voie parallèle s'est offerte dans la recherche. Aborder la fabrication notionnelle revenait à entrer sur un autre terrain, à la fois sémiotique, sémantique et discursif : comment se construisent les notions, en général, dans les domaines scientifiques, dans les sciences humaines, en didactique des langues, discipline qui emprunte, détourne et produit celles dont elle a besoin ? Je notais que la fréquence des emplois tend à affaiblir la spécification sémantique au bénéfice d'une position hyperonymique de superordonné qui pourrait être représentée par le schéma suivant :

Superordonné		*"évaluation"*		
Faible marquage	*"test"*	*"contrôle"*	*"devoir"*	
Marquage précis	*"partiel"*	*"examen"*		

Le niveau de marquage sémantique se différencie à travers la capacité du terme à désigner un ensemble plus ou moins homogène de procédures, sa précision étant relevant de la position dans le temps de celles-ci : en cours de formation, dans une perspective continue pour « *partiel* » ; en fin de formation et d'origine externe pour « *examen* ». Cette schématisation au niveau lexical pouvant être couverte par la hiérarchie notionnelle hors langage suivante :

Hypernotion		["*évaluation*"]		
Hyponotions	["*test*"]	["*contrôle*"]		["*devoir*"]
		["*partiel*"]	["*examen*"]	

Cependant, il est difficile d'envisager l'emploi du même terme dans le cadre d'une notion et dans celui d'une opération[75]. Les domaines de description de l'une et de l'autre se croisent, mais les appareils descriptifs puisés dans les travaux sur la référence et ceux produits dans le cadre de la logique naturelle ne sont pas de même nature. Si l'articulation est périlleuse, elle peut, par ailleurs contribuer à éclairer la dynamique de la production notionnelle. Ainsi la formation de termes *ad hoc* ne correspond pas toujours aux dérivations terminologiques nécessaires au recouvrement des catégories (N disciplinaire, N action de, V). Nous devons donc poser différemment le problème de la référence en synchronie.

Je tentais d'approfondir l'approche en montrant comment se structure sémantiquement une notion à partir de sa composition organique en éléments de sens. Si la notion est un construit cognitif prenant la forme d'un terme, ou plus exactement d'un syntagme, dont la fonction référentielle est de représenter un objet cognitif opératoire reconnu comme tel dans un univers de savoir ou de pratique qui la légitime, constitué par abstraction à partir de propriétés communes à un ensemble d'objets de cet univers. Il doit donc y avoir cohérence entre les constituants de la notion et l'univers de référence, ce qui explique les difficultés, les malentendus, voire les incongruités dues à la nomadisation des notions (*cf.* partie B chapitre 2). Disons que si une notion est constituée d'éléments *a, b, c,* chacun de ces éléments devrait appartenir au même univers de référence selon le schéma :

$$\begin{cases} a \in U1 \\ b \in U1 \\ N \rightarrow \\ c \in U1 \\ d \in U1 \end{cases}$$

[75] S'il semble possible de définir cette coexistence des opérations cognitives (ou mentales) et des opérations langagières, les mouvements des unes et des autres ne peuvent se résoudre à des unités minimales dites « signes » de représentation ou « marques » instrumentales du langage. Apotheloz et Grize (Apotheloz et Grize, 1987) rappellent que « Bruner conçoit le langage comme un médiateur et un amplificateur de capacités et [...] considère, à l'instar de Vigotsky, que dès le moment où interviennent la représentation et l'instrumentation langagière, il n'est plus possible de dissocier le développement cognitif du langage ». Partant de cette complexité, la description d'opérations se développe selon les points de vue spécifiques à chaque domaine :
- opérations logiques (négation, conjonction, implications, équivalences ...) ; - opérations cognitives (identification / différenciation, stabilisation / déstabilisation ; - appropriation / désappropriation) ;
- opérations langagières (localisation / identification, différenciation / détermination ...) ; qui peuvent être reliés par un modèle cognitif de l'argumentation en opérations discursives génériques : - sélection des références ; - caractérisation ; - détermination, ; - jugement.

S'il peut y avoir concurrence entre les termes au plan linguistique étant donné la variété des possibilités de dénomination : emprunt d'un terme dans un autre domaine, néologie, emprunt d'une base lexicale étrangère ou d'un terme étranger, elle ne devrait pas s'exprimer ou plan cognitif. Pour analyser l'originalité d'une notion, on peut tenter de décrire ses composants sémiques notionnels.

Sans entrer dans le détail, on voit ici un exemple d'effet de la production des données sur l'objet d'étude. Il peut s'agir alors, soit de reconfigurer l'objet directement dans le processus de recherche en cours, soit de mettre l'option de côté le temps de poursuivre sur la voie tracée au préalable, dans une perspective de recherche ultérieure colatérale à l'objet initial, en fonction des implications de l'origine de la recherche (thèse, réponse à un appel d'offre, commande). La reconfiguration de l'objet étant liée à la détermination épistémologique des choix méthodologiques (comme ceux de l'implication des acteurs abordée dans la partie 3).

« Notre étude a voulu montrer la nécessité, pour tout travail de recherche, d'établir un dialogue permanent entre l'objet d'étude, la situation d'enquête, les acteurs comme individus réagissant à la situation, et le chercheur lui-même comme observateur et acteur. C'est une invitation à engager une réflexion épistémologique sur les objets de savoir produits en sociolinguistique » (Vigouroux, 2003).

Dans le cas de cette recherche, deux options s'avéraient ouvertes : ou bien il fallait requestionner les fondements de la démarche si l'on souhaitait en faire un modèle général, ou bien préciser que l'on considérait qu'un tel modèle n'était pas compatible avec la démarche, qui s'inscrirait par conséquent dans un cadre épistémologique reconnaissant avant tout la variation de l'objet comme déterminant.

Poser la question de savoir si la formation linguistique de la notion à travers les discours ne relève pas aussi de phénomènes de variations sociodiscursives, amenait à déplacer quelque peu un champ de connaissance vers un autre. Mais le corpus appelait également à prendre en compte l'analyse des échanges en classe de langue, à la fois influencée par l'analyse du discours (Cicurel, 1994, 1995) et par l'analyse conversationnelle[76].

3.7.3.3. Niveaux de description macro et micro

En décrivant les discours produits dans l'ensemble des textes qui ont constitué les trois catégories (discours d'évaluation, discours sur l'évaluation, discours au nom de l'évaluation), à partir des niveaux micro (textes : ouvrages, circulaires, épreuves ; échanges : modalités correctives écrites et orales) se forme un ensemble de canaux d'échanges qui dessinent le système global d'évaluation de l'établissement, qui montre

[76] Voir les travaux :
- sur les conversations exolingues dans les classes de langue (Porquier, 1984)
- sur les styles communicatifs des enseignants à partir d'une approche discursive en psychosociologie (Chabrol et Olry, 2007) ;
- sur les interventions des enseignants dans la classe de langue seconde (Markee, 2000) ;
- sur les échanges conversationnels dans les pratiques des apprenants (Gajo et Mondada, 2000) ;
- sur l'approche acquisisionniste (Pekarek Doehler, 2006) ;
- sur l'approche interactionniste (Bange, Carol et Griggs, 2005).

que la réalité concrète de l'évaluation n'est pas donnée, qu'elle se fonde sur des savoirs et des représentations et se co-construit à travers les canaux d'échanges. Les échelles argumentatives par exemple, permettent d'expliciter des formes d'énoncés correctifs dans les discours d'évaluation (*Bien, mais attention à l'orthographe* en serait un modèle emblématique repérable et transférable entre les pratiques vécues d'apprenant / évaluataire et celles de l'évaluataire devenu enseignant / évaluateur), comme a pu l'être pendant une période, la désignation de toute acte d'évaluation sous par le terme de *test*, quelle que soit la forme de la procédure utilisée, comme peut l'être aujourd'hui la référence constante au Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues (CECR), comme facteur de valeur qualitative ajoutée.

Ce système global ne peut être isolé de l'ensemble des systèmes qui forme un réseau d'établissements liés par un cadre contractuel à plusieurs facettes, administratif, juridique, pédagogique (comme peuvent l'être un réseau d'Alliances françaises, d'Institutos Cervantes dans un pays, voire un réseau scolaire). Le système global d'évaluation se co-construit à l'aide de systèmes de signes, en acceptant un certain nombre de principes permettant l'échange et un certain nombre de règles le gérant.

Pour rendre compte des rapports entre ce qui détermine les discours produits par les acteurs dans le but de répondre à l'acte d'évaluation qui s'inscrit dans une nécessité, et les actes concrets en évaluation, il est nécessaire de croiser deux logiques : celle issue d'une articulation entre des grilles d'analyse de discours élaborée à partir de repérages sur une variété d'établissements ; celle élaborée par une articulation parallèle entre plusieurs grilles d'analyse répondant aux spécificités des organisations de ces établissements. L'enjeu, à ce niveau, pourrait se définir par le repérage d'une logique d'action[77] de l'évaluation qui transcende les variables locales, et par-là même, la sélection des facteurs de variation qui pèsent sur les réalisations concrètes de l'évaluation. Dans le cadre d'une recherche, dont les corpus proviennent d'un seul établissement, ces variables ne sont pas isolables. Cependant, un tel développement peut s'avérer opérationnel par des transpositions du modèle de recherche à d'autres situations sociales, d'enseignement dans lesquelles une action d'évaluation est produite. L'introduction de changements par décision d'autorité (niveau institutionnel), et la contestation de ceux-ci (niveau des acteurs) ou à l'inverse, l'exigence de changement de la part des acteurs, niée par l'institution, ne peuvent pas ne pas provoquer des mouvements et laisser des traces dans les échanges.

3.7.3.4. Espaces d'interlocution et espaces d'exposition discursive

Si la définition de niveaux macro et micro (voire méso[78]), permet de construire une grille d'analyse dans laquelle peuvent s'articuler des classes d'unités discursives qui

[77] La logique d'action est une évolution conceptuelle de la logique d'acteur développée dans le cadre de la sociologie des organisations. L'objet « acteur » ne pouvant être isolé des conditions et situations qui le réalisent comme acteur, la logique d'action tend à objectiver cette représentation des actes sociaux en révélant également les variables de détermination et d'influence qui en font un acteur pluriel, stratégique, social, identitaire, culturel, groupal, pulsionnel (Amblard, Bernoux, Herreros et Livian, 1996).

[78] Sophie Moirand part de l'hypothèse que l'analyse de l'oral (comme celle d'ailleurs de l'écrit) en situation s'appuie sur un recueil d'« unités discursives empiriques », qui relève, consciemment ou non, d'une représentation à priori des genres, on propose en deuxième partie une grille heuristique de catégories dites

constituent des repères (comme les échelles argumentatives pour les énoncés correctifs), Christine Develotte montre comment se constitue une catégorie d'intelligibilité du discours à l'extérieur, en ayant recours à la notion d'exotopie développée par Bakhtine, pour proposer les notions descriptives d'espaces d'exposition et de production discursives (Develotte, 2006 : 88-100)[79] dans l'analyse du discours multimédia . L'irruption de la sphère Internet dans les années 1990 (courrier électronique et web) génère une profusion de textes qui progressivement dépassent les bornages imposés par l'imprimé et l'enregistrement sonore et vidéo. Des flux non finis de discours déterritorialisés, des traitements lexicaux et syntaxiques compressés, des mélanges de langues tendent à bouleverser les modèles de construction des corpus et interrogent les outils de l'analyse du discours. L'accès aux savoirs a longtemps été considéré comme une relation bipolaire avec un entrant, un sortant et une boite noire spéculative largement utilisée par le behaviorisme, puis ensuite, comme une relation plus constructive entre trois pôles avec le fameux triangle de la formation. Ce modèle schématisé sur un seul plan, affronte aujourd'hui l'immédiateté d'un accès global générant plusieurs types de contraintes. L'espace cybernétique est devenu très rapidement un espace social virtuel où se développent de nouvelles pratiques sociales, distinctes des rapports sociaux concrets. Langues et cultures y sont en contact quasiment sans l'histoire et sans les territoires de référence aux rencontres qui avaient façonnés le monde.

Compte tenu des difficultés de bornage et d'ancrage territorial, on peut considérer que les échanges dits virtuels, s'organisent dans des espaces d'interlocution plastiques et que c'est la co-construction des objets de discours (Chardenet, 2005 : 57-73) qui détermine les communautés discursives, aussi rapidement formées que dissoutes. L'enseignement tutoré à distance n'échappe pas à ce qui pourrait relever de règles générales. La question qui se pose alors du point de vue des discours de l'évaluation dans ces contextes d'enseignement/apprentissage, est de savoir si ce qui a pu être constaté dans les situations orales de classe (par exemple : déplacements de place énonciative entre l'évaluateur et l'évaluataire, mais aussi changement de rôle lorsqu'un apprenant élucide un problème pour d'autres apprenants. En situation d'oral en classe, l'évaluateur et l'évaluataire doivent faire face à l'immédiateté de toute production : consigne, réponse devoir, correction, jugement. En situation d'écrit en classe, l'immédiateté disparaît au profit d'un temps de réponse devoir et de correction élargi. À distance, l'écrit peut être presque aussi immédiat que l'oral (forums), et s'étirer sur un temps plus ou moins long géré directement et individuellement par les interlocuteurs (courrier électronique), avec des énoncés correctifs (évaluateurs), des justifications ou explications (évaluataires), des remédiations consécutives individuelles ou collectives.

« micro », « meso » et « macro », dont la combinaison vise à mettre au jour à posteriori les caractéristiques de genres et des sous-genres, leurs ressemblances, leurs différences et leurs variations (Moirand, « Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? », http ://icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/Journee_Genre/Moirand_cat_genres.rtf (15/08/09).

[79] Voir également document de soutenance de HDR http ://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/docs/Develotte%20extraits%20HDR.doc (15/08/09).

3.7.4. L'analyse du discours comme méthodologie pour l'analyse des discours : rétroaction et proaction entre objets et domaines

Si l'éducation, la formation, l'enseignement des langues ont pu faire l'objet de champs d'investigation, constituant des terrains pour la philosophie (Barthelme, 2000), la sociologie (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Baudelot, 1989), la psychosociologie (Chabrol, 1994), la linguistique des discours (Coulthard, 1977), ces terrains ont aussi contribué à y structurer des approches, des méthodologies de recherche, des théories[80]. Il est devenu évident pour moi que le corpus de textes spécialisés au nom de l'évaluation que je m'étais imposé, constituait progressivement un nouveau domaine de savoir accumulé et que la méthode de recherche formait une base pour constituer un outil d'intervention : analyser le système global d'évaluation d'établissements d'enseignement des langues et apporter des préconisations. D'autres démarches de recherche parties de l'analyse du discours arrivent à des résultats comparables en intégrant dans le champ de la didactique des langues, les évolutions récentes de l'analyse discursive de l'activité de travail professionnelle (Mourlhon-Dallies, 2008) et intellectuelle (Blondel et Develotte, 2005).

Ce sont certainement les travaux en analyse du discours qui, en s'intéressant à la part langagière dans l'activité de travail, ont ainsi contribué à constituer à partir des années 1990, un tour ethnographique à l'enseignement des langues sur objectif spécifique. L'observation des échanges et des interactions entre les acteurs, redistribue l'ordre pragmatique « quand dire, c'est faire », en « quand faire, c'est dire » (Borzeix et Fraenkel, 2001) par le fait que l'objet travail s'impose et impose une rénovation méthodologique (Faïta, 2002).

À l'inverse, les domaines et théories convoquées sur un terrain comme celui de l'enseignement/apprentissage des langues, peuvent-elles sortir indemnes, appauvries ou enrichies, à partir du moment où la méthode de recherche tend à se constituer en outil d'intervention ? Peut-on instrumentaliser l'analyse du discours et l'analyse conversationnelle au service de l'analyse des discours ? Cette question relève de la problématique du mélange des genres. Peut-on, et si oui, comment, articuler des outils d'analyse puisés dans des champs épistémologiques différents (dont certains se sont d'ailleurs déclarés en opposition) ? C'est tout l'enjeu de la recherche dans un domaine disciplinaire comme la didactique des langues qui s'est forgé à coups d'emprunts conceptuels, de détournements ou de retournements conceptuels (voir la notion de "compétence", par exemple) et qui construit progressivement son autonomie par un double mouvement d'élargissement de sources disciplinaires et de resserrement conceptuel. Il existe différentes façons de s'inscrire en analyse du discours, comme en didactique, selon la diversité des savoirs, des méthodes et des enjeux que la recherche implique (Krieg-Planque, 2007 : 57).

C'est au moment d'aborder la partie des fondements théoriques de la recherche que surgit l'interrogation sur la gestion cognitive des amplitudes théoriques et de leur ajustement épistémologique cohérent. C'est dans l'usage des notions et concepts

[80] On verra dans ces travaux comment l'objet et le chercheur qui en était éloigné se rapprochent au point d'assimiler l'un à l'autre.

empruntés qu'apparaît la nécessité de créer une notion, c'est-à-dire un objet cognitif opératoire[81]. Au cours de cette recherche, les notions d'évaluateur/évaluataire se sont imposées à partir du moment où est apparu à travers le corpus, qu'il n'y avait pas d'évaluation sans discours (en amont, pendant, après), et que par ce fait on pouvait considérer que l'acte formel d'évaluation institutionnelle, reposait sur une capacité du langage humain à évaluer, ce que je désignais par l'activité évaluative.

3.8. Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme (Danielle Moore et Véronique Castellotti)[82]

> Ce que finalement je m'approprie, c'est une proposition du monde ; celle-ci n'est pas **derrière** le texte, comme le serait une intention cachée, mais **devant** lui, comme ce que l'œuvre déploie, découvre, révèle. Dès lors, comprendre, **c'est se comprendre devant le texte**. (Ricoeur, 1986 : 116)

Le chercheur qui veut adopter une posture qualitative et interprétative, en construisant la recherche *avec* ses interlocuteurs et non pas *sur* eux, est inévitablement confronté à un questionnement sur les moyens à employer, d'autant plus lorsque ces interlocuteurs apparaissent comme particulièrement « inégaux »[83] vis-à-vis de lui. Comment faire de la recherche avec des enfants ? Comment générer et (co)construire des observables et en négocier les interprétations lorsque les informateurs sont très jeunes, parfois avant même leur entrée à l'école ? Comment s'assurer que les questionnements du chercheur et les intérêts des enfants se rencontrent, et que ces derniers sont en mesure de s'investir dans la recherche en contribuant à la construire de manière à la fois légitime et éthique ?

Le recours au dessin fait partie de notre panoplie de travail depuis de nombreuses années (voir par exemple Castellotti et Moore, 1999). Au départ envisagés essentiellement comme des déclencheurs pour stimuler l'imagination des enfants, comme des aides pour réfléchir et verbaliser leurs idées, les dessins se sont révélés bien plus que cela. En contextualisant différemment la relation, en transformant radicalement les rapports de place entre les enfants entre eux, et avec nous-mêmes, ainsi que les rôles alloués à chacun, le recours aux dessins dans nos protocoles d'enquête a conduit à modifier nos postures de recherche, en nous obligeant à nous poser d'autres questions que celles qui nous préoccupaient. L'appui des enfants sur le dessin cons-

---

[81] Voir 3.2.

[82] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : imaginaire, contexte, recherche qualitative.

[83] En référence à la notion de « communication inégale » (François, 1990) qui pourrait s'appliquer à de nombreuses situations de recherche, plus particulièrement par exemple avec des migrants, ayant une compétence partielle de la langue utilisée, ou des enfants, dont le statut est manifestement différent de celui des chercheurs adultes.

truit en effet une légitimité différente dans la relation avec le chercheur et bouscule son implication, l'interprétation se construisant de manière plus négociée et équitable. En mettant en évidence des positionnements, des résonances et des résistances, en ouvrant les possibilités de donner sens aux voix d'enfants, le dessin et les discours qui l'accompagnent permettent de co-construire un espace d'interprétation et, ainsi, d'ancrer la recherche dans l'action, notamment didactique. Ils conduisent, enfin, à concevoir des projets, à imaginer, seuls ou en commun, un monde pluriel et divers (Castellotti et Moore, 2009). En ce sens, dessins et discours tissent et construisent un *poly-texte*, qui demande de le comprendre pour, aussi, *se* comprendre.

Notre ambition ici n'est donc pas de proposer des techniques clefs en main ou de présenter un panorama exhaustif des méthodes utilisées dans la recherche avec des enfants, mais plutôt de poser quelques repères de réflexion ancrés, bien entendu, dans la littérature spécialisée, mais aussi dans notre expérience de quinze ans de terrain, dans les familles et dans les classes. Encore plus peut-être que la recherche avec les adultes, le travail avec de jeunes enfants questionne la posture du chercheur, ses croyances épistémologiques, sa tolérance à l'ambiguïté, sa compréhension du fluide, du dynamique et du complexe, en l'engageant dans une salutaire « *altéro-réflexivité*, où le chercheur navigue avec d'autres » (Robillard, 2008, vol. 2 : 30).

3.8.1. Supports graphiques et recherche qualitative

Différents domaines des sciences humaines et sociales se sont intéressés à différentes époques au dessin ou à d'autres environnements graphiques comme outils de recherche. L'interprétation des dessins d'enfants d'âge scolaire et pré-scolaire est un domaine classique en psychologie de l'enfant, pour lequel on s'intéresse à l'analyse de la valeur sémiotique du dessin comme production individuelle de l'enfant, le plus souvent dans des visées thérapeutiques, le dessin pouvant alors être utilisé comme support pour le discours[84] (de Morgenstein, 1928 à Wallon, 2001).

Les sociologues de l'école de Chicago ont aussi eu recours, dès les années 30, à la confection de cartes et d'élaborations graphiques pour comprendre comment différents groupes conceptualisent différents aspects du monde dans lequel ils évoluent, en relation avec leur passé, leurs expériences et le contexte au sein duquel ces conceptions s'actualisent (Chapoulie, 2001)[85]. Ce champ est plus tard réinvesti par le biais de la dialectologie urbaine, qui interroge les perceptions (cartographiées) des usagers des langues et fonde les éléments d'une linguistique populaire (Niedzielski et Preston, 2000[86]). Certains travaux contemporains se réclamant de l'anthropologie visuelle (Rose, 2001) mobilisent également différents documents visuels, comme la photographie, les films ou les dessins. Par exemple, l'auto-photoethonographie a recours, entre autres, à la prise de clichés photographiques comme actes de narrations et formes de récits de vie pour saisir

[84] Pour Piaget et Inhelder (1966), le dessin permet de manière efficace d'atteindre l'image mentale (la représentation) soit, plus spécifiquement, la connaissance qu'a l'individu de son monde.
[85] Nous ne reviendrons pas ici sur les différents travaux qui ont pu influencer les recherches aujourd'hui. Pour un bref historique, voir Castellotti et Moore (2009).
[86] Ce travail impliquant des dimensions quantitatives, grâce à la digitalisation des lignes de contours des perceptions de la variation dialectale pour produire des cartes topographiques moyennes numérisées.

la construction de l'identité ou la représentation du bien culturel dans des perspectives d'intégration sociale et éducative (MacDonald, 2008 ; Pahl, 2006).

L'appui sur les dessins d'enfants met en jeu leur décryptage, à la fois du contenu et de l'organisation des symbolisations graphiques (voir par exemple le travail de Billiez, 1989 sur la conceptualisation de la classe par de jeunes enfants migrants, et les liens entre représentations de l'espace scolaire et processus d'intégration et d'insertion sociale ; voir aussi Leconte et Mortamet, 2005 ; Clerc, 2009 ; Razafimandimbimanana, 2009). En situation scolaire ou bien familiale, objectifs de recherche et méthodologies de terrain sont ainsi diversifiés.

Dans le champ de l'étude des plurilinguismes, le recours au dessin d'adulte ou d'enfant constitue toutefois un secteur encore peu exploité de la recherche (mais voir Marquilló-Larruy, 2000 ; Moore, 2001 ; Molinié, 2009). Ces travaux se distinguent en général par l'importance qu'ils attribuent à l'observation de la dynamique de la production du dessin dans des activités collaboratives impliquant des négociations discursives, observées dans leur déroulement. Celles-ci permettent alors, pour le chercheur, de mettre en œuvre une variété d'outils de l'analyse du discours.

3.8.1.1 La production des données et pourquoi (et comment) les produire

Si l'on considère le dessin d'enfant comme un champ prometteur pour l'étude des conceptualisations ordinaires du plurilinguisme, il convient toutefois de s'attarder sur le pourquoi et le comment de la production de telles données. Liant imaginaire du plurilinguisme et projets d'apprentissage, Dabène (1997 : 19) propose trois questions clefs qui doivent stimuler l'élucidation de la perception des langues dans la société :

- pourquoi l'image des langues est-elle importante ?
- comment peut-on l'analyser ?
- quelles sont ses implications ?

Pour Giordan (non daté), il est indispensable pour les éducateurs de comprendre les (pré)conceptions des élèves, parce que : i) celles-ci correspondent à la structure de pensée sous-jacente à l'origine de ce que l'élève pense, dit, écrit ou dessine ; ii) elles sont le socle sur lequel ce dernier construit les nouveaux savoirs et, donc, ses apprentissages ; iii) elles appellent la prise de recul, la distanciation, nécessaire à tout processus de transformation (voir aussi Giordan, Girault et Clément, 1994) :

> « [Une conception] est à la fois sa grille de lecture, d'interprétation et de prévision de la réalité que l'individu a à traiter et sa prison intellectuelle. Il ne peut comprendre le monde qu'à travers elle. Elle renvoie à ses interrogations (ses questions). Elle prend appui sur ses raisonnements et ses interprétations (son mode opératoire), sur les autres idées qu'il manipule (son cadre de références), sur sa façon de s'exprimer (ses signifiants) et sur sa façon de produire du sens (son réseau sémantique). Ces divers éléments ne sont évidemment pas facilement dissociables, ils sont totalement en interaction. » (Giordan, non daté)

Parce que le dessin est ici entrevu à la fois comme visible et dicible (plutôt que lisible), il se perçoit et se construit comme un texte visuel, il appartient à une « texture du discours »[87], dont les valeurs et le sens sont construits et négociés dans leur déroulement discursif, entre pairs et entre participants et chercheurs[88]. Le dessin induit aussi des effets de prise de distance qui permettent des formes de transaction ou médiation métaphoriques entre les contextes, et l'innovation au niveau du sens.

3.8.1.2. Formulation des consignes et contexte

Que l'objectif de recherche concerne la représentation de l'école ou de la famille, du point de vue de la sociologie, de la sociolinguistique ou de la didactique, la formulation des consignes joue un rôle central et révèle, en filigrane, les positions des chercheurs et leurs propres représentations, du monde comme de la recherche (Brassac et Mietkiewicz, 2008). Ainsi, dans le scénario que nous avions élaboré (Castellotti et Moore, 1999 et Moore et Castellotti, 2001), nous avions posé les consignes suivantes : « dessine-toi en train d'apprendre une langue (précise laquelle si tu veux) » et « dessine comment c'est dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues ». On voit dans celles-ci l'effort d'ancrer la tâche dans l'expérience de l'enfant (« dessine-**toi** »), de la contextualiser (« précise laquelle »), de laisser à l'enfant un espace de liberté (« si tu veux »), et d'utiliser un langage dépourvu de vocabulaire complexe ou spécialisé (« quelqu'un qui parle plusieurs langues »). On notera aussi pourtant que la consigne ne parvient pas à éviter une dérive eurocentrique, en encourageant une vision intellectualisée du langage (« dans la tête »), sans laisser place à des conceptions alternatives, comme la possibilité que le site du développement plurilingue soit, par exemple, le cœur, l'estomac ou le ventre (Krumm, 2008).

Il est aussi important de réfléchir aux modalités et aux lieux de passation (dans la cuisine, le salon, la chambre de l'enfant dans les familles ; en classe ou dans un espace scolaire plus ouvert comme la bibliothèque à l'école) ainsi qu'aux modes de groupement (par exemple des élèves en classe). Ces choix auront une influence importante sur le type d'observables produits, comme sur les interprétations contextuelles auxquelles ils peuvent donner lieu. Par exemple, le même enfant dessinant son réseau social à l'école peut penser à y noter ses amis plutôt que ses cousins, tandis qu'à la même consigne donnée quand il se trouve dans la cuisine de sa maison, il pourra penser à ajouter son chien (une donnée importante lorsqu'on s'interroge sur les préférences concernant l'usage des langues chez les jeunes plurilingues, un chien ou un chat n'appelant pas qu'on parle une langue plus qu'une autre, contrairement, par exemple, à une grand-mère[89]).

L'ensemble de ces questions interpelle le chercheur, parce qu'au-delà de la constitution d'un corpus de données « sympathiques » (le visionnement de dessins d'enfants accompagné de leurs verbalisations attire toujours l'intérêt chez les éducateurs), elles impliquent que celui-ci s'interroge sur son positionnement *épistémologique* aussi bien

---

[87] Pour employer une formule de Ricœur.

[88] Il s'agit ainsi tout à la fois d'une interprétation *dans* l'émique et d'une interprétation *sur* l'émique (Olivier de Sardan, 1998).

[89] Voir par exemple Stratilaki (2005).

qu'*éthique*, en offrant au participant un rôle partagé, actif et réflexif dans la production (plutôt que la cueillette) des observables, et leur interprétation. Cette perspective constructiviste implique ainsi de construire l'activité scientifique à partir des questions que se posent les acteurs en relation avec leurs savoirs d'expérience, plutôt qu'à partir des seules questions que le chercheur se pose, ce qui revient, selon Kaufmann (2001), à inverser le mode de construction de l'objet[90].

Que les méthodes[91] mettent en jeu l'observation et la participation, l'entretien qualitatif compréhensif (biographique ou d'explicitation), l'autocommentaire (on parle en faisant), la dictée (l'enfant dicte à l'adulte ce qu'il veut que celui-ci dessine) ou l'enregistrement des interactions en situation, elles reposent sur des scénarios de recherche visant l'élucidation de leur point de vue, et la validation des conceptions du monde des jeunes locuteurs, comme formes légitimes de connaissances, et comme formes de leur agir communicationnel. Elles investissent de la sorte des postures de recherche tout à la fois compréhensives, réflexives et interprétatives.

3.8.2. Une posture compréhensive, réflexive et interprétative

Dans un ouvrage récent, Molinié (2009) présente le dessin comme à la fois réflexif, et élément d'une herméneutique du sujet plurilingue (10, 22). Dans le contexte réflexif, l'interprétation ne peut s'opérer que dans la mise à distance de l'expérience et de l'activité langagière qui y prend son sens. Le dispositif de recherche, qui associe dessin et verbalisation, selon différentes combinatoires (entretiens biographiques et ou d'explicitation, enregistrements pendant l'élaboration, etc.) encourage en effet une « mise en mouvement d'un imaginaire », inscrit dans un processus de construction et co-construction du sens[92]. La posture méthodologique est dès lors « exigeante » car elle appelle « la prise en charge conceptuelle de la complexité du social », en entretissant intimement organisation sociale, production de sens et historicité (Charmillot et Dayer, 2007 : 133). Pour Razafimandimbimanana (2009 : 144), le dessin est un acte réflexif parce que « le sujet−dessinateur s'[y] engage dans un processus de sélection (thèmes, angles de vue, techniques graphiques, finalités), d'organisation (mise en priorité) et de positionnement (choisir et assumer ses choix) ». Le dessin, de tracé graphique permettant à l'enfant d'exprimer son monde, se voit endosser dès lors un statut d'action, de médiation sémiotique et interactionnelle, de distanciation et de création (Molinié, 2009 : 10), qui permet la circulation entre différents espaces d'interprétation.

---

[90] Kaufmann s'oppose ainsi aux orientations positivistes dominant les recherches par entretien, qui posent l'élaboration d'hypothèses *a priori*, qu'on vérifie ensuite sur le terrain.

[91] Au sens de Strauss et Corbin (2004) qui distinguent la *méthodologie*, la manière de penser et d'étudier la réalité sociale, des *méthodes*, conçues comme l'ensemble des procédures et techniques permettant la récolte et l'analyse des données. NB : dans le présent volume d'autres contributeurs font la même distinction en utilisant les termes *méthode* et *méthodologie* à l'inverse (*cf.* partie A chapitre 1)

[92] Pour Groulx, le questionnement réflexif concerne en effet l'ensemble de la démarche : « La réflexivité renvoie à un travail constant d'auto-analyse [...]. Elle oblige le chercheur à constamment réinterroger les conditions sociales et le sens de chacun des actes de recherche qu'il pose » (Groulx, 1999 : 322).

La démarche s'inscrit de la sorte dans une herméneutique de la distanciation (Ricoeur, 1986[93]), dans le sens où le dessin permet l'appui sur les préconceptions (dans une perspective qui considère que celles-ci fondent une connaissance première, nécessaire à l'intégration de données nouvelles dans un nouveau contexte et, conséquemment, la construction de savoirs nouveaux).

3.8.3. L'interprétation : trois exemples

Les trois exemples présentés ci-après, tirés de nos propres recherches, visent à illustrer la diversité des productions, des contextes de leur recueil, et des interprétations auxquelles elles peuvent donner lieu en regard des objectifs de recherche qui en sous-tendent la construction[94].

Ils partagent toutefois un point commun, celui d'associer étroitement production iconique et discursive, et d'engager les acteurs (les participants, les chercheurs) dans un processus de négociation du sens qu'ils donnent à leurs actions. Ce travail investit l'étude des théories ordinaires des jeunes participants, et le rôle de leurs représentations, dans la construction négociée des savoirs sur les langues. Les dessins sont conçus comme une construction et une narration, stimulant la prise de distance, la réflexion, la construction cognitive et l'interaction :

> Le dessin est ainsi envisagé comme un processus représentationnel et une forme de connaissance, comme un **texte** et un **contexte** dont les poly-interprétations (celles des dessinateurs et de leur public, de celui qui réalise des tracés, de celui qui regarde) et les polycircularités sont négociées discursivement, en situation, simultanément ou de manière différée, ce qui permet d'en renforcer les dimensions réflexives. (Castellotti et Moore, 2009 : 53)

Ils présentent ainsi des recherches menées en milieu scolaire (exemple 1) et dans les familles (exemples 2 et 3), de manière ponctuelle (on envisage l'état des représentations du plurilinguisme à un moment donné dans la trajectoire de l'enfant, comme dans l'exemple 3), ou dans une perspective longitudinale, en cherchant à retracer les mobilités identitaires au travers des dessins et des discours, sur plusieurs années et différents continents (comme dans l'exemple 2). Les objectifs sont aussi variés : mieux comprendre l'influence des choix pédagogiques scolaires sur les représentations de la pluralité chez les enfants à l'école primaire (exemple 1) ; comment l'expérience de mobilité affecte les rattachements plurilingues et identitaires chez les enfants (exemple

---

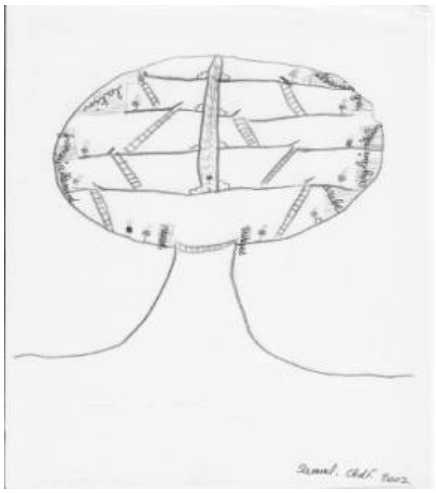
[93] Ricœur préfère s'interroger sur les *distances* de l'interprétation (liées à l'appartenance irréductible du sujet interprétant au monde qu'il interprète), plutôt que de n'en entrevoir que les dimensions critiques, qui prennent le risque de l'enfermement sur la recherche du dévoilement des dimensions politique, éthique (et, donc, émancipatrice) du discours, au détriment d'une approche de la complexité du discours, « où l'être se construit, notamment verbalement, de manière fluide dans la réflexivité » (De Robillard, 2008, vol. 2 : 47). Pour De Robillard (2008), la posture herméneutique et constructiviste de Ricœur, qui pose l'interprète comme quelqu'un qui se place au cœur même des tensions et contradictions, permet alors d'articuler chaos, construction et responsabilité (vol. 1 : 106).

[94] On notera au passage notre préférence pour parler de « construction » des données, qui permet de mieux rendre compte que le chercheur est aussi engagé dans un rôle de co-acteur de la recherche (De Robillard, 2008).

2) ; ou comment se développe le processus de l'acquisition de l'écrit dans une langue tierce chez des enfants plurilingues (ici d'origine chinoise) en immersion française (exemple 3). Tous les exemples s'appuient sur une analyse interactionnelle située des discours, soit que ceux-ci sont produits et enregistrés pendant (exemples 1 et 3) ou après (exemple 2) la production du dessin, lui-même compris comme partie du texte de cette interaction. On envisage ainsi : 1) comment les participants construisent l'orientation du discours, de leurs interactions, et celle de l'activité en cours ; 2) la distribution de la parole entre les participants ; 3) comment les participants construisent une orientation du contenu de la conversation (Heller, 2001 : 253). Aussi, parce que nous travaillons avec des enfants souvent très jeunes (avant ou au début de leur scolarisation), nous avons choisi de concevoir leurs dessins comme des dessins-textes, à la fois dans le sens où ils sont pour nous partie intégrante du discours de l'enfant, et parce que, de leur point de vue, les frontières entre image et écriture sont ténues et, le plus souvent, non pertinentes.

3.8.3.1. Premier exemple

Le premier exemple est tiré d'une recherche menée dans différents milieux scolaires primaires ruraux dans l'ouest de la France, en Alsace et en Suisse, dans des classes ordinaires ou bilingues, avec une centaine d'enfants âgés de 8 à 11 ans (Castellotti et Moore, 2009). La recherche visait initialement à comprendre quelles représentations du plurilinguisme et de leurs ressources linguistiques se forgeaient des enfants monolingues ou plurilingues, certains ayant pratiqué des activités d'éveil aux langues à l'école et d'autres n'ayant pas bénéficié de cette expérience.



(1) **Samuel**

(2) **Samuel, Félix, Déborah, Céline (G4)**

Les deux dessins précédents ont été élaborés, le premier individuellement (Samuel) puis en groupe (Samuel dans le groupe G4) dans une classe suisse où les enfants étaient encouragés dans le quotidien des activités de classe à réfléchir sur les liens entre les langues et à considérer les langues de leurs répertoires comme des ressources d'apprentissage. Les conceptions du plurilinguisme dans cette classe se sont avérées, de manière générale, plus souples, mobiles et riches que dans les autres contextes étudiés, même celui d'enseignement bilingue qui encourageait plutôt, de fait, une séparation des langues dans le curriculum et dans les productions des enfants en classe (les classes d'Alsace ont été l'objet d'analyses dans Castellotti et Moore, 2005).

Notre intérêt ici porte essentiellement sur les évolutions du dessin et du discours qui l'accompagne, selon que celui-ci est produit, dans un premier temps, de manière individuelle, puis qu'il donne lieu à négociation visant une production collective. Le travail met en jeu deux formes de production d'observables, construits sur deux temps, i) l'entretien compréhensif d'explicitation (on demande à Samuel d'expliquer son dessin, qu'il a élaboré seul pendant la première phase de l'enquête, et qui laisse surgir ses représentations spontanées sur le plurilinguisme) et ii) l'enregistrement du déroulement des interactions de groupe, lorsque les enfants sont invités à produire collectivement un seul dessin (on suit alors les processus de négociation en contexte).

Le dessin de Samuel présenté en (1) (re)présente une organisation complexe et interreliée des langues dans le cerveau. On y voit des espaces possiblement ouverts ou fermés les uns ou les autres par un système de trappes dont Samuel explique en entretien qu'on peut les ouvrir et les fermer, d'échelles et d'un ascenseur, qu'il nous dit permettre de passer plus ou moins rapidement d'une langue à l'autre. Dans le dessin initial de Samuel, chaque langue dispose d'un espace réservé dans le cerveau, que Samuel explique être plus grand pour le latin « parce que c'est une langue dont dérivent les autres ». Il explique aussi qu'un espace central plus important sert l'ensemble des langues, où circulent des petits personnages noirs et rouges, dont les fonctions de « contrôleurs » et de « correcteurs » permettent un bon flux des langues.

Une fois en groupe (2), l'enregistrement des interactions montre comment Samuel oriente, discursivement, la production collaborative du dessin avec ses pairs. Le groupe retient ainsi pour le dessin les échelles de différentes tailles, horizontales et de traverses, et la présence des petits bonhommes régulateurs des langues. En même temps, construite sur un effort coopératif et le partage équitable des savoirs (« on est quatre, on n'a qu'à partager », « tu fais quatre tiroirs et on met quatre langues »), la confrontation réflexive de leurs représentations amène les enfants à une conception plus épurée et, au final, plus vraisemblable, des répertoires plurilingues. Samuel, Félix, Déborah et Céline s'entendent ainsi sur quatre langues (au lieu des dix représentées dans le dessin initial de Samuel), la discussion portant ensuite sur le choix de celles-ci : l'allemand et le français, langues de l'école dans leur contexte scolaire suisse, le turc, l'anglais, l'italien, l'espagnol et l'alsacien, langues présentes dans les répertoires de plusieurs des enfants de la classe. Au final, le groupe retient les deux langues suisses, une langue minoritaire proche (l'alsacien) et une langue de la migration (le turc), un paysage linguistique fort proche de la réalité socio-culturelle de ces enfants :

Extrait de Samuel, Félix, Déborah, Céline (G4)

- on met toutes nos idées ensemble alors
- on est quatre on n'a qu'à partager et on met toutes nos idées ensemble . toi qu'est-ce t'as fait ?
- moi j'ai fait un cerveau . comme ça
- tu fais des étages . quatre . tu dessines quatre langues
- ouais pis on met des bonhommes qui vont dans les tiroirs
- ouais
- bon on met quelles langues ?
- français allemand espagnol italien
- ouais . ou ben non . français allemand italien/
- /anglais
- français anglais allemand italien
- allemand italien turc . ça te va ?
- non . français allemand turc anglais
- bon en tout cas moi je sais pas ça m'est égal . en tout cas français puis l'allemand puis ?
-

3.8.3.2. Deuxième exemple

Le deuxième exemple est tiré d'une analyse proposée dans Moore (2005 et 2006). Il présente un contexte différent de recherche, puisqu'il s'appuie sur une étude longitudinale de l'expérience de migration chez une jeune enfant (Anaële), entre l'âge de quatre ans et de huit ans. Le corpus est constitué d'un ensemble d'icônotextes plurilingues, produits par l'enfant entre 2002 et 2005, et recueillis de manière systématique, en France et au Canada, éclairés par les commentaires de l'enfant au cours d'un entretien biographique compréhensif enregistré en 2005. L'entretien, présenté comme un travail sur les langues en lien avec l'expérience de mobilité, a conduit à montrer les dessins-textes à l'enfant et à lui demander les circonstances et les raisons de leurs productions.

Les analyses avaient montré comment certaines différences à la surface des textes traduisaient des postures distinctes, en regard des valeurs que l'enfant attribuait à ses écrits, dans différentes situations, à l'intérieur d'espaces variés, et selon les groupes de lecteurs visés, contribuant ainsi à mieux définir certains éléments d'une compétence plurilittératiée, en tant que potentiel de gestion d'un répertoire graphique pluriel, dans les aspects dynamiques, évolutifs, et identitaires qui en sont constitutifs.

Dans l'exemple ci-dessous, l'enfant explicite un dessin produit en classe en France lors d'une activité de sensibilisation à la diversité des langues et des écritures en cours préparatoire, travail qui a par la suite entraîné un apprentissage spontané du chinois écrit, à partir de sources diverses (livres, imagiers, vêtements, enseignes de restaurants, affichages divers de la rue, décorations d'objets de la maison).

J'enlève les bulles - Dessin et transcription d'Anaële (8 ans)

A. quand tu vois dans les dessins ça nous rappelle des bulles [commente un dessin-texte où apparaît le caractère pour poisson] c'est tout quelque chose qui n'est pas vraiment. si tu enlèves la crinière c'est encore UN CHEVAL PARFAIT . c'est encore UN MOT . c'est encore l'animal

D. donc si tu enlèves ce que tu appelles les bulles/ les gens ?

A. c'est comme si tu enlèves quatre plumes d'un oiseau c'est ENCORE un oiseau . j'enlève les bulles c'est encore/ […] alors c'est pas très/ déjà toutes les lettres chinoises . c'est différent des lettres françaises .. les mots c'est que des lettres en ligne . mais les mots chinois c'est un DESSIN . la séparation et les bulles . c'est UN DESSIN D'UN POISSON . MAIS . fait différemment

Dans cet extrait (dont on reprend l'analyse formulée dans Moore, 2005 et 2006), Anaële explique comment son amie et elle s'y prennent pour mémoriser des sinogrammes. En comparant deux documents produits deux années plus tôt, l'enfant montre leurs relations, en particulier en regard du sinogramme signifiant cheval (en haut à droite du document présenté ici), oiseau et poisson (document non présenté). La stratégie mise en avant consiste à « remonter » l'étymologie graphique du signe pour en rechercher la motivation pictogrammique (et donc la transparence du sens), en reconnaissant des éléments de leur combinaison et leurs relations (la crinière du cheval est ici comparée aux bulles du poisson, et aux plumes de l'oiseau)[95]. Ces élé-

[95] L'enfant dit ailleurs dans l'entretien : « comment je me rappelais que c'était homme . c'est facile parce qu'ils l'ont écrit comme ça pour faire les jambes . le cou . et les bras d'un homme », et à propos du caractère pour oiseau : « ça ça donne comme une aile donc les petits traits en-dessous du signe ça te rappelle des plumes ça »). On remarque d'ailleurs comment elle « prolonge » (d'une couleur différente) les carac-

ments sont analysés comme partie du tout, mais pouvant en être dissociés sans altérer la signification de ce tout (« c'est comme si tu enlèves quatre plumes d'un oiseau c'est ENCORE un oiseau »). Les stratégies sont construites sur la décomposition des signes en « clefs » ou « radicaux » (les caractères qui entrent en composition avec d'autres), le comptage du nombre de traits (qui permet de trouver un signe dans un dictionnaire), et s'appuient sur la composition graphique et l'imagination, à la fois pour décrypter et mémoriser les signes qu'elles rencontrent et qui leur « parle à l'œil » (Calvet, 1996). Ces stratégies, utilisant combinaisons et associations graphiques, sont réinvesties dans d'autres contextes pour « deviner » le sens de signes inconnus, ou pour en inventer de nouveaux (« j'ai essayé de faire cheval et voir ça ressemble à quoi si je fais plus de lignes et voir si ça voulait dire quelque chose »).

Cet exemple, qui montre comment le chinois s'inscrit, du point de vue de l'enfant, comme une langue du répertoire plurilingue et une ressource communicative supplémentaire dans des icônotextes mêlant plusieurs langues et plusieurs écritures, s'appuie sur une démarche résolument réflexive en permettant à l'enfant de dérouler une narration interprétative de ses actions et intentions, dans leurs articulations entre un passé (là-bas) et le présent (ici). L'enfant s'engage alors dans un récit de vie que mettent en résonance ses textes et les contacts de langues et d'écriture qu'ils mettent en scène, tout comme les projets identitaires qu'ils permettent de figurer. La dimension réflexive de l'acte d'expliquer (et donc de comprendre et faire comprendre) impulse une transaction pratique complexe qui fait appel à des logiques d'action multiples ; celles-ci impliquent la mise en oeuvre d'ajustements contextuels réconciliant les (dis)continuités de l'expérience linguistique et identitaire associées à la mobilité et la migration et, de là, la transformation de l'expérience ainsi saisie.

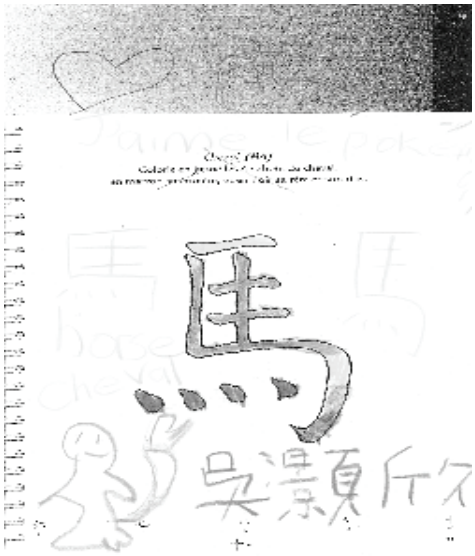
3.8.3.3. Troisième exemple

Ce dernier exemple est tiré d'une recherche avec les enfants de douze familles sinophones ayant choisi de les scolariser en immersion française dans le contexte anglophone de la Colombie-Britannique dans l'ouest du Canada. La recherche visait à mieux comprendre, avec ces enfants âgés de 6 et 7 ans, comment ceux-ci comprenaient et articulaient les apprentissages, notamment l'entrée dans l'écrit, de/dans leurs différentes langues (ici, le mandarin et/ou le cantonais appris à l'école chinoise, le français et l'anglais).

---

tères dans le texte-dessin présenté dans l'exemple (voir en particulier le signe pour l'arc, légendé phonétiquement « lark »).

Le cheval – dessin de Mar. (7 ans)



Le cheval - transcription (Ang., 7 ans)

E. la première chose qu'on va faire c'est je vais te passer. ceci et je vais te demander de le colorier . ok ? comme tu veux tu peux le colorier n'importe comment

[Ang. colorie]

E. est-ce que tu aimes colorier ?

Ang. oui

E. oui ?

[Elle colorie - 2:23]

E. tu sais ? ? ? ? ce que tu es en train de colorier ?

Ang. un mot en chinoise

E. oh ? qu'est-ce que ça veut dire ?

Ang. je ne suis pas vraiment chinoise ?

E. oh tu n'es pas/

Ang. non

E. mais comment est-ce que tu sais que c'est un mot chinois

Ang. parce que ma mère et mon père est chinoise ?

E. oh

Ang. mais comme je suis chinoise aussi mais je ne sais pas comment lire les mots chinois

B. ah je vois

Bien que le questionnement identitaire n'ait pas été, avec ces enfants, la thématique principale de la recherche, plusieurs d'entre eux réinvestissent discursivement celui-ci, comme dans le double exemple présenté plus haut (celui de Mar. et de Ang.). Comme

partie du protocole de recherche, nous avions donné à chaque enfant, dans chacune des familles, une feuille présentant le sinogramme 马 cheval[96], accompagné d'une consigne (écrite en français et non commentée par le chercheur, qui se contente de dire « on va colorier ensemble » ou comme dans l'exemple présenté « je vais te passer ceci, tu vas le colorier »), engageant à colorier les différentes parties du cheval.

Cette simple consigne visait à inviter chacun des enfants dans un déplacement entre signifiant visuel et signifié, pour envisager le caractère comme une image visuelle, qui met alors en jeu la mémoire et l'imaginaire de l'enfant[97]. C'est pourtant alors dans une autre relation métaphorique que les deux fillettes se déplacent soudain, en interrompant le chercheur. Elles s'engagent alors dans l'affirmation d'une identité complexe, enfantine et moderne (le Pokémon), pluriculturelle (être chinois et/ou canadien) et plurilingue. La figuration des identités passe ici par des formes de réinvestissements plurigraphiques spontanés, qui accompagnent des discours de défiance : « je ne suis pas chinoise », « je suis canadienne-chinoise » dans le cas de Mar. (non présenté ici), et « je ne suis pas vraiment chinoise » et « je suis chinoise aussi mais », dans le cas d'Ang.).

Le dessin de Mar. peut aussi s'analyser comme un exemple complexe d'un texte polygraphique plurilingue (en français et en chinois), qui met en scène tout à la fois des code-switches et des crossings scripturaux[98], selon que les langues et les écritures mobilisées appartiennent ou non au répertoire familial de l'enfant qui a produit le texte. Pour les deux cas, le texte présente toutefois des enjeux d'apprentissage (et du français et du chinois) pour l'enfant, en même temps que des investissements identitaires dans les deux langues.

Les dessins ne constituent pas, pour nous, une simple technique ou un moyen efficace de recueillir des données observables. En fonction de la posture qualitative et interprétative adoptée, ils investissent une dimension importante des recherches, de leur co-construction et de leur contextualisation. Cette posture se caractérise par un processus de production des connaissances conjoint, la valorisation du savoir des enfants et le renforcement d'une prise de conscience (ici de l'altérité au travers du cheminement à

---

[96] Les sinogrammes (*hànzì* en mandarin) sont les unités de lecture de l'écriture logographique chinoise han. Ils se classent en différentes catégories : on distingue en particulier les *pictogrammes* (les caractères simples), les *idéogrammes* (qui peuvent être composés de plusieurs pictogrammes, et comportent généralement une clé), les *idéophonogrammes*, qui comprennent trois éléments: la figure, le son et le signifié. Pour Huo Datong (non daté), le caractère chinois s'insère dans une relation trigone, qui fait intervenir le son (l'image acoustique), la figure (l'image visuelle ou le signifiant visuel) et le signifié du caractère chinois. Selon lui, le système du signifié appartient à l`ordre du réel, le système phonétique, à l`ordre du symbolique et celui de la figure du sinogramme, à l`ordre de l`imaginaire.

[97] Situant, de la sorte, un travail sur la valeur symbolique pictogrammique et idéographique du caractère écrit.

[98] Il s'agit ici de néologismes. Nous inspirant du modèle de Rampton (1995 et 2005), nous avons en effet proposé de distinguer, dans les textes plurilingues spontanément produits par les enfants, des phénomènes identico-scripturaux, les uns relevant du *code-switche* et les autres du *crossing*, pour tenter de mieux rendre compte des tissages identitaires qu'ils permettent de mettre en scène, selon que les langues invoquées appartiennent au répertoire hérité ou imaginaire du locuteur-scripteur concerné (voir Moore, 2005 et 2006).

travers les expériences des dessins et de leur négociation). Elle permet de saisir les dessins et les mises en formes discursives qui les accompagnent comme des poly-textes, dont les résonances ouvrent une zone interprétative partagée.

La posture de recherche implique en effet un maillage des perspectives et des points de vue, un engagement[99] des participants[100], ainsi qu'une mise en scène différente de la parole. Celle-ci s'accompagne alors d'une projection corporelle, de la production d'un tracé qui permet d'aller à la rencontre de l'autre pour construire du sens avec lui, de dessiner non seulement pour dire (Molinié, 2009 : 12) mais aussi pour montrer, figurer, représenter et imaginer. Le dessin et, plus largement, les productions plastiques, graphiques et visuelles contribuent à construire autrement les recherches, en y insufflant le sensible et l'imaginaire[101], et en les reliant plus directement à une perspective d'appropriation. La projection dans l'imaginaire invite en effet soit à prolonger l'existant, à le renouveler, soit à tenter de rompre avec lui pour construire du nouveau : innovations de croissance ou de rupture, comme les définit Schurmans (2006). Mais ces évolutions sont aussi historicisées, et les aspects biographiques et réflexifs, comme on peut le voir dans les exemples à différents titres, nourrissent fortement les productions et les échanges ; l'imaginaire est donc aussi ancré dans l'expérience, c'est le retour sur expérience, opéré au moyen de différents détours, qui permet à l'imaginaire de prendre son essor.

Les arguments proposés ici, comme les exemples et les commentaires qui les accompagnent, visent à contribuer à une réflexion sur la recherche qualitative, qui se construit transversalement à différents domaines des sciences humaines et sociales, malgré des points de vue et des approches largement diversifiées (voir par exemple Groulx, 1999 ; Charmillot et Dayer, 2007). Si le point de vue adopté peut au premier abord apparaître particulier, dans la mesure où il est construit à partir d'un secteur bien précis, celui des recherches en articulation entre sociolinguistique et didactique des langues menées avec un public d'enfants, il nous semble cependant qu'il se rattache à un positionnement épistémologique beaucoup plus large, partagé par un certain nombre de recherches diversement contextualisées.

Comme l'explicite dans ce même ouvrage Didier de Robillard (partie A chapitre 2), il s'agit d'essayer de « comprendre », de donner du sens à la rencontre de recherche, rencontre qui vise à produire une connaissance intégrée et contextuelle. Selon cette perspective, le sens et la compréhension du sens sont construits et co-construits dans l'interaction, elle-même comprise comme une co-production engageant participants et chercheurs et non seulement, comme dans de nombreux travaux « interactionnistes »,

---

[99] Au sens aussi où l'entend Goffman, c'est-à-dire celui de « la façon dont un individu prend en main ses actes localisés » (traduction citée dans Bateson *et al.*, 1981).

[100] Définir plus précisément ce positionnement impliquerait encore de pouvoir expliciter plus avant nos propres histoires de chercheures, histoires individuelles (Castellotti, 2009) et histoire commune (en douze ans, nous avons notamment partagé la rédaction de 20 articles ou ouvrages, ce qui implique une complicité à la fois personnelle et professionnelle, mais aussi un mode d'engagement particulier dans la recherche et l'écriture).

[101] Dimensions qui se construisent le plus souvent, dans le langage verbal, au moyen des métaphores (voir aussi Marquilló-Larruy, *op.cit.*)

comme un échange et une négociation verbale. Dans cette perspective aussi, on considérera que l'entretien permet la (re)construction de la connaissance, plutôt que son élucidation par le biais de techniques appropriées, en incluant « la possibilité qu'on « comprenne » de plusieurs manières différentes sans être capable de désigner la meilleure ou la bonne » (De Robillard, dans cet ouvrage). L'expérience partagée de la recherche permet, alors, pour reprendre la belle formule de Vatz Laaroussi (2007 : 11), le développement de « connais-SENS ».

3.9. Propositions pour une grille d'observation des pratiques didactiques : un exemple en Afrique francophone (Bruno Maurer)[102]

La recherche en didactique des langues est forcément une activité située. Elle se doit de prendre en compte un contexte, de la manière la plus large possible, ce qui la conduit à faire sienne les résultats de travaux menés dans d'autres sciences humaines, la sociologie (pour ce qui est des relations entre société et école), l'anthropologie (en ce qui concerne les relations et modes d'éducation dans la société étudiée) la sociolinguistique (pour les contacts de langues et les pratiques linguistiques), la psychopédagogie (pour les aspects liés à l'enseignement/apprentissage) et la linguistique (afin de constituer des progressions en langue cible et de tenir compte de la ou des langues sources)[103].

Pour chacune de ces dimensions séparées, la didactique des langues emprunte des résultats sans avoir forcément à mettre en œuvre des instruments de recherche qui lui soient particuliers.

Mais l'observation *in vivo* des relations didactiques dans la classe peut nécessiter l'utilisation d'un outil spécifique, aptes à rendre compte de la manière dont se joue la relation d'enseignement-apprentissage des langues, au-delà des dimensions que nous venons d'évoquer et qui constituent le contexte didactique[104]. Rappelons au passage les grandes orientations possibles selon les types d'observation dont certaines sont présentées dans cet ouvrage : entretiens non-directifs, semi-directifs encore appelés interactifs ; questionnaires fermés ou ouverts[105].

Une fois le corpus recueilli se pose la question de son analyse et d'autres choix se présentent : analyse de contenus, analyse de discours, analyse conversationnelle, autant de techniques fondées sur des présupposés différents[106].

Notre propos, moins théorique, aura une visée illustrative. Il présentera un outil qui a été pensé pour étudier le contexte africain bi-plurilingue d'enseignement-apprentissage et évoquera les conditions de son élaboration qui, pour une bonne part, en détermi-

---

[102] Le terme suivant est défini dans l'index notionnel et factuel : bi-plurilingue.
[103] Voir : Nécessité d'une réflexion épistémologique (partie A chapitre 1).
[104] Voir : Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures (partie A chapitre 3).
[105] Voir les autres chapitres de cette partie B.
[106] Voir les chapitres, 3.3.4., 3.3.5, et 3.3.6. ci-dessus sur l'analyse du discours.

nent la forme. Cet outil, qui est une grille d'observation, présente la particularité, parce qu'elle conduit à une observation qui est d'emblée organisée, d'être à la fois un outil de recueil de données et de première analyse.

Nous allons commencer par exposer les types de question qu'une recherche en didactique des langues menée en Afrique francophone, dans un contexte où le plurilinguisme[107] est de règle, doit prendre en compte ; nous montrerons ensuite les conditions de l'élaboration de cette grille, illustrant ainsi le fait que les outils de recherche, s'ils ont une validité générale, sont toujours déterminés par la recherche précise qui les met en œuvre et les objectifs qu'elle se fixe ; enfin, nous verrons comment, en didactique des langues, un outil de recherche peut également devenir un outil de formation, selon l'utilisation qui en est faite.

3.9.1. La grille d'observation LASCOLAF

En juillet 2008 a été mise en place une « Étude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone » (nom d'usage LASCOLAF), un projet conjoint de la Direction des politiques de développement (DPDEV/DGCID) du ministère des Affaires étrangères et européennes, de l'Agence française de développement, de l'Organisation internationale de la Francophonie et de l'Agence universitaire de la Francophonie (Collectif inter-réseaux en didactique des langues)

L'étude visait plusieurs pays francophones ayant engagé des réformes nationales visant à l'introduction d'une (ou des) langue(s) nationale(s) comme medium d'enseignement dans l'enseignement de base pour favoriser les apprentissages fondamentaux et rendre plus aisée l'acquisition progressive d'une langue de communication internationale.

Les analyses des résultats obtenus par les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne francophone (notamment celles réalisées par la CONFEMEN – programme PASEC) montrent un faible niveau des acquisitions scolaires, en mathématiques notamment, qui semble corrélé avec une mauvaise maîtrise du français. Ces difficultés causent un échec scolaire massif et expliquent la faible efficacité interne de l'enseignement de base (redoublements, abandons). Pour y remédier, une réforme des pratiques pédagogiques et de l'organisation du système éducatif est nécessaire : la révision des curricula, en cours dans de nombreux pays, a un impact direct sur les choix de politiques linguistiques au sein des systèmes éducatifs.

Cette préoccupation pour la qualité conduit logiquement à interroger le lien traditionnellement établi entre langue(s) de scolarisation et qualité de l'enseignement, notamment sur le plan de l'enseignement primaire, mais aussi, plus globalement, à tous les niveaux du système éducatif :

Comment réduire l'échec scolaire massif observé faute d'une maîtrise suffisante des langues d'enseignement ? Quelle place accorder aux langues nationales dans l'enseignement ? Pour quels types d'enseignements ? À quels stades du cursus (préparatoire, élémentaire, moyen) ?

---

[107] Plurilinguisme social bien entendu mais aussi, de plus en plus souvent, plurilinguisme scolaire.

Quelle articulation langues nationales / langue française recommander en particulier dans l'enseignement primaire ? Comment assurer un niveau linguistique suffisant pour aborder les apprentissages dans l'enseignement secondaire ?

Quels appuis (nature et modalités) faut-il apporter pour l'efficacité des apprentissages en langue nationale et en langue française ?

La problématique de recherche, on le voit, vise à repérer à différents niveaux les stratégies pédagogiques les plus appropriées dans le contexte multilingue africain au service d'une meilleure efficacité des politiques linguistiques des pays considérés. Tous ne concernent pas la réalité observable de la classe.

3.9.1.1. Des données déjà disponibles et à analyser

Les points suivants, qui ont été expressément visés par le projet, peuvent être abordés à partir de textes et de rapports disponibles auprès des différents acteurs du système éducatif :

a) les politiques linguistiques :

- dans quel cadre sont mises en place les scolarisations bilingues/plurilingues (lois, arrêtés, règlements, dispositifs législatifs) ?
- quelle(s) est (sont) la(les) finalité(s) de l'enseignement dans une ou plusieurs langues africaines ?
- quels sont les acteurs et bailleurs promouvant cette politique (État, régions, communautés, associations nationales ou étrangères) ?
- qui fait les choix des langues d'enseignement dans les écoles (État, région, communauté villageoise, parents d'élèves, associations nationales ou étrangères) et comment sont faits ces choix ?
- quel pourcentage d'écoles les scolarisations bilingues/plurilingues représentent-elles par rapport à l'ensemble national et/ou régional ?

b) le contenu linguistique du curriculum et des programmes scolaires et les écarts éventuels observables entre le curriculum officiel et le curriculum réel ;

c) les dispositifs et le curriculum de formation initiale et continue des enseignants :

- niveau de formation initiale des maitres intervenant dans les dispositifs bi/plurilingues ;
- dispositifs de formation continue éventuels et leurs modalités (présentiels, à distance, auto-formation) ; part des technologies de l'information et de la communication dans ces dispositifs ;
- part des renforcements linguistiques et de la didactique des langues dans les dispositifs de formation initiale/continue.

d) les effets mesurables des pratiques pédagogiques en matière de langues de scolarisation :

- analyse des performances des élèves dans les langues enseignées lors des évaluations et examens) ;
- analyse des résultats aux examens nationaux, analyse de résultats produits éventuellement par d'autres enquêtes (PASEC), avec un accent particulier sur la maîtrise de l'écrit (lecture, production d'écrits).

Pour ces parties de l'enquête, les données sont donc essentiellement à recueillir en dehors de la classe, en analysant les documents du gouvernement (politique linguistique), de différentes directions des Ministères (curriculum, examens, formation) ainsi que des partenaires techniques et financiers.

3.9.1.2. Construire les données par l'observation directe

Mais d'autres parties de l'étude sont à mener par l'observation des situations de classe. Il en va ainsi pour un point important « Quelles sont les différentes modalités d'articulation entre les apprentissages en langues nationales africaines et les apprentissages en langue française dans l'enseignement primaire ? » qui se décline concrètement de la manière suivante :

- les méthodes d'apprentissage/enseignement : sur quel mode pédagogique s'opère la relation didactique entre le maître, l'élève, le savoir ? S'agit-il d'un enseignement/apprentissage transmissif, constructiviste, etc. ? En dehors des interactions verticales (maître-élèves), existe-t-il des interactions horizontales (élèves-élèves), et quels sont les moments de la classe concernés par ces deux types de relations ?
- la problématique langue maternelle/langue seconde/langue étrangère : comment sont abordées, selon ces trois approches, les différentes langues présentes dans la scolarisation ? les modèles didactiques ? Existe-t-il des liens entre les apprentissages des langues africaines et les apprentissages du français ?
- l'organisation et le temps d'apprentissage effectif des différentes langues ; quelles langues sont enseignées ? Quelles langues sont utilisées comme medium et pour quelles disciplines ? Quelles raisons président à ces choix ? Comment s'opère la gestion de l'utilisation des langues dans la classe (alternance codique, etc.) ?
- les supports d'enseignement présents dans la classe (manuels de l'élève, guides du maître) reflètent-ils le caractère bi/plurilingue recherché ? De quelle manière sont-ils utilisés ?

Ces points sont ensuite à corréler avec la variable maître que l'on peut rapidement caractériser par quelques points :

- quel est le profil de formation générale des enseignants ?
- quel est le niveau linguistique des enseignants dans les langues dans lesquelles ils sont censés enseigner ?
- existe-t-il des dispositifs d'évaluation et de renforcement du niveau linguistique des enseignants ?

3.9.2. Les conditions de création et la formalisation de la grille

Le projet LASCOLAF porte sur plusieurs pays : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger, Sénégal. À partir de septembre 2008, dans chaque pays, une équipe nationale de chercheurs[108] a recueilli les données sur une période de 9 mois et rédigé un rapport abordant les points mentionnés ci-dessus.

Afin de parvenir à des données comparables entre les différents pays, deux ateliers ont été tenus, regroupant les chercheurs, pour harmoniser les points de vue et unifier autant que faire se peut les modalités d'enquête. En août 2008, un premier atelier, animé par Hassana Alidou, a regroupé les chercheurs du Burkina Faso et du Niger ; en septembre, un second, que j'ai animé, a fait de même pour les quatre autres pays, à Cotonou.

Au cours de ce dernier atelier, les différentes questions auxquelles l'enquête devait répondre ayant été explicitées le premier jour, une question de méthodologie est apparue : comment, de manière précise mais pas trop complexe, observer les réalités didactiques ?

C'est à cette tâche que se sont attelés les membres de l'atelier au cours de la deuxième et dernière journée.

Le résultat est une grille commune à tous les pays, le but d'harmonisation est donc atteint. Avec des items regroupés par rubriques et proposant des bilans pour certaines, la grille oriente les observations et permet de tirer des conclusions partielles.

La grille est organisée par rubriques, numérotées. Elle est ici présentée dans son intégralité.

[108] Blaise Djihouessi, Issaou Gado (Bénin), Norbert Nikiema, Afsata Paré (Burkina Faso), Maurice Mazunya, Raymond Kimanuka (Burundi), Barnabé Mbala Zé, Rodolphine Wamba (Cameroun), Maman Mallam Garba, Seydou Hanafiou (Niger), Modou Ndiaye, Mamadou Cissé (Sénégal).

	Classe A **Lieu et date :** **Effectif :** **Niveau :** **Langue medium :** **Matière et sujet de la leçon :**	**Classe A** **Lieu et date :** **Effectif :** **Niveau :** **Langue medium :** **Matière et sujet de la leçon :**
1. Les méthodes d'enseignement/apprentissage		
Type transmissif (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)		
Le temps de parole du maître est supérieur à celui des élèves		
Le maître pose toujours les questions		
Il n'y a qu'une réponse possible aux attentes du maître		
Il n'y a pas d'interaction élèves-élèves		
Le maître donne d'abord la règle, que les élèves appliquent		
L'activité de l'élève est souvent résumée à la récitation/répétition de la règle		
Type constructiviste (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)		
Le temps de parole des élèves est supérieur à celui du maître		
Les élèves posent des questions		
Le maître prend en considération plusieurs types de réponses		
Il y a des interactions élèves-élèves		
Les élèves construisent une règle à partir de manipulations/observations		
L'élève est amené à réinvestir les règles dégagées		
2. Apprentissage de la langue d'enseignement		
L'enseignement de la langue d'enseignement est-il un enseignement de type communicatif ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 4)		
- apprentissage de la compréhension orale		
- apprentissage de la lecture		
- apprentissage de la production orale		
- apprentissage de la production écrite		
L'enseignement de la langue d'enseignement s'accompagne-t-il d'une réflexion sur le fonctionnement (grammatical, linguistique) de cette langue ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)		
- activités sur la morphosyntaxe de cette langue		
- activités sur la correction phonétique de cette langue		
- activités sur le lexique de cette langue		
3. Modèles didactiques : existe-t-il des liens entre les apprentissages en LN et les apprentissages en français ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)		
- comparaisons explicites faites entre les systèmes		
- analyses d'erreurs des apprenants à partir des différences entre les langues		
- recours à des traductions d'une langue à l'autre		
4. Gestion de l'utilisation des langues dans la classe		
- une seule langue présente dans la communication		
- recours à des emprunts à l'autre langue quand le mot emprunté n'existe pas		
- recours à de l'alternance codique servant à mieux		

	Classe A **Lieu et date :** **Effectif :** **Niveau :** **Langue medium :** **Matière et sujet de la leçon :**	**Classe A** **Lieu et date :** **Effectif :** **Niveau :** **Langue medium :** **Matière et sujet de la leçon :**
expliquer		
5. Supports de l'enseignement		
- un manuel est-il utilisé ?		
- combien d'élèves par manuel pendant la leçon ?		
- combien d'élèves avec le manuel pendant la leçon ?		
- des supports authentiques (journaux, chansons, publicités) sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?		
- d'autres matériels sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?		
6. Niveau linguistique du maître dans la langue de scolarisation		
- le maître a-t-il la langue de scolarisation comme langue première ?		
- le maître a-t-il eu une formation initiale générale ?		
- le maître a-t-il eu un renforcement linguistique dans cette langue ?		
- le maître a-t-il eu une formation didactique dans cette langue ?		
- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner cette langue ?		
- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner dans cette langue ?		
- dans quel(s) domaine(s) le maître aimerait-il recevoir un appui ?		

Cette grille appelle quelques commentaires.

3.9.2.1. Les colonnes : les séances observées

Elles sont utilisées pour noter des séances différentes. La rubrique « Langue medium » permet d'inscrire si le medium est le français ou la langue nationale… étant entendu que des mélanges peuvent exister, ce que prévoit une des rubriques de la grille mais qui n'empêche pas que « normalement » (c'est-à-dire dans l'esprit de l'institution ou de l'enseignant), la séance est menée dans une langue précise.

L'item matière enseignée permet de tenir compte de la situation où on est dans un cours *de* langue (auquel cas le medium peut être aussi la matière) ou dans un cours donné dans cette langue (auquel cas on est en présence d'un cours *en* langue française ou africaine, mais portant sur les mathématiques, les sciences, etc.).

On peut multiplier les colonnes selon les croisements possibles langue-matière pour une même classe, nommée A. On peut faire des relevés analogues dans une classe B, avec un autre enseignant, puis comparer.

Il sera intéressant de croiser ces variables langue medium/matière enseignée avec les points observés, les modes pédagogiques, la place des langues, etc. pour voir si en

changeant de langue on change ou pas de pratique pédagogique ; de même pour le changement de matière.

3.9.2.2. Les lignes : les points observés

On trouve cinq rubriques concernant des points caractérisant la situation didactique :

- les méthodes d'enseignement/apprentissage : il est intéressant de voir si on est plutôt dans une pédagogie constructiviste ou transmissive et d'étudier si le changement de langue ou de matière a un impact. Quelques items révélateurs des deux démarches sont proposés, qu'il suffit de cocher puis d'additionner pour voir si on est plutôt d'un côté ou de l'autre, étant entendu qu'on est rarement tout entier dans un modèle ;
- apprentissage de la langue d'enseignement : ici aussi, à partir de quelques items particulièrement significatifs, emblématiques de démarches didactiques, on observe et on caractérise un type d'enseignement de la langue, plutôt communicatif ou plutôt métalinguistique, avec sans doute des mélanges probables et des dosages variables. Cette ligne est à remplir quand la séance porte sur la langue, comme matière ;
- les liens entre les apprentissages en langue africaine et en français : l'idée est de voir si les deux langues sont traitées séparément ou si des liens sont faits par l'enseignant au cours d'une séance ; là encore, trois comportements didactiques possibles sont pointés et donneront lieu à observation ;
- gestion de l'utilisation des langues dans la classe : on sait que même dans des classes censées fonctionner en une seule langue d'enseignement, les passages à l'autre langue sont possibles, parfois fréquents et on propose des items caractérisant les modes de passage ;
- les supports de l'enseignement fournissent des observables simples sur ce que le maître utilise pour la séance.

Enfin, une dernière rubrique vise à cerner le profil du maître, notamment au plan linguistique. Sont ici recueillis les éléments constitutifs d'une troisième variable, au plan didactique, après le medium et la matière enseignée qui figurent dans les colonnes. Cette rubrique peut être rapidement renseignée soit avant soit après l'observation de classe, par un bref entretien.

3.9.3. Utilisation de la grille LASCOLAF : de la recherche à la formation (recueillir des données)

Nous donnerons ici rapidement l'exemple d'une grille complétée[109], dans une école du Sénégal.

INSPECTION D'ACADÉMIE DE THIES
INSPECTION DÉPARTEMENTALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE THIES
ÉCOLE COMMUNAUTAIRE ÉLÉMENTAIRE DE MBISSAO
DATE : 28 11 2008

LE = Langue d'enseignement **ME = Matière enseignée** **SL= Sujet de la leçon[110]**	**Classe A** **Effectif : 22** **Niveau :CE1** **LE : Franç.** **ME : Gramm.** **SL : Le Nom**	**Classe A** **Effectif : 22** **Niveau :CE1** **LE : Franç.** **ME : Maths** **SL :Donnée manquante**	**Classe A** **Effectif : 26** **Niveau :CP** **LE : Wolof** **ME : Conversation** **SL :Interroga-tion et Ordre**	**Classe A** **Effectif : 26** **Niveau :CP** **LE : Wolof** **ME : Maths** **SL : Acquistion du nombre 8**
1. Les méthodes d'enseignement/apprentissage				
Type transmissif (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)				
Le temps de parole du maître est supérieur à celui des élèves	X	X		
Le maître pose toujours les questions	X	X		
Il n'y a qu'une réponse possible aux attentes du maître				
Il n'y a pas d'interaction élèves-élèves	X	X		
Le maître donne d'abord la règle, que les élèves appliquent				
L'activité de l'élève est souvent résumée à la récitation/répétition de la règle				
	3	3		
Type constructiviste (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)				
Le temps de parole des élèves est supérieur à celui du maître			X	X
Les élèves posent des questions				
Le maître prend en considération plusieurs types de réponses	X	X	X	X
Il y a des interactions élèves-élèves			X	X
Les élèves construisent une règle à partir de manipulations/observations	X	X		
L'élève est amené à réinvestir les règles dégagées	X	X	X	
	3	3	4	4
2. Apprentissage de la langue d'enseignement				
L'enseignement de la langue est-il un enseignement de type communicatif ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 4)				

[109] Données fournies par l'équipe du Sénégal, composée de Modou Ndiaye et Mamadou Cissé.
[110] On voit que l'équipe du Sénégal a adapté la grille, ajoutant un item, le sujet de la leçon, au-delà de la matière.

LE = Langue d'enseignement **ME = Matière enseignée** **SL= Sujet de la leçon[110]**	**Classe A** **Effectif : 22** **Niveau :CE1** **LE : Franç.** **ME : Gramm.** **SL : Le Nom**	**Classe A** **Effectif : 22** **Niveau :CE1** **LE : Franç.** **ME : Maths** **SL :Donnée manquante**	**Classe A** **Effectif : 26** **Niveau :CP** **LE : Wolof** **ME : Conversation** **SL :Interroga-tion et Ordre**	**Classe A** **Effectif : 26** **Niveau :CP** **LE : Wolof** **ME : Maths** **SL : Acquistion du nombre 8**
- apprentissage de la compréhension orale	X		X	
- apprentissage de la lecture	X			
- apprentissage de la production orale	X		X	
- apprentissage de la production écrite	X			
L'enseignement de la langue de s'accompagne-t-il d'une réflexion sur le fonctionnement (grammatical, linguistique) de cette langue ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)				
- activités sur la morphosyntaxe de cette langue	X		X	
- activités sur la correction phonétique de cette langue				
- activités sur le lexique de cette langue	X		X	
3. Modèles didactiques : existe-t-il des liens entre les apprentissages en LN et les apprentissages en français ? (indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)				
- comparaisons explicites faites entre les systèmes				
- analyses d'erreurs des apprenants à partir des différences entre les langues				
- recours à des traductions d'une langue à l'autre	X (F → LN)	X (F → LN)		X (F → LN)
4. Gestion de l'utilisation des langues dans la classe				
- une seule langue présente dans la communication			X	X
- recours à des emprunts à l'autre langue quand le mot emprunté n'existe pas			X	
- recours à de l'alternance codique servant à mieux expliquer	X	X		
5. Supports de l'enseignement				
- un manuel est-il utilisé ?	Non	Non	Non	Non
- combien d'élèves par manuel pendant la leçon ?	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
- combien d'élèves avec le manuel pendant la leçon ?	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
- des supports authentiques (journaux, chansons, publicités) sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?	Non	Non	Non	
- d'autres matériels sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?	Ardoises, craie	Ardoises, craie		Ardoises, craie
6. Niveau linguistique du maître dans la langue de scolarisation				
- le maître a-t-il la langue de scolarisation comme langue première ?	Non	Non	Oui	Oui
- le maître a-t-il eu une formation initiale générale ?	Oui	Oui	Oui	Oui

LE = Langue d'enseignement **ME = Matière enseignée** **SL= Sujet de la leçon**[110]	**Classe A** **Effectif : 22** **Niveau :CE1** **LE : Franç.** **ME : Gramm.** **SL : Le Nom**	**Classe A** **Effectif : 22** **Niveau :CE1** **LE : Franç.** **ME : Maths** **SL :Donnée manquante**	**Classe A** **Effectif : 26** **Niveau :CP** **LE : Wolof** **ME : Conversation** **SL :Interroga-tion et Ordre**	**Classe A** **Effectif : 26** **Niveau :CP** **LE : Wolof** **ME : Maths** **SL : Acquistion du nombre 8**
- le maître a-t-il eu un renforcement linguistique dans cette langue ?	Non	Non	Oui	Oui
- le maître a-t-il eu une formation didactique dans cette langue ?	Oui	Oui	Oui	Oui
- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner cette langue ?	Oui	Oui	Oui	Oui
- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner dans cette langue ?	Oui	Oui	Oui	Oui
- dans quel(s) domaine(s) le maître aimerait-il recevoir un appui ?	LN et Fr	LN et Fr	LN et Fr	LN et Fr

De la lecture de ce tableau ressortent rapidement quelques enseignements :

- l'enseignement en langue wolof favorise une pédagogie plus active, avec un temps de parole des élèves plus important et des échanges entre élèves ; le modèle est un peu moins transmissif ;
- la même importance semble donnée dans les deux langues à des activités de réflexion sur le fonctionnement grammatical ;
- les liens entre les deux langues ne sont faits que par le biais de la traduction, les comparaisons de systèmes ou les analyses d'erreurs de type contrastives n'étant pas pratiquées ;
- quand le cours a lieu en wolof, le français n'est pas présent ; en revanche, l'alternance codique est pratique courante pour les cours en français : le français n'est donc pas réellement dans ces classes un medium unique d'enseignement, le wolof jouant le rôle officieux de medium d'appui ;
- la pauvreté des moyens didactiques est comparable pour les deux langues et les différentes matières.

Cette grille a pu être remplie par un seul observateur par séance, simplement. On peut même considérer qu'une vingtaine de minutes passées dans la classe suffit à fournir l'essentiel des informations.

L'analyse agglomérée de plusieurs réalités de classe de ce type peut contribuer à avoir une vue précise de la situation et aider à prendre des mesures éventuelles en matière de formation des maîtres si l'on considère que tel ou tel point n'est pas conforme aux attentes d'une politique de scolarisation bi-plurilingue.

3.9.4. Utilisation de la grille LASCOLAF en formation : un miroir des pratiques (exploiter les données)

Franz-Olivier Seewald a effectué en 2009[111] un stage dans le cadre de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), co-pilotée par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), un projet qui se donne pour objectif principal d'améliorer les compétences des instituteurs dans le domaine de **l'**enseignement du français**.**

En marge de ce stage, il a observé la manière dont Maurice Mazunya, professeur à l'Université du Burundi et directeur du CELAB, impliqué dans le projet de recherche Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique sub-saharienne francophone (LASCOLAF), a utilisé en formation des maîtres la grille d'observation et d'analyse LASCOLAF. Rappelons que les langues de scolarisation sont le kirundi, langue d'enseignement pour le primaire, et le français, langue d'enseignement pour le secondaire. Seewald rapporte la manière dont M. Mazunya a projeté à des instituteurs dont il avait filmé la classe quelques mois auparavant des extraits de leurs propres séances, dans le but de les faire réagir et échanger sur leurs pratiques d'enseignement.

Pour faciliter l'analyse de pratiques, il a utilisé les grilles d'observation de classe LASCOLAF. L'intérêt, selon Seewald, est que cet outil a permis,

> « sans froisser les susceptibilités, de faire naître chez les enseignants une autocritique de leurs pratiques pédagogiques. Ce n'était pourtant pas évident : les enseignants, rompus à l'exercice de leur métier depuis de nombreuses années, respectent scrupuleusement la méthode des manuels de français et imputent spontanément aux élèves la responsabilité de leurs problèmes de communication en langue étrangère. L'intérêt de la grille présentée en annexe, utilisée en autoévaluation, est que couplée à la vidéo, ce sont les instituteurs qui, de manière objective rattachent leur pédagogie à une philosophie de l'enseignement, plutôt qu'à une autre. Ils n'ont pas besoin de maîtriser ces concepts didactiques pour mettre en comparaison ce qu'ils impliquent. Du coup, la réponse à des questions du type « Est-il souhaitable que le temps de parole du maître soit supérieur à celui des élèves ou l'inverse » ; est-il souhaitable que le maître pose toujours les questions ? est-il souhaitable qu'il n'y ait pas d'interaction élèves-élèves ou l'inverse ? » suscite des réactions intéressantes entre les enseignants et fait naître un débat dont le didacticien n'aura fait que poser les prémices. Il est plus facile aussi de susciter une réflexion individuelle sur les avantages de tel système d'enseignement par rapport à tel autre ». (2009 : 22)

On voit tout le parti qu'on peut donc tirer d'un tel outil, non seulement comme instrument primaire de recueil de données didactiques, mais également comme instrument secondaire, utilisé de manière réflexive, en formation des maîtres.

---

[111] F.-O. Seewald, 2009, Rapport de stage effectué au Burundi dans le cadre de l'IFADEM. Mémoire de Master 2, Paris III.

La recherche en didactique est non seulement une recherche située, comme je l'écrivais en introduction, mais c'est également une recherche de terrain. En cela, elle est souvent coûteuse en temps et en moyens. On peut certes, dans l'absolu de l'idéal didactique souhaiter que soient réalisés des enregistrements vidéos permettant une exploitation fine et multicanale des comportements tant des enseignants que des élèves. Il n'en reste pas moins qu'il faut aussi penser à construire des outils simples, faciles d'utilisation, peu coûteux en matériel et peu exigeants en temps de travail, adaptés tant aux réalités sociolinguistiques et didactiques de l'école africaine qu'aux impératifs matériels des chercheurs. Des outils qui soient maniables mais qui aient une forte valeur exploratoire, donnant des vues d'ensemble utilisables en première intention, quitte à aller ensuite creuser ensuite tel ou tel point à l'aide d'autres instruments, complémentaires.

3.10. La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue

(Muriel Molinié)[112]

La méthode biographique en didactique des langues et des cultures est née d'un ensemble de pratiques de recherche / intervention menées par des didacticiens et des sociolinguistes qui s'intéressent *à la fois* à l'étude des – *et* à l'éducation au(x) – plurilinguisme(s)/pluriculturalisme(s). C'est sans doute cette double identité de praticiens-chercheurs, qui permet à la méthode d'inspirer des projets pédagogiques, de stimuler les liens entre la recherche, l'action et l'intervention et d'alimenter une réflexion épistémologique sur les questions de réflexivité et d'herméneutique du sujet plurilingue.

Pour mettre en œuvre la méthode biographique, le praticien-chercheur doit savoir combiner ses savoirs théoriques et ses capacités relationnelles d'écoute, de décentration et d'empathie. Pour cela, trois outils de co-production de données vont créer et cadrer la relation instaurée avec les sujets : l'entretien biographique, le texte autobiographique et le dessin réflexif. Suffisamment investis, ces outils permettront de co-construire avec les sujets plurilingues les observables nécessaires à la recherche. De plus, ils serviront de médiation sémiotique à ces derniers.

3.10.1. La méthode biographique : acteurs et événements

Si les recherches sur les histoires de vie[113] ont émergé en France à la fin des années soixante-dix dans le sillage de travaux menés en sciences de l'éducation et de la formation d'adultes (ou andragogie), par Gaston Pineau (Université de Tours), Pierre Dominicé (Université de Genève), Guy de Villers (Université de Louvain-La-Neuve) suivis de Jean-Louis Le Grand (Université de Paris 8) et Christine Delory-Momberger (Université de Paris 13), des chercheurs de ce courant se sont durablement appropriés

[112] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : approches biographiques des parcours et des mobilités plurilingues, biographie langagière, éducation biographique, démarche Portfolio, Portfolio, récit de vies (et de parcours) plurilingues, réflexivité, paradigme réflexif, dessin réflexif.

[113] Histoire de vie est la traduction littérale de l'anglais *life history*.

l'héritage issu de l'anthropologie et de la sociologie concrète du début du XXe siècle (École de Chicago), jusqu'aux travaux impulsés à l'Université Paris 7 – Denis Diderot, dans le champ de la sociologie clinique (Gaulejac, 2009). L'utilisation de l'autobiographie formative et des récits de vie[114] est donc ancienne en sciences humaines. En revanche, l'intérêt pour les biographies langagières semble témoigner d'une volonté institutionnelle récente d'articuler les « parcours de vie » et les « parcours d'apprentissages, notamment dans le champ de la didactique des langues » (Molinié, 2006). Une volonté qui s'inscrit dans la perspective plus vaste de promotion du plurilinguisme au sein de l'Union Européenne.

L'actualité de la méthode biographique dans notre domaine accentue la nécessité pour les chercheurs de développer des questionnements, des concepts et une approche spécifiques (Lüdi, 2005 : 26), tant en sociolinguistique qu'en didactique des langues.

C'est à ce développement qu'ont contribué une série de manifestations que nous allons maintenant énumérer. Le colloque de Rennes intitulé *Histoire de vie et dynamique langagière* (1998) a ouvert une période d'échanges scientifiques sous l'angle de l'interdisciplinarité en sciences de l'éducation, sociolinguistique et didactique (Leray et Bouchard, 2000). Neuf ans plus tard, l'équipe DYNADIV de l'Université François Rabelais (Tours) a poursuivi ce dialogue en organisant un colloque international et interdisciplinaire (en sciences de l'éducation, sociolinguistique et didactique) sur *Le biographique, la réflexivité et les temporalités,* avec le projet d'*Articuler langues, cultures et formation* (juin 2007). Entre temps et, dans une perspective plus « mono » disciplinaire, une journée thématique VALS/ASLA, en sciences du langage, s'est tenue à Biel/Bienne (Suisse), en 2001, donnant lieu au premier ouvrage scientifique intitulé « Biographies langagières » (Roos et Adamzik, 2002).

Impliquée dans cette dynamique et recrutée à l'Université de Cergy-Pontoise, j'ai alors ouvert dans cette université un cycle de recherche sur les *Approches biographiques en linguistique, didactique du français et littérature* à Cergy-Pontoise (EA 1392, Centre de Recherche Textes et Francophonies – LaSCoD). Le premier colloque (sur l'*Approche biographique et (les) apprentissage(s) des langues : quoi, pourquoi, comment ?*, mai 2004) a été suivi du Colloque *Autobiographie et réflexivité* (mars 2005) et d'une table ronde avec les auteurs de *Biographie langagière et apprentissage plurilingue* (Molinié, 2006) au *Café Le français dans le monde* à Paris. Plus récemment, un séminaire de recherche (*Dessin et destin : du tracé aux traces. Mobilités, plurilinguisme et francophonies*) s'est tenu en 2007[115] et en 2008[116]

---

[114] L'expression « récit de vie » apparaît en France dans le but de distinguer l'histoire vécue par une personne du récit sollicité par un chercheur (Bertaux 1976).

[115] Cette première journée du séminaire de recherche était intitulée *Dessin et destin : du tracé aux traces.* Coordonnée par M. Molinié et M. Blancart, elle rassemblait des contributions de Véronique Castellotti et Danièle Moore (Université François Rabelais-Tours et Université Simon Fraser), Masahiro Terasako (Université Préfectorale d'Osaka), Aline Bergé (Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle), Stéphanie Clerc (Université d'Avignon), Muriel Molinié et Marie Blancart (Université de Cergy-Pontoise).

[116] Cette seconde journée intitulée *Dessin et destin : du tracé aux traces ; Mobilités, plurilinguisme et francophonies*, a réuni Véronique Castellotti (Université François Rabelais-Tours), Fabienne Leconte (Université de Rouen), Christiane Perregaux (Université de Genève), Muriel Molinié, Marie Blancart (Université de Cergy-Pontoise), Hideo Hososkawa (Université Waseda, Tokyo) et Elatiana Razafimandimbimanana (Université de Rennes 2).

afin de commencer à interroger la place du « dessin réflexif » dans les dispositifs de recherche et d'intervention qui apparaissent désormais comme l'une des caractéristiques de la méthode biographique (Molinié, dir., 2009).

Ces diverses initiatives se maillent depuis 2006 avec d'autres laboratoires de recherche. À Grenoble, où, depuis 2006 une partie du groupe Sodilac (Socio-didactique des langues et des cultures) du Lidilem[117] s'est donné les biographies langagières comme objet de recherche. À Lausanne, où le GReBL (Groupe de recherche sur les biographies langagières), animé par Thérèse Jeanneret et Raphael Baroni, a préparé avec Nathalie Thamin, Diana-Lee Simon, Christine Deprez, Muriel Molinié et des membres du GReBL un panel intitulé *Autobiographie du sujet plurilingue,* dans le cadre du Colloque VALS-ASLA sur « Les compétences langagières dans la formation et dans la vie professionnelle. Transitions et transformations », en 2010 à Zurich.

Le tableau présenté ci-dessous, devrait permettre d'apprécier de façon synthétique, le caractère transversal de la méthode biographique dans les disciplines qui, de l'anthropologie (à partir du début du XXe siècle) à la didactique des langues, des cultures et du plurilinguisme, ont contribué et contribuent à son renouvellement et à sa vitalité. Les flèches indiquent les passages inter-disciplinaires, caractéristique majeure de la méthode biographique.

Tableau n° 1 : La méthode biographique en sciences humaines : tour à tour dispositif d'enquête ethno-sociologique et dispositif éducatif

Disciplines	**Dispositifs de co-production : récit, entretien, interactions**	**Ce que vise la méthode biographique**
Anthropologie **Sociologie concrète (École de Chicago)** **Sociologie clinique.**	Récit de vie oral + transcription Entretien biographique Entretien compréhensif	**- Offrir un point de vue synthétique :** « le récit de vie de l'indigène rassemble, articule, intègre tous ces éléments (relations de parenté, modes de subsistance, croyances religieuses etc.) en une totalité signifiante et, par là-même, nous donne à voir une culture non seulement de l'intérieur mais comme un tout » (Bertaux, 1989, T1 : 31) **- Donner accès aux « savoirs indigènes »** « S'il est vrai que l'expérience humaine est porteuse de savoir sociologique (..) alors nous vivons au milieu d'un océan de savoirs indigènes dont cependant nous ne voulons rien savoir » (Bertaux, 1980 : 220) **-Donner une place à l'homme *ordinaire* dans la production des connaissances.** Effectuer un lien entre savoirs et pouvoir (sur son existence) : « L'homme est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (Gaulejac, 2009)

[117] Participent aux travaux du groupe Sodilac actuel : Jacqueline Billiez, Marielle Rispail, Chantal Dompmartin, Stéphanie Galligani, Patricia Lambert, Diana-Lee Simon et Nathalie Thamin.

Disciplines	Dispositifs de co-production : récit, entretien, interactions	Ce que vise la méthode biographique
□□	□□	
Sciences de l'éducation et de la formation	a) Histoires de vie en / de formation b) Biographie éducative (Dominicé) c) Autobiographie raisonnée (Desroche) d) Autobiographie réflexive (Jaillon) e) Dispositifs d'accompagnement f) Portfolio socio-constructiviste : 1) cheminer dans ses apprentissages, 2) Valoriser ses acquis, travaux et expériences 3) auto-évaluation formative □□	- **la reconnaissance** des savoirs expérientiels et du pouvoir de formation de *l'homme ordinaire*. Formation/transformation. **- une modification du rapport** au savoir, solidaire d'une transformation du rapport de pouvoir : individu producteur de savoirs/savoir-faire. **- s'opposer au behaviorisme** en éducation qui diffuse un « prêt-à-porter instrumental » et l'illusion selon laquelle en appliquant telle technique on produira partout et toujours le même effet d'apprentissage chez celui qui subit ce conditionnement (Laine, 1998). Individu : consommateur de savoirs/savoir-faire. **-** « l'**intégration des savoirs subjectifs et informels** (…) mis en œuvre par les individus dans leurs rapports sociaux et dans leurs expériences de vie » (Thamin et Simon, 2008).
Didactique des langues et du plurilinguisme	- Correspondances (écrites, audio, vidéo) - Journaux de bord d'apprentissage - Biographies, Histoires et Parcours langagiers - Portfolio socio-constructiviste (*vs* applicationniste) - « dessin réflexif » et verbalisations orales (entretiens) et/ou écrites	**- Faire prendre conscience aux enseignants de la *réalité* plurilingue.** Problème de manque de conscience des enseignants face à la situation plurilingue des élèves. Les biographies langagières : un outil important pour pouvoir travailler avec eux sur une prise de conscience de la variété. « Quand la formation - ou l'école - s'intéressent au biographique, elles ouvrent un espace de parole et d'écriture à la reconnaissance individuelle et souvent collective des savoirs langagiers des apprenants, des représentations qu'ils ont construites des rapports aux langues et à ceux qui les parlent » (Perregaux, 2002 : 93). **- Faire travailler les apprenants** - sur leur *répertoire linguistique* dans les contextes où celui-ci s'est construit et évolue, avec mise en évidence des moments où ce répertoire se modifie (influence de l'environnement sur les apprentissages) - sur les apprentissages (linguistiques et culturels) réalisés au contact des autres.

3.10.2. Processus de (re)configuration identitaires en contexte (et/ou en mobilité) plurilingue, pluriculturel

Rassemblant une dizaine de chercheurs du champ biographique, un ouvrage récent, (Huver et Molinié, 2008) fait apparaître cinq éléments communs aux chercheurs contribuant, par leurs travaux, à la vitalité de la méthode biographique.

- Ils envisagent celle-ci comme une démarche facilitant non seulement la compréhension scientifique des processus d'appropriation des langues et des cultures, mais également l'appropriation elle-même (Lüdi, 2005 ; Molinié, 2004 et 2006). Appropriation linguistique et cognitive (Bretegnier ; Goï ; Baroni et Jeanneret, 2008) ; (ré)appropriation et construction d'une identité (Bretegnier, 2008) : genrée (Baroni et Jeanneret, 2008), professionnelle (Girardeau et Huver ; Molinié, 2008), plurilingue (Thamin ; Goï, 2008) ; appropriation et construction d'une posture professionnelle (Girardeau et Huver ; Molinié ; Goï[118], 2008).

- Les discours biographiques produits dans différents dispositifs de recherche et d'intervention contribuent à la cohésion de la personne (Goï), à la reconstruction de l'identité (Baroni et Jeanneret). Grâce à ces processus le locuteur / apprenant devient acteur de son apprentissage, de sa formation, de la construction de sa trajectoire familiale, scolaire, professionnelle, de son histoire de langue (Bretegnier).

- Ils envisagent la réflexivité comme « réflexion dans et sur l'action » (Schön, 1994), comme activité de réflexion sur sa posture (De Robillard, 2007 : 102) et comme activité de production de liens (en synchronie et en diachronie). L'entretien biographique aide les individus à « produire un regard interprétatif, interrogeant, analytique sur leur histoire et sur leur projet » (Bretegnier) et favorise l'élaboration de « boucles réflexives ».

- Tant dans leurs ouvrages singuliers que dans leurs publications collectives, les auteurs dont il vient d'être fait mention, expriment des préoccupations méthodologiques et épistémologiques communes, en faisant notamment le choix d'approches résolument qualitatives et compréhensives, qui reposent sur des études de cas, laissant la place à de nombreux fragments de récits de vie et de portraits. De plus, dans cet espace méthodologique, l'accent est régulièrement mis sur la « nature co-construite de l'entretien, de l'interaction verbale entre l'apprenante et la personne qui l'interroge » (Baroni et Jeanneret ; Molinié), c'est-à-dire sur « les processus de co-construction du récit et de la dynamique interactionnelle qui se développent entre le sujet et l'enquêteur » (Thamin).

- Enfin, la place du chercheur et de son interprétation est interrogée. Ce dernier n'est pas envisagé comme un « acteur neutre », mais au contraire comme « doté de ses ressources expérientielles, de ses hypothèses, de ses vigilances

[118] Si on considère l'enfant scolarisé dans son « métier d'élève ».

> théoriques, méthodologiques, d'éléments de sa propre histoire » (Bretegnier). Dans ce cadre, il ne peut plus se poser comme seul détenteur de la vérité, mais doit envisager sa professionnalité dans un rapport « empathique » (Kaufmann, 1996 ; Billiez, 1997), herméneutique (De Robillard, 2007) et impliqué vis-à-vis de l'autre.

De l'écoute de l'apprenant à l'herméneutique du sujet plurilingue, c'est donc à une traversée des frontières professionnelles (entre les professions de chercheur et de praticien) qu'invite d'abord la méthode biographique.

3.10.2.1. Parcours (d'apprentissage, de formation, de professionnalisation), processus d'individuation, construction identitaire

Revenant sur l'apparition, dans le CECR[119], du terme biographie langagière, Jeanneret et Baroni (2009) soulignent le fait que dans les années 2000, ce type de biographie visait à enrichir le *curriculum* des sujets plurilingues en éclairant leurs acquisitions liées à des contacts langagiers ne relevant pas directement d'un apprentissage scolaire. Mais, à cet objectif évaluatif, « s'est progressivement ajouté le souci d'amener les apprenants à réfléchir sur leurs compétences langagières plurilingues, sur leur mode d'appropriation des langues et sur leur investissement dans cette activité, notamment par le biais de différents exercices de production autobiographique ». Jeanneret et Baroni proposent de réfléchir aux effets de ces productions sur le processus d'appropriation (Molinié, 2002, 2004). À l'instar de Huver et Molinié (*cf. supra*), ils insistent tout d'abord sur la *réflexivité* qui découle de la production biographique. En effet,

> « le regard rétrospectif permet une distanciation vis-à-vis de soi qui favorise la compréhension et la mise en place de contextes favorables à l'amélioration des compétences, mais aussi un renouvellement de l'investissement dans le processus d'appropriation. De ce point de vue, la biographie langagière peut être mise en relation avec la notion de besoin langagier telle qu'elle a été présentée par Richterich dans les années 80 et permet d'englober dans les réflexions une grande diversité de contextes sociaux d'appropriation (scolaires, professionnels, etc) ».

Ils mentionnent en second lieu, le fait que la trajectoire de l'apprenant se présente souvent « comme un processus d'acculturation instaurant une *brèche identitaire* que viendrait suturer la production narrative ». Baroni et Jeanneret considèrent en effet que « le récit autobiographique prend le statut de lieu ou se renégocie et se refonde l'image de soi complexe et sans cesse mouvante du sujet plurilingue ».

En effet, qu'il soit migrant ou engagé dans des dynamiques de mobilité internationale, tout individu est amené à composer, articuler et reconfigurer dans une identité complexe, des héritages transmis au cours de la socialisation primaire, (par l'entourage familial), avec des acquis réalisés au cours des processus de socialisation secondaire (via la formation initiale et continue, la trajectoire professionnelle) et enfin, des aspira-

---

[119] Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp (27/04/10).

tions sociales et identitaires. Molinié (2008) propose de voir comment ces composantes s'organisent dans deux textes écrits par une étudiante portugaise (Catia) afin de présenter son *Parcours international de formation* et son *Projet personnel*, mené dans le cadre de ses études en lettres et sciences humaines, en séjour Erasmus. Séjournant à Paris dans sa famille portugaise, c'est dans le cadre d'un cours de français langue étrangère, délivré par son université francilienne, qu'elle choisit d'enquêter et d'interviewer ses proches au sujet de leur émigration en France. Elle souhaite comprendre les raisons qui ont poussé et poussent encore tant de Portugais à quitter leur pays natal. Une série d'informations, (recueillies à travers lecture, documentaire, conférence et entretiens d'enquête), lui permettent de resituer ces processus dans une perspective historique et à mieux situer la migration de sa famille dans l'histoire collective[120]. Lorsqu'elle demande à ses interviewés de s'exprimer sur leur identité française et/ou portugaise elle réalise que « le migrant doit mettre en relation deux mondes, deux cultures, articulées autour de la langue d'origine et de la langue d'accueil » (Lüdi et Py, 1986 : 59).

Le bilinguisme franco-lusophone transmis par sa famille est interrogé par Catia au regard de sa situation présente (en séjour Erasmus[121] en France), avant d'être mis en relation avec son questionnement sur l'avenir (rentrer au Portugal ou émigrer ?). Ce questionnement est articulé sur des notions d'espace (Portugal, France, ailleurs) puisqu'elle va comparer la migration familiale avec sa propre mobilité. Le tableau ci-dessous montre que a) Catia dit de son identité première qu'elle est marquée par – et reliée à – celle de la migration portugaise en France (colonne de gauche), mais que b) la représentation qu'elle se forge de son identité présente (colonne centrale) et à venir (colonne de droite), n'est pas exactement celle d'une migrante entre Portugal et France.

Tableau : Reconfiguration identitaire en diachronie

Identité héritée[122] en contexte d'émigration Portugal-France	**Identité acquise dans le contexte de la Réforme de Bologne**	**Identité espérée, en contexte « international » ?**
Je voulais beaucoup venir en France pour étudier, parce que dès que j'étais petite je pensais qu'un jour je sortirais du Portugal pour avoir, au moins, une petite expérience à l'étranger car ma famille habite presque en totalité à l'étranger (Catia, *Projet personnel*). Depuis que je suis petite j'entends presque toute ma famille parler français. Alors j'ai passé toute ma vie en écoutant des expériences de vie en France (Catia, *Récit d'un parcours international de formation*).	Aujourd'hui, je suis ici en France. Maintenant, je réalise un projet de mobilité internationale (même que soit temporaire) (Catia, *Projet personnel*). Bologne a été adopté par mon université et la confusion continue jusqu'aujourd'hui (ECTS). Avec l'adoption de la Déclaration de Bologne, la direction de l'école commence à essayer de motiver ses étudiants pour l'expérience qui est l'Erasmus (Catia, *Récit d'un parcours* …).	Ce que je veux savoir est si cela vaut vraiment la peine d'émigrer du Portugal parce que pour mon avenir cette réponse peut-être très importante […]. Chaque expérience internationale est très personnelle et parfois c'est difficile d'associer leurs histoires à la mienne (Catia, *Projet personnel*).

[120] À travers son questionnement sur les raisons de l'émigration portugaise en France, Catia interroge les conditionnements familiaux et historiques qui ont conduit la génération précédente à développer des formes de mobilité et d'identité bi-pôlaires.

[121] Erasmus (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students) est le nom donné au programme d'échange d'étudiants et d'enseignants entre les universités et les grandes écoles européennes.

[122] Identité héritée, acquise, espérée (voir Vincent de Gaulejac, 2002).

Au cours de son séjour à Paris, elle accomplit le projet forgé dans l'enfance d'avoir « au moins, une petite expérience à l'étranger ». Mais ce sont les notions de « mobilité » et « d'expérience » internationales qui semblent désormais constituer pour elle une possibilité d'étayer son désir de mobilité identitaire. Elle perçoit son statut social d'étudiante Erasmus comme ouvert sur d'autres mobilités que le seul va-et-vient identitaire entre deux destinations. C'est le sens de la question posée dans son récit de parcours : « Est-ce que je dois continuer avec mon expérience internationale ou je dois rentrer au Portugal ? ». L'alternative posée ici n'est plus entre Portugal ou France mais entre expérience internationale ou Portugal.

On rejoint là, la position exprimée par Baroni et Jeanneret selon qui, articuler les perspectives, réflexive et identitaire, contribue à offrir aux sujets « l'occasion de renouveler leur motivation pour la tâche d'appropriation, dans le sens où les expériences vécues ainsi que les identités sociales des apprenant·e·s sont susceptibles d'être valorisées (socialement, institutionnellement, professionnellement, etc.) par le biais de la production biographique ».

3.10.2.2. Où le discours sur la mobilité se co-construit dans une interaction qui ne le fige pas

Revenant sur la méthode biographique mise en œuvre dans son travail de recherche (portant sur les *recompositions identitaires de sujets plurilingues en situation de mobilité dans un contexte d'entreprise internationale*), Nathalie Thamin (2008), constate que, dans les entretiens biographiques menés, les marques de co-construction du récit sont de diverses natures. Il arrive que les relances de l'enquêteur conduisent l'entretien là où l'expérience vécue n'avait pas encore été analysée par le sujet. Le sujet amorce alors « une prise de conscience de ses attitudes et de ses stratégies langagières et identitaires ». Certes, réfléchissant *in situ* le sujet produit son discours sur des thématiques en partie familières qui sont alors abordées sous des angles de réflexion nouveaux et à travers une nouvelle verbalisation du familier, ce qui contribue à ramener au présent certains souvenirs, « à revenir sur les propos antérieurs, les reprendre, les développer, les affiner, les compléter ».

Elle montre ensuite que le récit de vie est également ponctué de « marqueurs qui mettent en valeur le souci de répondre aux attentes de l'enquêteur et de s'inscrire dans les objectifs de la recherche » :

> 5. Vous voulez que je vous parle librement de ce qui m'avait semblé important ?
>
> 16. […] puis j'ai peut-être un autre un autre point à ajouter qui me concerne moi personnellement
>
> 35. […] et puis j'ai peut-être aussi quelque chose à vous dire sur + vous avez parlé d'identité euh :

Ce qui intéresse ici N. Thamin, c'est la mise en valeur des indices marquant l'attitude réflexive de Silvana, en situation de raconter sa vie. La chercheure s'associe à C. Perregaux pour qui,

> «… ce qui nous intéresse en fait, c'est "le biographique" comme processus

> d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues. Le biographique permet un rappel personnel de l'histoire de ses contacts avec les langues et les personnes qui les parlent, une mise en mots de connaissances ou d'expériences passées influençant la construction présente ou à venir de nouveaux savoirs. Selon le moment de l'investigation, le "biographé" construira son histoire différemment, mettant l'accent sur des circonstances prenant du sens pour lui à ce moment-là mais qui pourraient disparaître plus tard ou qui ne seraient pas apparues plus tôt » (2002 : 83).

Il convient donc de souligner que « la biographie langagière est d'abord l'occasion, dans son actualité propre, de produire une remise en question du récit de soi et une refondation de son histoire personnelle. Il faut donc insister sur ce caractère dynamique de la biographie langagière, dont chaque nouvelle version vient déplacer les enjeux du passé au lieu de les fixer dans une version définitive. S'il y a identité narrative, c'est une identité sisyphéenne » (Baroni et Jeanneret, 2008).

3.10.3. Méthode biographique et construction identitaire en formation d'enseignants

Découle du point précédent une interrogation centrale : la méthode biographique, peut-elle aider les enseignants à améliorer leur compréhension a) de leurs propres compétences et processus acquisitionnels plurilingues/pluriculturels ? b) des processus acquisitionnels des sujets plurilingues ? Un élément de réponse peut être apporté par le récit de pratique suivant.

Depuis 2002[123], un cours d'*Anthropologie de la diversité culturelle* initie les étudiants de mon université (inscrits en parcours FLE de Licence), au recueil de récits de vie, via la conduite d'entretiens de compréhension[124]. Le dossier réalisé[125] et remis pour validation à l'enseignante en fin de semestre, fait apparaître un résultat majeur : l'expérience réussie de l'écoute est considérée par ces étudiants en formation comme transférable dans le cadre didactique et utile pour mieux connaître leurs futurs élèves et adapter leur pédagogie. Comme l'affirme Danièle, « [p]ar rapport au FLE, il me semble qu'il faut avoir cette démarche d'empathie et d'écoute envers nos apprenants, afin de mieux les connaître et d'adapter notre pédagogie » (Rajonhanes, *Dossier d'anthropologie de la*

---

[123] Date de la création d'une spécialité FLE/S en licence de lettres à l'université de Cergy-Pontoise.

[124] Voir :

L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données (entretiens et groupes de discussion) (P. Chardenet).

Le discours de l'enseignant comme discours professionnel (E. Lousada).

[125] À partir des consignes suivantes :

- récit de votre enquête : hypothèses : de départ / d'arrivée ; principaux outils conceptuels ; méthode d'enquête ;
- analyse de votre implication dans – et au cours de - cette enquête (réflexivité) ;
- présentation et analyse des résultats de la recherche.

Chaque analyse est précédée d'un compte-rendu des extraits d'entretiens sélectionnés pour analyse. Votre analyse est toujours précédée d'une reformulation de l'extrait d'entretien choisi (transcriptions en annexe). Conclusion : qu'avez-vous appris, et compris à travers cette démarche ? Bibliographie commentée.

diversité culturelle, 2005). Ainsi, l'écoute et le recueil d'un récit de vie peuvent être utilisés comme source de connaissance sur l'intégration et comme point de départ à une intervention pédagogique. Quatre idées clés illustrent les apports de cette démarche et les transferts didactiques explicités par les étudiants en fin d'année universitaire :

- l'apprenant est désormais perçu comme une source de savoirs ;

- il faut comparer les cultures sans jamais les dévaluer ;

- pédagogie et contexte d'enseignement sont intimement liés ;

- journal de terrain et entretien de compréhension biographique sont des outils indispensables à l'enseignant : « Ce projet d'enquête m'a ouvert une nouvelle perspective sur le monde du FLE (…). J'ai remarqué que le journal de terrain et l'entretien de compréhension sont des outils indispensables pour comprendre le cheminement des apprenants face à leur apprentissage : leurs représentations, leurs expériences, leurs réflexions et je pense que je réutiliserai ces outils qui peuvent aider à parfaire une pédagogie d'enseignement» (E.D., *Dossier d'anthropologie de la diversité culturelle,* 2005).

3.10.4. Le dessin réflexif : un pas de plus vers une herméneutique du sujet plurilingue

La place importante faite dans cet article aux discours et aux verbalisations ne devrait pas laisser penser que les outils et techniques de la méthode biographique s'arrêtent à l'entretien et aux textes biographiques. Dans un volume déjà mentionné ci-dessus (Molinié, dir., 2009), diverses contributions montrent qu'un dispositif de mise en expression biographique à partir de ce que nous appellerons dorénavant le *dessin réflexif* [126]a fait son entrée dans le champ de l'éducation au plurilinguisme où il est en passe de devenir un levier de communication entre les enfants (ou les adolescent) et les adultes (chercheurs et formateurs) qui les sollicitent. Inspirée par deux consignes initiales[127], la réalisation de nombreux dessins contribue d'ores et déjà à enrichir les connaissances circulant (en didactique des langues et des cultures, en sociolinguistique et en sciences de l'éducation), sur un certain nombre de problèmes : depuis la solitude et l'ennui ressentis dans les apprentissages scolaires des langues jusqu'aux représentations clivées du répertoire plurilingue, sans oublier le fort sentiment d'isolement exprimé par les enfants nouvellement arrivés sur le territoire.

Il est cependant capital de préciser que ce n'est pas le dessin en lui-même mais *le dispositif* comprenant le moment de la consigne, le moment du dessin et celui des entretiens d'explicitation, des entretiens biographiques (ou encore de verbalisations) qui s'avère

---

[126] Voir : Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme (D. Moore et V. Castellotti).

[127] La consigne n° 1, proposée par V. Castellotti et D. Moore, « dessine comment c'est dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues », est reprise et mise en œuvre dans le dispositif et la recherche présentée dans cet ouvrage par F. Leconte. La consigne proposée aux enfants par C. Perregaux est simplement de « dessiner plusieurs langues ». La consigne n° 2, formulée par H. Trocmé, « dessine-toi en train d'apprendre une langue », a inspiré le dispositif analysé dans l'article de S. Clerc qui a simplement demandé « dessine-toi en train d'apprendre » à un groupe d'enfants nouvellement arrivés en France.

être le levier permettant d'enclencher des dynamiques d'interprétation (sur la place des apprentissages de langues et de cultures dans sa vie) de la part du sujet « dessinateur ». En effet, ce dispositif permet, en premier lieu, de rendre visibles et de prendre acte des déterminants sociolinguistiques et de leur circulation dans le milieu scolaire. Il permet en second lieu de conduire des processus de conscientisation, de verbalisation et de réflexion sur ces déterminants. Enfin, il ouvre la voie à la remédiation pédagogique et à la production de nouvelles représentations, complétant en cela les dispositifs d'intervention conduits notamment dans le champ de l'éveil aux langues. Ces dispositifs permettent aux dessinateurs réflexifs de développer une perception d'eux-mêmes en interaction avec leur environnement (Wallon, 2001) et de nouer des dialogues interprétatifs ou herméneutiques (De Robillard, 2009) avec leurs pairs et avec les chercheurs. Ces étayages sont nécessaires aux sujets plurilingues pour advenir comme médiation, c'est-à-dire « comme troisième terme face à l'ensemble des déterminations plus ou moins contradictoires qui les constituent » (Gaulejac, 2009 : 12).

La transmission d'un récit de vie peut contribuer à créer des « ressources subjectives » tant chez celui qui l'énonce que chez celui à qui ce récit est adressé et transmis. Cette hypothèse, forgée par Catherine Delcroix à propos des récits d'émigration transmis par les parents à leurs enfants, est explicitée de la façon suivante : « la connaissance de l'histoire des parents constitue une véritable ressource pour les enfants et sa méconnaissance, conséquence de sa non-transmission, un facteur de déséquilibre» (Delcroix, 2001 : 73). Si la transmission ou l'élaboration d'un capital d'expérience biographique contribue à donner du pouvoir d'action aux sujets (qu'ils soient en formation en langue ou en formation didactique), alors la méthode biographique présentée ici à sans aucun doute une pertinence.

Ainsi, autoriser un jeune adulte en formation aux métiers de la transmission, à solliciter un récit d'émigration, qui ne lui avait pas été transmis, peut lui permettre de répondre à une question. C'est le cas de Danièle (issue de l'émigration malgache) qui relève : « le malaise ambigu des minorités, notamment celui des enfants d'immigrés » et s'interroge :

> « Se peut-il que ce malaise soit le fruit (conscient ou inconscient) de la souffrance des parents ou des grands-parents qui eux, ont vécu la colonisation donc l'occupation française et la décolonisation ? Je veux chercher à comprendre […] une partie au moins, de l'origine de ce malaise, qui remonte loin dans l'histoire d'une famille. Je dois trouver une personne qui a vécu ces événements et analyser leurs répercussions sur la vie personnelle, familiale et autres, et voir si cette personne a pu dire ou transmettre cette souffrance à ses enfants ou petits-enfants ».

Comprendre les déficits dans les transmissions passées, y remédier pour tenter, à son tour, de transmettre la langue française, à travers un métier (celui d'enseignant) et se construire un avenir, est l'une des motivations les mieux repérées en formation d'enseignants à/par la méthode biographique.

Si apprenants, migrants et étudiants en formation sont au centre des dispositifs évoqués dans cette contribution c'est parce qu'ils sont invités à coopérer à cette tâche complexe : repérer des événements significatifs dans leurs parcours linguistiques et culturels, donner du sens à ce parcours, le contextualiser dans une histoire et, ce faisant, apprendre et s'inscrire dans la culture (Molinié, 2002).

Mais au-delà des questions d'apprentissage, la méthode biographique permettrait de dégager un « profil émergeant d'acteurs sociaux plurilingues » (Thamin, 2008). Celui de personnes en situation de mobilités scolaires, professionnelles et linguistiques. Des acteurs développant des stratégies qui leur

> « permettent à la fois de se sentir intégrés à leur lieu de vie et de rester en retrait auprès d'un groupe d'appartenance internationale et/ou au sein d'un espace européen qui offre à l'individu la possibilité de naviguer entre intégration et distanciation et de recomposer son identité ».

La méthode biographique contribue aujourd'hui à la co-production des connaissances en didactique des langues et des cultures parce qu'elle outille les praticiens et les chercheurs intervenant dans ce champ, souhaitant montrer a) la diversité des mises en discours des plurilinguismes et des pluralités culturelles, (histoire migratoire, trajectoire scolaire, héritages socio-historiques, formes variées de mobilités sociales, professionnelles et culturelles, etc…), b) en quoi cette mise en discours permet aux sujets plurilingues d'historiciser leur diversité tout en reconfigurant les contours de leurs identités.

3.11. Le dépouillement des données [analyses des tendances et analyses qualitatives] (Thierry Bulot)

Le but de ce chapitre est de montrer qu'une utilisation d'un simple tableur peut s'avérer très rentable dans le cadre de recherches en sociodidactique, en sociolinguistique et plus largement dans toute approche demandant de décrire et d'analyser des pratiques langagières. Un tableur est effectivement un outil disponible (Excel ou OpenOffice Calc entre autres[128]) pour dresser des statistiques, pour extraire des données pertinentes de la masse de données recueillie lors des enquêtes, pour dégager des tendances, ou encore pour présenter des résultats sous forme graphique… Certes, se familiariser à l'utilisation d'un tel outil demande un certain investissement en temps, mais celui-ci sera vite rentabilisé car sa maitrise permet par la suite de gagner de longues heures lors du dépouillement des enquêtes, d'analyser les données de façon évoluée, et de leur faire subir des traitements qu'il serait trop long, voire impossible, de faire manuellement. L'article prend également le pari que l'on peut, sur nombre d'approches, argumenter qu'il est possible voire souhaitable de vous passer de maîtri-

[128] Dans cette présentation, nous allons uniquement introduire les notions de base pour l'utilisation d'Excel, mais avec un peu de pratique, il est aisé de percevoir que OpenOffice Calc et Excel sont très proches d'usage et ont – de toutes les façons – les mêmes propriétés. Excel et OpenOffice Calc sont des marques déposées.

ser les outils statistiques, dès lors que l'on travaille sur du qualitatif (même quantifiable) ou des tendances[129].

Les tableurs actuels sont des logiciels largement répandus[130] qui intègrent un tableur puissant, un gestionnaire de base de données, ainsi qu'un grapheur. Utiliser Excel[131] – qui va donc servir de base à cette présentation – permet à un chercheur de se libérer des tâches secondaires (trier des données, calculer des moyennes à la main, ou dessiner des graphes sur papier) et lui permet ainsi de consacrer plus de temps à l'interprétation des résultats ou à la recherche de nouvelles hypothèses.

Ce texte est ainsi organisé en deux temps :

Temps 1 : Avoir les compétences nécessaires

- créer des bases de données ;
- utiliser les filtres automatiques pour extraire et présenter les données qui vous intéressent ;
- générer des tableaux croisés permettant de regrouper et recouper les données en vue de les analyser et les interpréter ;
- utiliser le grapheur pour représenter graphiquement ces données.

Temps 2 : Travailler sur des données langagières

- le projet d'analyse
- le dépouillement des données
- la pré-analyse des réponses
- l'analyse

3.11.1. Les compétences nécessaires (temps 1)

Une base de données est une collection d'informations ayant la même structure. La nature de ces informations est déterminée par le libellé d'entête de colonne. Les différentes lignes d'information placées les unes au-dessous des autres constituent les enregistrements de la base de données.

---

[129] Sans quoi nous vous renvoyons à l'utile manuel de Jean-Pierre Georgin (2002), ainsi qu'à celui de Nicole Berthier (1998), mais également au travaux de Bruno Marien (2004) et de Bruno Marien et Jean-Pierre Beaud (2003).

[130] Hors les aides intégrées sur les logiciels, des forums aux questions sur l'Internet fournissent des conseils et astuces en grand nombre… Ainsi si vous ne savez pas faire de capture d'écran pour les insérer ensuite sous Word, tapez sur un moteur de recherche : « capture d'écran vers Word ». Vous serez sans doute surpris.

[131] Cette présentation implique la connaissance des notions de base du tableur Excel, à savoir la saisie et formatage de données dans une feuille de calcul, la sélection de plages de cellules et le chargement et sauvegarde de classeurs, etc. Cependant, si ces principes de base ne sont pas connus, il faut se référer à l'aide intégrée d'Excel (touche F1).

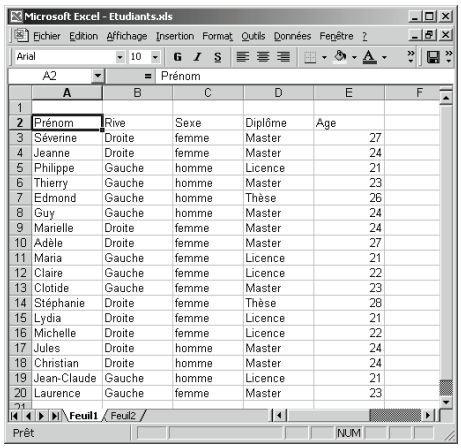
3.11.1.1. Créer une base de données (ou liste)

À l'aide d'un logiciel tableur[132], un certain nombre de traitements peuvent être effectués sur les listes de données (filtrage en fonction de critères définis, extraction, calcul statistiques, sous totaux...).

Supposons que l'on mène une étude sur une population constituée uniquement d'apprenants originaires d'une ville scindée en deux rives. On considère que chaque étudiant est caractérisé par : son prénom (fictif pour l'anonymat), son sexe (pour différencier les stratégies liées au genre), son âge, son niveau universitaire (Licence, master ou thèse) et son origine géographique (rive droite/rive gauche). Le but de l'étude est de déceler d'éventuels liens (des corrélations) entre ces caractéristiques.

Le tableur permet de répondre rapidement à des questions comme : A-t-on plus de chance d'obtenir un master si on est originaire de la rive droite ? Quel est l'âge moyen des étudiantes de master ? Les étudiantes de Licence sont-elles plutôt originaires de la rive droite ou de la rive gauche ?

Voici la façon la plus simple (Figure 1) pour créer une telle base de données est aisée : sur la première ligne d'une feuille de calcul, on place les titres des informations (en l'occurrence : Prénom, Rive, Sexe, Diplôme, Age). Puis sur les lignes suivantes, ligne après ligne, on entre les informations propres à chaque entité (dans l'exemple, les informations collectées relatives à chaque étudiant).



	A	B	C	D	E
1					
2	Prénom	Rive	Sexe	Diplôme	Age
3	Séverine	Droite	femme	Master	27
4	Jeanne	Droite	femme	Master	24
5	Philippe	Gauche	homme	Licence	21
6	Thierry	Gauche	homme	Master	23
7	Edmond	Gauche	homme	Thèse	26
8	Guy	Gauche	homme	Master	24
9	Marielle	Droite	femme	Master	24
10	Adèle	Droite	femme	Master	27
11	Maria	Gauche	femme	Licence	21
12	Claire	Gauche	femme	Licence	22
13	Clotide	Gauche	femme	Master	23
14	Stéphanie	Droite	femme	Thèse	28
15	Lydia	Droite	femme	Licence	21
16	Michelle	Droite	femme	Licence	22
17	Jules	Droite	homme	Master	24
18	Christian	Droite	homme	Master	24
19	Jean-Claude	Gauche	homme	Licence	21
20	Laurence	Gauche	femme	Master	23

Figure 1

3.11.1.2. Interroger la base de données avec un filtre automatique

Mise en place du filtre automatique. Le but est de visualiser les enregistrements répondant à certains critères (par exemple, visualiser les étudiants de licence). Sélectionnez la ligne 1 (cliquer sur le chiffre 2 tout à gauche de l'écran), puis activez la commande *Filtre, sous-commande Filtre automatique* du menu Données, et alors chaque cellule *champ* contient alors une case déroulante (Figure 2).

[132] Type Excel de Microsoft (il existe Calc de la suite Open Office, logiciel gratuit en open source).

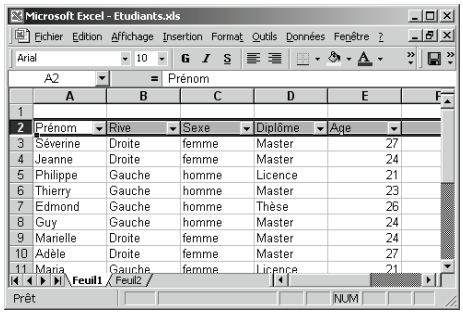


Figure 2

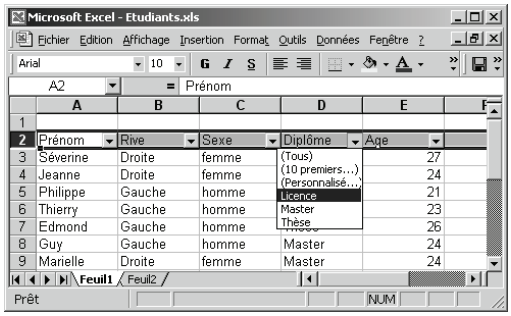


Figure 3

Cliquez sur la case déroulante d'un des champs : la liste exhaustive des valeurs prises par le champ tout au long de la base apparaît alors. Si un champ prend plus de quatre valeurs différentes, une barre de défilement permet de se déplacer dans cette liste. Pour établir vos critères, cliquez alors sur le mot ou la valeur de votre choix pour chacun des champs désirés (Figure 3).

Tous permet de supprimer le(s) critère(s) mis en place sur ce champ. En pointant sur une des trois valeurs vous mettez en place le critère d'égalité sur cette valeur à ce champ (vous opérerez un tri à plat). L'exemple ci-dessous montre ce qui se produit lorsque l'on sélectionne licence » dans la case « déroulante » correspondant au diplôme (Figure 4).

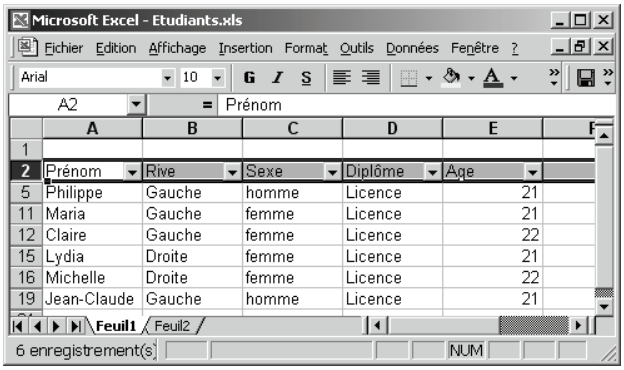


Figure 4

Dès qu'un critère est positionné sur un champ, les numéros de ligne de la feuille sont en bleu. Les champs sur lesquels les critères sont en cours ont aussi leur case « déroulante » en bleu. Pour retrouver une visualisation intégrale de la liste il suffit de supprimer les critères en cours en sélectionnant « Tous » ; les numéros de ligne repassent en couleur noire.

3.11.1.3. Générer et remplir un tableau croisé dynamique

Un rapport de tableau croisé dynamique (TCD) est un tableau interactif permettant de synthétiser rapidement de grandes quantités de données et de rendre perceptibles d'éventuelles corrélations entre variables.

Pour créer un tableau croisé dynamique, il faut sélectionner l'ensemble du tableau (lignes champ et toutes les données), puis dans le menu Données / Rapport de tableau croisé dynamique. L'aide intégrée (l'assistant) au logiciel vous permet de passer les différentes étapes sans souci majeur. Lors de l'étape 1, veillez bien à sélectionnez « liste ou base de données Microsoft Excel » pour spécifier que les données à analyser sont dans une plage de cellules et sélectionnez « tableau croisé dynamique ».

Si vous avez choisi de placer votre TCD sur une feuille existante (en général, celle où sont les données à traiter), vous obtenez quelque chose comme ceci :

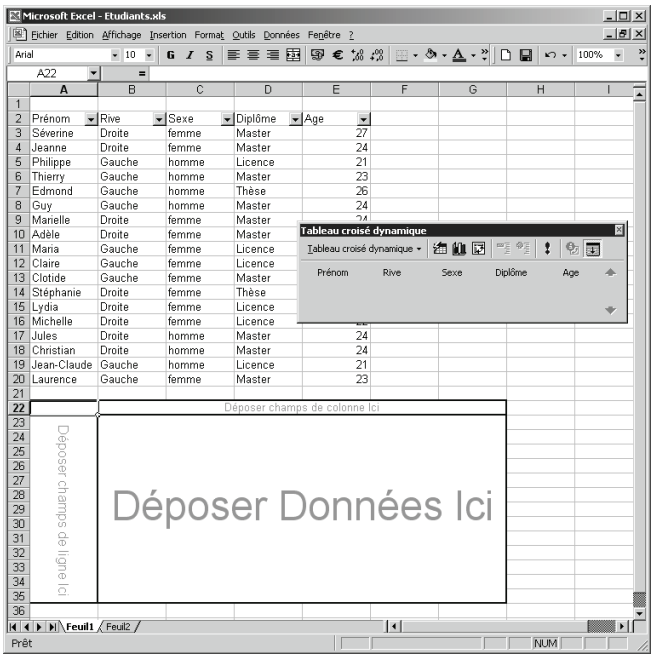


Figure 5

Pour remplir le TDC, il suffit de : faire glisser le libellé « Rive » vers la case « Déposer champs de ligne ici », faire glisser le libellé « Diplome » vers la case « Déposer champs de colonne ici » et faire glisser le libellé « Prénom » vers la case « Déposer données ici ». Le tableau croisé se transforme alors pour donner (Figure 6) :

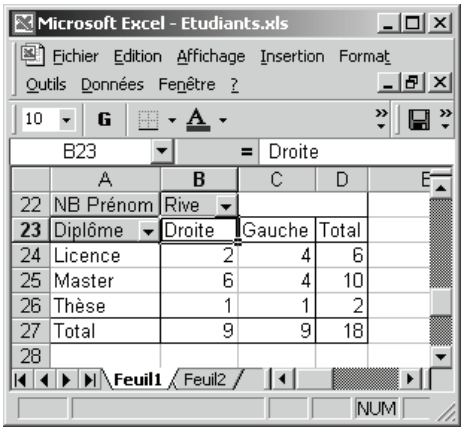


Figure 6

Vous pouvez changer l'intitulé « NB prénom » peu parlant (généré automatiquement par le tableur) par « Nombre d'étudiants » par un clic-droit sur l'intitulé, puis en double-cliquant l'item Champ (Figure 7) le tableau se trouve modifié (Figure 8). En faisant alors glisser le nom de champ « âge » sur la partie du tableau croisé où sont situés les nombres, le tableau croisé se transforme à nouveau (Figure 9).

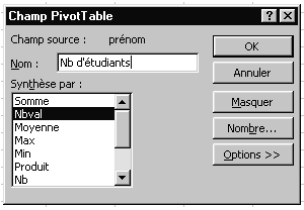


Figure 7

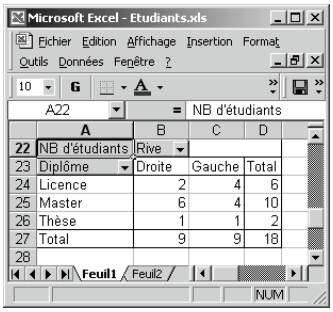


Figure 8

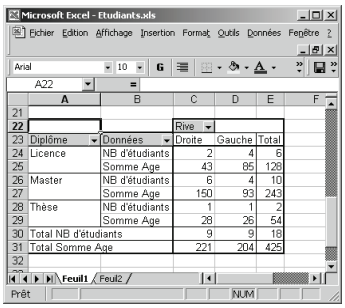
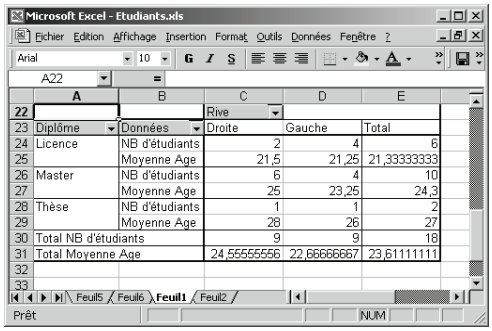


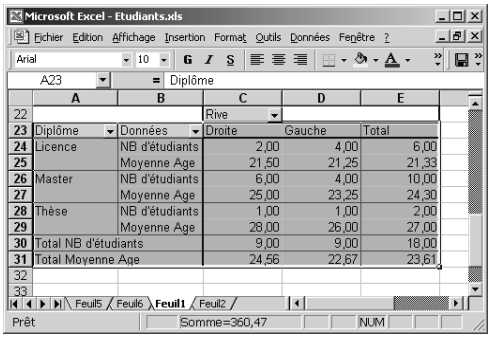
Figure 9

Notez qu'Excel ajoute automatiquement des lignes où figurent les totaux et sous-totaux. Par défaut, Excel affiche la somme des âges. Or, dans le cas de notre étude fictive, c'est la moyenne des âges qui nous intéresse. Il suffit de le préciser à Excel, à nouveau par un clic-droit (le pointeur positionné sur « Données », puis en choisissant l'item Champ. On choisit « Synthèse par moyenne » au lieu de « Synthèse par somme » et on obtient enfin un tableau où des valeurs significatives (moyennes et totaux) sont en évidence (Figure 10). Le menu Format/Cellule/Nombre/Nombre de décimales nous permet finalement de n'afficher qu'un nombre après la virgule, ce qui est amplement suffisant pour notre étude d'où ce tableau définitif de la figure 11



	A	B	C	D	E
22			Rive		
23	Diplôme	Données	Droite	Gauche	Total
24	Licence	NB d'étudiants	2	4	6
25		Moyenne Age	21,5	21,25	21,33333333
26	Master	NB d'étudiants	6	4	10
27		Moyenne Age	25	23,25	24,3
28	Thèse	NB d'étudiants	1	1	2
29		Moyenne Age	28	26	27
30	Total NB d'étudiants		9	9	18
31	Total Moyenne Age		24,55555556	22,66666667	23,61111111

Figure 10



	A	B	C	D	E
22			Rive		
23	Diplôme	Données	Droite	Gauche	Total
24	Licence	NB d'étudiants	2,00	4,00	6,00
25		Moyenne Age	21,50	21,25	21,33
26	Master	NB d'étudiants	6,00	4,00	10,00
27		Moyenne Age	25,00	23,25	24,30
28	Thèse	NB d'étudiants	1,00	1,00	2,00
29		Moyenne Age	28,00	26,00	27,00
30	Total NB d'étudiants		9,00	9,00	18,00
31	Total Moyenne Age		24,56	22,67	23,61

Figure 11

L'intérêt des TCD est alors évident : les données y sont plus lisibles grâce aux regroupements et calculs effectués automatiquement par le tableur

3.11.1.4. Générer un graphique... lisible

Un graphe permet d'obtenir une représentation visuelle des données complexes d'une feuille de calcul ou d'une base de données. Cette représentation peut être incorporée dans la feuille de données ou dans une feuille graphique et bien sûr dans un fichier de traitement de texte.

Le tableur propose plusieurs types de graphiques : aires, barres, histogrammes, courbes, secteurs, nuages de points, combinaisons, histogrammes 3D, etc. Chaque type de graphe peut faciliter l'analyse globale des données et surtout leur interprétation. L'utilisation d'un type particulier de graphe dépend des données à représenter et des événements à mettre en évidence. Les secteurs facilitent par exemple la comparaison de différents éléments par rapport à un tout. Ce type de graphe convient tout à fait pour représenter la répartition des diplômes au sein de notre population d'étudiants. En fait, l'objectif d'un graphique n'est pas de montrer des détails mais de faire ressortir des tendances. Ainsi, nous allons montrer comment il est possible, à partir du tableau croisé que nous avons généré précédemment, de sélectionner des séries de données représentatives et de les visualiser sous forme graphique. Il est intéressant de noter que toute modification des données dans la feuille de calcul entraîne immédiatement un changement dans le graphique.

L'assistant graphique vous aide à créer ou à modifier un graphique en vous posant des questions, puis en générant le graphique à partir de vos réponses. Pour créer un graphe : a) sélectionnez le champ de données, b) cliquez sur l'outil Assistant Graphique, c) Définissez avec le nouveau pointeur de la souris une fenêtre dimension du graphe sur la feuille de calcul et d) Suivez les conseils et faites les choix au fur et à mesure des 4 étapes de création. Soit le TCD suivant (Figure 12), qui contient certaines données dont on veut obtenir une représentation graphique qui fasse état des liens entre diplome, âge et rive. L'assistant graphique (accessible via le menu contextuel du TCD) génère alors automatiquement un diagramme avec les données qu'on lui a fournies par sélection du TDC (Figure 13).

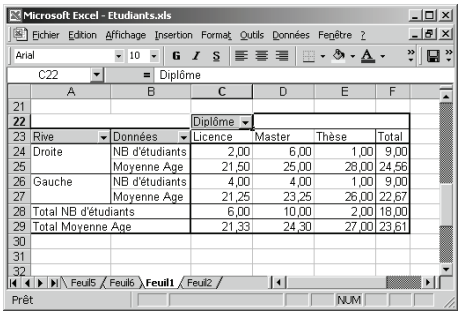


Figure 12

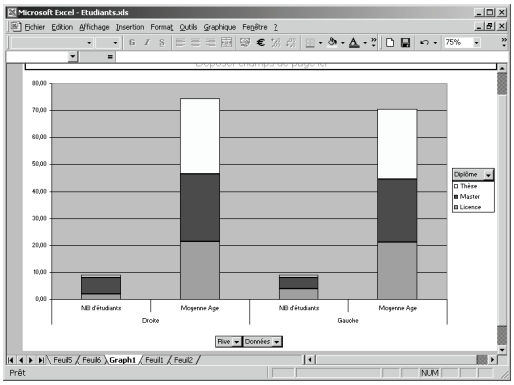


Figure 13

On peut bien entendu changer le type de diagramme. Optons par exemple pour des histogrammes groupés car ce type de graphe peut sembler mieux correspondre à l'analyse que nous voudrions effectuer (Menu Graphique > Type de graphique). Le résultat obtenu ci-dessous est vraiment plus facile à lire : il permet de voir clairement la répartition des diplômes des étudiants en fonction de leur origine géographique et de leur sexe (Figure 14). On peut très rapidement obtenir un diagramme[133] représentant l'âge moyen des différentes catégories d'étudiants : il suffit pour cela a) sur le TCD de désactiver dans le champ Données le bouton « Nb d'étudiants » puis de mettre à la place le champ « Sexe » et on obtient alors un histogramme qui permet de faire des comparaisons entre les étudiants originaires de la rive droite et ceux issus de la rive gauche (Figure 15).

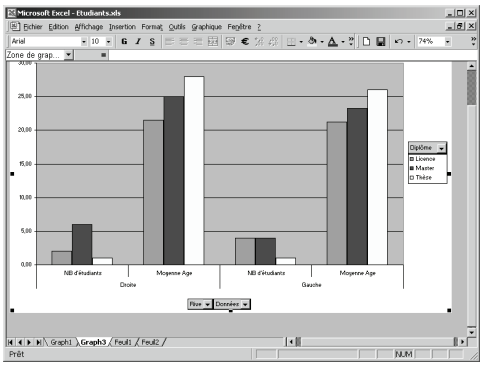


Figure 14

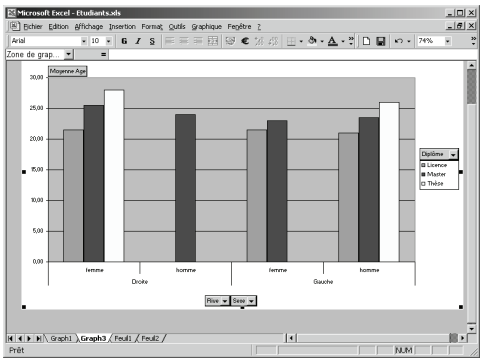


Figure 15

[133] Étant donné que les données traitées ici sont fictives, ce diagramme n'est en rien significatif.

3.11.2. Travailler sur des données langagières (temps)

L'une des erreurs récurrentes des chercheurs encore en apprentissage est de penser que le recueil des données est le point nodal d'une enquête ou d'un travail sur corpus. En réalité, lorsque l'on construit son objet de recherche, il importe de penser également à l'objet d'enquête que l'on souhaite élaborer. Notamment, même s'il s'agit bien de penser aux unités et phénomènes que l'on souhaite travailler, il s'agit ici de penser aux outils (entre autres Excel) et à leurs potentialités.

3.11.2.1 Le projet d'analyse

Concrètement le projet d'analyse se trouve être un tableau où les intitulés des colonnes doivent être en rapport avec les variables que l'on souhaite interroger et où les dits intitulés sont ainsi dans un premier temps des expressions simplifiées des questionnements.

Dans le tableau (Figure 16) que nous présentons (qui est le tableau revoyant au projet d'analyse d'une enquête faite – Bulot, 2006), soit chaque intitulé de colonne correspond de fait soit à une catégorie qui semble pertinente (ligne 3) soit plusieurs intitulés de colonne renvoient à une question (ligne 2 et cellules V3 et X3, par exemple).

Microsoft Excel - Enquête cauchois 2003 22_05_06.xls

Fichier Edition Affichage Insertion Format Outils Données Fenêtre ?

Times New Roman 12 75%

V2 = Qu'est-cequ'onparledansnotrerégion?(Q2)

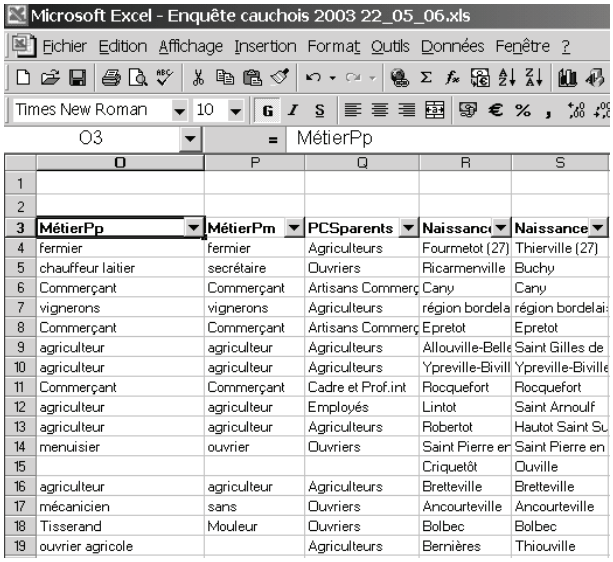
	A	B	U	V	W	
1						
2		*Etat Civil (Q1)*		*Qu'est-cequ'onparledansnotrerégion?(Q2)*		
3	Lieu d'enquête	Code	PaysParer	français	bienfrançais	Ex bien français
5	Cany-Barville	TT56RO	PDC			
12	CourrierCauc	BM59LI	PDC	oui		
19	CourrierCauc	CL58AU	PDC	oui		
20	CourrierCauc	CL59SA	PDC		oui	mes aïeuls/ mes enfants
40	CourrierCauc	HL76YV	PDC		oui	
54	CourrierCauc	JP64SA	PDC	oui		
59	CourrierCauc	LUGL80	PDC			
73	CourrierCauc	PC60LO	PDC	oui		
75	CourrierCauc	RA76MA	PDC	oui	oui	Il a pas
87	CourrierCauc	SS58LI	PDC	oui	oui	Bonjour comment ça va?
89	CourrierCauc	TC62SS	PDC	oui		
90	CourrierCauc	TS62YV	PDC	oui		
102	Dieppe	CC78CO	Algérie	oui		
109	Dieppe	FE83RO	France			
122	Dieppe	LM83FE	PDC	oui	oui	Laurent se prépare à prendre sa douche
123	Dieppe	LP83RO	PDC	oui		
124	Dieppe	LS83GR	PDC	oui	oui	quand vais-je pouvoir faire mes devoirs
136	Dieppe	TH83DI	PDC	oui	oui	comment allez vous très chère?

Figure 16

3.11.2.2. Le dépouillement des données : les questions fermées

Le dépouillement des données issues des questions fermées consiste à directement saisir du texte (copier / coller du texte transcrit, scanné…) dans les cellules adéquates ou en un recodage que vous décidez arbitrairement (comme cela est par exemple le cas du recodage des échelles d'attitude. La saisie elle-même ne pose pas de gros soucis

à la condition de bien discriminer les items choisis, car ainsi, l'aide à la saisie automatique du logiciel permet de gagner ainsi beaucoup de temps (Figure 17)



	O	P	Q	R	S
1					
2					
3	MétierPp	MétierPm	PCSparents	Naissanc	Naissance
4	fermier	fermier	Agriculteurs	Fourmetot (27)	Thierville (27)
5	chauffeur laitier	secrétaire	Ouvriers	Ricarmenville	Buchy
6	Commerçant	Commerçant	Artisans Commerç	Cany	Cany
7	vignerons	vignerons	Agriculteurs	région bordela	région bordelai
8	Commerçant	Commerçant	Artisans Commerç	Epretot	Epretot
9	agriculteur	agriculteur	Agriculteurs	Allouville-Belle	Saint Gilles de
10	agriculteur	agriculteur	Agriculteurs	Ypreville-Bivill	Ypreville-Biville
11	Commerçant	Commerçant	Cadre et Prof.int	Rocquefort	Rocquefort
12	agriculteur	agriculteur	Employés	Lintot	Saint Arnoulf
13	agriculteur	agriculteur	Agriculteurs	Robertot	Hautot Saint Su
14	menuisier	ouvrier	Ouvriers	Saint Pierre er	Saint Pierre en
15				Criquetôt	Ouville
16	agriculteur	agriculteur	Agriculteurs	Bretteville	Bretteville
17	mécanicien	sans	Ouvriers	Ancourteville	Ancourteville
18	Tisserand	Mouleur	Ouvriers	Bolbec	Bolbec
19	ouvrier agricole		Agriculteurs	Bernières	Thiouville

Figure 17

Pour les échelles d'attitudes, il suffit de reprendre chacune des cases possibles et de les recoder arbitrairement par des lettres continues, pour ainsi mettre en place par la suite des tableaux croisés dynamiques. Dans ce tableau (Figure 18), la question initialement posée pour la colonne EK3 est :

1) **Pensez vous parler le cauchois ? (cochez la case qui correspond à votre réponse et ainsi de suite pour toutes les autres questions de cette étape)**

Pas du tout ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Très bien

La première case sur la gauche est a, puis la suivante b et ainsi de suite jusqu'à g (ce qui explique en partie dans l'exemple les oui/non, non et oui de la colonne intitulée « Locuteur ».

Microsoft Excel - Enquête cauchois 2003 22_05_06.xls

I3 = Durée/ans

	EK	EL	EM	EN	EO	EP	EQ	ER
1	*Les Attitudes*							
2	*Q8*		*Q9*	*Q10*	*Q11*	*Q12*	*Q13*	*Q14*
3	Parlez vous	Locuteur	Qui parle	Apprendre	Médias	Journaux	Sorte de	Préserver
5	c	non	d	f	g	g	g	g
12		sav	d	g	g	a	g	g
19	g	oui	g	g	g	g	a	g
20	d	oui/non	d	a	g	a	a	a
40	g	oui	g	g	g	g	a	g
54	f	oui	g	g	g	g	a	g
59	g	oui	a	g	g	g	g	g
73	g	oui	g	g	g	g	a	g
75	d	oui/non	g	g	g	g	g	g
87	g	oui	a	g	g	g	g	g
89	d	oui/non	a	d	g	g	a	g
90	a	non	g	g	g	g	g	g
102	a	non	d	b	a	a	f	e
109	a	non	g	a	d	d	e	d
122	f	oui	e	b	f	g	d	f

Figure 18

3.11.2.3. Le dépouillement des données : les questions ouvertes

Le dépouillement des données issues des questions ouvertes consiste à directement saisir du texte dans les cellules adéquates ou en un recodage que vous décidez arbitrairement. Dans le tableau (Figure 19) que nous présentons, vous observez que les réponses données par les locuteurs et locutrices (telles qu'elles figurent dans la colonne H) sont codées (en fonction des hypothèse de recherche bien entendu) dans la colonne I dans une perspective d'analyse de contenu.

Microsoft Excel - un Cauchois.xls

H48 = est dans le pays de Caux depuis plusieurs générations

	F	G	H	I
1	Nom/ Habitat	habitat:	Le Cauchois	traits
2	Aurélie (Fécamp/ Déville les R	Hcitadin	réside dans le pays de Caux	habitat
3	Aurélie (Fécamp/ Déville les R	Hcitadin	a un dialecte particulier	idiome
4	Aurélie (Fécamp/ Déville les R	Hcitadin	a une identité particulière	culture
5	Peggy (Gruchet Le Valasse/ Sa	Hrural	habite le pays de Caux	habitat
6	Peggy (Gruchet Le Valasse/ Sa	Hrural	parle le cauchois	idiome
7	David (Gruchet-le-Valasse/ Bo	Hcitadin	habite le pays de Caux	habitat
8	David (Gruchet-le-Valasse/ Bo	Hcitadin	utilise le cauchois à la rigueur	idiome
9	Léa (Dieppe/ Hancourt)	Hrural	habite le pays de Caux	habitat
10	Léa (Dieppe/ Hancourt)	Hrural	parle le cauchois	idiome
11	Grégoire (Gruchet-le-Valasse/	Hrural	appartient à une région propre	habitat
12	Grégoire (Gruchet-le-Valasse/	Hrural	a ses traditions	culture
13	Grégoire (Gruchet-le-Valasse/	Hrural	a son propre langage	idiome

Figure 19

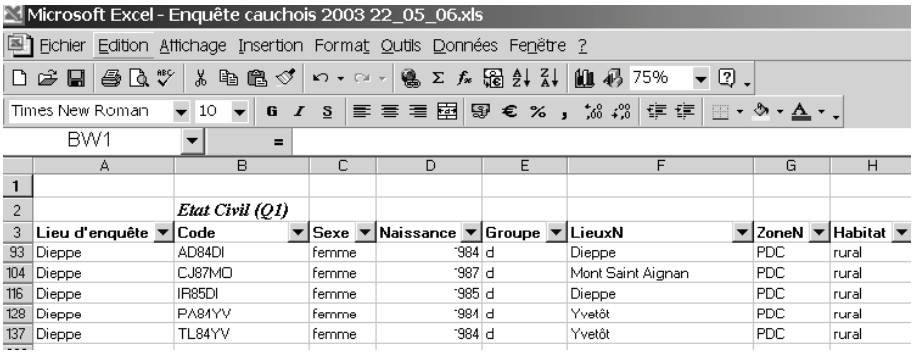
3.11.2.4. La pré-analyse des réponses

À côté des colonnes renvoyant aux contenus intégrés à la base de données, on ajoute des colonnes visant à remarquer des éléments forts divers (pour l'analyse) comme : a) des faits énonciatifs (ex : la présence de je), des spécificateurs sémantiques (ex : des catégories), des groupes d'âges (issus des écarts-types), etc. On parle alors de « pré-analyse » car ce sont des catégorisations issues de l'observation par le chercheur de son corpus. Seul le logiciel, par le biais des tableaux croisés dynamiques, pourra faire apparaître des corrélations entre variables dépendantes et indépendantes

3.11.2.5. L'analyse

Nous le rappelons, l'analyse consiste à faire des tris à plats, des TCD et des graphiques. Ainsi (Figure 20) considérant le tableau ci-dessus (et en vous reportant à la présentation du logiciel) nous avons un tri à plat sur plusieurs catégories (par les boutons-ascenseurs) des personnes enquêtées à Dieppe (cellule A3) qui sont de femmes (cellule C3) qui sont nées en 1984 (cellule D3), jeunes (cellule E3), nées en Pays de Caux (cellule F3) et habitant au moment de l'enquête en zone rurale (cellule H3)

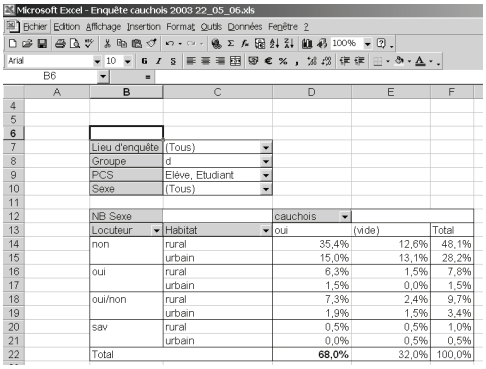
.



	A	B	C	D	E	F	G	H
1								
2		*Etat Civil (Q1)*						
3	Lieu d'enquête	Code	Sexe	Naissance	Groupe	LieuxN	ZoneN	Habitat
93	Dieppe	AD84DI	femme	'984	d	Dieppe	PDC	rural
104	Dieppe	CJ87MO	femme	'987	d	Mont Saint Aignan	PDC	rural
116	Dieppe	IR85DI	femme	'985	d	Dieppe	PDC	rural
128	Dieppe	PA84YV	femme	'984	d	Yvetôt	PDC	rural
137	Dieppe	TL84YV	femme	'984	d	Yvetôt	PDC	rural

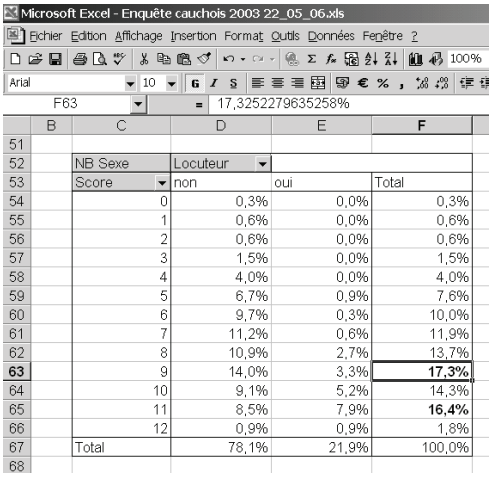
Figure 20

Des deux tableaux suivant, le premier (Figure 21) est un tableau croisé dynamique illustrant les réponses du groupe le plus jeune de l'enquête (cellule B8), garçons ou filles (cellule C10) sur les corrélations entre le fait de se déclarer locuteurs ou non (en habitant en zone rurale ou urbaine) et de poser le cauchois comme étant la langue de la région (à 68%). Le second (Figure 22) rend compte des corrélations entre le score obtenu aux tests de compétence linguistique en cauchois et le fait de se déclarer locuteurs ou non. On perçoit ainsi que, proportionnellement les bons locuteurs en terme de compétence (score entre 8 et 11) se déclarent moins locuteurs que ceux qui (avec les mêmes scores) se pensent locuteurs (nous renvoyons à Bulot, 2006 pour le détail de ces analyses).



	Lieu d'enquête	(Tous)			
	Groupe	d			
	PCS	Elève, Etudiant			
	Sexe	(Tous)			
	NB Sexe		cauchois		
	Locuteur	Habitat	oui	(vide)	Total
	non	rural	35,4%	12,6%	48,1%
		urbain	15,0%	13,1%	28,2%
	oui	rural	6,3%	1,5%	7,8%
		urbain	1,5%	0,0%	1,5%
	oui/non	rural	7,3%	2,4%	9,7%
		urbain	1,9%	1,5%	3,4%
	sav	rural	0,5%	0,5%	1,0%
		urbain	0,0%	0,5%	0,5%
	Total		**68,0%**	32,0%	100,0%

Figure 21



	NB Sexe	Locuteur		
	Score	non	oui	Total
	0	0,3%	0,0%	0,3%
	1	0,6%	0,0%	0,6%
	2	0,6%	0,0%	0,6%
	3	1,5%	0,0%	1,5%
	4	4,0%	0,0%	4,0%
	5	6,7%	0,9%	7,6%
	6	9,7%	0,3%	10,0%
	7	11,2%	0,6%	11,9%
	8	10,9%	2,7%	13,7%
	9	14,0%	3,3%	**17,3%**
	10	9,1%	5,2%	14,3%
	11	8,5%	7,9%	**16,4%**
	12	0,9%	0,9%	1,8%
	Total	78,1%	21,9%	100,0%

Figure 22

Il est ainsi possible de construire (à l'aide de l'interface du logiciel) un graphique (Figure 23) qui ne dit pas davantage que ce tableau, mais peut permettre des effets d'explicitation plus attractifs parfois. De gauche à droite, les colonnes renvoient aux scores de 1 à 12, les réponses bleues sont les non-locuteurs déclarés et en rouge les locuteurs déclarés

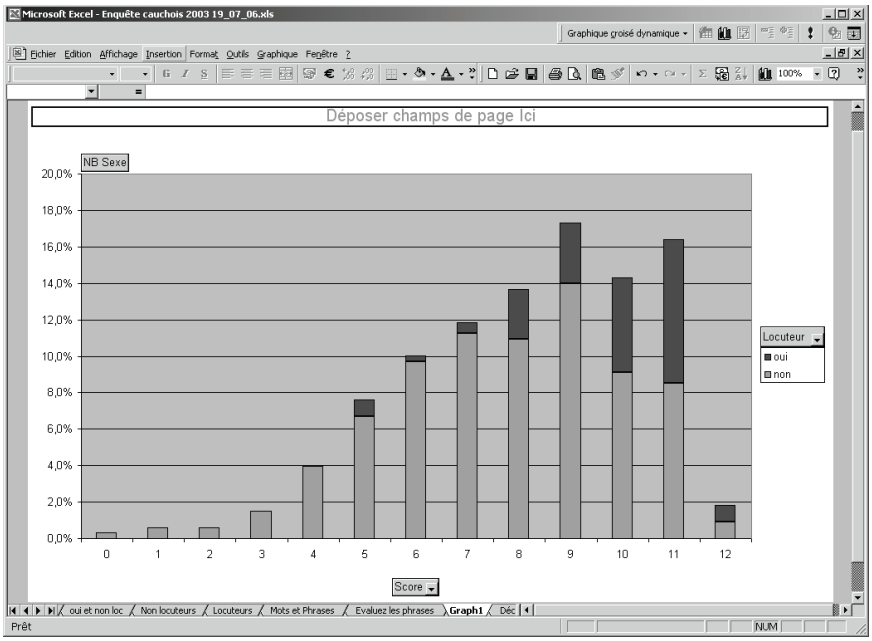


Figure 23

En conclusion, et sans pour autant dénier à d'autres logiciels ces propriétés[134], Excel est un outil d'aide au dépouillement et à l'analyse des données langagières ; il permet de ne pas être enfermé dans des modèles de langue (pour l'analyse linguistique entre autres) qui évacueraient la complexité et le dynamisme des pratiques langagières. Sa souplesse d'utilisation (la base de données est sans cesse évolutive et modifiable sans pour autant perdre des informations) en font un auxiliaire très utile pour la mise en place d'un objet de recherche : il est effectivement ce type d'objet technique à penser comme utilisable dans la définition des objets d'enquête (autrement dit il faut l'intégrer dans la définition de l'objet de recherche) par le cadre des possibilités[135] qu'il offre à l'analyse (en d'autre termes, il faut construire formellement, par exemple, un protocole d'enquête en rendant possible la recherche de corrélations.

Ainsi, tout chercheur peut dépouiller un corpus d'observable ave ce type de tableur et de tenter des analyses sur la totalité des pratiques.

3.12. Étudier un corpus d'interactions verbales : questionnement entre incertitudes et certitudes
(Marielle Rispail)

C'est dans la phase d'analyse que les étudiants que nous suivons peinent le plus souvent. Et c'est dans ce moment décisif de leur recherche que le coude à coude avec l'encadreur est le plus nécessaire, ou que l'éloignement géographique, quand on travaille par mel, est le plus pénalisant.

On a choisi des acteurs, des pratiques à observer, le plus souvent dans ou autour de la salle de classe. On a enregistré et filmé. On a transcrit. Et maintenant, qu'est-ce qu'on fait ? Deux conseils : patience et prudence. Que disent les mots ? que lire derrière les mots ? Que chercher dans le jeu des échanges ? Comment ordonner ce qui émerge ? Et aussi : comment faire apparaître le creux des non-dits ? Autant de questions cruciales qui en découragent plus d'un. Nous allons essayer d'y répondre, ou du moins d'avancer sur ce terrain risqué qu'est l'analyse qualitative des interactions verbales, en nous appuyant sur une recherche personnelle précise, enrichie d'autres expériences et de celles de nos étudiants. Notre postulat premier est celui de la valeur structurante du langage : c'est dans et par son surgissement que se construit le sens, sur lequel l'analyste, à son tour, va mettre ses mots, avec délicatesse. Mais il s'agit bien sûr du langage agi par ceux qui parlent et non d'une abstraction qui s'appellerait « langue », coupée de ceux qui l'utilisent et des conditions qui permettent sa mise en mouvement. Comme l'écrit Louis-Jean Calvet :

---

[134] Ainsi, a) Lexico 3 développé et diffusé par le SYLED-CLA2T (http://www.cavi.univ-paris3.fr/Ilpga/ilpga/tal/lexicoWWW/lexico3.htm) rend de précieux services à qui souhaite travailler les contextes lexicaux et b) Nvivo (http://www.qsrinternational.com/) développé par QSR International permet de faire des analyses de contenus sur de gros corpus. Ces deux logiciels ont tendanciellement en commun de laisser au chercheur la possibilité d'assumer sa propre représentation de la langue et des pratiques langagières et non pas de la subir par les modèles de langue sous-jacents.

[135] Nous renvoyons une nouvelle fois au manuel de Nicole Berthier pour la mise en œuvre scientifique du logiciel.

> « La seule façon de sortir de ces paradoxes est de sortir de la langue et de partir de la réalité sociale (...), l'objet d'étude de la linguistique n'est pas seulement la langue ou les langues mais la communauté sociale sous son aspect linguistique »[136].

À ce titre, l'analyse d'un corpus didactique est avant tout linguistique, et la réalité sociale étudiée est celle d'échanges verbaux organisés dans la classe (ou autour de la classe, en cas d'entretiens). On se basera sur le cas de corpus interactifs, c'est-à-dire résultant d'enregistrements « écologiques » faits en classe ou par entretiens. Le corpus sur lequel nous nous sommes basés, des « ateliers de philo » (AP désormais), avec des élèves de 5 à 8 ans, nous invite à nous demander ce qui s'articule avec quoi lorsque des enfants, dans un cadre scolaire, débattent autour d'un thème donné. En effet, dans « inter-action » il y a « inter » et « action ». Mais agir « entre » quoi et quoi ? On n'épuise pas la question à dire que les échanges s'enchaînent, ou que du sens se crée par les échanges. Il faut aussi se demander quels outils, conceptuels et méthodologiques, vont nous permettre de décrire et d'entrer dans le fonctionnement des interactions développées dans cette situation (de classe) particulière, quel processus se met en place et pour quelle construction.

A priori, on entend souvent parler d'analyse de discours et d'analyse propositionnelle, selon la méthode exposée par Rodolphe Ghiglione[137] – les deux n'étant pas toujours distinctes dans les faits, et se réduisant souvent, par déformation, à des analyses thématiques. Nous verrons plus loin que réduire un texte, interactif ou pas, à une composition thématique, revient à oublier les mots choisis, les tournures syntaxiques et lexicales, les bribes et hésitations, bref à nier le locuteur et ses choix, conscients et inconscients, ses avancées ou sa façon d'avancer. Or il nous semble important de restituer à celui-ci la priorité de l'analyse, car celui qui parle, ou ceux qui parlent, sont d'abord des sujets, des acteurs par la langue, et que l'élucidation de cette action est l'objet de notre analyse. C'est donc des « actions de parole » que nous allons tenter de décrire dans une analyse qualitative d'interactions verbales.

Je commencerai par résumer la situation de recherche qui me servira de référence, pour résumer ensuite la démarche de recherche dans son ensemble, avant d'en dégager quelques principes méthodologiques pour analyser des corpus oraux, et de poser pour finir la question des implicites du discours.

3.12.1. Une situation de référence

A. Le recueil de données à partir duquel nous avons construit notre corpus est l'enregistrement, puis la transcription, d'une quarantaine d'AP menés pendant 2 ans, dans une classe de ZEP[138] du Var[139]. Les élèves, issus de familles de l'immigration, ont

---

136 *Cf.* Calvet L.J., *La sociolinguistique*, PUF, QSJ ?, n° 2731, 1993, Paris, p. 88.

137 On notera que ses travaux qui, à partir d'un ancrage psychosociologique, construisent l'analyse propositionnelle de discours (apd) issue de l'analyse de contenu, puis évoluent vers l'analyse cognitivo-discursive, peuvent inciter à identifier davantage des « objets de discours » que des « modes du dire » et, à ce titre, qu'ils sont parfois peu aptes à rendre compte du fonctionnement d'échanges et interactions.

138 Zone d'Education Prioritaire.

tous le français en langue seconde ou troisième. Chaque atelier dure 10' et commence rituellement par le rappel des « règles » et l'annonce du sujet du jour. L'enseignante s'y est donné pour fonction de poser le sujet sous forme de question, de relancer éventuellement le débat, de donner la parole et de clore le débat une fois le temps convenu écoulé.

B. La problématique posée à notre corpus est la suivante : Comment se résolvent, dans des débats scolaires enregistrés[140], les différentes tensions inévitablement générées par la rencontre des cultures ? Comment les observer ? et à quels indices les repérer ? À travers des interactions enregistrées, nous nous proposons donc d'explorer la façon dont les élèves abordent le rapport à l'autre, l'intègrent dans leur discours, se l'approprient et parviennent ou non à apprendre à vivre et dire l'autre. Autrement dit, nous posons la question du rapport entre identité et altérité, à travers des interactions langagières : y a-t-il rupture ou complémentarité ? inclusion de l'une dans l'autre ? intersection de l'une avec l'autre ? Nous soulignons avec Marinette Matthey que

> « (celui qui) dit interaction sociale dit aussi, bien sûr, activités langagières. Le rôle du langage dans les interactions sociales est ainsi fortement souligné : la langue est envisagée comme un puissant outil de médiation symbolique, dont va dépendre le développement global de l'individu.[141] ».

On peut en outre considérer que, dans une situation scolaire, l'individu invité à se développer est le groupe-classe.

C. Voici les hypothèses principales qui ont été posées :

Nous postulons que ces débats créent un espace interactionnel (H1) où peut se développer l'action verbale, dans lequel peuvent se déployer la découverte de l'autre et parallèlement la construction du sujet langagier, grâce à la mise en place de « balises de risques » à identifier.

On risque donc de trouver, dans les manifestations langagières de cette expérience, des formes de contournement des conflits, de tractations et de négociations (H2), plus que des affrontements explicites.

D. Nos préalables théoriques se sont attachés à créer des relations, des liens de connivence, comme des « zones conceptuelles », qui permettent de mettre en synergie des concepts, plus que de les figer dans des définitions. Ces zones se sont organisées autour des « couples » ou « trouples » suivants : altérité / identité, culture / interculturel, altérité / langage / langue, débat / interactions / citoyenneté, construction de soi / construction de l'autre, débattre en classe / enjeux scolaires, enjeux scolaires / enjeux sociaux. On voit que ces figures à deux ou trois termes peuvent donner lieu à différentes combinaisons et emboitements, à des jeux d'échos et de mises en abyme. Cette

---

139 Sud-est de la France, région à forte population immigrée.

140 Une littérature très fournie existe sur les ateliers de philosophie à l'école. Par manque de place, nous laissons le lecteur s'y référer pour comprendre la situation de parole ainsi construite.

141 *Cf.* « Le français à l'école et ailleurs, langue des apprentissages et de la socialisation », *L'intégration des migrants en terre francophone, aspects linguistiques et sociaux*, textes réunis par V. Conti et J.F. de Pietro, Délégation à la langue française de Suisse romande, Lausanne, éd. Lep, 2005, p. 145.

dynamique conceptuelle est fondamentale pour l'étude du corpus, et elle fait véritablement partie de l'analyse et de sa méthodologie, dont elle est la première étape ; car elle dessine un paysage et ses repères, où pourront s'enraciner et prendre forme les détails de l'analyse. Si nous insistons ici sur cette phase, c'est aussi pour combattre ce principe trop répandu de l'étanchéité entre les phases (et ensuite dans l'écriture des parties) théorique, méthodologique et analytique, alors que toutes trois relèvent du même mouvement et se répondent.

E. Réponse aux hypothèses de travail

Pour faire écho à notre H1, nous répondons que c'est bien dans l'espace interactionnel créé par ce débat scolaire que se construit le rapport à l'autre, rapport que nous avons pu aborder grâce à certains outils de la didactique des langues, de la linguistique et de la sociolinguistique, entre autre par les notions de culture, de rapport entre langue et culture, et les outils des systèmes énonciatif et lexical. L'analyse du corpus, même si ce n'était pas l'objet premier de notre étude, souligne le rôle de l'enseignant dans ces interactions : il guide le bateau, même s'il le laisse souvent dériver à dessein, et ses formulations de sujets ou interventions sont prépondérantes. Les AP sont une zone privilégiée du développement de la Zone Proximale de Développement (ZPD), où, sans être quantitativement équivalentes, les interventions du maître sont aussi importantes que celles des pairs. On en conclut que l'identité se renforce au contact de la différence, qui devient peut-être première dans le processus de construction de soi. C'est parce que je pose l'autre et son altérité, qu'en rebond mon identité m'apparaît, se révèle, comme sur une plaque photographique. Dans les AP, la découverte est une entreprise collective, où l'on évite autant les ruptures à l'intérieur du groupe qu'entre le groupe et l'extérieur de l'école (H2).

F. Au-delà de ces réponses, des résultats transférables

Il est symptomatique finalement de ne pouvoir atteindre la notion d'altérité qu'à travers celle d'identité, comme si la première n'était que le verso de la seconde, ou l'inverse. Nous avons pu montrer que l'enfant se construit en élargissant son identité aux limites de l'altérité et en se frottant à elle – et vice-versa.

Notre étude a déterminé aussi comment la présence de l'autre, venu d'une autre culture, se manifeste sous des formes discursives diverses et signifiantes ; et comment interagissent ces diverses manifestations entre elles. Après avoir interrogé, pour l'invalider finalement, une première « évidence » selon laquelle l'altérité s'opposerait à l'identité, nous nous sommes demandé si et dans quelle mesure le débat dans la classe favorisait le chemin identitaire entre élèves. Frédéric François nous a guidée :

« C'est la relation aux mots d'autrui qui fait la réalité du langage »[142].

Il est ainsi apparu que, si une altérité discursive peut prendre place dans ce dispositif, c'est parce qu'elle y est aussi importante que l'identité discursive, au sens de « dite », au point qu'on pourrait parler, à propos des jeunes enfants participant aux AP, d'une

[142] F. François, « Langage et pensée : dialogue et mouvement discursif chez Vygostki et Bruner », *Interprétation et dialogue chez les enfants et quelques autres*, ENS éd., p. 136.

construction « identitaire/altéritaire » du sujet parlant et pensant. C'est parce que l'école institue le débat que celui-ci devient une situation d'apprentissage, autrement dit la didactisation institue le sujet et sa mise en construction.

Enfin, troisième résultat : débattre en classe, c'est faire l'expérience du désaccord dans la co-existence pacifique, c'est se confronter l'altérité à dans la différence, c'est introduire l'autre en soi. C'est ainsi qu'une « pensée-langage dialoguée » (merci encore à F. François) s'institue dans la classe avec des enfants. Elle permet de s'intéresser à « ce qui s'apprend dans et par l'interaction langagière ».

Ce résumé de nos résultats ouvre la béance du « comment ? » quand il est juxtaposé aux questions qui ont généré la recherche : pour rejoindre les deux piliers du pont, les questions et leurs réponses, quel est le chemin ? On a montré ci-dessus comment *l'appareil théorique est le premier échafaudage qui permet à l'analyse* de prendre pied. Ensuite (faut-il le dire ?), *on transcrit et numérote les interactions enregistrées*, pour faciliter les va-et-vient entre leur observation et les remarques analytiques qu'on note sur une feuille à part. Va succéder à cette étape *une étude de détail*, mot à mot et stylo en main, pour repérer des oppositions, des récurrences, des enchainements, des listes, des répétitions, des variations, etc. Nous vous en livrons quelques-uns ci-dessous, apparus dans cette phase de lecture attentive, collée aux mots, de notre corpus. Enfin, on vient de le montrer ci-dessus, on clôt l'analyse par deux phases distinctes : *répondre aux hypothèses et dégager des résultats de recherche transférables*.

G. Quelle méthode d'analyse linguistique pour arriver à ces réponses et résultats ?:

1) Nous avons d'abord été amenée à rassembler des éléments linguistiques tels que : *je / on / i(ls) / les mamans / les papas /* etc.

de qui s'agit-il ? de toutes les personnes désignées par les enfants et qui composent donc leur monde. Dans ce monde, on a vite repéré deux instances, à regrouper autour de *« je » et « ils »,* entre lesquelles quelques personnes faisaient pont : « *les maîtresses », « les grands »,* etc.

2) la désignation du *monde extérieur* et de l'agir frappe en revanche, par son caractère indéfini, où le *« ça »* prédomine.

3) curieusement, les discours sont rythmés par des *marqueurs de temps*, dont les plus fréquents sont « *des fois* », marquant l'événement, dans le sens de « ce qui surgit », ce qui fait irruption dans un monde qui s'en trouve alors bouleversé, première manifestation de l'altérité,

4) enfin l'effet délectable *des listes*, mêlant éléments connus, inconnus, moins connus, et liées à la temporalité *« quand on fait ça … », « quand on … »,* etc. semble dessiner des identités plurielles, malléables, où l'autre, plutôt que différent radicalement, est conçu comme un prolongement de soi, une extension possible qu'on expérimente par le discours dans des formes variées et par des allers-retours linguistiques. L'altérité se montre, dans le discours des enfants, sous la forme d'une alternative à la réalité la plus courante, d'une chose possible mais non familière : *c'est quand …, si … alors …,* On s'habitue par les mots au changement possible, avant d'aboutir à cette merveilleuse

affirmation de Tomy en fin d'année : / *on a peur* / *parce qu'on se connaît pas* / (31, 95), montrant la fonction d'apprivoisement dans et par le langage.

Ces 4 éléments identifiés sont un exemple et non un modèle. D'autres apparaîtraient dans d'autres contextes, à propos d'autres objets observés, avec d'autres objectifs.

3.12.2. Quelle « leçon» méthodologique ?

Sur le chemin tracé, et malgré l'aspect schématique de ce qui est résumé ci-dessus, d'autres chercheur-e-s pourraient-ils / elles nous suivre ? Avons-nous réussi à tracer un chemin, une méthode, dont on pourrait identifier les étapes ?

A. L'éclaircissement notionnel est une évidence, sans doute comme étape première et nécessaire, car elle va éclairer le chemin et rappeler, en cours de route, le but poursuivi. Éclairer n'est pas simplifier, et montrer les obstacles du chemin peut non seulement éviter des impasses ou des échecs, mais surtout donner de l'épaisseur au questionnement et mettre en perspective certains résultats futurs au lieu de les aplatir par la lumière d'un seul éclairage. Cette première étape est loin donc de n'être que formelle. Par exemple, notre tour d'horizon de la notion d'altérité nous a montré à quel point elle est peut-être très proche de celle d'identité.

B. Deuxième phase, transcrire n'est pas réécrire. Transcrire suppose qu'on ait fait des choix, qu'on laisse des zones d'ombre, qu'on braque le projecteur sur une zone des discours et des échanges plutôt que sur une autre, et c'est sans doute une des phases les plus délicates du travail. Jusqu'aux codes de transcription et de numérotation qui vont entrer en cohérence avec le projet d'ensemble. On n'ignore pas, ce faisant, qu'on élague les données brutes d'une partie de leur sève et que le discours n'épuise pas la communication. Une convention veut qu'on admette que les données verbales restent pertinentes en elles-mêmes : il ne faut toutefois pas perdre de vue que saisir la pensée ou la rencontre ne peut se réduire aux versants verbaux de cette pensée ou de cette rencontre. Qu'est-ce qu'analyser une pensée ou un processus quand on n'a que du discours ? Quelles dimensions de l'altérité se jouent dans le non verbal, les regards, les éléments gestuels ou kinésiques, de proximité, d'éloignement, des enfants, dans les situations analysées ? Nous gardons donc présent à l'esprit que nous étudions une modalité, et une seule, des interactions, en nous en tenant aux éléments linguistiques – mais l'école n'est-elle pas avant tout le lieu du discours, ou des discours ? Le contexte du recueil de données vient donc ici compléter le choix des outils de travail[143].

C. Nous pensons qu'il n'y a pas de « recette » pour entrer (troisième phase) dans un corpus. Le mot « entrer » est choisi à dessein, car on pénètre dans les paroles d'autrui, on ne les observe pas de l'extérieur, on y pénètre avec respect bien sûr mais aussi avec la peur de ne pas comprendre, de mal comprendre, de trahir. On ne peut savoir faire qu'en étudiant, en observant, en écoutant et réécoutant, de façon empathique et non passive. Cette familiarisation patiente avec la parole d'autrui peut seule suggérer des outils pertinents, des phénomènes à souligner, les points sur lesquels porter attention.

[143] Sur la multimodalité de l'oral dans la classe, on consultera utilement les travaux de Jean-Marc Colletta de Grenoble 3.

Ainsi notre attention a été, on l'a vu, peu à peu attirée par les pronoms, les noms de personnes, les formules impersonnelles, non dans l'idée d'un langage imparfait ou lacunaire, mais dans celle d'une façon spécifique aux enfants d'utiliser et de s'approprier la langue. Il en va de même quand on travaille sur un corpus de locuteurs qui ne parlent pas dans leur langue maternelle.

D. Tous ces phénomènes patiemment étalés et rassemblés créent peu à peu des groupes (quatrième phase), des ensembles : on fait des rapprochements (les noms de personnes, les façons de désigner le temps), on tente des cohérences (effets de listes, effets de balancier, reprise d'un même connecteur, régularité d'un lien espace / temps, etc). Ainsi se redessine finalement sous nos yeux *le paysage discursif* : des motifs deviennent apparents, qu'on n'avait pas prévus, des reliefs s'opposent à des creux du discours, des insistances soulignent des non-dits, on « entend » ce qui, dans une prise de parole, fait écho à une (pas obligatoirement « la ») précédente ou une suivante du dialogue.

E. Parmi ce qui nous échappe, plus grave est sans doute la difficulté à saisir la « parole silencieuse » (phase 5) (l'expression est de Marcelline Laparra, de l'Université de Metz, qui l'employait volontiers lors de séances de formation continue avec des enseignants), ou le « rhizome » propre au langage enfantin (ou au langage de celui qui apprend), comme le démontre Nicolas Go[144], ce trajet soudain souterrain, d'un processus ou d'une parole, dans l'être intime du sujet, qui nous le rend invisible sans pour autant cesser d'exister. C'est dire le rôle du temps dans la saisie des interactions, et ce temps, qui déroule la parole et ses effets dans la durée, est souvent une inconnue dans les études interactionnelles. Enregistrer et transcrire de façon longitudinale ne suffit pas à résoudre le problème : il faut encore mettre en correspondance les paroles enregistrées, trouver des échos, voir que ce qui était décalé un jour J paraît central à J + 1 – et tout cela crée de l'incertitude, de l'insécurité. Comment alors retrouver le cheminement de la pensée de chacun ? Du groupe ? On bricole, jamais sûr-e de ne pas se tromper, on tente des rapprochements, on fait des flèches sur le papier, on écrit des mots vus plusieurs pages plus haut dans les marges, on essaie de retrouver des fils, des réseaux, des courants souterrains qui affleurent par la formation de champs lexicaux ou des réseaux anaphoriques, par la mise en relation de connecteurs.

F. La phase 6 consiste alors à observer ce qu'on vient d'aider à naitre. Observer pour comprendre. C'est là que peuvent se donner à voir les enchainements, comment tout cela fait corps : par des mots repris ou contredits, des fils qu'on étire pour les prolonger, des oppositions franches qui vont ailleurs, des silences bruyants et de subreptices connivences.

Etudier des interactions, travailler sur l'oral, ne peut se faire que si on accepte qu'on travaille avec des pertes, qu'on va perdre du matériau et que, paradoxalement on va passer par la mémoire de l'écrit. Peut-on faire de ce bouquet de fragilités une méthode transférable ? Peut-on donner à cette méthode la forme réflexive d'une méthodologie

---

144 *Cf.* sa thèse de doctorat, non publiée, soutenue sous la direction de Michel Tozzi à l'Université de Montpellier (déc. 2006) et intitulée *Vers une anthropologie didactique de la complexité : la philosophie à l'école*, p. 195.

transférable ? Oui, si on se garde de modéliser à l'extrême, et si la méthodologie comporte autant de garde-fous que d'incitations.

G. Et l'implicite ? Comment en rendre compte sans tomber dans le piège de projeter nos propres représentations ? Il faut pourtant intégrer dans nos analyses ce qui se cache sous les mots, ce qui, n'étant pas dit, n'en acquiert que plus d'importance. En se disant que, plus que jamais, la prudence est de mise dans cette phase (la 7) de l'étude, et qu'il faut sans arrêt faire confirmer un résultat par d'autres, travailler par cercles concentriques et rapprochements, se méfier des résultats isolés ou qui rompent l'harmonie d'un paysage discursif dessiné dans une étape antérieure. Plusieurs voies mènent à la mise au jour des implicites des discours, dont les aperçus suivants donneront quelques orientations exemplaires mais non limitatives.

a) On peut faire apparaître des non-dits en mettant en regard ce qui est dit avec son contexte, ce qui signale les éléments non verbalisés. Par exemple, on peut s'étonner, en demandant à un élève ce qu'il a appris dans une séance qu'on sait être de grammaire, qu'il ne nomme aucun élément linguistique ou discursif. Le contexte est un garant, il donne le cadre des interactions qui doivent en partie le refléter : un principe donc, *recontextualiser sans cesse*[145].

b) Certains discours, en classe ou à propos de la classe, créent des effets d'ombre et de lumière. Autrement dit, en insistant sur un élément ou un acteur, ils rejettent dans l'ombre un autre élément ou acteur : par exemple, un enseignant qui insisterait sur les élèves qui réussissent en commentant son cours, fait du même coup l'impasse sur les élèves en difficulté. Un programme de grammaire basé sur la phrase fait se demander quelle place sera consacrée au texte ou au discours. L'analyse peut alors tenter de *tirer au jour ce qui est occulté*.

c) Certains implicites peuvent naitre aussi de la mise en regard, de la *comparaison de plusieurs situations interactives* entre elles : la même séance menée par des maîtres différents, le même entretien proposé à des élèves différents, etc. Un thème abordé par l'un et non par l'autre doit interroger l'analyste, non sur son absence comme lacune mais sur le sens de ce non-dit.

d) Une autre voie féconde est celle des « désignations » : en faisant la liste des différentes façons de *nommer le même objet*, on peut s'interroger sur les savoirs/non savoirs, représentations, connotations, etc. qui président à nos choix lexicaux. Par exemple, une thèse récente sur l'identité des Français après la guerre d'Algérie met l'accent sur les différents sens des expressions pour les désigner : « Pieds-Noirs », « rapatriés », « Français d'Algérie », etc., ainsi que sur la charge sémantique des différents mots pour désigner les habitants de l'Algérie. Dans un contexte didactique, on sait combien il est différent, sur le plan cognitif, qu'un enfant parle de « Tomy », du « petit rat », de « l'histoire d'un rongeur » ou du « mammifère que nous étudions en classe », même s'il

[145] Je pense à ces enfants de Palestine, avec lesquels travaille une de mes étudiantes, qui demande dès les premières leçons de français comment on dit « chek-point » ou « fusil » et qui appellent leurs poupons « Arafat ».

s'agit du même objet d'étude : on peut y lire les différentes étapes d'accès à l'abstraction et à la connaissance[146].

e) On n'oubliera pas, enfin, cette voie royale vers l'implicite que sont les bribes, reprises, hésitations du discours : autrement dit *les ratures de l'oral*. On peut y lire les stratégies de parole, les désirs de gommer ou de mettre en valeur, les choix de monstration, les (dé)gradés de la pensée, l'ascension vers une expression maîtrisée qui exhibe, dans le même temps, ce qu'elle laisse en chemin. Ces caractéristiques des interactions verbales pourraient même constituer ce qu'il faudrait étudier en priorité, puisqu'on peut y voir le dit en train de se dire, et ce que les locuteurs décident de ne pas dire.

Dans tous les cas, on ne répètera jamais assez, il est essentiel de questionner les mots plus que des thèmes reformulés, de s'accrocher à qui dit à qui, à comment on dit plutôt qu'à ce qui est dit, et de questionner sans cesse son propre regard, dans un dynamique réflexive qui n'a pas de fin.

Pour nous, on le voit, la méthodologie est un ensemble plus vaste que la simple définition des outils de travail. Elle comprend la mise en forme de la problématique, dont dépendront les moyens d'analyse, et un perpétuel aller-retour de l'une aux autres. Elle ne peut exister a priori : seule la confrontation avec le corpus d'une première idée, encore vague, d'une problématique virtuelle, peut donner naissance à l'ensemble problématique / moyen d'analyse efficace et pertinent, par un trajet en spirale ascendante qui pourrait ne jamais s'arrêter, tant on ne peut être définitivement satisfait-e, au sens étymologique, d'une étude interactionnelle. Par exemple, la notion seule d'altérité, première dans notre intention, ne pouvait, sans jeu de mots, qu'altérer le sens du processus collectif des enfants : il a fallu la lier à celles d'identité et de culture, et modifier ainsi en retour notre problématique.

Alors, devant un corpus, quelle attitude ? lire, lire et relire, s'imprégner, sentir le flux, le sens du courant, noter des liens, souligner, encadrer, une espèce de travail de peintre qui fait une esquisse, très empirique, très intuitive, difficile à transmettre, mais facile à montrer, à faire-avec, dans lequel on se sent de plus en plus guidé-e au fil des années et sûr-e de soi. Peu à peu, des formes émergent, des échos se font, on se met alors à identifier des natures de phénomènes épinglés : des formes linguistiques, des natures grammaticales, des procédés lexicaux – autant de phénomènes qui reviennent, d'un corpus à l'autre.

Ceux-ci vont servir de guides, dans un second temps, pour *une relecture systématique du corpus*. Ils vont devenir têtes de listes à compléter : nous avons ainsi trouvé pour ce corpus (sans trop de surprise, vu notre habitude de ce type de travail) les titres suivants « phénomènes énonciatifs », « outils syntaxiques », « éléments servant de liens sémantiques », « champs lexicaux », etc. Sous chaque titre, nous avons composé une colonne d'extraits du corpus pour que l'étude devienne dans un premier temps exhaustive. Alors se sont composées des masses, vivantes, avec une double épaisseur

[146] Sur le lien entre langage et inégalités dans l'accès au savoir, on lira avec profit tous les travaux d'Elisabeth Bautier.

linguistique et interactive, pour lesquelles il s'agissait de trouver un sens, un ordre, ou plutôt un ordre qui ferait apparaître un sens, grâce à une prise de distance, comme les dessins de Nasca au Pérou qui n'apparaissent que vus d'avion. C'est ainsi qu'ont émergé quelques « figures » de ce qui allait devenir notre plan : pas de rupture identité / altérité, la recherche de « ponts » par les enfants, l'altérité comme dépouillement d'une première identité venue des adultes, le lien altérité / thème de chaque atelier, etc. Ces nouvelles « têtes de gondoles », pouvaient alors se rassembler en quelques grands points qui deviendraient des têtes de chapitres : quelle altérité chez les enfants ? dire l'altérité ? altérité et interactions, etc.

On voit tout ce que ce patient maillage doit à l'empirisme, et comme il y faut du temps, et de la confiance – en soi et dans le corpus et dans les locuteurs. Je revendique l'empirisme des brodeuses[147], le droit de ne pas savoir où je vais parfois, le guidage « au feeling », avec le garde-fou des données : rester collé-e au corpus, au dit, pendu au souffle du locuteur, rester dans l'humble posture de celui qui décrit et comprend, met au jour des fonctionnements.

3.12.3. Savoir conclure : sous la méthodologie, le chercheur

a) Retour en trois temps sur les interactions

L'autre n'est pas étanche à moi, c'est un moi / l'autre que je découvre dans les interactions d'un débat collectif. On a ainsi pu observer, dans l'analyse de nos données, les stratégies discursives, à la fois des individus et du groupe, pour faire des liens, éviter les coupures, faire des allers-retours, (r)établir ou inventer des continuités : l'avancée par ruptures, si elle est peut-être l'apanage de l'adolescence, n'est pas du tout une stratégie de jeune enfant. Les enfants construisent leur identité-altérité, non comme un stock mais comme un flux, un parcours.

Dans un second temps, nous voulons souligner qu'il n'y a pas de logique évidente dans le discours dialogué, ce qui explique qu'il résiste aux méthodologies toutes faites. Il fait plutôt appel à un système des mouvements discursifs, à user avec légèreté et modération. Dans notre cas, l'altérité que nous avons découverte et tenté de cerner est d'abord une posture, une démarche.

La troisième conclusion est qu'au-delà des objectifs linguistiques ou communicationnels, c'est bien un enjeu social que visent les interactions dans la classe ou à propos de la classe. Il s'agit, de la part de l'école, d'affirmer un premier choix fondamental, qui est celui du contact privilégié à l'autre par les mots et la parole, de la force des mots pour découvrir, comprendre et toucher l'autre : les mots contre la force, pourrait-on dire autrement. Nous souhaitons que cette dimension éthique des échanges, maitrisés et exigeants, en classe soit un des facteurs de leur développement pour que l'école participe à faire advenir ce sans quoi nous risquons de perdre notre humanité : en nous, le « regard de l'autre ». Il nous semble avoir montré que l'interaction est d'abord un dé-

[147] Détaillé dans la synthèse écrite pour mon Habilitation à Diriger des Recherehes, *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement : pour une socio-didactique des langues*, Université Rennes 2, dir. Ph. Blanchet, 2005.

placement. Elle fait accéder au « concept » dont F. François dit aussi que c'est « une façon de se déplacer dans le déjà-dit, dans le discours de soi ou de l'autre. »[148].

b) Sommes-nous encore dans la méthodologie ?

Notre étude de référence posait des problèmes intrinsèques de méthodologie « au carré » puisqu'il fallait récolter des indices de présence d'une altérité / identité en constitution chez les enfants, dans un matériau qui est lui-même fait d'échanges et donc de contacts avec l'autre. La méthodologie est peut-être avant tout l'expérimentation de valeurs, à l'œuvre, de la façon le plus rigoureuse possible, dans un objet donné. Et ce qui s'y construit, surtout et indéfiniment, c'est l'altérité / identité du chercheur. Nous nous référons encore une fois à F. François[149] :

> « (…) la place du « chercheur » : ne doit-on pas la considérer comme doublement dialogique ? D'une part par rapport aux discours des autres « scientifiques ». (…) D'autre part, qu'est-ce que comprendre ce que disent ces enfants, sinon reformuler ces discours ou, en tout cas, en reconstruire les entours ? (…) Certes, expliciter de l'implicite fait problème, ne peut renvoyer à une méthode « objective » comme celle qui construit une « syntaxe de l'enfant » (« objectivité » dont on peut assurément critiquer la fermeture et le caractère fictif, mais c'est une autre question). Mais comment faire autrement ? ».

Peut-on appeler cela une méthode ? Et encore plus une méthodologie ? Oui si on admet qu'une méthode est un chemin et une méthodologie la réflexion sur ce chemin, les deux étant fondées sur des principes théoriques qui confinent à l'affirmation de valeurs et priorités éminemment sociales. Parmi elles, nous placerons au premier plan un empirisme revendiqué : lire / relire / écouter / souligner / rapprocher, relier / faire apparaître des dessins souterrains, faire émerger des mots, expressions, repères qui aident l'édifice à se construire, repérer des formes discursives : listes, anaphores, etc., oui, tout cela constitue *une méthode*, un cheminement qui se répète et devient modèle, chemin aisé peu à peu après avoir été défrichage à l'aveuglette. Mais sa légitimité vient davantage de son usage multiplié que d'une efficacité affirmée a priori. Une autre valeur affirmée est celle de *l'insécurité* : on pourrait dire en exagérant à peine qu'elle est le garant du bon travail, quoi qu'il en coûte.

Le chercheur est un ouvrier qui met les mains dans la pâte, peaufine ses outils en même temps qu'il façonne son objet de travail, et se façonne lui-même dans le même temps. Cette interaction permanente à trois pôles (chercheur / objet / outil) s'appuie sur l'importance à parts égales de ces trois pôles, elle réclame la révision permanente des outils de travail et par là même la modestie du chercheur.

---

[148] *Op. cit.* p. 141.

[149] Est-il besoin de dire notre admiration pour cet immense chercheur, pour qui le langage des enfants est un monde infini de découvertes et de bonheurs, et qui sait si bien faire partager ses émerveillements ?

Étudier des interactions n'est pas un objet innocent, c'est en soi déjà une expérience de l'altérité où le chercheur met à l'épreuve son identité, s'essaie à ses propres frontières.

4.1. Méthodologie d'enquête pour une représentation graphique des composants de la représentation sociale d'une langue (Bruno Maurer)

La recherche en didactique des langues se déploie dans des directions extrêmement variées, en témoignent les contributions de ce manuel. Parmi les préoccupations des enseignants de langue, pas seulement des chercheurs, on trouve la question de l'image que les élèves se font de la langue qu'ils vont apprendre ou qu'ils sont en train d'apprendre. Il s'agit d'un aspect absolument déterminant qui influence de manière importante les choix que font les élèves et leurs parents d'étudier telle langue plutôt que telle autre. En la matière, les questions d'image priment sans doute sur la réalité des usages futurs que l'on fera de cette langue : dans la réalité, peu de personnes ayant étudié des langues dans un contexte scolaire sont amenées à les utiliser réellement à l'âge adulte ; en fin de compte, au moment des choix de langue, les questions de représentation sont primordiales : l'anglais serait la langue incontournable dans la mondialisation et l'espagnol bénéficie d'images positives peut-être liées à son dynamisme au niveau mondial, ou bien à l'association de cette langue à des univers de vacances, à l'attrait d'une ville comme Barcelone, à la force du cinéma d'Almodovar mais aussi pourquoi pas à la plastique avantageuse de Pénélope Cruz sans négliger l'impact des succès de Rafaël Nadal sur la terre battue parisienne, chaque printemps !

Et ces images, qui comptent pour une large part au moment de choisir une langue, vont ensuite compter au plan de la motivation, une fois les apprentissages commencés. Nous sommes donc en présence de réalités subjectives extrêmement importante que, pourtant, nous arrivons mal cerner.

En réalité, que savons-nous de ces représentations ? Pour développer un peu l'exemple de l'image de l'espagnol, parmi les cinq ou six composantes de la représentation que nous avons évoquées, et qui peuvent être repérées au cours d'un échange oral avec des élèves ou leurs parents, existe-t-il une hiérarchie ? Peut-on ordonner ces images par ordre d'importance ? Certaines sont-elles plus déterminantes que d'autres ?

Poser cette question, c'est introduire une dimension sociale, sociolinguistique en fait, car il est évident que le processus de hiérarchisation donnera des résultats différents selon les types de population auprès desquelles on mènerait une enquête : un groupe d'enseignants d'espagnol privilégiera certains éléments, un groupe de parents d'élèves habitant Perpignan aurait une hiérarchie peut-être différente, et qui se démarquerait également des images que mettraient en avant des parents alsaciens ; et si l'on s'intéressait à des groupes d'élèves, on aurait encore des réponses différentes… Ces trois exemples à peine esquissés montrent que la variation est de mise dans ce domaine de la sociolinguistique, tout autant que dans les pratiques.

Convaincu de l'importance des représentations, sociales, des langues dans le domaine de la didactique, conscient que celles-ci sont composées de plusieurs « images »[150] affectées de coefficients qui varient selon les groupes sociaux, je pense extrêmement important de chercher à connaître la manière dont elles sont constituées.

La méthodologie de recherche que je propose ici a été développée en collaboration avec un chercheur en psychologie sociale et finalisée avec un mathématicien, afin d'en faire un outil à la fois simple d'utilisation (un questionnaire de 10, 15 ou 20 propositions ; un nombre de sujets interrogés compris entre 20 et 50 ; une exploitation statistique entièrement automatisée sur une feuille de calcul), qui donne des résultats quantitatifs fiables d'un point de vue mathématique et qui permettent une analyse qualitative fine. Le résultat est la production d'un graphique articulant trois dimensions, lequel livre au premier coup d'œil une « image » de la représentation pour le groupe étudié et autorise des comparaisons entre différentes langues pour un groupe, entre groupes pour une même langue…

Une rapide présentation va en être faite, reprenant les objectifs de cet outil, les aspects théoriques sur lesquels il repose, le mode de mise en œuvre et les perspectives qu'il offre.

4.1.1. Qu'entend-on par représentations sociolinguistiques ?

Avant de présenter l'outil, je souhaite en préciser la portée et distinguer, parmi tous les éléments que l'on nomme d'ordinaires « représentations », ceux auxquels il peut s'appliquer par opposition à ceux pour lesquels il n'est d'aucune utilité.

Nous avons l'habitude, dans les enquêtes menées sur les langues, de réunir sous un même nom, celui de « représentations » des réalités très différentes :

- des représentations relatives au répertoire linguistique des locuteurs et permettant d'apprécier le degré de plurilinguisme déclaré des enquêtés et, partant, celui d'une société (« Quelles langues parlez-vous ? ») ;
- des représentations portant sur les situations d'usage social des langues dans la vie courante : « À la maison, quelle langue parlez-vous ? », « Au travail, quelle langue parlez-vous ? » ;
- des représentations concernant de manière spécifique les modes d'acquisition des langues, les stimulants de leur apprentissage et de leur utilisation, les compétences à l'oral et à l'écrit, les habitudes de lecture et d'écriture ;
- enfin, des représentations relatives aux systèmes de valeur que les enquêtés construisent, en situation de plurilinguisme, pour les différentes langues employées par eux et autour d'eux. Comment perçoivent-ils ces langues ? Opèrent-ils des hiérarchisations entre elles ? Sont-elles vues de manière

[150] En psychologie sociale, on parle parfois à propos de ces constituants de « cognèmes », unités minimales composant les représentations sociales. Les linguistes verront aisément le parallèle avec phonème et morphème : je retiendrai cette dénomination.

positive ou négative ? À quels univers de référence sont-elles associées (religion, travail, modernité, tradition, avenir, science, etc.) ?

Parmi ces quatre types de « représentations », les trois premières sont ce que l'on pourrait appeler des « représentations de pratiques » : elles traduisant la manière dont les enquêtés voient les usages linguistiques. Le dernier ensemble est d'une autre nature : il permet d'atteindre un système de valeurs. Celui-ci présente à nos yeux une plus forte valeur heuristique en ce sens : il peut permettre d'expliquer les choix faits par les sujets en matière de pratiques linguistiques, il se situe en amont de ces choix et peut les motiver. Il constitue une sorte de partie moins visible de l'iceberg qu'il faut aller explorer si l'on veut parvenir à une compréhension du comportement des acteurs linguistiques.

C'est à ce niveau-là, celui de l'étude des systèmes de valeur construits par les sujets, que se situe notre effort en matière d'étude des représentations. L'outil qui est présenté, nommé méthode d'analyse intégrée des représentations sociales (dorénavant MAI), est inapte à analyser les réponses à des questionnaires portant sur les trois premiers points. Il est en revanche tout à fait approprié dès lors qu'on veut savoir à quelles valeurs un groupe social associe les langues de son environnement.

Son développement répond à une insatisfaction face aux outils disponibles et que l'on peut classer en deux grandes catégories : interviews (recueil) et analyse de discours/contenu (méthode d'analyse) pour les approches qualitatives ; questionnaires (recueil) et analyse par pourcentages (méthode d'analyse) pour les approches quantitatives. On trouvera ailleurs (Maurer, Domergue, à paraître 2010) le détail des critiques que nous adressons à ces deux types d'enquête et que l'on se contentera ici d'évoquer : pour les interviews et analyses de discours, lourdeur de la mise en œuvre et temps requis, importance de la subjectivité du chercheur, impossibilité de tirer des conclusions générales de quelques cas particuliers ; pour les questionnaires analysés par séries de pourcentages, aucune validité statistique en raison de la faiblesse des échantillons, atomisation de ce qui constitue un système de valeurs construit autour d'une langue en une série de résultats partiels sans liens entre eux, impossibilité de hiérarchiser l'importance relative des items (imaginons que 90 % des enquêtés pensent que l'anglais est une langue cousine de l'allemand ; ce n'est pas pour autant que cette idée sera importante à leurs yeux, dans leurs choix… On confond trop souvent % de réponses positives et degré d'adhésion).

L'outil que nous proposons permet une vision qualitative fondée sur des éléments quantitatifs, il discerne l'importance relative des différents cognèmes d'une représentation sur une base statistique (non fondée sur des calculs de pourcentage) et permet donc d'articuler les approches quantitative et qualitative.

4.1.2. Cadre théorique de développement de la méthode d'analyse intégrée (MAI)

La méthodologie d'enquête repose sur une évolution de la théorie du noyau central, élaborée en psychologie sociale, qui suppose que parmi les éléments composant une

représentation sociale (les cognèmes), tous ne jouent pas le même rôle, certains appartenant au noyau de la représentation sociale, d'autres à sa « périphérie ».

Cette distinction s'origine dans les premiers écrits de Moscovici sur la représentation de la psychanalyse, dès 1961, avec une différenciation entre certains éléments, en petit nombre, et l'ensemble des autres éléments de la représentation. Après Moscovici, la plupart des chercheurs se rangent à cette analyse tout en baptisant cette formation de diverses manières.

Abric (1976) prend appui sur cette hypothèse générale pour poser que toute représentation sociale est structurée et qu'elle est organisée autour d'un noyau central. Le noyau central est la partie la plus stable de la représentation. Il en détermine à la fois la signification et l'organisation. Les éléments placés sous la dépendance du noyau central sont dits "périphériques" par Flament (1994) Ils « assurent le fonctionnement quasi instantané de la représentation comme grille de décryptage d'une situation ». Ce sont eux également qui sont se modifient pour entraîner des changements de représentation sociale. La mise en évidence des répartitions noyau/périphérie a été opérée par l'usage de différentes techniques parmi lesquelles celles de réfutation (Moliner, 1994).

Nous situant dans ce paradigme, nous proposons de mesurer l'importance relative qu'un groupe de sujet accorde à différents cognèmes, et de procéder à cette évaluation sous trois angles différents et complémentaires.

Nous mesurons d'abord l'adhésion des sujets à chaque cognème[151], c'est-à-dire le degré d'attachement/rejet que les sujets d'un groupe manifestent à son égard. Cette évaluation se fait de manière simple par un calcul de moyenne.

Puis nous évaluons la manière dont les cognèmes sont, parmi les membres du groupe, l'objet d'un consensus. Cela permet de voir si cette adhésion/rejet est fortement partagée ou non par les membres du groupe[152].

Nous mesurons enfin les distances[153] entre les différentes cognitions, qui, fait des scores moyens obtenus, sont rapprochées/éloignées par les membres du groupe auprès de qui l'enquête est réalisée. On se sert parfois, en psychologie sociale, de cette donnée pour évoquer une dimension appelée polarisation, capacité qu'ont les éléments les plus centraux à rassembler autour d'eux, dans des distances faibles donc, d'autres cognitions.

---

151 On parle parfois, en psychologie sociale, de « saillance » de la cognition.

152 En effet, si on mesure l'adhésion par une moyenne de scores additionnés, il peut être intéressant de voir comment cette moyenne est obtenue. Imaginons un score moyen de 10 (sur une échelle de 0 à 20) obtenu avec quatre notes. On interprétera différemment cette moyenne selon que les quatre sujets auront noté 10 (consensus maximal donc, que deux auront noté 0 mais deux autres 20 (le groupe est scindé en deux, consensus faible).

153 Cette distance est calculée par une formule mathématique dont nous faisons grâce au lecteur. Une feuille de calcul automatisée, qui sera mise à disposition des chercheurs intéressés, permet d'obtenir automatiquement les moyennes, les consensus et les distances une fois les résultats de l'enquête saisis. Le détail mathématique figurera dans une publication à paraître (Maurer, Domergue, à paraître 2011).

Les résultats de ces trois traitements statistiques permettent de déterminer, parmi une série d'images composant la représentation sociales, lesquelles sont vraisemblablement centrales, c'est-à-dire réunissant trois qualités : les sujets y adhèrent de manière maximale, elles sont l'objet des consensus les plus forts, et elles sont entre elles proches, liées.

4.1.3. L'outil d'enquête

4.1.3.1. Recueil des données

Il s'agit d'abord de considérer un groupe social dont on veut mieux connaître les représentations de certaines langues. Cette notion de « groupe social » est loin d'être évidente. Elle ne saurait par exemple être confondue avec une classe sociale, une catégorie socioprofessionnelle. Concrètement, on propose de travailler sur des groupes d'individus ayant entre eux des interactions, pour lesquels les langues que l'on étudie constituent un objet qui présente des enjeux et qui peut faire l'objet de discours dans le groupe.

Dans le domaine de la didactique des langues, on peut imaginer travailler sur des groupes d'élèves de différents niveaux, d'enseignants de langue, de parents d'élève d'un établissement scolaire, d'inspecteurs, d'acteurs économiques, etc.

Les résultats obtenus peuvent ainsi être comparés à ceux obtenus dans d'autres groupes qui différeraient pas une seule variable (la langue maternelle des membres du groupe, la ville ou le pays, l'âge, le sexe, le temps – on peut reproduire l'enquête sur un groupe analogue à des époques différentes).

Une fois un groupe ciblé, dans un premier temps, on recueille le discours des sujets à propos d'un objet de représentation (une langue : la langue française par exemple, dans un groupe de lycéens de terminale, dans un pays dit francophone) dans le but d'accéder aux cognitions, lesquelles sont traduites par une expression verbale. Par emploi des techniques d'expression libre et d'entretiens non directifs, les sujets sont invités à s'exprimer sur ce qu'évoque pour eux la locution « la langue française ». Il leur est demandé de s'efforcer de fournir des formulations qui soient le plus concises possible. Les réponses sont soient notées par l'enquêteur, soit enregistrées puis transcrites ultérieurement.

4.1.3.2 Élaboration d'un questionnaire

La deuxième étape est celle de l'analyse des données recueillies dans la perspective de transformer la production discursive brute en propositions plus condensées que leur caractère plus ramassé rendrait opératoires parce que plus pratiques d'utilisation. Dans le souci de minorer les déperditions syntaxiques et sémantiques, à défaut de pouvoir les éviter totalement, les différents aspects et formes de la production langagière ont été préservés, y compris en maintenant certaines redondances.

Un questionnaire est construit, présenté sous forme d'un tableau de 10, 15 ou 20 items, chacun étant une proposition relative à la langue étudiée. Au bout de chaque ligne, une case vide dans laquelle les témoins (entre 20 et 50 : il faut au minimum dis-

poser au final de 20 questionnaires non entachés d'erreurs et exploitables) sont invités, après avoir lu toutes les propositions, à inscrire une note.

Exemple

Ce questionnaire a été élaboré après un entretien de groupe, à partir des formulations proposées par des élèves de terminale d'Antananarivo. Les formulations ont été relevées, abrégées, certaines redites évacuées, mais on est resté au plus près des formulations proposées.

Questionnaire pour l'étude de la langue française chez un groupe de lycéens de terminale à Antananarivo (Madagascar)

Proposition	Note
1- Une conjugaison et une grammaire difficiles	
2- Une langue plus difficile que l'anglais	
3- Il n'y a pas plus de la moitié des élèves du lycée qui la parle couramment	
4- Une langue très parlée, on l'entend très souvent	
5- On se sent intelligent quand on la parle	
6- J'arrive mieux à dire ce que je veux en français	
7- Une langue plus facile à parler qu'à écrire	
8- Le peuple français	
9- La colonisation	
10- La couleur blanche de la peau	
11- La littérature	
12- Tous les genres de la littérature française	
13- Questions pour un champion	
14- Victor Hugo, Molière	
15- Le français ça me fait penser aux athées	
16- Le christianisme	
17- La langue de l'administration	
18- La langue de l'éducation	
19- Bien la maîtriser permet d'avoir de bonnes relations et un bon travail	
20- Ça fait très romantique	

Voici le questionnaire pour l'étude de la langue malgache chez un groupe de lycéens de terminale à Antananarivo (Madagascar). On remarque que les items ne sont pas les mêmes, ce qui est normal, attendu que le malgache n'évoque pas les mêmes réalités que le français. On ne propose donc pas le même questionnaire pour deux langues différentes.

1- La langue maternelle	
2- Une langue qui évolue	
3- Une langue difficile	
4- En classe, il ne faut pas se tromper avec le prof	
5- Des mots et des phrases très longs	
6- On peut facilement se tromper en orthographe	
7- Chaque tribu a sa façon de parler Malgache	
8- Une langue unique au monde	
9- Une langue vraiment spéciale, merveilleuse	
10- La langue du respect des traditions et des valeurs	
11- La langue des contes et des grands poètes	
12- La fierté	
13- L'indépendance	
14- Ce qui nous distingue des autres nations	
15- Le drapeau malgache	
16-Des traditions assez spéciales, comme le retournement des morts	
17- Le sous-développement	
18- Une langue qu'on ne parle qu'à Madagascar	
19- Parler malgache c'est être modeste, c'est bien	
20- Ça fait penser aux qualités d'hospitalité	

4.1.3.3. Consignes de passation

Le chercheur, après avoir laissé le temps nécessaire à la lecture et à la compréhension des 20 propositions, demande :

- de noter +2 les quatre[154] propositions qui paraissent le mieux évoquer la langue étudiée ;

- puis de noter -2 les quatre propositions qui paraissent le moins bien évoquer la langue étudiée ;

- de noter +1 les quatre propositions qui paraissent assez bien évoquer la langue étudiée ;

- de noter -1 les quatre propositions qui paraissent assez mal évoquer la langue étudiée.

Restent 4 propositions qui n'ont été ni élues ni repoussées et pour lesquelles les témoins sont invités à mettre la note 0.

On effectue ainsi une analyse de similitude.

[154] Ce sera 3 notes si on a un questionnaire à 15 items, et 2 pour un questionnaire à 10 items.

4.1.3.4. Traitement des données et graphe de la représentation sociale

À partir d'une seule note donnée pour chaque cognition, trois traitements statistiques sont donc opérés, qui mesurent le degré d'adhésion/rejet, la manière dont le groupe se comporte face aux items (consensus), la distance entre les différentes cognitions pour déterminer des zones de forte densité.

Le traitement statistique est automatisé par l'emploi d'une feuille de calcul Excel préformatée, qui sera disponible sur un site internet. Concrètement, il suffira de noter, dans un tableau à double entrée les scores obtenus par les 20 items (ou 15 ou 10) et pour les n sujets (20 également dans notre étude mais la feuille Excel est préprogrammée pour un nombre quelconque entre 20 et 50 sujets) puis de lancer les calculs.

Apparaissent alors en quelques secondes, et dans des cadres prévus à cet effet :

- toutes les moyennes, qui classent les items sur l'axe de l'adhésion/rejet (saillance) ;

- tous les consensus, qui classent les items en fonction de la manière dont un maximum de sujets les traitent de manière similaire (et sont donc d'accord entre eux) ;

- toutes les distances entre les items, ce qui fait apparaître quels items sont les plus proches.

L'utilisation d'un logiciel de géométrie libre de droits, *Geogebra*, permet de construire en quelques minutes une représentation graphique qui combine ces trois dimensions pour donner une première image de la manière dont la représentation sociale est composée. Un didacticiel construit par notre équipe explique simplement comment se servir de ce logiciel, étape par étape, avec captures d'écran successives.

En deux ou trois heures au plus, on dispose de deux graphes de ce type :

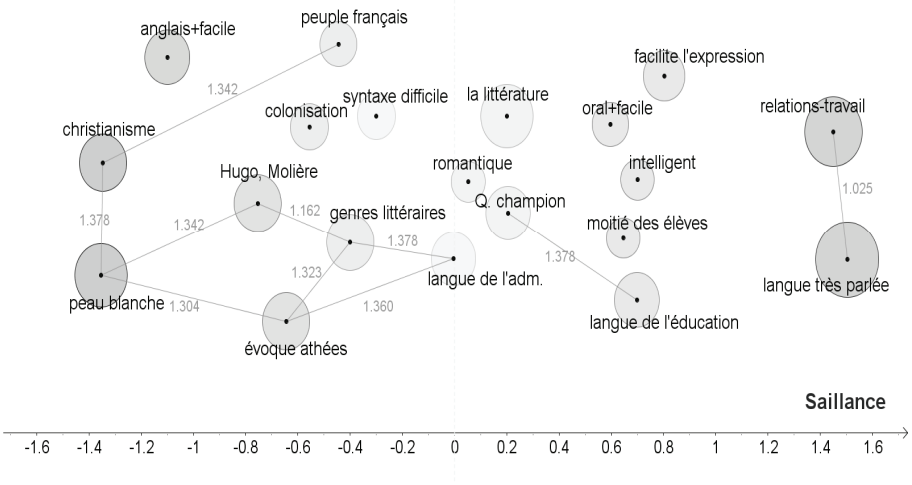


Figure 1 : Représentation graphique du français : adhésion – distance – consensus

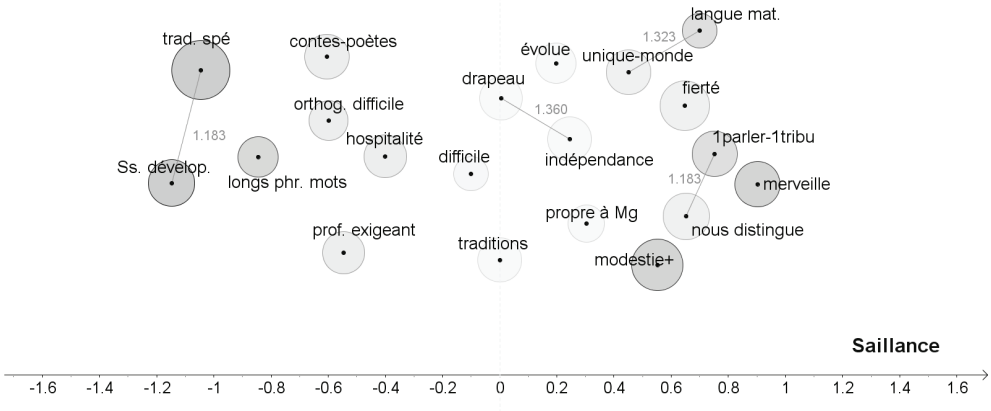


Figure 2 : Représentation graphique du malgache : adhésion – distance – consensus

Légende :

- sur l'axe des abscisses est marquée la saillance : à droite les éléments qui recueillent l'adhésion maximale ; à gauche, ceux qui sont rejetés ;

- la taille des cercles est proportionnelle au degré de consensus ; plus les cercles sont gros, plus les sujets ont été d'accord pour traiter en adhésion ou en rejet un item ;

- les traits entre les items symbolisent les distances les moins fortes, donc les zones de plus grande proximité. On a choisi de n'en représenter qu'une partie, pour des raisons de lisibilité, fixant arbitrairement un seuil de distance au-delà duquel on ne représente plus les liens entre les items, jugés non significatifs.

Nous signalons ici qu'une deuxième étape est possible, qui interprète ensuite ces résultats et va discriminer des zones de centralité/périphérie dans ce continuum. Pour des raisons de temps, nous ne présentons pas cette étape, qui n'est pas absolument nécessaire à la compréhension de la dynamique de la représentation sociale et préférons aller d'ores et déjà aux éléments d'analyse des deux représentations. Pour plus de développements sur ce sujet, nous renvoyons à Maurer, Domergue (à paraître 2011).

4.1.4. Commentaires des représentations du Malgache et du français pour un groupe de lycéens d'Antananarivo

La représentation graphique met en évidence une structuration de la représentation, une pondération relative des différents éléments qui permet le commentaire.

Langue française et langue malgache présentent chacune une image propre qui établit entre elles un rapport de dissemblance.

4.1.4.1. L'image de la langue française

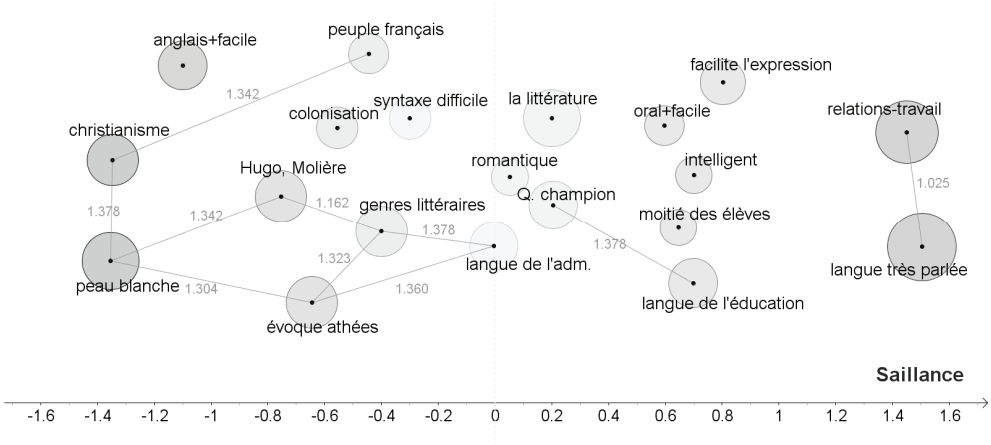


Figure 3 : Représentation graphique du français : adhésion – distance – consensus

Les éléments les plus consensuels se trouvent aux deux extrêmes, signe d'un accord fort entre les membres de ce groupe relativement à certains items, qui se dégagent, tant en négatif qu'en positif.

Quand on combine ce critère avec celui de la saillance, qui marque l'adhésion, on voit nettement se dégager deux éléments, très fortement privilégiés par le groupe, et en même temps associés par un lien de polarisation, fort, le plus fort de tous. On a là probablement les éléments les plus centraux de la représentation.

Le français est vu à la fois comme une langue très employée et très entendue et elle joint à cette caractéristique pratique une dimension utilitaire dans la mesure où elle conditionne la capacité à tisser un riche réseau relationnel qui sera utile pour effectuer un bon parcours professionnel. La combinaison des aspects pratique et utilitaire est solidement opérée par le groupe des lycéens.

Ces résultats sont à considérer relativement au fait que le groupe est constitué de lycéens de la capitale et, sur cette base, il serait utile de comparer avec des utilisateurs venus d'autres régions afin de voir les éléments communs et ceux qui varient.

Il n'est pas surprenant non plus de constater qu'avec un degré de saillance moins élevé, on trouve une série d'éléments peu polarisés et objet de consensus de second ordre, comme le fait que le français est lié au milieu scolaire.

En continuant de s'éloigner du motif central, s'étend un plan incertain pesant faiblement dans le tableau et formant probablement une partie malléable susceptible d'une certaine sensibilité aux pressions de l'environnement dans ses possibles évolutions : le

romantisme souvent supposé du français, ainsi que son association avec la littérature, qui ne semble pas du tout un élément important pour ce public de lycéens.

Enfin, comme un repoussoir venant mettre en valeur ce qui fait à titre essentiel la représentation, un certain nombre de cognitions situées dans la zone de périphérie la plus extrême, si l'on reprend les catégorisations de la théorie standard du noyau en psychologie sociale, qui sont également très intéressantes pour les enseignements qu'elles délivrent. Il en est ainsi de la prétendue question de la difficulté : la difficulté de la syntaxe est un élément peu saillant, et le fait que l'anglais serait jugé plus facile est même fortement repoussé. On voir aussi, à la place extrême qu'occupent ces items que les associations langue française − peau blanche ou langue française − peuple français ou colonisation sont peu choisies : sociolinguistiquement, c'est peut-être là un signe d'appropriation du français pour les membres de ce groupe. Il est à remarquer que le rejet à la marge de l'élément peau blanche se fait sur le mode d'un très fort consensus.

4.1.4.2. L'image de la langue malgache

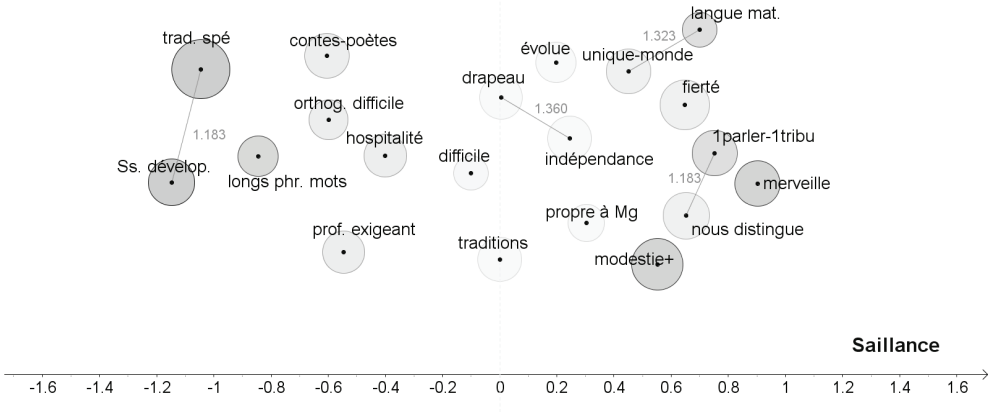


Figure 4 : Représentation graphique du malgache : adhésion – distance – consensus

Si l'on compare avec la représentation du français, on observe d'abord une allure beaucoup plus compacte, regroupée, où peut d'éléments sont soit très fortement choisis soit très fortement repoussés. Les positions sur l'axe de la saillance sont nettement moins étalées.

Si nous corrélons ce fait avec celui que les consensus sont également beaucoup moins forts, on peut faire l'hypothèse d'une représentation sociale où l'on ne trouve pas de cognitions très centrales, mais seulement des éléments de centralité secondaire en quelque sorte : le malgache, relativement accepté comme « langue maternelle », est une langue « merveilleuse », qu'il rime avec « fierté » et « modestie », qu'il est associé à des pratiques ethniques, On est là dans un registre très affectif, « unique au monde », qui ne caractérisait pas du tout la représentation de la langue française.

En position intermédiaire entre la zone de centralité et la périphérie, sont situés quelques éléments faisant l'objet de consensus relativement faibles, et renvoyant à un registre plus politique, avec les images du « drapeau », de l'indépendance, du fait qu'elle est propre à Madagascar.

Pour exprimer leur représentation de la langue malgache, les lycéens en disent leur vision antonyme dans une large zone périphérique de faible consensus où ils repoussent des notions correspondant peu ou ne correspondant pas à l'image qu'ils se font de cette langue. Ces notions peuvent être regroupées en deux ensembles. Un ensemble affiche des complexités de nature de la langue malgache et la difficulté de son apprentissage qui serait due à la pédagogie employée. Un second ensemble de notions est en rapport avec les caractères d'hospitalité et de traditions vivantes du pays situé dans le contexte mondial global en termes de retard de développement ; les deux dernières unités faisant l'objet d'un rejet particulièrement radical.

4.1.4.3. Les éléments de la contradiction

Les développements qui précèdent ont été consacrés à caractériser les représentations sociales des langues française et malgache. Il est possible de déterminer cinq lignes de force principales pour ordonner la comparaison de ces deux constructions psychosociales : l'organisation, le mode d'approche, la posture, les références et le contexte. Chacun de ces éléments d'analyse sera reporté sur un axe bipôlaire qui le traduit. Les quatre axes qui rendent compte de la comparaison sont les suivants : l'axe hiérarchie vs horizontalité ; l'axe rationnel vs affectif ; l'axe distance vs immédiateté ; l'axe socio-académique vs socio-personnel. Une fois dressé, ce tableau comparatif invite à s'intéresser à la question du contexte.

a) L'organisation : hiérarchie vs horizontalité

Du point de vue de son organisation, la RS de la langue française est hiérarchiquement organisée et gérée par deux éléments de centralité maximum, ensuite relayés par cinq éléments voisins, pour contrôler une périphérie en deux ensembles, quasi équilibrés en nombre et parfaitement différenciés en nature. Ce tableau présente donc la forme consacrée de la structure d'une représentation sociale

À l'opposé, la RS de la langue malgache est quasiment faite de deux ensembles équilibrés en nombre et en nature. Le premier d'entre eux, qui exprime la représentation essentiellement, ne distingue pas en son sein un ou des éléments organisateurs pour lui comme pour la globalité de la RS. Dans une perspective de recherche fondamentale, il y aurait lieu de se pencher sur ce résultat probablement rare sinon unique à ce jour.

b) Le mode d'approche : rationnel vs affectif

Le mode d'approche mis en œuvre par les lycéens pour forger la RS de la langue française est celui de la rationalité qui s'exprime avec réalisme et pragmatisme. Le français est largement utilisé, notamment dans des cercles d'influence, et il est socio-professionnellement très utile. Les lycéens restent maîtres d'eux et traitent opérationnellement l'objet social considéré en concentrant leur intelligence sur lui.

Ces mêmes lycéens retiennent une tout autre approche dans leur façonnage de la RS du malgache. Cette voie est celle de l'affectivité. Ils se laissent gagner par une sorte de vague émotionnelle chaleureuse pour composer une figure maternelle à la fois mère nourricière et mère patrie pour laquelle ils éprouvent tendresse et fierté.

c) La posture : distance vs immédiateté

La posture qu'ils adoptent pour forger la RS de la langue française conduit les lycéens à préserver une distance à cet objet. Ce recul est celui de la maîtrise de soi et de la volonté de domination intellectuelle du sujet.

En revanche, c'est sans prise de distance ni mise en perspective qu'ils se laissent absorber et en quelque sorte submerger par leur formation affective alors qu'ils évoquent la langue malgache.

d) Les références : socio-académique vs socio-personnel

Les références mobilisées par les lycéens pour construire la RS de la langue française sont faites de caractéristiques à retentissement social puissant : l'intérêt utilitaire et pratique. Puis, selon une orientation que l'on pourrait dire à tournure « scientifique » ou académique, elles consistent également, d'une part, à souligner la capacité de cette langue à servir une expression fine et juste de la pensée et, d'autre part, à faire ressortir le fonds culturel de la littérature française.

Le malgache apparaît dans la RS comme combinant des références sociales solidement établies à des références personnelles profondément ancrées. Cette langue singulière et distinctive est sujette à de multiples interprétations, celles que donnent les unités de base de l'organisation sociale que sont les nombreuses tribus du pays. À cela se mêle l'évocation attendrie de la langue entendue par chaque personne dès la naissance et qui berce le plus jeune âge.

e) La question du contexte

Deux représentations très fortement différenciées ont été mises en évidence. Dans une RS très ordonnancée, c'est une langue française, pratique, utilitaire, employée, féconde. Selon une organisation plus incertaine, c'est une langue malgache inscrite dans le registre de la conscience nationale, baignant dans les émotions et la tendresse, les unes comme les autres fièrement assumées.

La question du contexte de réalisation de ces deux langues se pose toutefois dans une double perspective, d'approfondissement et d'extension.

Il serait intéressant de procéder à des approfondissement sur des territoires nationaux autres – les études sont encours à la Réunion (français et créole) et à Maurice (anglais, français et créole) dans le but de se rendre compte si le tableau obtenu ici reste propre à la situation et au statut du français (vs le malgache) à Madagascar ou si se trouve là dessinée une forme type qui pourrait rendre compte de la dynamique qui se joue autour de la langue française lorsqu'elle est langue en contact.

4.1.5. Quel intérêt et quelles applications possibles en didactique des langues ?

Notre recherche nous semble offrir la possibilité de travailler sur de petits échantillons tout en gardant une fiabilité statistique[155] alors que calculer des pourcentages sur 20 sujets n'aurait aucune significativité, et sur 100, 200 ou 300 pas beaucoup plus… compte tenu de la taille des populations qui sont la plupart du temps étudiées. C'est pourtant ce qui est fait la plupart du temps, parce que les enquêtes sont le plus souvent le fait de chercheurs isolés, sans grands moyens.

Notre méthodologie nous semble donc adaptée aux conditions de la recherche en didactique des langues et en sociolinguistique. Quelques heures de travail suffisent en effet à aboutir à ces résultats : une heure pour recueillir l'expression d'un groupe de sujets avec une technique de « focus group » ; une ou deux heures pour analyser leurs propositions et les convertir en un questionnaire ; 30 minutes pour administrer le questionnaire à un groupe de témoins ; deux heures pour remplir une matrice sur une feuille de calcul (en ligne, chaque fiche ; en colonne, chaque item ; dans chaque case une note de -2 à +2) ; calcul des adhésion, distance et consensus instantané ; 2 heures pour construire le graphique avec le logiciel prévu à cet effet…

La nature des résultats auxquels nous aboutissons ouvre la voie à des études résolument comparatives : représentations des langues entre pays d'une même zone, entre groupes sociaux d'un même pays, ou bien sur les mêmes groupes mais à quelques années de distance pour voir comment évoluent des représentations.

Les résultats de ces études seront fort précieux pour tous les acteurs du système éducatif, décideurs, enseignants, mais aussi parents au moment de faire des choix de langue à enseigner ou à apprendre, mais aussi pour tenter d'agir sur la motivation des élèves.

Enfin, les résultats peuvent contribuer à la mise en place de politiques éducatives en mettant au jour des points sur lesquels agir : la théorie du noyau central et de la périphérie postule qu'on peut transformer une représentation sociale en agissant préférentiellement sur les cognitions périphériques. Notre mode d'approche permet de cibler les images sur lesquelles on va chercher à agir en priorité.

En dépit de ces qualités, notre outil ne prétend pas se substituer à toutes les autres méthodes d'enquête sur les représentations. On a déjà eu l'occasion de souligner qu'il ne disait rien des représentations de pratiques linguistiques. Pour ce qui est de l'étude des systèmes de valeurs, il ne saurait non plus rendre caduques les analyses de discours. Simplement, il en est complémentaire et permet de voir comment, hors du cadre intersubjectif de l'interview, s'agencent les différentes composantes de la représentation d'une langue. Il peut être utilisé donc en amont ou en aval, comme un utile contrepoint, un fond de tableau sur lequel une analyse de discours pourra mieux contraster…

---

[155] La reproduction de l'enquête à plusieurs mois d'intervalle a donné des résultats similaires à plus de 95 %.

Des objets de recherche variables : les principaux phénomènes étudiés

Certaines déterminations et certaines stratégies font que les objets étudiés sont construits de façon variable, selon les époques, les contextes, les points de vue ou les tendances de la discipline. Tout champ de savoir est plastique dans son étendue, ses constituants, ses enjeux. Certains phénomènes surgissent, d'autres disparaissent. Ces changements sont surtout dus au fait que ces phénomènes sont ou ne sont pas perçus, identifiés, considérés comme pertinents selon les contextes historiques, sociaux et scientifiques, problématisés par des questionnements de recherche.

Un champ de savoir peut parfois paraitre relativement stabilisé, pendant de longues périodes au cours desquelles ses constituants apparaissent comme des « objets[156] » récurrents : par exemple l'évaluation qui a succédé à la docimologie; les cultures éducatives qui ont pris le relais de la centration sur l'apprenant; les environnements technologiques qui ont émergé après les méthodes ; les langues et les cultures qui dépassent la langue cible, pour ce qui concerne notre domaine. Un champ de savoir peut aussi sembler grandement instable quand, par exemple, des normes sociales sont remises en question brutalement (les effets d'une politique linguistique radicale ; l'accroissement des flux de population ; l'extension rapide des moyens de communication), des constituants sont alors mis en question parce que pensés en termes de processus plutôt qu'en termes d'objets, de nouveaux paradigmes scientifiques posent les problèmes autrement. Les faits étudiés qui sont abordés dans cette partie ne témoignent que de leur importance au moment où cet ouvrage est écrit. Il est nécessaire pour les chercheur(e)s d'être attentif aux enjeux nouveaux qui peuvent être mis au jour, de porter un regard sur les tendances globales, aussi bien qu'un regard curieux sur les innovations locales et les pratiques didactiques qui s'ignorent en tant que telles.

La partie qui s'ouvre ici propose ainsi un panorama non exhaustif et non définitif de faits identifiés, posés comme observables, questionnés et étudiés dans le champ de la didactique des langues et des cultures en ce début de XXIe siècle. Leur liste a été arrêtée et complétée par les suggestions des nombreux contributeurs de cet ouvrage. On peut penser qu'au vu de leur expérience et de leur diversité, ils ont identifié les faits les plus saillants dans l'actualité pour la recherche en didactique des langues et des cultures : transposition didactique, littéracie, contextualisation, compétences plurilingues et pluriculturelles, compétences interculturelles, approches plurielles des langues et des cultures, programmes et référentiels, méthodes, manuels, interactions en classe et en ligne, contacts de langues, évaluation… L'ordre de présentation de ces faits (constitués en « objets » mais on aura compris que ce terme ne nous satisfait pas sur le plan épistémologique car il ne rend pas entièrement compte des conséquences méthodologiques de la prise en compte de leur plasticité), n'est pas significatif de quelconques priorités ou hiérarchisations. En revanche, la progression permet des « tuilages », chevauchements partiels qui instaurent des liens que le lecteur pourra repérer en s'appuyant sur les renvois entre les textes.

Pour chaque fait étudié, les auteurs présentent un historique, un état de l'art, des exemples de recherches réalisées (y compris de méthodes utilisées), des pistes de recherches à ouvrir et des références bibliographiques. Là encore, nous avons recherché

[156] Voir introduction B concernant l'usage de cette notion.

à construire un équilibre entre une harmonisation de certaines façons de penser et de présenter les choses (afin de faciliter la lecture, la comparaison et l'appropriation par les lecteurs) et une certaine variation légitime des discours, des terminologies, des orientations théoriques et méthodologiques (afin de mettre en relief la stimulante diversité des recherches).

Philippe BLANCHET et Patrick CHARDENET

1. Les transpositions didactiques

Philippe Blanchet[157]

Le concept de *transposition didactique* a été développé en didactique des mathématiques par Y. Chevallard dans les années 1980 (Chevallard, 1991). Il a connu depuis un succès et une diffusion de premier ordre dans la plupart des « disciplines » (scolaires) et « champs de formation » (non scolaires, professionnels, etc.), au point qu'on peut y voir l'élément fondamental des phénomènes didactiques, partagé par tous les domaines.

1.1. Définitions

Au départ, le concept porte sur les transformations indispensables que subissent les *savoirs savants* (mathématiques) quand ils deviennent des *savoirs scolaires* pour qu'ils soient enseignables/apprenables, en fonction des contextes et des publics auxquels ils sont enseignés. L'enseignement est alors envisagé dans une fonction de *médiation* entre des savoirs de références (et des pratiques, *cf. infra*) et des apprentissages didactisés/pédagogisés à finalités diverses. Le concept a été rapidement étendu à des domaines où les savoirs savants (les connaissances scientifiques y compris fondamentales) ne sont pas les seules références à partir desquelles les objectifs et les contenus d'enseignement-apprentissage sont élaborés. On a étendu la question aux *savoirs experts* (dits aussi *professionnels* mais ce terme laisse de côté les expertises non professionnelles), partagés par les acteurs d'un même champ d'activité, qui font l'objet de transposition didactique, notamment pour former à ces activités (Joshua, 1996). Enfin, le concept a été élargi aux *pratiques sociales* de références (Martinand, 1995) pour ce qui est notamment des domaines de formation à ces pratiques fondamentales parmi lesquelles on retrouve, au moins pour partie, les langues et les cultures (au sens anthropologique). Les savoirs incluent par conséquent les *savoir-faire* (les *compétences* s'ajoutent aux *connaissances* cf. Castellotti et Py, 2002).

On voit poindre ici l'un des motifs de débat suscité par l'élargissement du concept ; la didactique des langues-cultures en offre un exemple significatif au demeurant : définir les objectifs et les contenus de l'enseignement-apprentissage des langues à partir des pratiques sociales ordinaires et non plus, ou plus exclusivement, à partir des savoirs experts des enseignants de langue scolaire ou des grammairiens, ou encore à partir des savoirs savants des linguistes, c'est définir les langues non plus comme des normes

[157] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : sociodidactique, contextualisation didactique, interdisciplinarité, transposition didactique.

littéraires ni comme des structures techniques, mais comme des pratiques sociales de communication. Cela remet en question la définition même de l'objet d'enseignement-apprentissage et de l'enseignant puisqu'il n'est plus le seul détenteur légitime ni modèle des références visées. Le statut même des *savoirs* enseignés est concerné : c'est une question profondément épistémologique et politique qui est soulevée et il y a eu des réactions selon lesquelles les seuls véritables savoirs seraient les savoirs scientifiques et/ou institués dans les normes dominantes[158]. L'une des conséquences, au delà des refus de principe, pourrait être la dissolution du concept à force d'élargissements peu ou pas pertinents. Une reconceptualisation intégrante a été proposée par P. Perrenoud, s'appuyant sur une analyse épistémologique et sociologique pour affirmer qu'il n'y pas de différences radicales mais au contraire un continuum entre ces différentes formes de savoirs (Perrenoud, 1998) : il n'y a pas de savoirs savants « purs » dégagés de toute expertise technique professionnelle et de toute pratique sociale ; il n'y pas de savoirs experts sans pratiques ni sans relation avec des savoirs savants ; il n'y pas de pratique sociales sans savoirs, qu'il s'agisse des savoirs scientifiques diffusés dans le corps social ou des savoirs experts que développent au moins pour partie les acteurs sociaux, mais aussi des *savoirs procéduraux*, ces savoirs explicites (qu'on appelle aussi *déclaratifs* pour cette raison) qui sont développés à partir des *savoirs opératoires* (lesquels peuvent rester peu conscients). Sur ce point voir aussi Coulon (1993).

La question de la transposition didactique est corrélée à celle de ce qu'on a appelé péjorativement l'*applicationnisme* : le fait de plaquer directement, sans modalités de transposition didactique ni *a fortiori* de questionnement sur les besoins effectifs d'apprentissage, des savoirs savants dans l'enseignement. Ce phénomène a notamment été actif en didactique des langues dans les années 1960-70, sous l'impact d'une linguistique structurale et générative culminante, dont la didactique des langues et la recherche en didactique étaient positionnées comme de simples prolongements (Martinez, 1996 : 23 et suiv.). Il a été radicalement remis en question dès les années 1980 dans l'espace francophone (Hymes, 1984 ; Dabène, 1994).

La transposition didactique peut ainsi être définie et être déclinée, dans tout domaine d'enseignement-apprentissage comme une opération complexe de « sélection, adaptation, organisation des savoirs et pratiques scientifiques, expertes et sociales de référence afin de constituer des objectifs et des contenus d'enseignement en fonction de besoins et de modalités d'apprentissages ciblés ». Cette opération est complexe parce qu'elle fait entrer en jeu une relation réciproque {savoirs et pratiques de références <–> besoins et modalités d'apprentissages}, au sein de laquelle, selon les cas, l'un des pôles peut jouer un rôle pilote de façon ponctuelle ou durable. Elle est complexe également parce que trois types de références entrent en jeu (savantes, expertes, sociales) et que ces trois pôles interagissent entre eux. Dans certains cas les savoirs savants sont issus d'analyses des pratiques sociales alors que dans d'autres ils sont coupés de ces pratiques et sont construits sur des hypothèses abstraites (ainsi en est-il pour les langues d'une théorie sociolinguistique des pratiques langagières ou d'une théorie structurolinguistique de langues idéelles).

[158] Voir : Cadre épistémologique et principes théoriques.

Enfin, elle est complexifiée parce qu'on peut identifier deux étapes ou niveaux de transposition didactique : une transposition depuis les savoirs et pratiques vers les programmes, instructions, curriculum d'enseignement. Cette transposition est dite *externe* parce qu'elle part de l'extérieur du champ éducatif et didactique. Une deuxième transposition a lieu lorsque ces intentions que constituent les programmes et autres dispositifs institutionnels apparentés sont effectivement mises en œuvre dans les pratiques d'enseignement-apprentissage. Pour diverses raisons (adaptation au contexte, formation des enseignants, contraintes multiples, flou ou contradictions dans les programmes…), les enseignants et formateurs s'approprient à leur façon, adaptent, trient, mélangent à d'autres sources, recomposent les résultats de la transposition externe. Cette deuxième transposition est dite *interne* parce qu'elle est réalisée à l'intérieur du champ didactique et pédagogique. Elle produit de fait les programmes et curriculum effectivement fonctionnels sur le terrain. Les manuels constituent un exemple de phénomène à la jonction des deux formes de transposition didactique : une partie de leur élaboration (par des savants) et le rôle prescriptif que leur attribuent spontanément nombre d'enseignants les assimilent à des programmes (transposition *externe*) mais une partie de leur élaboration (par des enseignants usagers de manuels) et leur fonction de transformation des programmes en supports pédagogiques concrets est de type transposition *interne*.

Pour autant, tous les savoirs enseignés ne relèvent pas d'une transposition didactique : les institutions scolaires de formation initiale notamment, dont les motivations, les objectifs politiques et les moyens sont puissants, génèrent en leur sein leurs propres savoirs, par exemple ceux permettant l'exécution du « métier d'élève » (rituels académiques, compréhension de consignes, fausses questions du cours dialogué, normes des écrits et des oraux scolaires, contenus encyclopédiques, etc.), au point d'ailleurs qu'on peut aussi y voir des systèmes plus ou moins clos sur eux-mêmes, formant surtout et prioritairement à leurs propres exigences. Ils sont alors coupés – volontairement ou non – des besoins d'apprentissages, des pratiques sociales, des savoirs experts et savants extérieurs à l'école, ce qui n'est pas sans soulever des questions, y compris pour les chercheurs en didactique des langues : par exemple que transpose-t-on (ou pas) quand on fait faire en anglais des dissertations à la française dans l'enseignement de l'anglais en France ? ; sur quelles références sociales, expertes ou savantes s'appuie ou ne s'appuie pas l'apprentissage par cœur de textes, de « règles » de grammaires, de paradigmes orthographiques ou de normes perfectionnistes dans l'enseignement des langues de nombreux systèmes éducatifs du monde ? Et pourquoi… ? Qu'est-ce que cela peut signifier des finalités générales de tel ou tel système éducatif (*cf.* Baudelot et Establet, 2009, qui montrent par une comparaison internationale – dans laquelle ils ne remettent pourtant pas en cause les choix de contenus et d'objectifs d'apprentissages – que la finalité principale et implicite de l'école française est la sélection d'une élite et non la formation de tous) ?

1.2. Quelles recherches sur les transpositions didactiques ?

Cette définition englobante de la transposition didactique conduit à identifier au moins deux grands axes de recherches et différents phénomènes ou « objets » qui sont présentés de façon plus détaillée dans les différentes contributions de cette partie.

D'une part, des recherches alimentent directement le travail de transposition *externe :* observation et analyse de pratiques sociales, transformation des savoirs opératoires en savoirs procéduraux, collecte et synthèse comparative des savoirs experts, synthèse voire production de savoirs savants. Ces recherches sont souvent situées hors du champ et donc de la discipline scientifique appelée didactique : elles peuvent en effet relever de tout domaine scientifique en fonction des pratiques étudiées et du point de vue adopté, par exemple dans notre domaine, de sciences du langage (linguistique, sociolinguistique, pragmatique…), de sciences de la communication (médias et médiations, technologies de l'information et de la communication éducatives…), de sociologie/anthropologie (milieux professionnels, relations interculturelles, pratiques culturelles, organisations sociétales…), etc. Mais les spécialités de recherches sont heureusement ouvertes et ne recoupent pas nécessairement des disciplines institutionnelles strictement définies (de façon d'ailleurs très variable d'un pays ou d'une institution à l'autre). Il est ainsi fréquent que des chercheurs en didactique des langues soient également (avec d'éventuels ordres de priorités variables) des chercheurs en sociolinguistique ou en anthropologie culturelle, et réciproquement, pour prendre deux champs qui ont largement contribué aux dynamiques didactiques ces dernières décennies autour de la question des compétences plurilingues et interculturelles (*cf.* par exemple le parcours de recherche de Bernard Py mis en relief par Gajo *et al.*, 2004). Un point de vue didactique, posé dès le projet de recherche ou en cours de recherche, est dès lors possible, attesté, souhaitable dans ces recherches qui se situent en quelque sorte « en amont » de la transposition didactique.

D'autre part, des recherches sont nécessaires et développées sur les transpositions didactiques elles-mêmes. Elles sont de deux types complémentaires. Dans le premier cas, on prépare une transposition interne en réalisant des analyses de contextualisation, par exemple des analyses de programmes et de curriculum, de manuels, des analyses de besoins d'apprentissages, des analyses de besoins de formation des enseignants, de situations d'enseignement-apprentissage, de pratiques didactiques effectives, etc., afin d'identifier les principales dynamiques favorables, défavorables ou innovantes quant à la mise en œuvre des instructions d'enseignement elles-mêmes issus d'une transposition externe (ce qui ne préjuge pas nécessairement de l'accord du chercheur avec ces instructions). Dans le second cas, on réalise une analyse des pratiques effectives, implicites et/ou explicite, de transposition interne, dans un contexte précis sur un terrain situé : analyse de pratiques de classes, de manuels, de supports didactiques, de formations d'enseignants, etc. Cette deuxième orientation de recherche peut bien sûr conduire à développer ensuite la précédente. Plus globalement, cet axe de recherche sur les transpositions internes peut croiser l'axe sur les transpositions externes, car il arrive régulièrement que des enseignants de terrain transpose directement des références dans leurs pratiques de classes, soit parce qu'ils ne connaissent pas, ne comprennent pas, ou interprètent en ce sens les instructions et programmes, soit parce

que leurs propres expériences, formations, expertises, convictions les amènent à procéder à un travail complet, plus ou moins explicite, de transposition didactique en complément ou en contestation des instructions, programmes et autres incitations officielles plus ou moins coercitives.

Un des points importants des phénomènes de transposition didactique est constitué par *ce qui n'est pas transposé*. Sélectionner des contenus, c'est ne pas en sélectionner d'autres. Lesquels ? Pour quelles raisons telle ou telle pratique sociale, tel ou tel savoir expert ou savant sont-ils écartés, implicitement le plus souvent ? Les absences, les points aveugles et les trous noirs des transpositions didactiques sont tout aussi significatifs que ce qui y est choisi.

Les recherches sur les transpositions didactiques ont été et restent extrêmement nombreuses, dynamiques, surtout si l'on considère la transposition comme le cœur de toute activité didactique. Deux exemples récents de transposition didactique explicite, réalisée par des chercheurs en didactique des langues (ou plutôt, en l'occurrence, du *plurilinguisme*) sont riches d'enseignements : le *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*[159], y compris grâce à ses documents de préparation (Coste, Moore et Zarate, 1997) et d'accompagnement (notamment son guide[160], les portfolios ; Beacco *et al.*, 2004) et aux analyses dont il a fait l'objet (par exemple Coste, 2007 ; Rosen, 2007). L'autre exemple est constitué par le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (Candelier, 2007), dont le programme de recherche et d'élaboration est décrit sur
http://www.ecml.at/mtp2/ALC/html/ALC_F_news.htm.

On ne pourra donc ici en citer que quelques unes à titre de cas significatifs, tout en renvoyant à des ouvrages de synthèse sur la transposition didactique (Gautier *et al.*, 1993 ; Ropé, 1996), sur les recherches dictatologiques en général (Altet et Vinatier, 2008 ; Raisky et Caillot, 1996), ou en didactique des langues de façon transversale (Castellotti et Py, 2002 ; Chiss *et al.*, 1995 ; Dabène, 1994 ; Marquilló Larruy, 2000 ; Moore, 2006 ; Plane, 1995 ; Porquier et Py, 2004 ; Zarate, Kramsch et Levy, 2008). L'ouvrage de Blanchet (1998) sur l'enseignement du « français langue étrangère » est entièrement construit autour d'une réflexion globale et détaillée de transposition didactique des pratiques sociales et de leur analyse sociolinguistique. L'étude globale dirigée par Asselah Rahal et Blanchet (2007) propose une analyse d'instructions officielles, de manuels, de pratiques de classes, de savoirs savants de références et de pratiques sociales de références pour l'enseignement-apprentissage des langues « étrangères » en Algérie. On trouve des exemples précis d'études de transpositions didactiques : chez Berrendonner (1999) à propos d'un concept grammatical, chez Auger (2007) à propos du champ de l'interculturel dans les manuels de langue, chez Bertucci et Corblin (2004) à propos des normes du français, chez Doucet (2009) à propos de l'enseignement du français en Louisiane, ou, pour se décentrer vers un autre domaine, en didactique des activités sportives chez Léziard (2003). L'étude d'Auger (2007) s'inscrit dans un axe émergent de recherche sur ce que l'on appelle la

[159] Disponible sur http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf
[160] Disponible sur http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/guide-pour-utilisateurs-avril02.doc

manuélisation, « transposition didactique dans les manuels » (voir aussi Saad, 2008). Enfin, les pratiques de transposition didactique méritent d'être étudiées dans leurs dimensions historiques, comme l'ont magistralement montré les travaux pionniers de Chervel (1977) et les panoramas historiques de Puren (1988), de Galisson (1990), de Germain (1993).

2. Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête

Jacqueline Billiez[161]

Si prendre des repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues (Dabène, 1994) est devenu peu à peu indispensable sur des terrains censés être monolingues, cela s'est révélé absolument incontournable sur les terrains plurilingues d'une part et dans la perspective d'une « sociodidactique » ou d'une didactique du plurilinguisme (Billiez, 1998) d'autre part. Toutefois, mener l'enquête sur ces nouveaux terrains et/ou avec de nouvelles lunettes plus aptes à éclairer des phénomènes brouillés par des regards monolingues représente encore un véritable défi pour les chercheurs sociolinguistes et didacticiens. De nombreuses enquêtes de terrain réalisées dans des contextes plurilingues variés du monde montrent en effet que des transpositions méthodologiques hâtives occultent des paramètres socio-culturels, pourtant déterminants, dans ces contextes, pour saisir et comprendre les pratiques plurilingues des locuteurs au sein de leurs réseaux sociaux, pour faire émerger et analyser leurs représentations des langues ou encore leurs motivations vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage des langues. Appréhender le plurilinguisme par des études de représentations et/ou de pratiques langagières déployées par des locuteurs plurilingues et favoriser le plurilinguisme représentent aussi aujourd'hui des enjeux importants au moment où nous sommes tous confrontés à la question de la mondialisation et celle de son impact sur la circulation accélérée et diversifiée des acteurs sociaux aussi bien que des biens symboliques et culturels.

Développer une réflexion sur des aspects méthodologiques des recherches sociolinguistiques et didactiques dans l'approche du plurilinguisme représente donc un objectif que je vais poursuivre[162] ici en m'intéressant aux difficultés et aux tentatives que j'ai pu repérer, dans mes propres travaux ou ceux de collègues et/ou jeunes chercheurs, pour prendre en compte la variabilité des terrains et des contextes

---

[161] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : terrain, didactique du plurilinguisme.

[162] J'ai commencé cette réflexion lors d'une communication « Dynamique du plurilinguisme en contextes migratoires : comment saisir la dimension espace/temps » dans un panel intitulé « Comment saisir les pratiques langagières transméditerranéennes et transafricaines ? » au colloque Vals-Asla, *Sociétés en mutation : les défis méthodologiques de la linguistique appliquée*, (Lugano, 7-9/02/2008) puis l'ai continuée dans une communication « Interculturalité et enquêtes sociolinguistiques en terrains plurilingues : "papa, maman, la langue et moi" » au colloque international *Interculturalité : enjeux pour les pays du sud* (19/20 novembre 2008, Béjaïa) dont je reprends ici les principaux développements.

socioculturels dans au moins deux de ses dimensions, la dimension spatiale – la plus communément convoquée – et la dimension temporelle – la plus communément négligée. Il m'apparaît aujourd'hui, en effet, à quel point nos démarches et outils méthodologiques ont été conçus comme étant « tout terrain », c'est-à-dire quasi-imperméables aux variations spatiales et temporelles des diverses situations qui, de ce fait, restent donc très largement inexplorées.

Bien que chaque chercheur, confirmé ou apprenti, sache en théorie qu'il faille adopter une méthodologie de recherche adaptée à son terrain, force est de constater que cette adaptabilité peine à être appliquée. Comme si les modèles et leurs catégories s'imposaient à chacun avec une telle prégnance qu'ils empêchaient tout questionnement au moment de leur transfert et de leur mise à l'épreuve dans un contexte particulier.

Si l'on a pu constater une évolution certaine dans le domaine des notions (comme celles de langue *maternelle/étrangère*) grâce au changement de perspectives imposé par le passage d'études de situations de monolinguismes à celles de plurilinguismes, les outils utilisés ainsi que les modalités de questionnements censés être adaptés à certains terrains monolingues n'ont pas été suffisamment remis en cause ou refaçonnés pour venir mieux s'ajuster aux terrains d'investigation plurilingues.

Sans les détailler outre mesure, et en prenant le risque de la caricature, je propose de jeter un regard sur quelques exemples permettant d'illustrer plus concrètement ces transferts qui figurent généralement dans les outils les plus fermés, à savoir les questionnaires sur les pratiques plurilingues telles que les répondants sont appelés à les déclarer.

2.1. Sous le signe du mono

Les travaux réalisés pour appréhender, à partir de leurs déclarations, les pratiques langagières plurilingues d'enfants et d'adolescents, que ce soit en France sur le terrain migratoire ou sur des terrains urbains de pays du sud ou d'ailleurs, réduisent le plus souvent leurs focales à certains sites d'observation. Ils se cantonnent avec une certaine constance à un seul espace et dans cet espace à une ou deux sphères de relations : la famille et l'école. Ces deux sphères sont certes essentielles, mais elles ne sont pas les seules opératoires pour saisir et comprendre les pratiques plurilingues de ces jeunes acteurs. Plus rares sont les études qui ajoutent une troisième sphère – celle des groupes de pairs.

Cet espace unique est d'abord, pour prendre le cas de la migration d'origine maghrébine qui me concerne dans de nombreuses études (Billiez, 1997), celui de la France hexagonale – le pays dit d'accueil ou de résidence ou encore de naissance pour les descendants de migrants. L'espace du pays d'origine et donc des liens entre les deux pays, dont les formes et modalités langagières sont aujourd'hui encore plus fréquentes et variées qu'à une époque antérieure, est très rarement considéré, alors qu'il est aussi l'un des lieux de la transmission et de l'activation du plurilinguisme.

2.1.1. « Papa, maman et moi, enfant unique »

Dans cet espace unique du pays d'immigration, on se cantonne aussi généralement à une seule sphère d'exercice du plurilinguisme supposé des enfants ou adolescents, celui de la famille, celle-ci se trouvant encore réduite à son nucléus : « un papa et une maman » qui, même lorsqu'ils sont plurilingues, sont censés parler à chacun de leurs enfants une seule et même langue (dite « maternelle » ou d'« origine »). Et une réduction s'opère encore car il est fréquent de voir que les interactions au sein de la fratrie, qui, selon de nombreux résultats d'enquête, se déroulent de façon majoritaire en français (ce qui n'exclut nullement les alternances de langues), restent sans effet sur la représentation que l'on a de la socialisation des cadets pour lesquels deux langues au moins sont d'emblée présentes dans leur environnement langagier. Le modèle d'analyse des interactions censées se dérouler au sein de la famille nucléaire avec plusieurs enfants est alors de considérer chacun d'entre eux comme un enfant aîné ou unique, avec la notion d'une langue unique parlée dans cette sphère.

Et, à l'évidence, plus l'outil utilisé est fermé (comme dans les questionnaires) et moins il autorise la remise en cause des catégorisations que l'enquêteur utilise – et contribue ainsi à légitimer –alors qu'elles épousent mal les réalités du terrain d'investigation plurilingue, provoquant alors de purs artefacts et/ou laissant persister des représentations inadéquates des usages plurilingues.

2.1.2. À la recherche de la langue unique

L'une des difficultés majeures semble devoir se situer dans l'utilisation du pluriel dans les questions sur les langues en usage. Comme si, de façon assez monotone, on recherchait l'usage d'une langue unique pour toutes les situations ou bien, puisqu'il s'agit de bilinguisme, des usages de deux langues mais bien compartimentés, avec une conception de ce « bi » comme la somme de deux « mono » (Grosjean, 1982, 1984). Or, pour peu que les outils utilisés et modalités d'observation soient plus ouverts (comme l'entretien associé à des démarches d'observation participante), les pratiques des langues (et pas seulement de deux mais dans de nombreux contextes, trois, quatre voire cinq chez certains enfants, *cf.* Jobe, 1992 : 39) se révèlent bien simultanées et surtout très variables et labiles selon les interactions et les différents interlocuteurs, dont certains sont très majoritairement ignorés, alors qu'ils jouent parfois un rôle majeur dans la transmission des langues et/ou dans les motivations pour leur enseignement-apprentissage.

Des exemples d'enquêtes sur des terrains différents permettent de le montrer[163].

2.1.2.1. De la difficulté d'utiliser le pluriel

Lors d'une étude par observation participante dans une école scolarisant de nombreux enfants descendants des migrations en France, C. Sabatier (2004) a conduit auprès de certains d'entre eux des entretiens sur les langues en usage dans la famille.

---

[163] Les exemples ne revêtent qu'un statut d'illustration pour soulever des questions méthodologiques. Elles n'invalident nullement les travaux en question qui, au contraire, ont servi de révélateur pour en tirer quelques leçons.

À un moment d'un entretien avec un garçon de 10 ans, à sa question portant sur les usages entre l'enfant et son père, elle obtient une réponse qui permet de voir à quel point on peine, dans nos modalités de questionnement, à prendre en compte la dimension situationnelle alors que l'enfant en très fin observateur de ses pratiques des langues la pointe immédiatement (296) :

- *En quelles langue(s) te parle ton père ?*
- ça dépend où on est, si on est à la maison, il va parler plus arabe, mais s'il y a des copains avec moi, il va parler français.
- *Et toi tu lui tu réponds en quelle(s) langue(s)?*
- Ça dépend, si on est entre nous je parlerai arabe.

Et un autre, de descendance tunisienne (334), lui répond également :

- Des fois je parle français, des fois je parle tunisien (…) c'est comme ça la double langue !

Et un autre encore (annexe, 64) :

- (…) *Alors à la maison dans ta famille quelle(s) langue(s) utilise-t-on ?*
- Ben on utilise l'arabe, le français et puis des fois ben on utilise le chaoui.

Il convient de noter qu'étant posées à l'oral ces questions devraient comporter une indication audible et repérable de la marque du pluriel, comme « quelles sont les langues que ton père utilise quand il te parle ? »

Un autre enfant, du même âge et de même origine algérienne répond par une question à celle que lui pose l'enquêtrice :

- *Quelle est ta langue maternelle ?*
- Madame est-ce que je peux dire que j'en ai deux ?

Ces réactions très spontanées, qui révèlent des auto-observations pertinentes et une conscience linguistique précoce, amènent à constater que, dès la première socialisation, au moins deux langues sont employées dans des usages adaptés aux types d'interactions. Elles indiquent également qu'il est très difficile, pour le chercheur-enquêteur, de se départir d'un modèle qui est celui du monolinguisme pour concevoir des usages plurilingues. La notion de langue maternelle, fort ambiguë, étant ici contestée parce que l'enfant a quant à lui bien établi le constat que deux langues étaient en usage (autour de lui et avec lui) depuis sa plus tendre enfance. Et en répondant clairement en fonction des usages tels qu'il les a perçus, on peut émettre l'hypothèse qu'il n'a sans doute pas encore accédé aux autres significations plus symboliques de la notion, qui pourraient l'amener, à un âge plus avancé, à déclarer, comme l'a fait un témoin dans une enquête du même type : « ma langue c'est l'arabe mais je la parle pas » (Billiez, 1985).

Plus fermé que l'entretien, le questionnaire peut plus difficilement permettre ce type de réajustement initié par l'enquêté et/ou prendre en considération toutes ces variations alors qu'elles sont consubstantielles aux pratiques plurilingues étudiées.

M. Zue Elibiyo (2008), dans le cadre d'une thèse de doctorat, a réalisé une enquête au Gabon. Après les questions traditionnelles d'identité, le questionnaire (annexe, 310) démarre par quatre questions sur les usages des langues au sein de la sphère familiale :

- « *Quelle langue parlent vos parents (ou tuteurs)*[164] *entre eux ?*
- *Dans quelle langue vos parents vous parlent-ils le plus souvent ?*
- *En quelle langue parlez-vous le plus souvent à vos parents ?*
- *À la maison vos parents vous incitent-ils à parler une langue particulière ?* ».

Étant donné l'espace gabonais et l'enquête se déroulant dans un contexte urbain, la première question aurait dû, sans ambiguïté à l'oral[165], marquer le pluriel (Quelles sont les langues… ?) pour laisser la possibilité de répondre que les parents se parlent entre eux une, deux ou trois langues. Les deux questions suivantes, qui contiennent une idée de fréquence, même si celle-ci reste très vague (*le plus souvent*), peuvent être conçues au singulier dans le sens où une langue – celle que l'on cherche à déterminer –, peut être prédominante au sein des échanges. La formulation, de façon implicite, met cependant bien en relief que la famille est une sphère où plusieurs langues sont supposées être en concurrence, mais où une langue sera prédominante. La quatrième question se fait encore plus pressante, puisqu'elle cherche à savoir si des injonctions parentales enjoindraient l'enfant à s'exprimer plus particulièrement dans une langue. La cinquième question : « *En quelle(s) langue(s) parlez-vous avec vos frères et sœurs ?* », qui a le mérite de porter sur les langues parlées au sein de la fratrie, peut toutefois s'avérer comme bien peu adaptée au contexte, et appeler des réponses d'une grande complexité, compte tenu de la composition de certaines fratries gabonaises dont la taille peut être fréquemment très importante.

Dans la conception du questionnaire et donc du modèle sous-jacent d'un fonctionnement cloisonné des interactions plurilingues, le singulier réfère le plus souvent à « la langue maternelle » (ou celle des origines), qui, elle, se conçoit toujours très difficilement au pluriel. La preuve apparaît à la question suivante posée dans l'enquête gabonaise : « *Vous arrive-t-il de parler votre langue maternelle à l'école ?* ». Et l'on peut imaginer la perplexité du sujet enquêté devant l'une des questions suivantes : « *Quelle est votre première langue acquise, le français ou une autre langue maternelle ?* ».

Les questions ainsi formulées laissent imaginer que le modèle prégnant implicite du développement plurilingue est celui de la successivité : une première langue est acquise dans le cercle familial – réduit et homogène, puis une deuxième, généralement par le

[164] À noter l'effort réalisé pour prendre en considération les spécificités de la famille gabonaise par ailleurs bien décrites par ce chercheur.

[165] Il est à noter que les conditions de passation ont été variables et les questionnaires remplis à partir de questions posées à l'oral, mais ayant nécessité souvent de nombreux commentaires, qui ont pu indiquer que la pluralité de langues était possible.

biais de l'environnement et de l'école. En ce qui concerne la migration en France, ce modèle est peut-être valable pour l'aîné, comme on a pu le constater dans nos travaux (Dabène et Billiez, 1984) mais pas pour les cadets, car, pour eux, les deux langues sont d'emblée présentes dans leur environnement langagier familial.

S'agissant d'une thèse portant sur la transmission intergénérationnelle des langues gabonaises, on peut imaginer que, pour l'auteur, seul un résultat compte : celui de savoir si oui ou non l'enfant ou l'adolescent est encore en contact avec une langue gabonaise et/ou s'il déclare la parler. En terme d'estimation des pratiques des langues gabonaises, on peut dès lors s'en satisfaire mais en terme de processus dynamique dans cette transmission, des membres influents de la parenté ne sont pas pris en compte.

2.1.2.2. Des passeurs de langues négligés

Comme très souvent dans de très nombreux travaux, le rôle des grands-parents est négligé dans cette transmission pourtant qualifiée d'intergénérationnelle. Or, selon les contextes culturels et sociaux, celui-ci peut se révéler soit négligeable soit très important dans la transmission d'une langue et donc dans les pratiques plurilingues.

On trouve une illustration de cet oubli dans l'un des questionnaires (fourni par Zue Elibiyo, 2008 : annexe, 310) auquel a répondu une adolescente de 14 ans, questionnaire où aucune question prévue ne porte sur les langues parlées avec les grands-parents. C'est elle qui, à l'occasion d'une question sur l'intérêt qu'elle pourrait porter à l'enseignement d'une langue gabonaise à l'école, répond positivement en justifiant sa motivation pour l'apprentissage de celle parlée (« *notre langue* ») par ses grands-mères :

- *Est-ce que l'enseignement des langues gabonaises peut vous intéresser ?* Oui *Dites pourquoi :* Parce que si on n'apprend pas notre langue on ne pourra jamais bien parler avec nos grands-mères. Par exemple, si elle nous demande une cuillère et qu'on ne la trouve pas, comment va-t-on faire pour le lui dire ?

Cet exemple nous montre tout l'intérêt que l'on doit porter à cette génération, qui, dans de nombreuses sociétés, prend régulièrement en charge la garde des enfants. Et cela est d'autant plus important que les grands-parents sont souvent locuteurs d'une langue que les parents pratiquent déjà beaucoup moins avec leurs propres enfants. Or, il peut s'avérer que, même dans le cas de relations épisodiques avec un petit enfant, le fait pour lui d'être, par contraste, confronté avec des habitudes parentales plurilingues différentes favorise son appropriation de cette langue moins usitée habituellement. C'est ce que montre, dans sa thèse, A. Ghimenton (2008), en étudiant de façon longitudinale l'appropriation plurilingue d'un enfant dans un environnement où la famille élargie pratique, à des dosages différents, l'italien et le vénitien.

Dans une enquête de plus grande ampleur, celle de l'INED[166] (Deprez *et al.*, 2002) sur la transmission intergénérationnelle des langues, on découvre aussi une omission à propos des grands-parents. Même s'ils sont pris en compte, ils ne le sont que dans une perspective quelque peu mécanique, dans une sorte de transmission séquentielle selon

[166] Institut National d'Études Démographiques

le schéma suivant : des grands-parents qui ont parlé telle langue à des enfants, puis ceux-ci, devenus parents à leur tour, ont parlé telle ou telle langue à leurs enfants. Aucune question ne portant sur la possibilité que les grands-parents aient pu parler directement à leurs petits-enfants telle ou telle langue, différente de celle que leurs enfants leur parlent régulièrement. Or cette configuration génère souvent un type de bilinguisme désigné de « passif », caractère qui l'amène à jouir d'une moindre considération à la fois dans l'approche sociolinguistique du phénomène plurilingue et dans la didactique des langues.

2.2. S'exprimer dans une langue et en comprendre une autre : modalité d'échange mal identifiée, mal reconnue

On pourrait s'interroger longuement sur le peu de considération que l'on a porté ou que l'on porte encore à la compétence « passive » dans une langue, à savoir le fait d'être seulement capable de la comprendre sans la capacité de s'exprimer dans cette même langue. Or, il s'agit d'une modalité de communication très répandue chez les plurilingues où l'un des locuteurs s'exprime dans une langue que l'autre comprend et réciproquement, ce qui produit une sorte de communication plurilingue croisée.

Cette déconsidération me semble devoir être rattachée peut-être à l'ambiguïté en français du verbe « parler » qui désigne d'abord l'idée de s'exprimer dans une langue en laissant dans l'ombre le présupposé, qui va de soi, qu'on la comprenne. Du coup, la seule compréhension est une compétence silencieuse, peu valorisée et souvent même pas mentionnée par certains enquêtés, ou qui ne se reconnaissent pas du tout bilingues à partir de ce constat.

De nombreuses enquêtes devraient alors, dans leurs modalités d'interrogation, dissocier ces dimensions pour mieux amener les locuteurs plurilingues à mentionner ces pratiques courantes mais laissées de côté. Ce sont d'ailleurs ces constats qui ont amené des didacticiens des langues à promouvoir des stratégies d'enseignement/ apprentissage de langues voisines visant le développement de ce type d'intercompréhension croisée (Degache, 2006, pour ne citer que cette étude).

De même qu'interfère avec cette négligence le fait que s'entremêlent constamment, dans les termes employés censés les décrire, des représentations des pratiques plurilingues qui ont du mal à dissocier les usages courants, bien concrets, de plusieurs langues et les compétences dans ces langues. Ces représentations entraînent que, dans les déclarations, le fait de les parler couramment au quotidien ne soit pas toujours corrélé à des compétences que l'on est prêt à se reconnaître. Des résultats extraits des enquêtes quantitatives réalisées par E. Eyindanga (2008), dans le cadre de sa thèse, le montrent très clairement. Il ne trouve pas de corrélation entre le nombre d'heures quotidiennes soi-disant passées à communiquer dans une langue gabonaise donnée et le fait de s'attribuer une compétence de tel ou tel niveau dans cette langue. Autrement dit, les deux modalités de réponse ne sont pas corrélées. Si l'on veut donc approcher ces pratiques plurilingues du quotidien, le mode de questionnement doit être le plus précis possible en cherchant à décomposer les différentes modalités d'usage des

langues des répertoires plurilingues. On ne pourra cependant jamais saisir, à partir des seuls outils qui reposent sur les déclarations des sujets sur leurs pratiques, la complexité des usages ou activités plurilingues où les locuteurs jouent des langues de leur répertoire pour des fins pragmatiques comme des musiciens peuvent jouer des morceaux variés avec divers instruments de musique. Seuls des enregistrements directs d'interactions ordinaires ou des relevés minutieux des pratiques réelles auto-observées, comme ceux que préconise et réalise C. Juillard (1999 : 109-110) en terrain sénégalais sont à même d'en rendre compte. Et ce, d'autant plus que les individus sont socialisés dans des cadres familiaux où le voisinage dans la concession (habitat groupé autour d'une cour) est aussi important sur le plan interactionnel que celui de la famille nucléaire, telle qu'elle est conçue, entre autres, dans la société française (hexagonale devrait-on encore préciser).

Je reproduis, à des fins pédagogiques, un de ses tableaux (p. 110) qui illustre ce type de recueil de données où « le témoin s'observe lui-même, au travers de la répétition des habitudes relationnelles qu'il relate successivement, passant du cercle familial à celui des copains de classe ou du quartier, etc. ». Cette modalité de recueil évite l'écueil du questionnaire fermé et permet de rendre compte de nouveaux lieux d'interactions plurilingues, des interlocuteurs négligés comme les grands-parents, ou occasionnels (le patron du père) que les questionnaires ne peuvent pas, *a priori*, prendre en compte, ainsi que des modalités diverses d'usage des langues aussi en réception et pas seulement en production :

Exemple loc 20 ans, lycéen	**Langues parlées à :**	**Langues que lui parlent**
Grands-parents paternels, père et mère	balant, manding	balant, manding
Frères et soeurs	balant, manding et wolof	balant, manding et wolof
Grand-père maternel	-	balant, manding, diola, créole
Patron du père	-	manding, wolof, français
Etc.		

2.3. Une focalisation excessive sur les interactions dyadiques et les paroles directement adressées

Cette difficulté à saisir et prendre en considération la compréhension d'une langue au quotidien et son impact sur les appropriations langagières va également de pair avec le fait que, dans cette appropriation, l'on survalorise les paroles directement adressées à l'enfant au détriment de celles qui ne le sont pas et auxquelles l'enfant participe mais comme récepteur indirect. Les exemples de ce type d'appropriation, que l'on pourrait appeler indirecte, ne manquent pourtant pas, lorsque toutefois l'outil utilisé permet de le révéler. Un entretien ainsi conduit par T. Honjo (2008) auprès d'une mère d'origine japonaise, mariée à un Français et vivant dans la région grenobloise, révèle que les parents n'ont pas parlé en japonais à leurs enfants mais qu'ils l'ont seulement parlé entre eux. Jusqu'à ce que l'une de leur fille fasse un voyage au Japon, ils ont toujours pensé

qu'elle était monolingue en français, puisqu'ils avaient fait le choix de ne lui parler que cette langue. Leur surprise à son retour fut de découvrir qu'elle avait parlé couramment le japonais en quelques mois seulement parce qu'elle avait d'emblée quasiment tout compris.

Ceci est à mettre en relation avec des travaux en acquisition du langage, même s'il ne s'agit que de l'acquisition d'une seule langue. Les études de J.F. Dunn et M. Shatz (1989, cité par Ghimenton, 2008 : 40) montrent par exemple que les conversations auxquelles des enfants ne participent pas directement, dans lesquelles ils sont seulement auditeurs, « constituent une source importante d'*input* linguistique et habituent l'enfant à prendre des rôles divers dans un monde social varié ».

Des psycholinguistes ont ainsi pointé cette focalisation excessive sur les interactions dyadiques (la mère et son enfant, le père et son enfant), et une insuffisance sur les interactions « multipartites » (Ghimenton, 2008 : 38). Or, dans certaines cultures, la communication strictement dyadique entre une mère et son très jeune enfant n'existe quasiment jamais. Il en est ainsi dans les communautés kaluli ou samoane. L'enfant n'y étant pas considéré comme un interlocuteur à part entière, des paroles lui sont rarement directement adressées par ses parents ou d'autres adultes. Par exemple, la mère samoane n'adresse pas la parole directement au jeune enfant mais s'adresse à l'aîné de la fratrie. Le principe général des interactions est appliqué, à savoir que le locuteur s'adresse à l'individu qui occupe la position immédiatement inférieure à la sienne dans la hiérarchie familiale (Ghimenton, 2008 : 14 cite Ochs et Taylor, 1996). Le foyer de vie samoan est étendu à la famille élargie, la socialisation langagière ne s'y déroule donc pas comme dans une famille américaine selon le chercheur qui l'a étudiée à cette fin comparative (Ochs, 1983 cité par Ghimenton, 2008 : 38). Ochs et Schieffelin (1995, cité par Ghimenton, 2008) montrent en outre dans la suite de leurs travaux que la capacité d'apprentissage langagier est plus développée chez les enfants kalulis et samoans que chez des sujets habitués seulement à des échanges dyadiques qui leur sont exclusivement consacrés.

2.4. Des catégories à dépasser et/ou à construire

De manière générale les sociolinguistes comme les didacticiens peinent à saisir, dans une même société, les variations socio-culturelles qui tiennent aux brusques changements sociétaux évoqués en introduction. Bon nombre de catégories dépassées sont utilisées alors qu'elles ne sont plus opératoires.

Il en est ainsi des catégories socio-professionnelles de l'INSEE[167], qui sont encore reprises alors qu'elles ne correspondent plus aux structurations professionnelles actuelles de la société française. Or, lorsque les objectifs des travaux sont de mettre en évidence les corrélations entre le plurilinguisme d'un élève et sa réussite scolaire, des catégories plus pertinentes seraient à prendre en compte. On sait, par exemple, que le niveau d'étude de la mère est fortement corrélé à la réussite ou à l'échec scolaire (M. Duru-Bellat, 2003 : 29-30).

[167] Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

Dans ce même ordre d'idée, dans la société française, près d'un enfant sur quatre vit dans une famille recomposée, avec un beau-père ou une belle-mère. Cette variable serait à renseigner aussi dans la perspective évoquée plus haut. Tenir compte des évolutions familiales paraît évident à formuler mais déjà beaucoup moins à mettre en oeuvre. Dans les établissements scolaires, les fiches que le chercheur peut le plus facilement utiliser ne fournissent pas ces renseignements. Et il n'est pas aisé de questionner un enfant voire un adolescent sur des aspects qui touchent à sa vie intime privée.

De la même façon, les chercheurs ou jeunes apprentis chercheurs me semblent frappés par une certaine lenteur pour intégrer à leurs protocoles de recueil de données sur des situations de plurilinguisme des activités dont on sait qu'elles sont aujourd'hui très variées et fondamentales dans les choix de langues et/ou de variétés stylistiques, comme les textos, les courriers électroniques, les blogs, etc.

Ces constats m'amènent, pour conclure, à m'interroger sur la formation méthodologique que dispensent des enseignants-chercheurs, sociolinguistes et didacticiens, dirigeant des mémoires et des thèses d'étudiants. Même si l'on trouve, dans les manuels à orientation méthodologique (Calvet et Dumont, 1999), que nous n'avons fait que parcourir à l'occasion de cette étude, qu'il faut adapter les catégorisations existantes aux cas étudiés (Blanchet, 2000 : 55), il me paraît qu'il faudrait insister, beaucoup plus lourdement encore, sur les aspects culturels implicitement diffusés dans les méthodologies et outils présentés lors des formations à la méthodologie des recueils de données. En fait, au lieu de les présenter comme exemples ou modèles à suivre, il faudrait explicitement donner comme consignes de les questionner pour être sévèrement critiqués puis reconstruits pour être adaptés à tel et tel contexte précis de certains des étudiants du groupe. Ce serait au fond mettre en pratique avec les apprentis-chercheurs un décentrement réciproque et audacieux, susceptible de permettre la remise en cause des catégories et des outils utilisés par les maîtres pour comprendre le monde et les autres en tenant compte de leurs évolutions. Une formation forcément exigeante et déstabilisante qui exigerait du temps pour les tâtonnements, les aller et retour entre pré-test sur le terrain et remaniements multiples, bref pour une formation méthodologique en groupe interculturel tout au long du suivi de ses apprentis avec le chercheur confirmé. C'est ce qui me paraît avoir été écrit, dans une contribution première de 1942, par Alfred Schütz :

> « La méthodologie n'est pas le précepteur ou le tuteur du scientifique. Elle est toujours son élève, et il n'existe pas de maître en son champ scientifique qui ne puisse enseigner aux méthodologues comment procéder. (…) Dans cette logique, le méthodologue doit s'adresser à son maître en l'interrogeant sur la technique qu'il emploie. Et si ces questions aident les chercheurs à bien réfléchir à ce qu'ils font réellement, et peut-être à éliminer quelques difficultés intrinsèques cachées dans la fondation de l'édifice scientifique où les scientifiques ne vont jamais, la méthodologie aura accompli sa tâche. » (2007 : 67-68)

3. La littéracie

Christine Barré-de Miniac

Depuis qu'elle existe, l'écriture marque profondément les formes de relations sociales au sein des sociétés. Ainsi, formes sociales et formes scripturales sont totalement imbriquées, l'une et l'autre s'influençant mutuellement. Marquées par les contextes dans lesquelles elles s'inscrivent, les pratiques de lecture et d'écriture varient dans le temps et dans l'espace. Et les variations sont inter- autant qu'intra- individuelles.

Lecture et écriture, lire et écrire, apprendre à lire et à écrire : ces expressions binaires ont longtemps été les seules utilisées. Depuis plusieurs décennies maintenant le terme de littéracie s'impose – ou tend à s'imposer dans des contextes plus réfractaires à l'introduction de ce néologisme, comme l'est le contexte français. Revenant sur la définition de ce terme, nous en précisons l'intérêt pour la recherche et la pratique didactiques.

Nous montrons ensuite pourquoi les pratiques de littéracie et donc les compétences en la matière deviennent cruciales dans les sociétés modernes. Cela justifie que de nombreux courants de recherche s'emparent de cette notion, qui tire sa valeur heuristique notamment du fait qu'elle se situe au carrefour de courants de recherche qui ont peu l'occasion de se rencontrer et de se parler. De ces travaux et rencontres se dégagent certes des résultats, mais aussi des débats, ouverts à ce jour. Nous présentons les termes de ces débats et leurs enjeux.

Enfin, nous abordons l'usage de cette notion pour la didactique, d'un point de vue prospectif autant que critique.

3.1. Aspects définitionnels

Chez les psychologues comme chez les didacticiens s'inspirant des travaux de ces derniers, ce sont les termes lire/écrire ou lecture/écriture qui ont tout d'abord été utilisés. Lire, c'était décoder. Puis très vite c'est devenu aussi comprendre. Les didacticiens, à propos des textes littéraires et sous l'influence des théories littéraires, ont encore ajouté : interpréter. Écrire : c'était calligraphier ; puis orthographier ; puis savoir produire des types de textes selon des codes sociolinguistiques (appelés aussi parfois rituels sociolangagiers). Si les termes lire et écrire sont posés comme désignant des activités complémentaires, ou devant être considérées comme telles, les recherches comme les pratiques didactiques peinent à conceptualiser et à mettre en œuvre cette complémentarité.

Quelles conceptions se cachent derrière ces appellations apparemment simples et naturelles, et pourtant progressivement jugées insatisfaisantes : ce que traduisent les définitions en constante évolution ? Deux idées, que précisément la notion de littéracie va permettre de dépasser :

- d'une part, celle selon laquelle les compétences en lecture et en écriture feraient l'objet d'un apprentissage chez le jeune enfant à l'école primaire, apprentissages dits de base, et que donc on saurait lire et écrire une fois pour toutes. Or l'évolution des sociétés vers des usages nouveaux, de plus en plus variés, nombreux et complexes de la lecture et de l'écriture (cf ci-dessous) a mis en difficulté cette conception ;
- d'autre part, celle selon laquelle apprendre à lire et à écrire relèverait de compétences cognitives universelles. Or les recherches en linguistique, sociolinguistique mais aussi en sociologie et ethnologie ont montré l'impact des contextes sociaux et linguistiques. Toutes les langues n'offrent pas les mêmes conditions d'accès à l'écrit. Tous les contextes non plus : les supports et les outils varient, comme varient aussi les formes de transmission, les types d'usages, mais aussi les types de textes et leurs rhétoriques, tant la pensée modèle le langage autant qu'elle est modelée par celui-ci.

Le terme de littéracie, progressivement introduit, a suivi, lui aussi, les méandres de ces hésitations entre définition étroite et définition large. Ainsi, J.P. Jaffré (2004) montre que le *Dictionary of the English Language* (4e édition publiée en 2000 par la Houghton Mifflin Compagny) propose deux définitions : l'une minimaliste selon laquelle la littéracie désigne la capacité élémentaire de lecture et d'écriture ; l'autre étendue, selon laquelle la littéracie désigne « une série de relations significatives aussi larges les unes que les autres entre l'écrit et l'ensemble des connaissances » (Jaffré, 2004 : 30). L'examen des définitions retenues par l'UNESCO (Barré-De Miniac, 2003) montre un même mouvement d'une définition étroite vers un élargissement. Des années 1960 aux années 1980 on passe d'une logique de fonctionnement dans la vie quotidienne à une référence au rôle de l'écrit dans le développement personnel et dans la vie sociale, dans le monde du travail notamment.

La définition proposée par J.P. Jaffré (2004 : 30-31) nous paraît résumer au mieux les réflexions et travaux de recherche actuels : la littéracie « désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Ce concept met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi à travers le temps ». Peut-être faudrait-il ajouter aussi : d'une langue à l'autre.

Terminons ce paragraphe sur une question plus technique, celle de l'orthographe, en français, de ce terme. La forme française du terme anglo-saxon est un équivalent à peine modifié du terme anglais *literacy*. Le choix d'une orthographe de ce terme a suscité de nombreux débats, et les arguments sont d'ordre linguistique autant que politico-institutionnels (Jaffré, 2004 ; Barré-De Miniac, 2003). Le principal désaccord porte sur

la double option, « t » ou « tt ». Le double « tt » indique une dérivation à partir de « lettre », ce que certains (dont Jaffré) refusent en raison du « cousinage » alors marqué entre littéracie et littérature. L'autre débat, mineur, porte sur le « t » ou le « c » final. Comme le signalent J. Fijalkow et J. Voger (2000) l'opération lexicale est faite à regret : ainsi peuvent s'interpréter le choix des « tt » et celui, fréquent, du « c » final, comme moyens de sauver un orgueil national mis à mal par cette opération lexicale peut glorieuse. Ajoutons que le nombre très restreint de publications en langue française, articles ou ouvrages, portant en titre le terme « littéracie », en comparaison du nombre très important en langue anglaise, peut aussi s'interpréter de cette manière. Pour conclure, et comme le propose J.P. Jaffré lui-même, « la meilleure attitude n'est-elle pas, finalement, d'admettre la coexistence de variantes graphiques ? » (2004 : 27).

3.2. La place de l'écrit dans les sociétés modernes [168]

Loin d'avoir détrôné l'écrit, les moyens modernes que sont la télévision puis l'ordinateur en ont renforcé l'usage. Plusieurs travaux, dans des contextes divers décrivent les pratiques des jeunes et les comparent à celles des générations précédentes. Ces travaux concluent à l'existence de pratiques, certes différentes qualitativement chez les jeunes par rapport à leurs aînés, mais néanmoins présentes, et pointent par ailleurs l'importance de les décrire (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999 ; Lebrun, 2004). Les différences portent notamment sur les types de supports et sur les lieux et formes de socialisation autour des pratiques de littéracie (Barré-De Miniac, 2006). Loin de détrôner l'écrit, donc, l'audio-visuel et l'ordinateur en multiplient en en complexifient les usages.

Par ailleurs, le phénomène de massification de l'enseignement en Occident et, liée à ce phénomène, l'évolution du monde du travail et de ses attentes en matière de compétences à l'écrit, conduisent à repenser les normes et les exigences.

En Europe la scolarisation est obligatoire de six ans jusqu'à environ seize ans dans la majorité des pays. Mais les chiffres indiquent une forte augmentation de la scolarisation en amont et en aval de cet âge[169]. L'évolution du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur constitue un indicateur de la massification de l'enseignement, bien au-delà de la formation de base générale.

Rien d'étonnant alors que, dans ce contexte, l'offre de qualification et la demande de qualification (les deux processus mutualisant leurs effets) conduisent à modifier l'organisation du travail, notamment du point de vue de la quantité et de la qualité des écrits à traiter et à produire. L'écrit au travail devient omni présent, et sous des formes diverses. Les supports évoluent, notamment en relation avec l'évolution des technologies de l'information. Les types d'écrit aussi. Les travaux en didactique, influencé par ceux des anthropologues, conduisent à élargir la palette des types de difficultés à sur-

---

[168] Ce paragraphe et le suivant reprennent, en les condensant et en les articulant avec des analyses plus récentes, des éléments d'un article paru dans la *Revue Française de Linguistique Appliquée* (Barré-De Miniac, 2004).

[169] http://secteurpublic.fr/public/article/chiffres-cles-de-l'education-en-europe.html?id=20776&rub=1, p. 1 (24/07/ 2009)

monter. En s'appropriant la notion de *raison graphique* introduite par J. Goody, les didacticiens incluent dans les types d'écrits à traiter et à produire : les plans, les gragraphiques, les schémas, les tableaux, etc. (voir notamment Lahanier-Reuter, 2006, *in* Kara et Privat, dir.).

C'est dans ce contexte qu'il faut entendre les discours parfois alarmistes concernant l'insuffisante maîtrise de l'écrit, en réception comme en production, d'une partie de la population. Non pas que le niveau baisserait, comme le laissent entendre certains discours alarmistes, mais que le niveau doit suivre celui attendu, mais aussi que les pratiques doivent s'adapter aux nouvelles formes d'usage de l'écrit.

3.3. Les courants de recherche contributifs

Trois courants de recherche, relevant de trois champs différents, contribuent à élargir la définition du lire/écrire et à prendre en compte l'ancrage culturel de ces pratiques langagières, en terme d'usages comme en terme de transmission. Partant du contexte vers l'individu singulier, on considèrera successivement l'apport de l'anthropologie et de l'ethnologie, puis d'une sociologie qui tente de prendre en compte les données de ces dernières disciplines, et enfin celles des différents courants de la psychologie cognitive qui, eux aussi, tentent de s'inscrire à la croisée du culturel et du psychologique.

3.3.1. Les apports de l'anthropologie et de l'ethnologie

L'auteur le plus souvent convoqué par les didacticiens dans ce champ est J. Goody. Son ouvrage évoqué ci-dessus *La raison graphique* (1979) repose sur l'hypothèse centrale selon laquelle les nouveaux moyens de communication (les supports et les outils, depuis la planche à tracer à l'ordinateur en passant par l'imprimerie) transforment la nature des processus de connaissance. Trois aspects des travaux de J. Goody nourrissent la réflexion et les investigations empiriques : la question du lien entre l'écriture et les « modes de pensée » (1979 : 31) ; l'approche des pratiques graphiques non restreintes, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, à l'écriture alphabétique et linéaire ; enfin, l'intérêt pour les pratiques dites « ordinaires » de l'écrit.

Parce que l'écriture ne reproduit pas seulement le flux de la parole, mais que, pour reprendre les termes même de J. Goody, « elle en permet la dissection » (1979 : 10), l'écriture est étroitement liée au développement de la logique, à l'accroissement du savoir, et plus généralement à la progression de la science. L'écriture permet la pensée réflexive, parce qu'elle permet le détachement par rapport à la communication orale et rend possible l'examen du discours produit (de la trace). Ces affirmations font débat. Reproche est fait à J. Goody de substituer au grand partage entre sociétés primitives et sociétés développées, celui entre l'oral et l'écrit. Lui-même est d'ailleurs revenu sur cette question du déterminisme technologique et de l'autonomie de l'écrit dans son ouvrage de 1986 : la logique de l'écriture (1986). Plus récemment il a encore apporté des nuances, reconnaissant la nécessité de considérer les systèmes d'écriture non plus d'une manière statique comme il l'a fait dans ses premiers travaux, mais d'une manière dynamique, prenant en compte les variations de chaque système d'écriture dans le temps et dans l'espace (entretien avec J. Goody, *in* Kara et Privat, 2006 : 69).

Son intérêt pour des pratiques comme la confection de listes, de tableaux, mais aussi de formules (littéraires autant que mathématiques) fournit des arguments en faveur de la thèse selon laquelle l'écriture a une importance décisive dans le travail de la pensée parce qu'elle extrait du langage parlé les éléments constitutifs et les réorganise. Les didacticiens y verront une convergence avec la vision vygotskienne (Brossard, 2004) qui, comme le rappelle Y. Reuter (*in* Kara et Privat, 2006 : 136) a montré l'importance de l'écrit dans le développement des fonctions psychiques supérieures.

Enfin, l'intérêt porté aux écritures du quotidien ou écritures ordinaires a permis de repérer les manières singulières et multiples d'existence de l'écrit en dehors des lieux officiels et institutionnels. Sur le plan théorique, cet intérêt a aussi contribué à montrer que l'écriture, dès qu'elle est là, marque le social et les relations de l'individu à celui-ci.

3.3.2. De l'anthropologie à la sociologie : l'apport de B. Lahire

B. Lahire (1993 ; 1995) se situe dans la continuité des interrogations de J. Goody et lui emprunte l'idée d'analyser les pratiques scolaires les plus banales pour comprendre comment ces pratiques, pour naturelles qu'elles puissent paraître, n'en contribuent pas moins à former la pensée. Plus précisément il s'agit d'élucider le rapport aux formes scolaires d'apprentissage, très imprégnées d'écrit, qu'entretiennent les élèves issus de différents groupes sociaux. L'hypothèse sous-jacente, articulant l'approche anthropologique de J. Goody et le concept de domination sociale emprunté à P. Bourdieu, consiste à poser que l'échec scolaire des élèves issus de milieux populaires serait lié à une contradiction entre un rapport scriptural-scolaire au monde, caractérisant la forme scripturale de l'école, et un rapport oral-pratique au monde, caractéristique de ces milieux.

Un des principaux intérêts de cette perspective de travail est la prise en compte conjointe, aussi bien au plan théorique que dans les investigations empiriques, de trois dimensions pour caractériser les pratiques de littéracie : la dimension cognitive, linguistique et organisationnelle. C'est sur cette base que B. Lahire (1995) propose des descriptions minutieuses de ce qu'il appelle des configurations familiales permettant de rendre compte de la réussite scolaire d'enfants issus de milieux populaires.

3.3.3. À la croisée du culturel et du psychologique

À l'intérieur du champ de la psychologie cognitive, plusieurs courants s'accordent aujourd'hui à considérer la nécessité d'étudier le fonctionnement mental en liaison avec les contextes culturels, historiques et institutionnels (Forman *et al.*, 1993 ; Garton, 1992). Les travaux de M. Brossard (1998) portent spécifiquement sur le contexte scolaire et montrent que l'élève doit construire non seulement les connaissances transmises, mais aussi des connaissances liées aux situations scolaires, à leurs finalités, à leurs modes de fonctionnement.

Le socioconstructivisme initié par Vygotski (1934/1997) donne au langage un rôle fondateur, d'outil, dans le développement cognitif. De ce point de vue, il marque la différence d'avec le constructivisme piagétien. L'outil de développement qu'est le langage, outil donné par la société, introduit une médiation entre l'homme et son action

sur l'environnement. Cette approche innerve très largement le champ de la didactique en général, celle de l'écrit en particulier. J.P. Bronkart (*in* Wertsch, Del Rio et Alvarez, 1995) reprend à son compte l'inversion vygotskienne du paradigme cognitivisme classique. Ce dernier rappelons-le, pose l'existence première des opérations logico-mathématiques susceptibles, ensuite, de faire l'objet d'une modulation socioculturelle. Dans la perspective socioconstructiviste, les opérations sont socioculturelles d'abord. Priorité est donnée à l'action et, ce qui nous intéresse ici, à la reconnaissance de la dimension éminemment culturelle de l'outil de codage de l'action : le langage et l'écrit en particulier. Ceci ouvre la voie à une recherche qui articule la dimension psychologique et la dimension culturelle. Comprendre l'accès aux pratiques de littéracie ne peut se faire sans prendre en compte l'insertion de ces pratiques dans un contexte culturellement marqué.

3.4. Les termes des débats théoriques issus de ces avancées

Les travaux sur l'acquisition de la littéracie étant nourris des différents courants de recherche en sciences humaines, il n'est pas étonnant de retrouver les débats théoriques et les divergences entre ces différents courants dans le cadre des recherches sur la littéracie et son acquisition.

Un premier débat concerne celui du rôle des facteurs exogènes et des facteurs endogènes. Ce débat est clairement posé dans l'ouvrage collectif dirigé par S.B. Neuman et D.K. Dickinson (2001). Il l'est également dans celui plus récent dirigé par R. Malatesha Joshi et P.G. Aaron (2005), montrant ainsi que le débat est encore actuel. De l'analyse du premier ouvrage, il est clair que ce débat constitue la toile de fond des études empiriques sur l'influence de l'environnement. Celles-ci s'attachent à mettre en évidence l'impact de programmes ou de modes d'intervention sur le développement des capacités en matière de littéracie. On peut résumer ainsi ce qui ressort d'une manière dominante de l'ensemble des travaux :

- d'une part, un accord sur un modèle multicausal, avec l'idée que le développement de la littéracie dépend des interactions entre les types et modes d'intervention des différentes instances (école, mais aussi famille et contexte social) ;
- d'autre part, une polémique persistante sur les effets à long terme des programmes de remédiation.

Il en ressort que l'avancée de la recherche et la connaissance des déterminismes tiennent plus au développement d'études qualitatives et fines des pratiques de transmission et d'enseignement de l'écrit qu'à celui d'enquêtes quantitatives extensives. L'ouvrage dirigé par R. Malatesha Joshi et P.G. Aaron, s'inscrit dans cette perspective. Centré plus spécifiquement sur l'orthographe, il propose, en ce qui concerne les perspectives didactiques, des approches fines et diversifiées, et des approches de terrain).

Un second débat concerne la question de savoir si l'on doit parler de littéracie (singulière) ou de littéracies (plurielles). L'expression « littéracies sociales » proposée par B.

Street (1995) réfère à une définition de la littéracie comme une pratique sociale et à la pluralité des littéracies à laquelle conduit nécessairement cette définition. B. Street reprend cette définition dans sa contribution à l'ouvrage de Wagner *et al.* (1999 : 36 et suivantes). Dire que la littéracie est une pratique sociale est à la fois banal et profond, dit-il. C'est en effet banal au sens où il est évident que la littéracie est toujours pratiquée dans des contextes sociaux. Y compris à l'école. Même si on accuse celle-ci de mettre en place des situations artificielles, les pratiques scolaires sont des pratiques sociales ayant leur logique en tant que telles. Mais si la littéracie est une pratique sociale, alors elle varie selon les contextes, et n'est pas tout à fait la même dans les différents contextes. D'où le concept de littéracies multiples, qui varient dans le temps et dans l'espace, et qui sont insérées dans des pratiques culturelles spécifiques.

Cette idée fait l'objet d'un débat non clos et ouvre donc des perspectives de recherche. L'enjeu du débat est le suivant : la multiplication des littéracies peut engendrer une nouvelle réification de la notion. En effet, si chaque littéracie devient une chose fixée, on est conduit à définir des formes de littéracies propres à des sous-populations ou à des sous-cultures. G. Kress et D.A. Wagner, dans ce même ouvrage, soulignent que cette prétention de pluralité est paradoxale puisqu'elle implique la stabilité de chaque littéracie, ce que précisément les nouvelles orientations de recherches rejettent. La pluralité n'est pas, selon eux, entre les littéracies, mais elle est une caractéristique propre à toutes les formes de littéracie.

Le débat n'est donc pas clos. La perspective tracée pour le faire avancer consiste à proposer de mettre au centre des travaux la notion de « pratiques de littéracie » (Lefstein et Street, 2007), et conduit à mettre l'accent sur les particularités des pratiques culturelles auxquelles sont associées la lecture et/ou l'écriture dans des contextes donnés. On voit que sur ce point également, la tendance est à la description qualitative fine.

3.5. L'usage de la notion en didactique des langues

L'usage en didactique de l'écrit de cette notion de littéracie est venu bousculer certaines habitudes de recherche. Elle a eu le mérite d'élargir la palette des sciences humaines convoquées pour nourrir les recherches et les pratiques didactiques. Mais ces emprunts ne vont pas de soi et présentent même des risques sur lesquels Y. Reuter alerte la communauté des didacticiens. Un autre risque serait de chosifier la notion et de se contenter de la quantifier, risque que dénonce M. Dabène. Enfin, et pour terminer sur une tonalité plus positive, l'usage de la notion présente l'avantage d'ouvrir à de nouvelles pistes de recherche, notamment en contexte plurilingue.

3.5.1. Des emprunts à interroger

À la question de savoir si l'introduction de la notion de littéracie en didactique de l'écrit provoque des changements, des déplacements dans les questionnements et les recherches, Y. Reuter (2003) dit qu'il hésite entre une réponse franchement positive et une autre franchement négative. Ce propos concerne les communications proposées

lors d'un colloque, le premier en France, portant sur la littéracie[170]. À l'appui de la réponse négative : le fait qu'une très grande majorité des communications proposées auraient pu l'être sous un autre intitulé de colloque. Il en est ainsi de textes comme : l'oral au service de l'écrit ; les relations entre la lecture et l'écriture. Autre réserve : la notion est en général utilisée sans être définie, sans être interrogée, le plus souvent simplement substituée aux expressions classiques que sont lecture/écriture/rapport à l'écrit, etc. Nous pourrions faire la même remarque à propos d'une publication plus récente relative à la littéracie en contexte plurilingue (Kadi et Barré-De Miniac, 2009). Outre l'absence de définition de la littéracie et du lien entre les caractéristiques contextuelles étudiées, on voit poindre, de manière très implicite, l'idée que l'apprentissage du français langue étrangère dans sa globalité serait un apprentissage de la littéracie. Or, si l'on se réfère à la définition donnée ci-dessus, il importe de garder à l'esprit que la littéracie a à voir avec l'écrit. Si l'intérêt de la notion de littéracie est d'ouvrir le champ des recherches à la prise en compte des contextes linguistiques et sociaux d'apprentissage et d'usage, il s'agit bien d'apprentissage et d'usage de l'écrit.

Y. Reuter (2006) met également en garde les didacticiens à propos de leurs emprunts aux travaux de J. Goody. Il formule à ce sujet deux critiques à l'égard de la manière dont ceux-ci se réfèrent aux travaux de ce dernier.

- d'une part, dit-il, J. Goody est le plus souvent cité d'une manière « agglomérante » : on se réfère à lui au sein d'un conglomérat d'auteurs (B. Lahire ; Vygotski ; etc.) et le plus souvent de manière « médiée » par d'autres auteurs, le plus grave étant que ces emprunts ne sont pas objectivés. Poursuivant le propos d'Y. Reuter, nous dirions que la didactique des langues ne doit pas s'autoriser à échapper aux règles de la vie scientifique, et que donc les emprunts se doivent d'être repensés dans une problématique didactique et être soumis aux épreuves de l'expérience ;

- d'autre part, il attire l'attention sur une dérive perceptible dans les travaux didactiques, à savoir celle d'une survalorisation de l'écriture et d'une dévalorisation de l'oral. Ceci renvoie à l'un des débats que nous avons évoqué ci-dessus à propos de l'apport de l'anthropologie et de J. Goody en particulier. J. Goody lui-même est revenu sur ces questions des statuts respectifs de l'oral et de l'écrit dans les sociétés. Y. Reuter souligne à juste titre que la didactique se doit de ne pas figer une théorie dont elle emprunte des hypothèses. Il souligne aussi et, pensons-nous, à juste titre l'obligation pour la didactique d'analyser et de discuter ses emprunts : « Par un curieux renversement, celui qui a tant travaillé sur les modes de construction de la pensée, se trouve rigidifié en une sorte de prêt à penser empêchant (…) la didactique de se penser en tant que lieu théorique spécifique susceptible de faire des usages singuliers de corps théoriques divers » (139).

[170] Il s'agit du colloque organisé à l'Institut Universitaire de Formation des maîtres de Grenoble, en octobre 2004, intitulé : « La littéracie : le rôle de l'école », colloque dont le numéro 27 de la revue Lidil se fait l'écho.

3.5.2. La littéracie et les chiffres

M. Dabène (2002) souligne un autre risque, celui de la quantification en terme de « niveaux » de littéracie. Il fait référence au développement des enquêtes internationales dont les chiffres n'ont de valeur que eu égard à celle des épreuves qui permettent de les obtenir. Mais les tableaux de chiffres qui en résultent peuvent donner à croire, à un public non averti, qu'il existerait une compétence de littéracie chiffrable et définie par ces chiffres, comme en un autre temps on a pu faire croire à ce même public que le quotient intellectuel suffirait à définir l'intelligence.

Il fait également référence à l'apparition de modèles qui, prenant en compte l'idée de continuité dans le développement de la littéracie, définissent des « niveaux de littéracie ». Pour notre part nous pensons que le danger vient, là encore, non pas directement de ces modèles, mais des emprunts directs, non repensés pour la didactique, de ces modèles qui, comme le dit M. Dabène lui-même, deviennent « le modèle dominant, la nouvelle doxa, parce qu'ils apparaissent comme des évidences et sortent trop vite des laboratoires de recherche pour devenir des objets de formation des maîtres » (36).

L'un des modèles en question est celui de G. Wells et C. Wells (Wells, 1991 ; Wells et Chang-Wells, 1992). Dans leur modèle, ces auteurs distinguent quatre niveaux de littéracie :

- l'accès au code (décoder un message écrit à l'oral ; encoder correctement un message oral à l'écrit) ;
- l'usage de l'écrit pour la communication interpersonnelle. Etre *literate* c'est être capable, comme membre d'une communauté, de remplir toutes les fonctions de la vie quotidienne qui impliquent l'usage de l'écrit ;
- l'usage de l'écrit pour la communication de la connaissance ;
- l'usage de l'écrit pour transformer la connaissance et l'expérience. G. WELLS qualifie ce niveau d'*epistemic*. Ce niveau est à la fois un mode de langage et un mode de pensée.

Ces quatre niveaux forment système, car chaque niveau fait appel à l'autre et fait partie d'un ensemble. S'il y a continuum au sens où, par exemple, les niveaux 1 et 2 sont nécessaires pour accéder aux niveaux 3 et 4, dire que ces quatre niveaux font système signifie que plus les tâches sont élaborées, plus elles mobilisent de niveaux. Ainsi, composer/comprendre un texte suppose la maîtrise du code (niveau 1), le choix du bon registre et la prise en compte du destinataire (niveau 2), mais aussi le choix de la forme linguistique et l'analyse de la forme existante, selon la structure conceptuelle (mobilisation du niveau 3, voire du 4 selon la nature du texte à élaborer, à interpréter ou analyser). Des travaux actuels tendent à valider cette hypothèse, montrant par exemple que les processus dits de bas niveau, en lecture comme en écriture, peuvent se trouver mis en difficulté lors de tâches complexes.

Pour la didactique, l'idée à retenir est qu'elle doit penser ce continuum pour en favoriser la construction. Là où il y a nécessité d'une mise en garde, c'est dans une interprétation du modèle en terme de progression didactique calquée sur cette description de niveaux de littéracie. Ce serait une simplification dangereuse, en effet, que de considérer que les premiers apprentissages doivent se concentrer sur les niveaux 1 et 2, et qu'il faudrait attendre les niveaux scolaires plus avancés pour commencer à envisager le travail aux niveaux 3 puis 4. Une hypothèse didactique alternative consiste à considérer que les niveaux 3 et 4, c'est-à-dire les usages pour communiquer et pour transformer (construire) les connaissances, sont à l'œuvre dès les premiers apprentissages, sous des formes spécifiques qu'il importe de reconnaître et d'exploiter, et à propos d'activités susceptibles de les mobiliser. D'où la nécessité de recherches qui identifient les modes de fonctionnement des quatre niveaux du modèle aux différentes tranches d'âges, et de travaux didactiques qui construisent des modèles d'activités susceptibles de mobiliser ces fonctionnements.

3.5.3. Pour conclure : vers de nouvelles pistes de recherche en didactique

Ces réserves et ces mises en garde ne doivent pas faire perdre de vue l'intérêt, pour la didactique, de cette notion. La notion de littéracie et les emprunts aux cadres théoriques et disciplinaires évoqués ci-dessus sont de nature à orienter les recherches dans trois directions : l'écrit comme « porteur de potentialités de transformation des façons de penser » (Reuter, 2006 : 146) ; l'inscription des pratiques dans un contexte ; l'idée de continuum.

- concernant la fonction cognitive de l'écriture, beaucoup reste à faire. Rappelons que l'emprunt à J. Goody conduit à considérer que l'écriture n'est pas un simple outil de transcription d'une pensée pré-construite. Ceci conduit les didacticiens à repenser le statut et le rôle des différents usages de l'écrit dans les systèmes scolaires. Dans les différents systèmes scolaires en effet, l'enseignement de la langue de scolarisation est l'apanage d'un seul professeur lors des premiers apprentissages. L'écrit est pourtant omniprésent dans les autres disciplines mais n'y est plus un objet d'enseignement et d'apprentissage. Il est seulement considéré comme un outil d'enregistrement et de restitution des savoirs dont elle ne participerait pas à proprement parler. Cette conception classique est mise à mal par les avancées théoriques évoquées ci-dessus. La recherche didactique est embryonnaire sur ce point (Lahanier-Reuter et Reuter, 2002 ; Barré-De Miniac et Reuter, 2006 ; Chartrand et Blaser, 2006). Une étude du conseil de l'Europe est en cours sur ces questions (Byram *et al.*, 2007) ;

- concernant l'inscription de ces pratiques dans des contextes, il reste, là aussi, beaucoup à faire. En effet, les dimensions à prendre en compte sont multiples : culturelles ; sociologiques et socioéconomiques ; mais aussi linguistiques et sociolinguistiques. Les terrains d'étude également sont à diversifier : le contexte scolaire dans lequel intervient une didactique formelle est certes un terrain d'étude privilégié ; mais il importe de prendre en compte aussi l'existence de lieux de transmission et d'apprentissage extrascolaires, le

milieu familial notamment, où existe une transmission non formelle de l'écrit et de ses usages. La didactique peut y gagner de nouvelles pistes de travail (voir sur ce point notamment les travaux de Penloup, 1999 ; 2007). La nécessité est grande de recherches descriptives et qualitatives des pratiques dans ces différents contextes caractérisés par des dimensions qu'il importe de définir précisément ;

- enfin, la définition de la littéracie en terme de continuum doit s'entendre à la fois de manière chronologique, mais aussi en terme linguistique. Sur le plan chronologique il s'agit de considérer que l'apprentissage de l'écrit est un apprentissage continué, des premiers apprentissages à l'enseignement supérieur. Le secteur des recherches sur l'écrit dans l'enseignement supérieur est un secteur en émergence. En témoignent des travaux aussi bien aux États-Unis qu'en France et en Algérie (Foster et Russel, dir., 2002 ; Donahue, 2008 ; Djaroun, *in* Kadi et Barré-De Miniac, 2009). Sur le plan linguistique, l'hypothèse d'un *continuum scriptural* (Dabène, 1991) et donc de solutions de continuité entre pratiques ordinaires et pratiques lettrées (Chiss et Marquilló Larruy, 1998 ; Chiss, 2004) conduit à considérer que les compétences en matière de littéracie ne s'arrêtent pas au développement des conduites relatives aux pratiques académiques et littéraires, ces dernières ayant pendant longtemps été considérées comme les seules légitimes. Comme le propose J.L. Chiss les recherches fédérées autour de la littéracie « instaurent un lieu transdisciplinaire qui permet (…) l'énoncé d'un questionnement : quelles sont les formes que prend l'individuation d'un sujet depuis son appropriation du lire-écrire jusqu'aux dimensions les plus valorisées de l'expertise ? » (2004 : 52).

Au terme de ce rapide parcours à travers les définitions de la littéracie, l'examen des enjeux de la recherche autour de cette notion, des courants de recherches et des débats qui traversent la recherche ainsi que de son intérêt pour la recherche en didactique des langues, que retenir d'essentiel ? Il semble acquis que la notion de littéracie, bien utilisée, pourrait jouer ce rôle de nécessaire fédérateur des recherches, si tant est que le développement harmonieux et réussi de la littéracie résulte des interactions entre les différents lieux et formes de transmissions associés à ces lieux, entre les différents contenus d'enseignement et les diverses pratiques de littéracie. À condition, encore une fois, de ne pas outrepasser les potentialités de cette notion. Poser la littéracie comme notion donne une certaine liberté aux didacticiens d'explorer des pistes diverses. Cela ne les dispense pas de construire les concepts susceptibles de rendre compte de ses formes d'usage en situation didactique et de ses formes de transmission. Plus grave encore serait de s'emparer de cette notion dans le seul but de calculer des chiffres et des pourcentages de réussites à des épreuves, l'étalage de chiffre servant d'alibi à l'absence de véritables recherches.

4. La contextualisation : l'exemple francophone africain

Bruno Maurer

L'amélioration des pratiques d'enseignement-apprentissage des langues, pour ledomaine africain francophone, est l'objet de recherches étroitement liées à la didactique du français sur un terrain où cette langue est dite, parfois improprement vu son importance, langue seconde. On peut même dire que jusqu'à une date récente, les recherches en didactique des langues portant sur le secteur formel se réduisaient à des recherches sur la didactique du français, la didactique des langues africaines renvoyant aux domaines de l'enseignement non-formel, notamment aux pratiques d'alphabétisation fonctionnelle.

Le premier point à souligner est sans doute l'extrême diversité des acteurs et des institutions qui commandent et mènent ces recherches. Cela va des équipes universitaires du Sud et du Nord, souvent associées par le biais de financements, à des commandes institutionnelles venant de ministères africains, d'organismes internationaux (OIF, UNESCO, ADEA[171]), de partenaires techniques et financiers (au premier rang desquels le MAEE français qui met en œuvre des projets de coopération dans le domaine du français), en passant par des associations et organisations non gouvernementales intéressées par les relations entre langues et développement et cherchant à cerner la place du français dans les politiques d'alphabétisation et de scolarisation.

L'autre caractéristique saillante est la difficile accessibilité des résultats de ces recherches. La politique de publication des éditeurs internationaux est aujourd'hui à ce point restrictive en matière de publication scientifique que les résultats de ces recherches n'aboutissent que rarement à une publication faisant l'objet d'une réelle diffusion et donc à une réelle accessibilité. À part quelques éditeurs spécialisés dans le domaine africain – L'Harmattan, Karthala – qui publient de tels ouvrages mais ne se préoccupent ensuite que de manière mineure de leur réelle diffusion, les autres n'ont pratiquement rien à leur catalogue. De ce fait, la plupart des recherches produites dans les différents pays où le français est langue seconde restent le plus souvent à l'état de littérature grise – mémoire, rapport, compte-rendu de séminaire ou d'atelier – et n'est pas disponible pour l'ensemble de la communauté des chercheurs. Dans le meilleur des cas, un éditeur local assure une publication à quelques dizaines d'exemplaires sous

[171] Organisation internationale de la Francophonie; Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture; Association pour le développement de l'éducation en Afrique.

une forme artisanale à base de photocopies reliées, avec une couverture mais sans toujours de numéro ISBN. Le constat est particulièrement criant pour les travaux, nombreux et de qualité, produits en Afrique par les équipes de chercheurs africains et ce n'est qu'à la faveur d'un passage dans un pays que, visitant l'université ou passant dans une direction ministérielle, on peut mettre la main sur des rapports et des analyses dont les conclusions gagneraient pourtant à être largement diffusées. Le résultat de cet état de fait est le sentiment, parfois, que « ça n'avance pas » alors même que sur plusieurs terrains, la recherche fait des avancées notoires mais sans que celles-ci profitent seulement au pays voisin… lequel n'en a pas connaissance et, parfois, va commanditer le même type de travail. Il y a là un constat inquiétant pour l'état même de la recherche en didactique des langues en contexte africain qui, ne parvenant pas à faire circuler les résultats de ses recherches, en est conduite, imitant en cela Sisyphe, à recommencer toujours le même chemin sans pouvoir aller beaucoup plus loin... Mais alors que Sisyphe avait, hélas pour lui, l'éternité pour cela, les politiques éducatives ayant un coût, il n'est pas sûr qu'on accorde autant de temps aux recherches en didactique des langues si elles n'aboutissent pas à des résultats concrets, mesurables, capitalisables.

Qu'il me soit permis, dans un tel ouvrage, de formuler un vœu à l'attention des institutions évoquées ci-dessus, plus spécialement celles en charge de la francophonie, Organisation Internationale de la Francophonie et Agence Universitaire de la Francophonie : celui que des programmes de numérisation des documents scientifiques soient mis en place afin de constituer des bases de données des recherches déjà accomplies en la matière, lesquelles seront dans l'avenir nourries des versions électroniques des futurs documents produits.

Si un chapitre de cet ouvrage de didactique des langues est consacré à l'inscription sociolinguistique de ces recherches, c'est parce que le contexte d'enseignement-apprentissage est toujours important, voire primordial, ce que j'illustrerai pour le domaine africain francophone en montrant que, si les méthodes de recherche ne sont pas différentes de celles que l'on suit sur d'autres terrains – ce qui est heureux… - les objets et les problématiques sont relativement spécifiques, certains angles d'attaque étant bien entendu partagés avec d'autres terrains, d'autres étant plus spécifiques. Je ne pourrai, dans les limites de cette contribution, faire allusion à l'ensemble des travaux et beaucoup de chercheurs se verront oubliés. Qu'ils m'en excusent : j'ai dû, pour chaque direction de recherche, me contenter de quelques illustrations…

4.1. Quel rapport à l'École et à l'enseignement ?

Cet axe de recherche n'est pas propre au contexte africain, attendu qu'on le retrouve dans toutes les recherches menées sur le rapport à la construction des savoirs en contexte scolaire. Cette optique sociologique et anthropologique, qui cherche à cerner la manière dont les pratiques familiales entrent ou non en congruence avec les pratiques scolaires, à évaluer les écarts et les recouvrements entre les systèmes de valeurs de ces deux univers, est par exemple illustrée, dans le contexte français par les travaux de

Charlot, Bautier et Rocheix (1992), Charlot (1999) ou Lahire (1993)[172] . Elle prend un éclairage particulier quand il s'agit de s'intéresser aux populations de migrants en France et à la manière dont les cultures d'origine entrent ou non en résonnance avec la culture scolaire, comme dans les travaux de Castellotti, Huver, Vigner (2007) ou ceux de De Nuchèze (2007).

Cette question est particulièrement importante en terrain africain où les modes traditionnels de transmission des connaissances sont le plus souvent éloignés de ceux de l'école occidentale qui, dans sa philosophie générale, continue à être le modèle dominant utilisé par les différents acteurs de l'éducation (ministères mais aussi organisation non gouvernementales ou acteurs privés), même si c'est avec des moyens nettement inférieurs à ceux des pays développés. En effet, même si on ne peut pas parler sans risque « d'enfant africain », en généralisant à l'extrême, on retrouve dans beaucoup de sociétés africaines un certain nombre de constantes sur le plan éducatif qui ne sont pas sans importance quand on s'intéresse à la didactique des langues, notamment dans des perspectives communicatives ou actionnelles :

- sexualisation précoce des modes éducatifs qui propose aux garçons et aux filles des apprentissages différents ;
- - restriction des modes de communication de l'enfant face à l'adulte ;
- - apprentissage par observation et imitation de l'adulte, passage à l'action sous le contrôle d'un aîné.

Or le modèle d'école dans lequel les langues sont enseignées, largement héritier du modèle français par le biais de la colonisation, fonctionne sur ces trois points particuliers de manière très différente :

- on s'efforce de proposer aux filles les mêmes apprentissages que les garçons ;
- - on encourage les enfants, par le biais des méthodes communicatives d'enseignement apprentissage des langues qui proposent des jeux de rôles, à prendre la parole face à des adultes ;
- - l'essentiel des apprentissages s'opère par exposé de l'adulte, explication par l'adulte, mémorisation de l'élève.

Le travail de Doumbia (2001) sur les groupes d'âge et l'éducation chez les Malinké du sud du Mali est un bon exemple des recherches menées sur ces points en Afrique. Doumbia expose dans un chapitre consacré à l'école en langue française le constat des difficultés qui était dressé en 1978 dans un séminaire tenu à Bamako sur l'éducation scolaire et dont les conclusions étaient de « ruraliser » l'école (Doumbia, 2001 : 190), de sortir d'un enseignement « livresque, théorique et abstrait, dominé par la sélection et la course aux diplômes », de tenter d'opérer la « liaison de l'école à la vie »… Cette ruralisation n'a, si l'on en croit Doumbia (2001 : 191), convaincu personne et « le débat reste toujours d'actualité » pour « enrayer la déperdition scolaire ». Doumbia

[172] Voir : La littéracie.

montre notamment que la réalité des classes d'âge en milieu rural (des classes restreintes à tous les enfants d'un même sexe, d'un même âge et d'un même village) continue d'interférer avec la notion de classe scolaire (limitée à certains élèves du village mais pouvant accueillir des enfants résidant ailleurs, et mêlant garçons et filles).

Dans un autre contexte, celui de Mayotte (Comores), Lacombe (2009) montre également les écarts existant entre l'école et la société. Elle prend ainsi l'exemple des processus d'apprentissage (2009 : 32).

> « La famille, premier centre éducatif, s'efforce d'intégrer les enfants aux normes de la communauté. On éduque à la conformité avec la référence adulte. On y transmet un savoir qui est souvent un savoir-faire, un savoir-reproduire. L'attribution de ce savoir ainsi que de la raison revient à l'adulte qui a l'expérience de la vie. Il résulte de cet apprentissage une division des tâches par âge et par sexe. L'apprentissage est marqué par la communication verbale, l'imitation et l'évaluation par des châtiments. On ne forme nullement à l'innovation, on ne prépare pas au transfert vers une nouvelle tâche mais on s'assure de la continuité et de l'efficacité immédiate ».

Ailleurs, elle expose les différences du point de vue de la conception du temps (Lacombe, 2009 : 42) :

> « Le temps en milieu familial semble mesuré en qualité : sa valeur est moins la temporalité que la vocation des enfants à réaliser ce qui leur est demandé. Il n'est pas linéaire mais périodique. La durée de vie humaine est une durée vécue, il s'agit d'un temps qualitatif, on connaît rarement son âge exact, on ne souhaite jamais les anniversaires. (…) À l'école le temps est quantitatif ; la temporalité est liée au programme de l'année, au respect de l'emploi du temps, à des horaires précis de récréation, etc. D'où certains problèmes posés par la succession des actions journalières, celle des séquences à l'intérieur d'une activité, l'absence de marquage et de limite entre les différentes séquences. Les apprenants ne se projettent pas dans l'avenir et ont beaucoup de mal à faire les tâches prévues pour le cours suivant ».

Les modes de fonctionnement de l'école sont souvent si éloignés de ceux de la société, ses codes sont souvent si particuliers que le rendement de cette institution est faible. Quelques recherches visent à réduire cet écart, comme en témoignent le rapport de l'ADEA[173] (2006) ou l'étude de Delorme (2002) sur les parents et l'école. À ces études, qui essaient d'apporter des éclairages sociologiques s'ajoutent les points de vue de chercheurs en économie de l'éducation, qui font de ces écarts entre l'école et la société africaine une lecture en termes de coûts (Jarousse, 1993).

Concernant l'enseignement-apprentissage des langues, les recherches ne prennent que rarement en compte cet angle d'attaque qui viserait à prendre en considération la manière dont les langues sont perçues et dont leur apprentissage s'opère, de manière à capitaliser cette expérience en contexte scolaire et à ne pas aller à rebours des habitus.

[173] Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Il est ainsi patent que les courants pédagogiques dominants en didactique des langues, approches communicative ou approche actionnelle, supposent que l'apprenant est un sujet doté d'une grande autonomie, d'esprit d'initiative, qu'il est autorisé à dire « je » en toute circonstance et à entrer librement en communication bien au-delà de son groupe de pairs… Or ces prérequis sont rarement réunis pour l'enfant africain qui risque bien, en apprenant une langue étrangère, de se voir proposer l'adoption de comportements communicatifs à rebours de ceux qu'il a intégrés depuis son plus jeune âge.

4.2. Quel français enseigné / enseigner ? : une optique variationniste

Les recherches en didactique des langues dans le domaine francophone ont une forte orientation sociolinguistique, avec un grand nombre de productions axées sur le français de l'école, dans une perspective sociolinguistique qui a pris, sur le terrain africain, différentes orientations complémentaires. Nous nous appuierons pour en refaire l'historique sur le précieux travail de synthèse de Dreyfus (2006) auquel nous renvoyons pour des aperçus bibliographiques plus complets, attendu que nous nous focalisons ici sur les aspects didactiques.

4.2.1. Approches interférentielles

Dans les années 1960 sont créés dans plusieurs pays d'Afrique (par exemple à Dakar, Abdijan, Kinshasa) des centres de linguistique appliquée qui vont dans un premier temps s'attacher à décrire les écarts entre langue française et langues africaines (Calvet *et al.* 1969). Ces enquêtes, marquées par une approche interférentielle, interprétaient les écarts interlinguistiques comme de possibles sources d'interférences, phonétiques, lexicales, morpho-syntaxique, afin de mettre au point des manuels d'enseignement du français à même de le traiter comme une langue étrangère, devant faire l'objet d'un enseignement rigoureux et programmé en tenant compte des langues premières des apprenants. Fondées sur des descriptions de systèmes linguistiques, elles étaient le fait de linguistes descriptivistes, associant francisants et africanistes.

Les manuels produits – dont la série Pour parler français, produite par le Centre de Linguistique Appliquée de Dakar – étaient marqués par la didactique du français langue étrangère, avec une forte orientation structurale et une progression linguistique rigoureuse élaborée d'après ces enquêtes. Ils prenaient en compte les realia africaines, une orientation notable à l'utilisation d'un lexique spécifique : marigot, filao, canari, etc., dans une première tentative de coller à l'univers des apprenants africains du français.

4.2.2. Description des particularismes et mise en évidence de normes endogènes

Parallèlement, s'engageaient dès 1977 les travaux de description de la variation lexicale en français dans les différents pays d'Afrique subsaharienne qui menèrent en 1983 à l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire. Cet important travail de recherche, qui faisait suite aux travaux pionniers de R. Mauny (1952) mit en

évidence le fait que « se dégageait progressivement un ensemble de traits dotés d'une relative stabilité, d'une fréquence élevée, d'une dispersion assez grande et qui n'étaient pas ressentis comme des fautes ni des singularités par des locuteurs possédant une bonne maîtrise du français. Bref, on assistait à l'émergence de normes locales, qui, du moins sur le plan lexical, répondaient à des besoins communicatifs et expressifs propres et dont la différence avec la « norme commune » n'était généralement pas perçue » (Bal, 1983 : XII).

Les travaux lexicologiques de l'IFA trouvent leur prolongement dans les études de Manessy et Wald (1984) qui, sur le plan des pratiques linguistiques et des représentations, mettent en évidence la variabilité du français et l'existence de variétés africaines, Dumont (1991) parlant même d'un « français langue africaine ». Parmi les nombreux travaux allant dans ce sens, nous retiendrons une des publications particulièrement représentative de S. Lafage, (1977).

L'activité des linguistes s'oriente alors vers la description de variétés de français ayant leur cohérence propre, comme c'est le cas pour la Côte d'Ivoire avec les variétés dites Français populaire ivoirien (FPI) ou Français populaire d'Abidjan, *cf.* Abolou (2006) pour une synthèse. La réflexion passe progressivement du terrain linguistique au terrain pédagogique, avec notamment les travaux de Manessy (1992), qui constate une grande stabilité et conseille l'adoption de normes pédagogiques. En 1993, le bukinabè Badini proposait une communication au titre provocateur « Le français, langue nationale burkinabè : aberration historique ou exigence du Burkina contemporain ? », dans laquelle il proposait que le français évolue du statut de langue officielle, vers celui de langue nationale à côté des autres langues nationales. Pareil changement impliquerait que les locuteurs burkinabè se libèrent des contraintes normatives pour accepter de pratiquer une forme « abâtardie » aux yeux des puristes et des spécialistes du français orthodoxe et pour alphabétiser dans cette variété…

Les mêmes recommandations sont adoptées par l'ensemble des participants des États généraux de l'enseignement du français de Libreville, en… mars 2003 et, si on lit une publication récente d'un chercheur congolais (Loussakoumounou, 2006) qui constate l'existence d'une syntaxe du français congolais marquée par des traits récurrents et stables, on voit que sa conclusion s'achève sur le même vœu pieux… et sur un mode conditionnel exprimant le désir (2006 : 307) :

> « Cette variété endogène ou « lecte » est caractérisée d'une part par des influences géolinguistiques (dialectisation de la rection des verbes et resémantisation dialectale des emprunts lexématiques), et d'autre part par des influences d'ordre paradigmatique (synergie fonctionnelle des proformes). La réflexion didactique devrait se nourrir des variétés endogènes pour une optimalisation de l'enseignement/apprentissage du français dans un contexte de diglossie ou de triglossie ».

Les recherches de C. Noyau (2006), qui s'intéresse notamment à l'analyse du langage des maîtres comme langage de référence pour les élèves au Togo ou au Bénin, mon-

trent que la parole magistrale elle-même est de plus en plus éloignée du français standard et des normes de l'écrit :

> « Dans ces pays où des parlers autochtones assurent la fonction véhiculaire, le français de référence véhiculé et représenté par les maîtres, source exclusive ou prédominante d'exposition à la langue pour les enfants, et déjà acquis par les maîtres à travers cette expérience scolaire, présente à la fois des traits de norme endogène, des traits de tension vers l'écrit normé des manuels, et des marques de l'insécurité linguistique qui affecte le discours de ces locuteurs autorisés. L'accroche à un français standard tend à s'affaiblir étant donné le peu de contact des élèves et même des maîtres avec le monde de l'écrit ».

Pourtant, les manuels de français ne changent guère et le français tel qu'on l'enseigne, mis à part quelques termes déjà présents dans les manuels des années 70, enregistrent l'écart croissant entre français tel qu'on le parle en Afrique et le français tel qu'on l'enseigne, fait de parlers mixtes avec alternance de langues.

4.2.3. Les recherches sur les compétences des Francophones

D'autres directions de recherche sont susceptibles d'intéresser la didactique des langues en ce qu'elles s'intéressent à une évaluation des situations de francophonie dans lesquelles leur enseignement/apprentissage fait sens. Il en va ainsi des recherches visant à définir un seuil de compétence en francophonie et, pour ce faire, à mettre au point un outil permettant d'apprécier ces compétences. L'utilisation effective du français varie considérablement d'un pays dit francophone à l'autre, de même que le pourcentage de personnes pratiquant le français ainsi que le degré et le type de maîtrise de la langue.

Peut-on arriver à évaluer ces pratiques du français dans les différentes situations de francophonie et par là-même établir des comparaisons, dresser des typologies de francophones ? C'est pour répondre à ces questions que Chaudenson a mis au point, en collaboration avec de nombreux chercheurs de pays francophones, notamment africains, un test d'évaluation des compétences pouvant, sans aménagement, être appliqué tel quel dans les différents pays ; le test est communément appelé « test d'Abidjan », du nom du lieu d'une des réunions fondatrices de la recherche qui a conduit à son élaboration. Des consignes de passation ainsi qu'une grille de correction, fournie par les auteurs du test, assurent ensuite une homogénéité de traitement et, partant, ouvrent la possibilité de comparer les compétences des « francophones », en France ou dans les différents pays d'Afrique.

Le test présenté dans sa forme définitive dans Chaudenson (1997) était le résultat d'une longue démarche et d'une recherche collective. Dans Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques dans l'espace francophone (Chaudenson, 1995), l'équipe explicitait les raisons de cette entreprise, parmi lesquelles l'urgence de disposer d'un état aussi précis et complet que possibles des réelles compétences linguistiques, au-delà des discours sur la francophonie supposée des citoyens des pays dits francophones. Le test porte sur quatre épreuves, caractérisant quatre compétences : compréhension orale (CO), compréhension écrite (CE), production orale (PO) et

production écrite (PE). Des supports oraux, écrits et visuels sont utilisés. La mesure des aspects de production orale implique que l'on effectue des enregistrements. Les candidats répondent à des questions orales et écrites, racontent des histoires à partir d'un canevas d'images séquentielles, remplissent des cases dans des exercices à trous ou répondent à des questionnaires à choix multiples.

Les unités et les structures évaluées relèvent de la phonétique, du lexique et de la grammaire, ainsi que d'éléments relevant de la cohérence textuelle. On conçoit, à la lecture de ces éléments, tout le parti qu'une didactique du français en contexte africain gagnerait à reposer sur de réelles évaluations des compétences des élèves, que l'on adopte l'outil de Chaudenson ou qu'on lui en préfère un autre.

4.3. De la langue objet d'enseignement à la langue médium d'enseignement

Dans ce mouvement, on assiste à l'émergence heuristique des concepts français langue seconde, français langue de scolarisation.

Les recherches sur la didactique des langues en contexte francophone africain ont été profondément marquées par l'émergence du concept de français langue seconde, en marge de ceux de français langue première et de français langue étrangère. Dès son apparition, le concept vient immédiatement remplir un vide et permet de désigner des situations dans lesquelles le français, qui n'est pas une langue première, remplit pourtant des fonctions sociales souvent dévolues à cette dernière, dans l'administration ou l'enseignement. À l'origine de la notion, on trouve sans doute Vigner qui, le premier en 1989, la définit comme une langue enseignée et apprise pour apprendre d'autres disciplines que la langue elle-même. C'est véritablement le travail de Cuq (1991) qui diffuse cette notion qui, tout en continuant à être discutée sur les marges (Maurer, 1995), va peu à peu constituer le troisième paradigme de la didactique du français. À partir de là, la recherche s'oriente vers une optimisation didactique de ce concept dont la rentabilité est grande pour décrire les situations scolaires. On mentionnera la dimension curriculaire des études (Martinez, 2002) qui tentent de définir la spécificité des parcours à proposer en FLS. À ce jour, c'est encore *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus* (AUF, 2000) qui constitue l'ouvrage proposant l'ensemble le plus détaillé de compétences et de méthodologies d'enseignement. C'est que, pour les situations d'enseignement du FLS hors de France, abstraction faite donc des situations de scolarisation des migrants en France, les propositions didactiques concrètes n'ont pas, à notre point de vue été légion : le concept de FLS, sur le terrain africain, peine à trouver encore sa traduction didactique et les pratiques oscillent encore entre FLM et FLE.

Verdelhan donne de la notion du FLS une vision façon transversale (statut politique du français, degré de présence de la langue dans l'environnement de l'individu, valorisation sociale de la langue) et insiste surtout sur son statut psycholinguistique, mettant en avant, à partir de plusieurs caractéristiques déjà pointées par Vigner (1989), sa fonction de langue scolarisation. Comme le montre Verdelhan (2002 : 34-38), le français

langue de scolarisation n'est pas une variété du français mais une fonction qui consiste à apprendre l'école en même temps que le français et se subdivise en une multitude de compétences diverses qu'elle propose de regrouper en trois domaines : celui des connaissances et des représentations du monde, celui des comportements sociaux et langagiers et celui de la méthode. De ce fait, c'est une fonction commune aux situations d'enseignement du français langue maternelle et de français langue seconde. Verdelhan (2002) propose de réfléchir en termes de priorités dans l'enseignement de la langue, de méthodologie à mettre en œuvre et d'outils à utiliser et sa recherche fournit des pistes concrètes de mise en œuvre pédagogique. Le chantier ainsi ouvert, pour ce qui concerne le domaine africain, devrait dans les prochaines années connaître des développements intéressants, non seulement pour la didactique du français mais également pour celle des langues africaines dans toutes les situations où ces dernières, appelées à devenir medium d'enseignement dans les premières années de scolarisation, vont devoir remplir à leur tour la fonction de langue de scolarisation. Il y a là sans doute une piste pour la construction d'une didactique des langues africaines comme langues premières qui ne fait que s'ébaucher. Nous reviendrons plus loin sur ce point.

4.4. Des recherches sur l'enseignement à celles sur l'acquisition

Le point commun aux directions de recherche que nous venons de présenter est de concerner le versant enseignement de la relation pédagogique, que ce soit du côté de la nature de ce qui s'enseigne ou des moyens les plus appropriés pour faire la classe.

Un autre versant est en train de se développer, qui s'intéresse à la dimension acquisition/apprentissage, à ce qui se passe du côté de l'apprenant en contexte scolaire. Noyau a fortement contribué à ce type d'approche, à travers plusieurs publications depuis le début des années 2000 et des études faites essentiellement sur l'acquisition/apprentissage en milieu scolaire au Togo et au Bénin. L'apprenant y est considéré en tant que sujet cognitif, siège et acteur de ses apprentissages, ce qui est apprécié c'est le parcours cognitif, du point de vue des langues mais aussi des apprentissages dans d'autres disciplines, que l'apprenant est amené à faire par l'école, dans l'école. On vise à déterminer notamment l'influence des pratiques d'enseignement et d'évaluation sur la manière dont les élèves construisent leurs compétences en français ou dans les autres disciplines enseignées par ce médium. Les sciences d'appui sont la psycholinguistique, la psychologie cognitive. La méthodologie suppose l'observation des comportements des élèves en classe, de manière à en inférer des cheminements cognitifs possibles. Noyau (2009 : 95) conclut par exemple, à propos de la Mauritanie, que « les usages pédagogiques font peu appel aux manifestations de compréhension de la part des enfants (à part acquiescer, et répéter, qui ne signale que l'identification du signifiant) ». Pour se faire une idée générale de ces travaux, on se reportera notamment, parmi ces études à Noyau et Koudossou (2004) ainsi qu'aux actes du colloque « Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique » (Noyau, 2007).

Dans le même esprit, on peut mentionner les études portant de manière générale sur les interactions scolaires. De quelle nature sont les interventions du maître lors de l'enseignement des langues ? De quel type sont les étayages qu'il propose pour faire entrer les élèves dans la tâche, les aider à l'accomplir ? Les formats de communication pédagogique ont une influence considérable sur les apprentissages. On reconnaît là des problématiques qui ne sont ni récentes ni proprement africaines – les travaux de Bruner (1966) ont été amplement utilisée en didactique du français langue maternelle – mais qui commencent seulement à entrer dans les descripteurs des situations didactiques africaines. Une grille d'observation mise au point dans le cadre du projet LASCOLAF propose des items prenant en compte ces points de vue[174].

4.5. La prise en compte du plurilinguisme africain : vers une didactique intégrée, langues africaines-langues européennes

Nous terminerons ce tour d'horizon de la recherche en didactique des langues dans le contexte de la francophonie africaine par une question qui se pose dans un nombre croissant de pays, celle de l'intégration des langues africaines dans les systèmes éducatifs et, partant, des aménagements que le système éducatif doit connaître à tous les niveaux, politique, organisationnel, didactique.

Expérimenté dans différents pays depuis parfois des décennies – on cite souvent le cas du Mali qui, dès 1984, mettait en place une méthodologie dite convergente (Wambach, 2001) – le recours aux langues africaines comme langues d'enseignement a connu un développement important au plan de la recherche depuis les États généraux de l'enseignement du français en Afrique francophone subsaharienne (mars 2003, Libreville). Les résolutions qu'ensemble États et partenaires techniques et financiers présents (dont le Ministère français des Affaires étrangères) pour atteindre les objectifs du Millénaire pour le développement passaient par une utilisation complémentaire des langues africaines et du français, un principe qui n'est pas sans poser des problèmes concrets qui animent aujourd'hui un nombre croissant de recherches. Les ouvrages de Halaoui (2005), Chatry-Komarek et Lezouret (2007) sont des synthèses générales, portant sur plusieurs pays. Un rapport récent de Noyau (2009), sur Mauritanie, Mali et Seychelles, débouche sur des recommandations faites à l'Organisation Internationale de la Francophonie pour accompagner ces pays dans leur démarche.

Nous allons voir, à travers plusieurs contributions récentes, quelques-unes des questions qui se posent à la communauté des chercheurs.

4.5.1. Quel partenariat éducatif, quel type de bilinguisme ?

À partir de la définition large de Hamers et Blanc (1989), pour qui l'éducation bilingue est « un système d'enseignement dans lequel, à un moment variable et pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément ou consécutivement,

[174] Voir : Propositions pour une grille d'observation des pratiques didactiques : un exemple en Afrique francophone.

l'instruction est donnée dans au moins deux langues, dont l'une est normalement la première langue de l'élève », la diversité des modèles possibles est très importante.

Rappelons pour mémoire, la classification devenue traditionnelle qui distingue le bilinguisme transitionnel dans lequel la L1 est employée pour les premiers apprentissages et rapidement relayée par une autre langue d'enseignement ; le bilinguisme asymétrique où l'on utilise bien les langues mais où l'on apprend à lire et à écrire que dans une seule langue, celle de l'école ; le bilinguisme complémentaire, les deux langues se partageant tout au long du cursus le rôle de medium ; le bilinguisme d'immersion, la langue de scolarisation étant partiellement ou totalement incomprise et utilisée par les apprenants ; enfin mentionnons l'existence d'un pôle possible, rarement actualisé cependant, celui d'un bilinguisme total dans lequel les élèves développeraient toutes leurs habiletés dans les deux langues pour toutes les matières.

La question du choix est toujours vive et nombre de pays n'ont pas arrêté pour l'instant de stratégie claire. Le modèle le plus souvent choisi est le transitionnel, sans doute parce qu'il maintient le français dans un rôle dominant qui rassure les différents acteurs du système éducatif, au premier rang desquels les parents. Ce choix ne fait pourtant pas l'unanimité dans la communauté des chercheurs. Pour prendre un exemple récent, Nikiema (2009), dans le texte qu'il donne à la conférence inaugurale d'un colloque sur la coexistence des langues en Afrique de l'ouest dresse un état des lieux de l'utilisation des langues africaines comme véhicules/médiums d'enseignement dans l'éducation formelle dans les pays de la sous-région ouest-africaine. Examinant les modèles de bilinguisme adoptés et constatant la prédominance du modèle transitionnel avec sortie précoce de la langue africaine, qui débouche sur un bilinguisme soustractif, Nikiema préconise de changer de paradigme et de maintenir l'enseignement dans les langues nationales sur tout le cycle de l'enseignement de base (10 ans).

4.5.2. Aspects sociolinguistiques

Des recherches sont à mener sur les aspects sociolinguistiques, l'école étant bien entendu une institution largement déterminée par des paramètres de cette nature. Ceux-ci ont été largement développés dans Maurer (2007). En amont de la mise en place de systèmes bilingues, les recherches doivent porter sur les facteurs sociolinguistiques qui pourraient avoir une influence, positive ou négative, sur l'enseignement des langues. Un exemple de ces recherches est fourni par Napon (2007) qui recense les entraves à la bonne application des différentes décisions en matière de promotion des langues nationales au Burkina et plus spécifiquement les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans le primaire. Sont évoqués tour à tour, l'absence d'une politique linguistique claire, une attitude passive de l'État vis-à-vis des expérimentations, qui risque de folkloriser les langues nationales, l'absence de coordination et d'évaluation des expérimentations, l'absence de linguistes dans la plupart des projets éducatifs, le manque de linguistes faute d'orientation suffisante de linguistes dans la filière linguistique, une attitude passive des linguistes qui s'impliquent bien dans les projets mais ne se donnent pas le temps de réfléchir sur leur pertinence et leur efficacité réelle et enfin l'irrédentisme linguistique qui s'observe aussi bien chez les

paysans que chez les intellectuels qui fait qu'ils peuvent s'opposer à ce que leurs enfants apprennent (dans) une autre langue que la leur, rendant ainsi difficile le choix de langues d'instruction dans ce contexte multilingue.

À l'autre bout de la chaîne, en aval de ces décisions et une fois les politiques de scolarisation mises en place, on peut tenter de prévoir les conséquences que ces décisions éducatives pourraient avoir à moyen et long terme sur les dynamiques sociolinguistiques. Sur ce sujet Maurer (2007b), après avoir examiné le poids démolinguistique des 11 langues destinées à devenir langues d'enseignement au Mali et l'avoir mis en relation avec la disponibilité des ressources en manuels et en enseignants, arrivait à la conclusion qu'au lieu d'aider à la promotion de toutes les langues nationales, l'introduction des langues nationales dans le système éducatif risquait, au final, de renforcer la domination des grandes langues véhiculaires et de conforter la minoration des autres et qu'il fallait prendre en compte ces effets possibles au moment de mettre en place les politiques de bilinguisme.

4.5.3. (Dans) quelles langues nationales enseigner ?

La question ne cesse d'alimenter les débats sur l'enseignement des langues africaines. Elle est à ce point difficile à résoudre, avec des arguments où l'identitaire et le politique le disputent souvent au linguistique et à l'éducatif, qu'elle apparaît souvent comme la pierre d'achoppement des réformes éducatives. Il serait trop long de rendre compte ici de l'abondante production existant dans chaque pays concerné sur cette problématique[175]. Nous nous contenterons de montrer, à travers une contribution, un exemple de la manière dont la question a pu être traitée. Napon (1994) posait que, dans le cas du Burkina, l'alphabétisation de chacun dans sa langue était impraticable compte tenu de la multiplicité des langues. Il préconisait à moyen terme une alphabétisation régionale (1994 : 97) où l'alphabétisation du monde rural dans la langue régionale précède l'initiation à la langue française (1994 : 98). Son modèle prévoyait que la langue nationale régionale puisse être introduite comme matière à partir de la troisième année du primaire et continue à jouer son rôle dans les établissements secondaires provinciaux. Enfin l'auteur recommandait, à défaut de pouvoir officialiser les deux langues véhiculaires que sont le mooré et le jula compte tenu de l'irrédentisme linguistique qui existe dans la plupart des groupes ethniques, l'officialisation d'une seule langue nationale à travers laquelle tous les burkinabè se reconnaitraient (1994 : 99), le choix de cette langue devant faire l'objet au préalable d'une campagne de sensibilisation de la population sur la question de la politique linguistique. On voit que, quinze ans après, les recommandations du sociolinguiste n'ont guère été suivies d'effets. C'est que, au Burkina comme ailleurs, les scientifiques sont rarement prophètes en leur pays et, s'ils ont le pouvoir de décrire, ils n'ont pas celui de prescrire... Et leurs écrits, quelle que soit leur valeur, quelle que soit la force de convic-

[175] En 1995, ABDULAZIZ M. H. « Histoire de la politique linguistique en Afrique concernant le choix de la langue d'enseignement », dans OUANE A. *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hambourg, IUF, pp. 155-175 faisait un bilan relativement complet. En 2005, HALAOUI N. s'y essaie à son tour dans *Langues et systèmes éducatifs dans les Etats francophones d'Afrique subsaharienne. Un état des lieux*. Paris, Autrement.

tion de ceux qui les produisent, peinent à pénétrer les sphères de décision et sont bien incapables d'atteindre les populations concernées.

Pour rester dans le même pays, le travail de Kabore (2009) mené de manière qualitative auprès de 10 parents d'élèves de Ougadougou révèle des représentations négatives des langues nationales de leur part, et des doutes et réserves sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif. On voit ainsi qu'une partie de leurs réserves met en avant comme obstacles à la généralisation de l'enseignement bilingue la mobilité intranationale des fonctionnaires d'une zone linguistique à l'autre.

De toute évidence, des recherches approfondies doivent être menées sur les représentations des langues, de manière à accompagner les campagnes de sensibilisation : c'est un axe de recherche qui, si la politique d'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs devait se confirmer, serait de première importance.

4.5.4. Quelle didactique des langues dans une optique de bilinguisme éducatif ?

Les recherches-actions menées au Mali dans le cadre de la méthodologie convergente (encore appelé pédagogie convergente), si elles ont eu le mérite de faire entrer les langues africaines dans l'école et ont ainsi permis de lever quelques blocages, n'ont pas permis d'avancée décisive au plan de la didactique des langues proprement dite, attendu que l'entrée choisie par son concepteur (Wambach, 2001) était seulement pédagogique et ne pensait pas la convergence linguistique (Maurer, 2007). Ailleurs, au Burkina et au Niger notamment (Alidou et Mallam Garba, 2003), des avancées ont eu lieu en la matière, la recherche accompagnant depuis plusieurs années la mise en place de plusieurs systèmes bi-plurilingues fonctionnant en parallèle. Nous citerons par exemple un copieux document d'appui à l'enseignement mêlant considérations théoriques et proposition d'activités concrètes, qui a été réalisé au Niger dans le cadre du programme de soutien à l'enseignement bilingue SOUTEBA par deux conseillers pédagogiques, Saibou Adamou et Ibrahim (2008). La diffusion de ce travail, qui n'est pas édité, est hélas restreinte au Niger, ce qui illustre le constat que nous faisions dans notre introduction sur la difficulté à rendre accessibles les recherches menées en Afrique par les Africains.

À partir du moment où deux langues sont enseignées, les recherches doivent faire une place importance à ce bilinguisme. Nous avons rappelé les études contrastives qui ont présidé, dans les années 60 et 70 à l'élaboration des manuels. Aujourd'hui, dans le prolongement de ce courant, on assiste à la production, sous l'impulsion de l'OIF et dans le cadre d'un programme intitulé « Enseignement du français en milieu multilingue », de travaux de recherche portant sur ce qui est appelé des « bi-grammaires »[176]. Un atelier, à Bamako en février 2008, réunissait des participants ayant tous une expérience avérée dans l'enseignement bilingue, venus du Niger, de la Guinée, du Burkina Faso, de la Mauritanie, du Sénégal, de la France, de la Norvège, du Congo et de la Répu-

[176] Entre les études contrastives et ces bi-grammaires, on trouve plusieurs « chaînons manquants » qui permettent de tracer une sorte de généalogie, mais encore une fois ces travaux sont souvent non publié, rapports ou mémoires. Nous citerons par exemple le bon travail de Seydou Hanafiou H. (2007).

blique Démocratique du Congo pour réfléchir à la mise en place d'une stratégie méthodologique visant à définir des règles de grammaire bilingue à partir de la grammaire unilingue.

Les bi-grammaires sont des ouvrages conçus et réalisés dans le but principal de faciliter l'enseignement et l'apprentissage du français en contexte multilingue africain en prenant appui sur les acquis culturels et linguistiques de l'apprenant. Les langues qui ont pour l'instant été l'objet de productions sont des langues transfrontalières : fulfulde, lingala, manding (bambara, dioula, malinké), songhay-zarma, wolof. Les ouvrages, consultables et téléchargeables sur le site http://lewebpedagogique.com/oif, se présentent sous forme de fiches pédagogiques. Par rapport aux approches contrastives, l'intérêt et le mérite de ces fiches est de se présenter comme des outils à vocation didactique, de dépasser en quelque sorte la seule comparaison des systèmes. Là où les approches contrastives cherchaient à prédire les erreurs des apprenants, à les comprendre et à y remédier, les fiches de bi-grammaire affichent dès leur titre leur intention pédagogique : « Apprentissage des phrases composées », « Apprentissage de la subordonnée complétive », « Apprentissage du nombre », etc. Une partie corpus d'observation est donnée, suivie de règles et d'exercices d'application et de consolidation : on trouve là un matériau intéressant pour faire de la formation d'enseignants dans un domaine où les outils ne sont pas légion.

Mais au-delà de ces aspects de didactique intégrée des deux langues en présence dans le système, la question qui reste encore à traiter au plan de la recherche nous semble être celle de l'émergence d'une didactique des langues africaines comme langues premières. Nous avons abordé ce sujet dans Maurer (2009) : que signifie par exemple enseigner le bambara langue maternelle ? Quels paradigmes solliciter ? Toutes proportions gardées, le chantier est aussi vaste que celui qui a consisté à instituer le français comme discipline au XIXe siècle, à l'autonomiser par rapport à l'enseignement du latin. Mais à l'inverse de ce qui s'est passé pour le français, dont l'institution en tant que discipline scolaire s'est faite au détriment du plurilinguisme (par négation/effacement des langues des régions), la didactique des langues africaines en tant que langues premières ne peut se penser que dans un cadre de plurilinguisme, étant entendu que dans aucun des pays, même les plus avancés en la matière, il n'est envisagé que le français soit évacué.

C'est la raison pour laquelle, d'emblée, le modèle de l'enseignement du français langue première, avec hypertrophie de l'activité grammaticale, ne saurait être retenu pour didactiser ces langues (Cuq et Queffelec, 2005). Les contextes de construction de ces didactiques sont, on le voit, diamétralement opposés. Mais le paradigme du français langue étrangère ne peut pas plus être retenu pour ces langues ; les principes de la pédagogie dite convergente au Mali, nourries d'idéologie SGAV mal comprise, ont généré des pratiques strictement communicatives où l'on s'interdisait de réfléchir au fonctionnement des systèmes linguistiques (Maurer, 2007), préférant opter pour un parallélisme méthodologique : on enseigne la L2 comme la L1, selon les mêmes principes communicatifs (bain de langue, absence de réflexivité dans les apprentissages linguistiques, rapports interlinguistiques non-pensés).

Le chantier qui s'ouvre consistera à fonder une didactique des langues premières en Afrique qui évite à la fois un enseignement exagérément descriptif, normatif, grammatical (lequel risque trop aisément de basculer vers un enseignement de type transmissif doctrinaire) un modèle strictement communicatif qui ne préparerait pas suffisamment à aller ensuite à la rencontre d'une autre langue, le français. Forts des réflexions menées ailleurs dans le monde sur l'éducation en contexte plurilingue, sur la didactique du plurilinguisme qui est en train de poser ses jalons théoriques, les pédagogues africains doivent résolument penser l'enseignement de leurs langues premières comme constructeur des premiers éléments constitutifs d'un répertoire scolaire plurilingue.

On le voit au terme de ce parcours, les recherches en didactique des langues sur le terrain africain se sont considérablement diversifiées ces dernières années, investissant des domaines nouveaux. L'émergence de concepts comme français langue seconde et français langue de scolarisation, la multiplication d'expériences d'enseignement dans les langues africaines ne sont pas étrangères à ce développement, amenant à poser de nouvelles questions, à chercher de nouveaux angles d'attaque. Bien des points ont été capitalisés et constituent aujourd'hui le socle de recherches futures. Pour autant, les avancées de la recherche peinent encore, faute de diffusion suffisante sans doute, faute de moyens également, faute aussi parfois de volonté politique, à trouver leur traduction en matière de politique éducative ou de formation des maîtres.

5. La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept

Veronique Castellotti, Danielle Moore[177]

C'est à partir de la fin des années 90, puis surtout au cours des années 2000, suite à la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), que la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (désormais CPP) s'est imposée comme une référence essentielle pour penser le rapport à la pluralité et à la diversité, du point de vue des questionnements sur l'appropriation. Conçue au départ comme relevant « du volontarisme didactique et d'un essai de déplacement des représentations de ce qu'est un acteur social bi-plurilingue » (Castellotti *et al.*, 2009), visant notamment à se démarquer d'une vision binaire et idéalisée des situations d'apprentissage et d'enseignement des langues, elle se construit et évolue en lien avec des finalités en matière de politique linguistique et éducative en Europe et, plus récemment, dans d'autres aires géopolitiques du globe (voir par exemple Zarate et Liddicoat, 2009). Sa mise sur le marché didactique constitue, à l'époque, un « coup de force didactique » (Coste, 2008), un « coup de force interventionniste » (Castellotti, Cavalli, Coste et Moore, 2009), un « renversement copernicien » (Blanchet, 2007), autrement dit, un pavé dans la mare des idéologies alors prévalentes, aussi bien dans la sphère publique que scientifique. Nous en proposons ici une relecture[178], à la lumière des différents textes ayant contribué à son émergence et à son évolution, au cours des douze dernières années, dans le champ européen.

5.1. Quel(s) plurilinguisme(s) : pour qui et pour quoi faire ?

Si la notion de CPP voit le jour en Europe au milieu des années 90, ce n'est pas un hasard : comme tout ce qui a trait à un renouvellement des orientations éducatives, cela correspond à des finalités d'ordre politique, au sens large du terme, c'est à dire à la fois idéologique, économique, social. Au plan linguistique, les principes explicites

[177] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : appropriation, compétence, compétence plurilingue et pluriculturelle, compétence d'appropriation plurilingue.

[178] Ce texte reprend partiellement, tout en les reformulant, des extraits de « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) », Castellotti et Candelier (à paraître). Voir aussi Moore (2006), Moore et Castellotti (2008) et Moore et Gajo (2009).

guidant la construction européenne vont à l'encontre de ce qui a été très majoritairement pratiqué dans la construction des nations modernes, à savoir une unification au moyen d'une langue commune, excluant de façon plus ou moins radicale le recours officiel (dans les actes administratifs, à l'école, dans les médias publics, etc.) à d'autres parlers. Comme le rappelle J.L.M. Trim, « le Conseil a lutté contre une solution séduisante mais simpliste au problème de la communication internationale qui serait que tous les Européens apprennent une même langue de communication et consacrent tous leurs efforts à développer leurs compétences dans cette seule langue » (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 7).

Ce principe encourage la vision d'une Europe et d'une citoyenneté européenne se construisant sur des références collectives favorisant la pluralité linguistique et culturelle ; les habitants sont ainsi invités à devenir des *plurilingues*, des citoyens capables d'agir, d'apprendre, de développer leur personnalité sociale *avec* et *au travers de* plusieurs langues de l'Union. Que l'on adhère ou non à la philosophie qui sous-tend ces orientations, celles-ci n'en constituent pas moins le choix officiel retenu. Elles entraînent des conséquences du point de vue des usages et apprentissages linguistiques orientés vers une relative diversité, oscillant entre des besoins croissants de compréhension mutuelle (notamment du point de vue de mobilités professionnelles, familiales et d'études) d'une part et, d'autre part, de tentatives de préservation, voire de repli identitaire face à cette diversification.

Le plurilinguisme qui se dessine ainsi en creux est donc d'abord dicté par des considérations éminemment politiques : l'éventuel choix d'une langue commune serait un casse-tête susceptible de faire exploser une union déjà bien fragile. Le multilinguisme européen n'est donc pas un choix, mais la seule solution possible pour tenter de résister à l'hypercentralité de l'anglais ; quant au plurilinguisme qui, selon le Conseil de l'Europe, devrait y être associé du point de vue de ses ressortissants, il ne peut, lui, être décrété.

On assiste donc à une forme de hiatus entre des orientations volontaristes plus ou moins assumées par ses promoteurs mêmes (la dimension plurilingue et pluriculturelle, censée sous-tendre l'ensemble du CECR, n'apparaît qu'en filigrane du cadre de référence constitué par les « échelles de compétences ») et les frilosités que suscite un projet européen construit sur une politique d'intégration et sur la construction d'une citoyenneté européenne, surtout lorsque celui-ci passe par la promotion de la pluralité[179].

5.2. La compétence plurilingue et pluriculturelle : aux origines d'une notion préécisément située

Dans la lignée des orientations brièvement exposées ci-dessus et suite au Symposium de Rüschlikon ayant adopté, en novembre 1991 en Suisse, une recommandation sur l'élaboration d'un Cadre européen de référence pour l'enseignement et l'apprentissage

[179] Candelier (2008) parle de « l'impasse sur le cœur même du projet [la CPP] » qui est faite dans les usages du Cadre en Europe (p. 68).

des langues, le Conseil de l'Europe a impulsé la réalisation d'études préparatoires, en vue de l'élaboration de ce cadre.

Parmi ces études, celle dont nous rappelons ici la gestation, intitulée *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, est éditée en est éditée en 1997[180]. Elle s'appuie sur plusieurs principes fondateurs, en particulier l'idée que la CPP est d'abord la compétence à communiquer d'un acteur social, dans des contextes de plurilinguismes et de pluriculturalismes qui « ne sauraient consister en la simple juxtaposition de communautés distinctes » (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 9). Ce choix fondamental de départ se traduit par un certain nombre de caractéristiques :

- la relation entre dimensions linguistique et culturelle est affirmée comme intrinsèque et indissociable (on parle de compétence plurilingue **et** pluriculturelle, et non pas de compétence plurilingue **et** compétence pluriculturelle, voir Zarate, 2009) ;
- on affirme, du point de vue de l'apprentissage des langues, une logique socio-identitaire, fondée sur une expérience du contact et de l'altérité et ancrée dans une trajectoire familiale, communautaire et sociale (*Ibid. :* 29), qui s'oppose aux « modèles qu'on pourrait dire binaires quant aux modes de contact entre deux langues ou entre deux cultures » (11). Le texte parle ainsi d'une « compétence plurielle pour une identité langagière et culturelle » (13) ;
- on réfute la cible du « natif communicateur idéal » (nécessairement monolingue ou « parfait bilingue », et la vision additive généralement associée aux objectifs d'apprentissage des langues[181] (voir aussi Castellotti et Moore, 2007).

---

[180] La notion de compétence plurilingue apparaît pour la première fois en français en 1991, sous la plume de Daniel Coste (Coste, 1991 : 174) dans un numéro du *Français dans le Monde - Recherches et Applications* intitulé *Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique,* codirigé avec Jean Hébrard et simultanément publié dans la collection F.
L'étude préparatoire dont il est fait ici mention donne lieu à une traduction en anglais la même année (la parution en est d'ailleurs annoncée en page de garde de l'étude citée). Elle ne sera pourtant publiée qu'en 2009, sans doute à cause de la difficulté d'acclimatation à l'époque d'une notion non encore installée (la notion, d'abord traduite par multilingual and multicultural competence dans la traduction initiale non publiée de 1997 est systématiquement remplacée par plurilingual and pluricultural competence en 2009 ; la parution en anglais du CECR date, comme sa parution en français (et en plusieurs autres langues de l'Union), de 2001. On rappellera que le Cadre synthétise plusieurs études de référence, écrites à l'origine dans des langues différentes. Voir à ce propos les remarques formulées dans Moore et Gajo (2009) concernant les glissements conceptuels introduits par la traduction de la définition de la CPP dans la version anglaise du Cadre.

[181] La vision additive (ou soustractive) de l'apprentissage des langues, surtout développée dans le contexte canadien notamment en référence aux travaux sur l'immersion, insiste sur les conditions sociales de l'apprentissage et les attitudes (positives ou négatives) que celles-ci génèrent chez les apprenants de langues. Toutefois, de notre point de vue, la notion a encouragé une lecture statique du bilinguisme qui fige celui-ci dans l'idée que les compétences dans une langue s'ajoutent aux compétences dans une autre, et qui condamne dans la foulée la possible perte des langues. On trouve aussi plus récemment dans le monde anglophone l'apparition de la notion de « plurilinguisme additif », à laquelle nous opposons les mêmes arguments d'opacification de la notion, le plurilinguisme pour nous se définissant comme intrinsèquement dynamique, ouvert au déséquilibre, aux interalliages et à l'ambivalence, ne pouvant ainsi – surtout pas – se réduire à une addition des compétences. Les compétences partielles ou les mises en (in)visibilité de certaines composantes de la compétence plurilingue et pluriculturelle font aussi partie, à

Ces orientations initiales permettent de proposer une première définition de la CPP, qui sera reprise en grande partie dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) en 2001 :

> On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12 et CECR, 2001 : 129)

5.2.1. Précisions terminologiques et positionnement

La compétence plurilingue et pluriculturelle introduit un néologisme (pluri- plutôt que multi-) qui, tandis que les deux préfixes signifient *plusieurs* [plures] et *nombreux* [multi] en latin[182], permet de ne plus confondre en une même notion ce qui relève du social (au sens de société ou communauté) et de l'individuel (le locuteur/acteur/médiateur/apprenant de langue)[183]. La disjonction terminologique intro-introduit un écart sémantique important qui porte la prise en compte d'une vision plus sociologique et écologique, au sens d'un effort de mieux saisir la compétence dans ses usages situés, à la fois ordinaires et complexes, et dont la conceptualisation conduit à une appropriation positive du déséquilibre et du partiel :

Le déséquilibre, considéré comme constitutif de la CPP, peut concerner différentes composantes de celle-ci (niveau de maîtrise selon les langues, profil des capacités langagières et du capital pluriculturel, décalage entre expériences langagières et culturelles, etc.) et doit être géré dans les situations d'usage et d'apprentissage, ce qui conduit à activer des « moments d'acquisition » (*Ibid. :* 24) et à construire des stratégies spécifiques pour compenser ou utiliser ce déséquilibre.

Ce déséquilibre conduit à envisager la CPP, dans un même mouvement, comme plurielle et partielle : elle concerne dans le même temps des langues et des variétés diverses, à des degrés et selon des modalités différents, dans la mesure où elle est mise en oeuvre en contexte. Une compétence plurilingue et pluriculturelle peut ainsi être mise en action pour des activités langagières précises (par exemple de réception orale, ou de production spécialisée, en fonction de son parcours, de ses besoins, de ses projets…) ou encore pour développer « des *compétences générales individuelles* (par exemple

---

certains moments de sa trajectoire, des ressources linguistico-culturelles et des stratégies identitaires du locuteur, ici conçu comme un acteur social.

[182] Le *pluri* introduit une idée de synthèse, et renvoie davantage à l'origine tandis que *multi* s'en est détaché.

[183] Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) distingue ainsi le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée » (p. 11).

des *savoirs* autres que langagiers sur les caractéristiques et les acteurs de langues et cultures autres) » (*Ibid. :* 14). Cela conduit aussi à valoriser des capacités d'approximation.

Enfin, ce déséquilibre n'est pas fixe. La CPP est donc fondamentalement dynamique, évolutive et malléable, à la fois dans le temps et dans l'espace. Elle « s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou en transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir » (*Ibid. :* 15). Bénéficiant de l'apport de la sociologie de Bourdieu, mais aussi de Touraine et, plus tard, de Giddens, la notion doit encore lutter contre des idéologies circulantes (le texte initial de 1997 comporte par exemple tout un développement visant à déconstruire la notion de semilinguisme, *Ibid. :* 21-23). L'idée de « perte » peut alors être entrevue comme partie d'une écologie des usages, et comme forme (en creux) de capital, selon une perspective de l'économie des biens symboliques, et le « déséquilibre » comme une forme « ordinaire » (12) de « l'expérience plurilingue et pluriculturelle » (16).

La notion, en passant d'une représentation des apprentissages visant une maîtrise complète et parfaite, hors contexte, à la mise en oeuvre d'une compétence située, toujours différente et constamment renouvelée, déstabilise ainsi les paradigmes dominants. En replaçant au centre des préoccupations l'autonomie de la personne, sa liberté et son histoire, elle porte en filigrane des préoccupations de critique sociale, de questionnements épistémologiques, d'engagement intellectuel et social.

5.2.2. Aux origines de la notion

La notion, largement diffusée par le biais des travaux du Conseil de l'Europe[184], a été préparée par une série de travaux antérieurs, qui ont largement contribué à en configurer l'élaboration. Ils empruntent, notamment dans le champ de la sociolinguistique du contact, à des théories alternatives qui offrent de nouveaux cadres d'analyse pour les pratiques « ordinaires », comme les parlers bilingues ou l'étude des histoires de vie et des biographies langagières, et s'intéressent à l'expérience de groupes jusque-là marginalisés dans les études, comme les migrants et les locuteurs de langues minoritaires / minorisées.

Ainsi, à partir des années 60 et 70, se diffusent des recherches conduisant à modifier les points de vue sur les usages des langues et leur appropriation, tant d'un point de vue socio- que psycholinguistique. À partir des travaux de l'école de Palo Alto (la « nouvelle communication » dont on trouve un bon aperçu dans Bateson *et al.*, 1981) et des premières critiques portées sur la linguistique structurale et générative dominante, se construisent peu à peu des orientations se fondant sur les situations de contacts de langue et de communication inégale. Les travaux de Dell Hymes et ceux de John Gumperz, en particulier, participent de ce courant en s'intéressant non plus au fonctionnement de systèmes normés autonomes mais à des pratiques discursives plurilingues, mélangées et asymétriques.

---

[184] La notion a ensuite été relue et précisée par d'autres chercheurs (voir notamment Moore, 2006 ; Moore et Castellotti, 2008 ; Moore et Gajo, 2009 ; Castellotti, Cavalli, Coste et Moore, 2009). La diffusion et la complexification de la notion est aussi due aujourd'hui à une relève générationnelle qui contribue largement à en étendre la (re)connaissance et les usages (voir par exemple Bono et Stratilaki, 2009).

Parallèlement, des travaux sur l'acquisition des langues s'intéressent aussi aux phénomènes de pluralité, mais d'un point de vue plus psycholinguistique ; les travaux de Jim Cummins, en particulier, centrés sur des enfants de différents groupes sociaux et linguistiques, postulent l'existence d'une « compétence sous-jacente commune » (*common underlying proficiency*) et, dans certaines conditions, d'une « interdépendance » linguistique chez les bilingues (pour un retour sur ces travaux, voir Cummins, 2001).

Ces deux courants, socio- et psycholinguistique, vont également coïncider avec une montée en puissance à la même époque de l'intérêt porté aux orientations socio-constructivistes en psychologie de l'apprentissage, suite aux travaux de Lev Vygotski (voir notamment Schneuwly et Bronckart, 1985), qui insistent sur la nécessité de s'appuyer sur l'existant et de l'intégrer pour développer de nouveaux apprentissages.

C'est en particulier à partir de ces réflexions que se construit, dans les années 80 et 90, un nouveau regard, chez les chercheurs européens notamment, sur les phénomènes de bilinguisme et un rapprochement entre bilinguisme et apprentissage des langues. Les représentations du bilinguisme étaient en effet, jusque-là, très majoritairement influencées par la conception structuraliste monolingue ; dans ce cadre, illustré notamment par les positions de Bloomfield, un bilingue ne peut être qu'un « double monolingue », quelqu'un qui disposerait d'une maîtrise « parfaite et équilibrée » de deux systèmes linguistiques soigneusement distincts et étanches. En étudiant le bilinguisme d'un point de vue non plus « idéal » mais fonctionnel, à partir d'études sur les usages de migrants, un groupe de chercheurs suisses construit, au début des années 80, une tout autre définition du bilinguisme. Peuvent alors être considérés comme bilingues :

> « *People who use two or more languages in their everyday life. Contrary to general belief, bilinguals are rarely equally fluent in their languages ; some speak one language better than another, others use one of their languages in specific situations, and others still can only read or write one of the languages they speak*[185] ». (Grosjean, 1982)

Cette orientation sera enrichie d'une composante identitaire avec les travaux de Georges Lüdi et de Bernard Py sur les usages contextualisés de migrants en Suisse, invitant, à partir d'une analyse de leurs pratiques, à les interpréter comme des indices d'une compétence bilingue originale qui ne relève pas de la simple addition des langues en présence, mais possède un statut d'autonomie relative qui témoigne d'une identité linguistique et culturelle particulière (Lüdi et Py, 1986/2002 et 2009).

Un rapprochement peut alors s'opérer entre des recherches en sociolinguistique, en acquisition et en didactique des langues. Elles débouchent sur une confrontation productive de différentes formes d'usages bilingues, scolaires et ordinaires (voir notamment Dabène, 1990 et Py dans Gajo *et al.*, 2004). Ce foisonnement des recherches dans la sphère langagière (sociolinguistique, psycholinguistique, didactique)

[185] Notre traduction : « (sont bilingues) des personnes qui utilisent deux langues ou plus dans leur vie quotidienne. Contrairement à une croyance répandue, les bilingues ont rarement une aisance équivalente dans leurs langues ; certains parlent une langue mieux qu'une autre, d'autres emploient l'une des langues dans des situations spécifiques, et d'autres peuvent seulement lire ou écrire l'une des langues qu'ils parlent ». Voir aussi Grosjean (2008).

rejoint dans les années 90, comme nous l'avons rappelé ci-dessus, des questionnements de politique linguistique et éducative liés à la construction européenne et à ses conséquences, ce qui conduit à la fois à investir la notion de compétence mais à la construire non plus comme *bi*lingue[186] mais *pluri*lingue *et pluriculturelle*.

5.2.3. Les développements de la notion

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle a donné lieu, au cours des années 2000, à des travaux qui se sont employés à l'expliciter et à mieux définir ses principales caractéristiques. Daniel Coste, en particulier, a beaucoup contribué à affiner la notion et à en donner de nouveaux éclairages, en exposant notamment les déplacements effectués pour passer de la compétence de communication (Hymes, 1984) à la compétence plurilingue, ou en revenant sur son caractère fortement individualisé, « lié à une histoire et à des évolutions singulières », qui pointe la dimension identitaire de la notion, déjà fortement mise en avant dans les histoires de vie commentées par Zarate (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 51-66)[187]. La compétence pluriculturelle élaborée du plurilingue se définit alors comme « l'aptitude à mobiliser au plus haut prix son capital symbolique d'expérience de l'altérité » (30), soit un capital social pluriculturel**,** que Zarate (1998) définit plus tard de la manière suivante :

> « La notion de capital permet de dépasser une représentation de l'identité conçue comme une juxtaposition d'appartenances pour faire intervenir les notions de gain et de perte (trajectoires individuelles ascendantes et déclinantes), de plus-value symbolique et de marché des biens culturels. Cet outillage conceptuel met en relief la longue durée des histoires familiales et le capital hérité d'une génération à l'autre » (144) […] « un capital pluriculturel est donc constitué dans sa forme initiale par l'expérience du passage entre deux ou plusieurs sociétés données. […] Cette expérience peut être individuelle mais également être disponible dans un capital familial constitué depuis une ou plusieurs générations et s'enraciner dans un continuum familial ». (145)

Reformulée en 2001 comme la « capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée » (Coste, 2001a : 192), la notion est reprécisée en insistant sur le point de vue de l'acteur social qui construit, restructure, met en œuvre, reconfigure une « palette de ressources dont il [l'acteur social] peut jouer, de manière plus ou moins volontaire et réfléchie » (Coste, 2001a : 198), en mobilisant diversement les langues qui jouent « un rôle de pivot, d'appui, de référence » (Coste, 2001a : 196 ; voir aussi Coste et Simon, 2009).

On peut donc pointer un certain nombre d'accents d'insistance et de précisions qui densifient la notion et la rendent à la fois plus complexe et plus opératoire, parmi lesquels :

---

[186] Dabène rappelle ainsi que « l'édifice théorique de la didactique des langues s'est fondamentalement articulé autour du paradigme de la double unicité » (Dabène, 1990 : 74).

[187] La composante pluriculturelle de la CPP, fortement thématisée dans l'étude initiale, se trouve en effet partiellement occultée dans le CECR et n'apparaît que de manière diffuse dans les outils qui en découlent (voir par exemple Zarate et Gohard Radenkovic, 2004 ; Castellotti et Moore, 2005b et 2006).

- un intérêt pour la diversité des modalités de construction et d'évolution des ressources en lien avec les dimensions à la fois cognitives, affectives et identitaires qui les accompagnent ;
- une mise en relation de la construction de cette compétence avec les trajectoires de vie et les expériences des acteurs sociaux ;
- une attention aux questions de sécurité et d'insécurité (dans le recours à telle ou telle variété ou combinaison de variétés) de la CPP (Coste, 2001b) ;
- une mise en lumière de l'(in)visible et du voilé comme tracés tout aussi importants des réglages identitaires auxquels se livre en permanence « celui qui développe consciemment un profil plurilingue et pluriculturel ressenti comme un atout social » (Zarate, 2008 : 177, voir aussi Zarate, 1998).

Cette redéfinition régulière de la notion de CPP, qui s'attache notamment à « déshomogénéiser » et « dénativiser » l'enseignement des langues (Coste, 2004) est notamment inspirée par trois courants de réflexion, issus de domaines voisins, qui se développent au cours des années 2000 :

- des travaux sur la notion de compétence, à la croisée des sciences du langage, des sciences de l'éducation et des analyses du travail, qui conduisent peu à peu à concevoir la compétence non pas comme un « répertoire » ou un « système » de connaissances, capacités, ressources, etc. qui reflèterait, de manière plus ou moins directe, un « état » des éléments à disposition, mais comme la mise en œuvre située, processuelle, dynamique, « dans l'agir même » (Bronckart et Bulea, 2005 : 217) des possibles contextualisés par des acteurs dans des situations identifiées du point de vue social, spatial et temporel (voir notamment Castellotti et Py, 2002 ; Coste, 2004 ; Bronckart, Bulea et Pouliot, 2005) ;
- une émergence de la dimension socio-identitaire et des questionnements qu'elle engendre, notamment en lien avec les mobilités, les minorisations, les dynamiques transnationales, etc. qui conduit à reconsidérer les formes d'intégration linguistique et scolaire des migrants et de leurs enfants (voir par exemple Bertucci et Corblin, 2007 ; Castellotti, 2008) mais aussi les modes d'appropriation diversifiés dans des environnements variés comme ceux des entreprises, des services publics et sociaux, des échanges commerciaux ou scientifiques, etc. (Heller, 2002) ;
- un déplacement des points de vue sur les processus d'acquisition dans le domaine plus strictement linguistique, à travers la construction d'un « modèle dynamique » (*Dynamic Model of Multilingualism*) (Herdina et Jessner, 2002) qui considère le locuteur plurilingue ne se contente pas d'ajouter les langues de son répertoire mais dispose d'un système linguistique complexe. Dans ce modèle, « le locuteur de plusieurs langues et son système linguistique ne constituent pas simplement le résultat de l'addition de deux systèmes linguistiques ou plus, mais un système complexe dynamique avec ses

> paramètres propres, qui ne sont pas ceux que l'on peut trouver chez le locuteur monolingue[188] » (*Ibid. :* 19, n.t.). D'autres travaux, dans la même lignée, s'attachent à approfondir le rôle des différentes langues (L1, L2, L3, etc.) dans le processus d'acquisition (voir par exemple Cenoz, Hufeisen et Jessner, 2001). Ils soulignent également « les avantages linguistiques et éducatifs qui résultent de ponts construits par l'enseignant entre des disciplines linguistiques qui sinon restent isolées[189] » (Herdina et Jessner, 2002 : 161).

Ces réflexions dessinent une conception profondément renouvelée des situations d'appropriation linguistico-culturelle : à des objectifs visant des *résultats finis* stables, homogènes, uniques et complets, elles substituent l'attention à des *processus situés* se construisant de manière instable, approximative, partielle et hétérogène prenant en compte une mobilisation réflexive de l'expérience construite et de ses transformations.

C'est ainsi l'action à la fois autonome et collaborative des sujets, en tant qu'acteurs socio-historiques, qui concrétise la relation entre les usages individuels et les choix politiques :

« La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, en conceptualisant un tel projet, est au centre d'une configuration qui rassemble, imbrique et articule la sphère des pratiques ordinaires et celle des politiques linguistiques et éducatives, du point de vue de l'analyse, pour imaginer, du point de vue de l'action, des usages didactiques qui prennent sens dans des organisations curriculaires à géométrie variable. » (Moore et Castellotti, 2008 : 12)

5.3. Compétence plurilingue et appropriation

Dans ses prolongements didactiques et les scénarios curriculaires qu'elle entraîne, la notion de CPP apparaît aussi comme un élément perturbateur du *statu quo* scolaire, en encourageant des perspectives plurielles, intégrées et articulées des apprentissages linguistiques et disciplinaires, la définition d'objectifs d'apprentissage qui peuvent être différents selon les langues, les besoins, les situations, les interlocuteurs, et enfin, en permettant de considérer les passages et les transferts comme des ressources importantes d'apprentissage (voir par exemple Candelier, 2008 ; Coste, 2008 ; Castellotti, Cavalli, Coste et Moore, 2009).

Plutôt que viser l'apprentissage (ou l'enseignement) d'une langue, conçue comme un « système » autonome et séparé, il s'agit alors de faire évoluer ses ressources afin de pouvoir mettre en oeuvre une compétence plurilingue et pluriculturelle plus « large ». Mais c'est aussi dans le processus même d'appropriation que cette compétence se

---

[188] « the multiple language speaker and her/his language system is not merely the result of adding the two or more language systems but a complex dynamic system with its own parameters, which are not to be found in the monolingual speaker ».

[189] « the linguistic and educational advantages gained from bridges built by the teacher between otherwise isolated language subjects ».

construit et qu'elle commence à être mise en oeuvre, en tant que « compétence d'appropriation plurilingue » (CAP), telle que nous avons commencé à la définir dans des travaux précédents (voir Castellotti et Moore, 2005a : 130 ; Moore et Castellotti, 2008 ; Candelier et Castellotti, à paraître). Il s'agit ainsi d'identifier ce qui caractériserait plus précisément des modalités d'appropriation inscrites dans une logique plurielle, s'appuyant sur une conscience de la pluralité et sur le déploiement de stratégies mobilisant cette pluralité pour favoriser l'appropriation.

Cela conduit à adopter une posture consistant à ne plus (seulement) apprendre chaque langue en elle-même et pour elle-même, ni même d'effectuer de simples comparaisons, mais d'apprendre à apprendre dans et par la pluralité, de façon articulée, en insérant les éléments nouveaux dans le réseau des ressources disponibles et en s'appuyant sur cette évolution constante pour développer les nouveaux apprentissages. Trois directions apparaissent déterminantes dans cette perspective[190] :

- le développement d'une *expérience* directe et personnelle de pratique sociale (qu'elle soit ou non scolaire) incluant la diversité linguistique et culturelle permettant de dépasser l'exotisme pouvant découler d'une simple « exposition » ;
- la construction, à partir de cette expérience ainsi que d'observations guidées complémentaires sur des usages et matériaux langagiers et culturels historiquement et géographiquement diversifiés, d'une *conscience réflexive* explicite contribuant à l'édification d'une culture socio- et métalinguistique plurielle ;
- enfin, la *conscience du rôle de la diversité* dans les démarches mêmes d'apprentissage : il n'existe pas une bonne manière d'apprendre, mais des approches contextualisées, variables en fonction des parcours des personnes et des différentes traditions éducatives et linguistico-culturelles.

Comme nous l'avons déjà remarqué, cette CAP se traduit plus concrètement par un certain nombre de capacités comme, en particulier :

- savoir mettre en relation des ressources dans plusieurs langues/variétés pour résoudre des problèmes dans des langues/variétés peu familières ;
- se positionner comme interlocuteur bienveillant /attentif dans les échanges

[190] Candelier (2008) remarque que ce positionnement didactique se trouve rassemblé, grosso modo, sous l'ombrelle de la « didactique du plurilinguisme », un terme dont il note qu'il n'apparaît pourtant pas dans l'étude pré-citée de 1997 (Candelier, 2008 : 73). On rappellera cependant que la CPP constitue à l'époque un putsch didactique et que, si les auteurs de l'étude sont déjà plus ou moins directement impliqués dans une didactisation de différentes formes d'approches plurilingues (rassemblées sous diverses appellations : éducation bilingue, didactique intégrée, intercompréhension, éveil aux langues, approches interculturelles), celles-ci ne sont pas encore nécessairement pensées dans leurs articulations. Ce n'est que plus tard que se développe une théorisation didactique fédératrice de ces approches (voir par exemple Castellotti, Coste et Duverger, 2008 ; Moore, 2006 ; et pour une discussion, Candelier, 2008 ; Candelier et Castellotti à paraître ; Zarate, Kramsch et Lévy, 2008).

exolingues (entre interlocuteurs ne partageant pas les mêmes répertoires linguistiques et culturels) ;

- associer, confronter, articuler des expériences diverses de la pluralité pour les transformer en compétence ;
- être conscient des facteurs de diversité et des enjeux qui lui sont liés pour gérer des situations de contact (interlinguistique et interculturel) ;
- mettre en œuvre une attitude réflexive vis-à-vis de ses propres savoirs et expériences (Candelier et Castellotti, à paraître).

La compétence plurilingue et pluriculturelle définit la compétence unique et originale du locuteur acteur social comme, en soi, cohérente et intégrée et incluant, aussi, la capacité de dialogue et d'accommodation dans la communication inégale et l'expérience d'altérité[191]. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle vient replacer au centre des préoccupations l'autonomie de la personne, sa liberté d'interpréter et d'agir, sa réflexivité. Elle se caractérise par un processus complexe d'interprétation d'expériences et organise « un modèle tout à la fois holistique et singulier, où s'ajustent des formes de déséquilibres entre les langues et les cultures » (Castellotti, Cavalli, Coste, Moore, 2009 : 98) qui dessinent le profil unique de l'acteur plurilingue.

La conceptualisation de la notion introduit une dimension critique dans le sens où 1) elle remet en question la doxa jusque-là prévalente en didactique des langues et dans les recherches sur le bilinguisme ; 2) elle s'appuie sur des théories alternatives du développement plurilingue, éclairées par les apports d'une sociologie critique qui questionne les rapports de pouvoir et d'inégalités attachés aux usages des langues et en interroge les potentialités d'émancipation pour l'individu ; 3) elle s'inscrit dans une vision spatio-temporelle dynamique, attentive à la contradiction, l'ambiguïté et l'imprévisible ; 4) enracinée dans le contexte socio-historique particulier européen des années 90, et porteuse d'une charge idéologique dans ses usages et ses valeurs sociales et politiques (droits de l'homme, protection des minorités, cohésion et inclusion sociales, voir Coste, 2008 : 94), elle se trouve fréquemment réappropriée dans le champ scientifique, où elle s'inscrit, le plus souvent, dans la dissonance et se construit, aussi, dans une préoccupation de critique sociale.

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle construit ainsi un rapport critique à la complexité par l'exploration de nouvelles façons de représenter la réinterprétation d'expériences complexes multiples, marquées par l'ambivalence, le fluide, l'incertain (Morin, 1990 ; Morin, Motta et Ciurana, 2003). Oscillant entre idéologie et utopie, notamment en mettant l'accent sur la nécessité de promouvoir et de développer la pluralité et l'hétérogénéité, linguistique et culturelle, à la fois « comme compétence et comme valeur » (Coste, 2008 : 92), elle permet d'imaginer de nouveaux

[191] En ce sens, elle englobe, de notre point de vue, la compétence interculturelle, comme une compétence spécialisée qui met en relief les habiletés de dialogue et de médiation et prend la forme d'actions faisant appel à des ressources sociales spécifiques. Pour une discussion sur les liens entre « bi »/« pluri »/« inter », voir Coste, Moore et Zarate (1997 : 11-12).

espaces à investir pour le locuteur, toujours plurilingue en devenir. La notion porte en ce sens les germes et les fruits d'un concept à double valeur critique et utopique (Coste, 2008 ; Moore et Gajo, 2009), instrument et ressource pour le changement et la transformation des pratiques et du champ didactique ; projet qui ne s'appuie pas sur une position morale fixée et normée-normative, mais plutôt sur la recherche de « nouveaux cadres pour la pensée éthique » (Pennycook, 2001 : 173). Un pavé dans la mare, dont les ricochets n'ont pas terminé de faire tanguer quelques-unes de nos barques épistémologiques.

6. La compétence interculturelle

Michael Byram[192]

Des expressions comme compétence interculturelle, savoirs-faire interculturels, prise de conscience interculturelle ou compétence communicative interculturelle sont fréquemment employées dans les textes qui dessinent des finalités pour l'enseignement des langues étrangères. Cette tendance est relativement récente et elle peut être datée du début de ce siècle. Ainsi, prise de conscience interculturelle constitue un élément important du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) ; les Standards for Language Learning in the USA (National Standards in Foreign Language Education Project, 1996) font référence à des apprenants en mesure d'acquérir de la compréhension des comportements et des faits culturels ; depuis 2001, le curriculum chinois mentionne l'importance de la prise de conscience interculturelle. Et l'on pourrait citer bien d'autres exemples. Le sens à donner à compétence interculturelle et à des notions voisines est objet de débat en lui-même ; les modèles s'y rapportant sont fort nombreux (Hu, 2000 ; Rathje, 2006 ; Humphrey, 2007 ; Risager 2007 ; Deardoff 2009) et ils influencent certainement la formulation des problématiques de recherche. Dans les documents de politique éducative, ces expressions servent plutôt à nommer des finalités éducatives qu'à définir ou à décrire des pratiques pédagogiques actuelles, énonçant plutôt « ce qu'il faudrait faire » que « ce qui se fait ». Partout où l'innovation en éducation procède de la sorte, la recherche a un rôle spécifique à jouer.

6.1. Expliquer et comprendre la didactique de la compétence culturelle

Outre le contexte sociétal, les questions soulevées par la didactique de la compétence interculturelle dépendent partiellement de la nature des objectifs des chercheurs : explication ou compréhension ? D'un point de vue explicatif, il est facile d'établir des hypothèses relatives aux relations entre l'apprentissage d'une compétence interculturelle et d'autres dimensions de l'enseignement/apprentissage. On peut, par exemple, formuler l'hypothèse que des relations causales peuvent être établies entre :

- des méthodologies d'enseignement et la compétence interculturelle (ou ses composantes) ;

[192] Ce texte doit beaucoup à Anwei Feng, avec lequel j'ai collaboré depuis des années, en particulier dans un article qui rend compte des recherches dans ce domaine de manière bien plus précise qu'il n'est possible de le faire ici (Byram et Feng, 2005).

- les perceptions de la « culture étrangère » et les motivations à l'apprentissage ;
- l'apprentissage des langues et les attitudes et représentations des autre cultures et groupes humains ;
- l'apprentissage (relatif à/d') une culture autre et les représentations et attitudes des apprenants relativement à leur propre culture ;
- l'apprentissage de la compétence interculturelle et l'enseignement du vocabulaire ;
- l'apprentissage interculturel et les identités sociales, celles déjà existantes et celles qui peuvent se constituer au cours de l'apprentissage langagier et interculturel.

Ce qui donne lieu au plus grand nombre de recherches sur l'apprentissage culturel est, sans aucun doute, le domaine des explications des relations entre la compréhension qu'un apprenant développe d'autres cultures et son degré de motivation et de réussite dans l'apprentissage des langues. Dans les premières recherches de Gardner et Lambert (1972), la notion de « motivation intégrative » – comme désir d'apprendre une langue pour être plus proche, d'une certaine manière, de ses locuteurs et de leur culture – a été considérée comme le meilleur garant de succès. Mais, plus tard, d'autres recherches (Dörnyei, 2001) ont montré que la motivation « instrumentale » peut être plus importante que la motivation intégrative, ceci en fonction du contexte social d'apprentissage. Si dans les représentations des apprenants aucun lien n'est établi entre la langue apprise et ses locuteurs natifs (ce qui peut être le cas de l'anglais international) la motivation « instrumentale » ou « pragmatique » semble être un concept qui rend mieux compte de la réussite dans les apprentissages.

Les relations causales entre la didactique des langues et l'apprentissage des cultures a été l'objet de recherches, même si elles sont rares. Byram, Esarte-Sarries et Taylor (1991) ont mené une enquête sur les effets des différences de style dans l'enseignement des langues et des cultures sur les représentations et la compréhension des apprenants d'une culture nationale. Les résultas ont été décevants en ce que il n'a pas été possible d'identifier des effets de l'enseignement mais une forte action d'autres facteurs, extérieurs à la classe et à l'école. Plus récemment, des chercheurs australiens ont enquêté sur les relations entre de l'enseignement et la constitution des attitudes. Là encore, les résultats sont décevants car il semble qu'on ne puisse établir aucun lien causal entre l'enseignement et le développement d'attitudes positives (Ingram et O'Neill, 2002). Une étude sur grande échelle menée récemment en Allemagne (Göbel et Hesse, 2008) a mis en évidence des relations entre l'expérience d'autres cultures des enseignants et le degré de compétence interculturelle de leurs apprenants (Göbel, 2009), mettant en évidence des effets positifs.

Les produits de recherches de cette nature peuvent conduire à des recherches sur les interventions et à des argumentations susceptibles de faire évoluer la formation des enseignants et les méthodologies d'enseignement.

Les relations entre l'enseignement et la compréhension des cultures et les attitudes par rapport à soi-même et à l'altérité, a sa propre culture et à des cultures étrangères constituent un domaine qui requiert encore de nombreuses recherches. De tels travaux pourraient tirer parti et s'enrichir des recherches comparatives sur l'apprentissage culturel, comparant par exemple des opinions et des réactions à l'approche communicative propres à la Chine et au monde occidental (Rao, 2002), en Colombie et aux USA (Schulz, 2001). On dispose d'un filon particulièrement bien exploité en ce qui concerne les recherches sur les différences lexicales entre, par exemple, l'anglais et le chinois (Cortazzi et Shen, 2001) ou l'anglais et l'allemand (Olk, 2002) ou encore le français et l'anglais (Boers et Demecheller, 2001). On y analyse la compréhension que les locuteurs ont de mots en apparence semblables et on en tire des conséquences pour l'enseignemement/apprentissage.

Les recherches centrées sur la compréhension (*Verstehen*) ne sont pas toujours considérées comme pertinentes en didactique parce qu'elles ne sont pas axées sur les relations cause-effet. Elles constituent cependant un domaine important parce qu'elles situent la didactique de la compétence interculturelle dans des contextes sociaux spécifiques. Lantolf (1999, 2000a et 2000b) a développé une argumentation en faveur d'un positionnement théorique qui reconnaisse la valeur des processus d'apprentissage des cultures, du point de vue des apprenants, dans des contextes d'acquisition informels. Pavlenko et Lantolf ont utilisé comme données des histoires personnelles pour analyser l'apprentissage des langues secondes comme implication et (re)construction de soi (2000). D'autres ont étudié les questions de « perte d'identité » d'enfants apprenant des langues (Downes, 2001 ; Jo, 2001) ainsi que le rôle particulier joué par le manuel dans le maintien de l'identité des apprenants (Arbex, 2001). On note un intérêt croissant pour l'incidence des apprentissages des langues et des cultures sur l'identité culturelle des apprenants qui effectuent des séjours à l'étranger pour améliorer leur apprentissage (Crawshaw, Callen et Tusting, 2001 ; Jordan, 2001), mais aussi, plus largement, sur la question des « identités en langue étrangère » (Dörnyei et Ushioda, 2009).

Il est aussi important de comprendre comment les apprenants, dans la classe, interprètent leur expérience d'apprentissage. Cependant, peu de recherches sont consacrées, par exemple, a l'influence de la perception et à l'interprétation de leurs connaissances d'autres pays sur la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes ou sur les réactions des apprenants aux attentes de leurs enseignants qui souhaitent les voir adopter des attitudes plus positives. De nombreuses pistes de recherches novatrices sont ouvertes dans ce domaine.

6.2. Prise de position et didactique de la compétence culturelle[193]

Les recherches empiriques qui ont pour objet d'expliquer ou de comprendre la didactique contemporaine doivent « uniquement » identifier et opérationnaliser les variables d'une hypothèse ou les facteurs considérés comme importants par les participants im-

[193] Voir : Cadre épistémologique et principes théoriques / Recherche et prise de position.

pliqués dans l'enseignement/apprentissage. Mais, celles qui ont pour objet de modifier le statu quo sont tenues de clarifier au préalable les directions des évolutions souhaitées. Cela signifie que les dernières reposent davantage sur les élaborations théoriques et conceptuelles antérieures aux enquêtes empiriques à mener. Mais il existe d'autres différences entre elles. La qualité des résultats des recherches portant sur le statu quo sera évaluée à partir de critères comme la clarté des opérationnalisations qu'elles autorisent, la validité et la représentativité des données quantitatives ou l'authenticité et la fiabilité des donnes qualitatives ou encore la rigueur dans l'interprétation des donnes et dans l'élaboration de conclusions. Les recherches procédant d'une prise de position sont évaluées en fonction de leur force argumentative et de la rhétorique qui les fonde, par la pertinence des arguments par rapport à un contexte donné et par les recherches qui peuvent être citées à l'appui. L'argumentation selon laquelle l'enseignement des langues doit comporter le développement de la compétence interculturelle est un exemple privilégié de cela, dans la mesure ou les références aux évolutions des sociétés contemporaines et à la « globalisation » y sont davantage présentes que les résultats de recherches empiriques.

Ces recherches fondées sur une prise de position reflètent l'état des relations entre l'enseignement/apprentissage et les conditions sociales ou elles sont ancrées. Les théories actuelles de la compétence interculturelle sont, par conséquent, concernées par la réflexion sur les contextes sociaux et politiques. Par exemple, en Allemagne, Kramer (1997) argumente en faveur d'un enseignement de l'anglais (*Anglistik*) qui corresponde aux nouvelles formes qu'ont les gens de vivre leur vie, de s'impliquer dans leur culture, en une période de changements rapides. L'étude des langues et des cultures devrait aborder des questions telles que « comment vivons-nous ? » et « comment devrions-nous vivre ? », ce qui introduit une dimension éthique explicite dans l'enseignement/apprentissage. L'évolution des conditions sociales est aussi reflétée dans les travaux de Kramsch aux États-Unis et dans ceux de Zarate en France. La première défend, comme Kramer, l'idée d'une redéfinition des finalités et de l'étude des langues, qui devrait correspondre à la « mutation épistémologique en cours dans les universités » (1995 : XIV). Son argumentation pour que l'étude des langues crée « un troisième lieu », un espace privilégié et interrogeant, où les apprenants puissent acquérir une meilleure perception de leur culture et de celles des autres, est désormais largement acceptée. Zarate (2003), elle aussi, redéfinit la nature et les finalités des enseignements des langues et des cultures, en soulignant le rôle particulier des situations d'entre deux ou de frontières ainsi que la nécessite de mettre en adéquation l'enseignement des langues avec le défi particulier que représente l'intégration européenne, à un moment où les états nations et les identités nationales tendent à se dissoudre. En Grande-Bretagne, Starkey (2002) introduit une forte composant éthique en plaidant pour que l'enseignement des langues et des cultures fasse une place, dans ses objectifs et ses finalités, a une éducation aux droits de l'homme. Guilherme va encore plus loin en mettant l'accent sur les dimensions politiques des enseignements des langues et des cultures étrangères :

> L'éducation aux langues et aux cultures étrangères comporte un rôle politique car, d'une part, elle est un élément particulier du curriculum, en ce qu'elle a

> partie liée avec les politiques culturelles et que, d'autre part, elle permet d'introduire un élément nouveau plus large de nature politique, a savoir l'éducation a la citoyenneté démocratique. (2002 : 155-155)

Le modèle critique qu'elle propose intègre trois « composantes » qui ont toutes un fondement politique : éducation aux droits de l'homme et éducation à la citoyenneté démocratique ; combinaison interdisciplinaire d'études culturelles, de communication interculturelle et de pédagogie critique ; et une série « d'opérations » pédagogiques comme analyser et évaluer, apprécier, faire l'expérience de et agir.

Ces auteurs pressentent de nouvelles perspectives et finalités et, du même coup, ils ouvrent de nouvelles problématiques de recherche et des possibilités d'autres prises de position. Les chercheurs pourraient chercher à comprendre les auto-identifications des apprenants et des enseignants qui vivent dans ces nouvelles conditions et ceux qui s'intéressent à l'intervention et au développement pourraient y trouver des éléments susceptibles de les guider dans la planification de leurs recherches action relatives à ces nouveaux objectifs et finalités.

Certains indices laissent à penser que ces développements ont déjà une certaine efficacité. On prendra pour exemple celui du vocabulaire, déjà mentionne, ou les enseignants cherchent a enseigner des différences a travers des mots a forte charge culturelle (Qi, 2001 ; Galisson, 2000). Un autre exemple est celui de l'emploi de corpus de langue pour enseigner les différences pragmatiques (Berrier, 2001). Sans surprise, les nouvelles technologies sont considérées comme un moyen de réduire les distances et de permettre aux apprenants de faire l'expérience d'interactions avec des locuteurs natifs. Les contacts par e-mail (Liaw et Johnson, 2001 ; Blez, 2001 ; Jogan, Heredia et Aguilera, 2001), les discussions électroniques (Truscott et Morley, 2001 et Internet comme source d'information (Herronet *et al.*, 2002 ; Gruber-Miller et Benton, 2001) sont représentatifs de cette tendance, bien caractérisée dans un ouvrage sur les échanges interculturels en ligne (O'Dowd, 2007). L'enseignement mutuel en tandem, destiné à l'origine au développement de la compétence linguistique, est aussi un moyen de créer des occasions d'apprentissages culturels (Rohrbach et Winiger, 2001 ; Kötter, 2001). Quand des visites et des échanges sont proposés aux apprenants de langue dans le même but, on relève des tentatives comparables de créer des opportunités d'apprentissages culturels (Godard-Radenkovic, 2001 ; Harbon, 2002 ; Breugnot, 2001). Toutes ces démarches permettent aux chercheurs d'évaluer leur efficacité et leur efficience.

L'innovation peut s'effectuer à travers les manuels. L'analyse des contenus culturels des manuels est un domaine bien reconnu et il comprend des recherches sur leurs effets sur les représentations des apprenants (Sercu, 2000). Les comptes-rendus concernant les difficultés à utiliser un manuel élaboré dans un pays donné pour enseigner dans un autre (Yakhontova, 2001) ressemble à ceux relatifs à l'emploi des nouvelles technologies occidentales ailleurs que dans l'espace occidental (Smith, 2001 ; Takagaki, 2001 ; Feng et Byram, 2002). On y plaide pour une représentation de l'interculturel dans le choix des matériaux destinés à l'enseignement et pour une analyse des intentions des auteurs de manuels et des interprétations des apprenants quand

on utilise des documents authentiques en classe. La prise de position est, dans ce cas tout à fait explicite et elle invite à nouveau les chercheurs à évaluer les effets de tels choix.

6.3. La compétence interculturelle avec et sans apprentissage langagier

Il est surprenant pour des professionnels de l'enseignement des langues que la compétence interculturelle puisse être enseignée et analysée sans référence à l'apprentissage des langues. Cependant, un courant de recherches consistant adopte cette approche et met l'accent sur les savoirs faire et des connaissances pratiques. Ces activités sont souvent dites avoir pour but de former plutôt qu'à éduquer, bien que ces deux aspects soient difficilement séparables (Feng *et al.*, 2009). Elles sont centrées sur l'apport d'informations sur le pays où l'on va séjourner et proposent des schémas de communication spécifiques pour la vie quotidienne et les activités professionnelles dans ce contexte. De nombreux ouvrages du type : *Vivre au Japon*, *Communiquer avec des Arabes* ou *Étudier aux États-Unis* sont conçus comme des ouvrages de référence pour une information spécifiquement culturelle.

Le fondement de cette approche est essentiellement psychologique. Le modèle de Bennett pour le développement de la sensibilité interculturelle (1993) y est souvent cité et dans Ward, Bochner et Furnham (2001), on analyse les théories psychologiques qui y sont employées. Une autre approche est de privilégier le langage comme les fondements des relations interculturelles. Dans cette approche, les formateurs cherchent surtout à s'assurer que, quelque soit la langue utilisée, les apprenant acquièrent une sensibilité à la valeur des actes de langage, des tours de parole, etc. (Müller-Jacquier, 2000). On estime ainsi que les apprenants n'auront pas assez de temps pour s'approprier une nouvelle langue, qu'ils utiliseront une *lingua franca* (le plus souvent l'anglais) et que donc ils doivent comprendre ces caractéristiques générales de la communication. Les bases théoriques sont constituées par l'analyse comparative des discours, clairement illustrée par Scollon et Scollon (1995), très souvent cité, laquelle est présentée dans ses dimensions pratiques dans Pan, Scollon et Scollon (2002).

Il existe de nombreux guides et manuels (par ex. : Fowler et Mumfort, 1995 et 1999 ; Cushner et Brislin, 1997 ; Kohls et Knight, 1994) qui sont pour la plupart publiés aux États-Unis où la notion de formation interculturelle est présente, même si désormais elle suscite aussi un intérêt grandissant en Europe. L'ouvrage de Hostede (1991) et celui de Trompenaars (1993) sont souvent cités et on trouve des guides pratiques en nombre croisant (par ex., Gibson, 2000 ; Hofstede, Peterson et Hofstede, 2002). Des nombreux matériels de ce type ne sont pas largement diffusés du fait de questions de droits de reproduction. L'effort principal de ces ouvrages est de préparer à aller à l'étranger, mais ils sont aussi pertinents pour les personnes qui immigrent et qui cherchent une présentation du pays d'accueil et des programmes de transition.

Les recherches dans ce domaine ont des fondements empruntés à la psychologie et elles sont souvent critiquées du fait de leur manque de rigueur (Smith, 2006). Fait ex-

ception l'étude de Dahlen (1997) qui analyse de l'intérieur la manière dont les formateurs « emballent » les connaissances culturelles. Il analyse leurs relations avec le monde économique et les marchés et défend la thèse que cela conduit à utiliser un concept « marchandisé » et daté de culture. La didactique de ces formations n'a pas fait l'objet de nombreuses recherches et elle offre encore de nombreuses opportunités d'étude.

Les professionnels des langues peuvent aussi être surpris par le fait que les recherches en acquisition des langues étrangères accordent peu d'attention à la compétence interculturelle. Ces recherches ont pour objet les problématiques de l'acquisition des langues en tant que systèmes, les parcours d'apprentissage, les causes des fossilisations, etc. Les questionnements relatifs aux apprentissages culturels concernent sans doute la manière dont enfants et adultes acquièrent les concepts de leur nouvel environnement culturel, les « mots-clé » qui distinguent les langues entre elles (Wierzbicka, 1997b), les « domaines riches » d'une culture (Agar, 1991). Lantolf estime qu'il est important de chercher à comprendre « comment et jusqu'où on peut devenir cognitivement identique aux membres d'une autre culture […] et voir le monde à travers un regard culturellement différent. » (1999 : 29). Il fournit une très utile présentation des recherches relatives au lexique et aux métaphores, mais il relève que ces recherches en sont encore à leurs premiers stades.

Un développement récent tend à élargir le champ d'intérêt des recherches sur l'acquisition des langues étrangères. Norton (2000) défend l'idée que l'acquisition des langues est influencée par les relations sociales, par les identités sociales que les personnes immigrantes sont autorisées à construire dans la société où ils vivent. Miller (2003) a mené des recherches comparables auprès d'enfants, pour analyser les formes de l'impact de leurs auto-représentations sur leur acquisition des langues. L'un et l'autre sont à la recherche d'explications (*Erklären*), mais ils tentent aussi de comprendre ces expériences du point de vue des apprenants (*Verstehen*). Dans une autre tentative pour comprendre ces expériences d'apprentissage, Pavlenko (1998) a analysé les récits autobiographiques d'apprentissage des langues, notamment ceux extraits de ce qu'elle nomme les « chefs d'œuvre incontestés de la littérature », comme les textes de Ewa Hoffmann, de Julien Green et de Salman Rushdie. Elle montre qu'on y rencontre à un haut degré la capacité à se rappeler et à réfléchir sur sa propre expérience d'apprentissage langagier. Mais, par ailleurs, on dispose de peu de réflexions de linguistes bilingues sur leur propre expérience, à part, à nouveau, les exemples de Wierzbika (1997a) et de Paulston (1992), lesquelles suggèrent que les chercheurs qui ont cette riche expérience possèdent un fort potentiel.

Il est clair que la didactique peut tirer profit des recherches empiriques sur les processus d'apprentissage et d'enseignement/formation tels que ceux que nous avons mentionnés ici. Il est tout aussi évident que les méthodologies de collecte des données et de leur analyse varient en fonction des finalités de la recherche. Nous n'avons pas mis l'accent sur les méthodologies, dans la mesure où l'emploi d'aucune d'entre elles ne peut être tenu pour spécifique aux recherches sur la compétence interculturelle et sur la didactique correspondante, tout comme aucune ne peut en être exclue. L'exemple de l'analyse précise des textes des chefs d'œuvre de la littérature peut être

opposée aux recherches action visant à mettre au point de nouvelles techniques de classe, cela seulement pour souligner que le plus important est de décider de la nature et de la pertinence des questions à traiter et des finalités de la recherche plutôt que des techniques à privilégier. Le choix d'une technique dépend le plus souvent de considérations pratiques plutôt que de choix théoriques dans l'absolu. Les chercheurs en éducation savent combien il leur incombe plutôt d'identifier ce qui est faisable plutôt que de chercher à reproduire les conditions « pures » de laboratoire scientifique.

L'essentiel est de formuler des problématiques importantes et pour le chercheur et pour la société et d'être au clair sur les formes de démarche de recherche que cela implique. Ensuite on peut créer un protocole de recherche qui soit à la fois pratiquement réalisable et rigoureux, que cette recherche soit de l'ordre de l'explication, de la compréhension des phénomènes ou de l'innovation.

7. Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles

Michel Candelier, Jean-François De Pietro

Le projet CARAP – que nous présentons ci-après – présente diverses particularités qui ne sont pas sans influencer la méthodologie mise en œuvre dans le travail de recherche effectué.

7.1. Une méthodologie de recherche liée à un projet

Ce projet s'inscrit en effet dans l'un des « Programmes » régulièrement établis, chaque quatre ans, par le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV)[194] dans le but de promouvoir des approches innovantes dans le domaine de l'éducation aux langues. Le programme concerné avait comme thème général « Les langues pour la cohésion sociale : l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle »[195]. Le CELV soutient ainsi des « projets de recherche et développement », conduits par des équipes internationales d'experts et qui ont pour mandat non pas de mener des recherches fondamentales mais des projets mêlant recherche et action, théorie et formation. Le nôtre s'inscrivait dans l'axe « Développement professionnel et outils de référence pour les enseignants en langues ».

Comme nous le verrons, le contenu de notre projet est bien évidemment marqué par cette inscription dans ce cadre à la fois scientifique et pratique. Il en va de même pour la méthodologie suivie, qui n'aurait guère pu par exemple consister en une étude de cas trop localisée. Il importait, pour ce type de projet, d'impliquer des chercheurs de différents pays (et de différentes langues) – et, par conséquent, de traditions didactiques parfois assez différentes –, de choisir une approche plutôt « macro », synthétique, permettant ensuite de proposer des résultats pouvant intéresser un nombre important de pays-membres.

---

[194] Sis à Graz, en Autriche, le CELV relève du Conseil de l'Europe (http://www.ecml.at/).

[195] Le projet présenté ici se poursuit actuellement dans le cadre du programme actuel 2008-2011, avec des objectifs réorientés portant sur « la valorisation des professionnels en langues ». Il s'inscrit plus précisément dans l'axe thématique « Éducation plurilingue ».

Dans la suite de ce texte, nous discuterons notre projet et sa méthodologie avec pour arrière-fond cet ancrage contextuel – que nous assumons pleinement et qui ne fait que mettre en évidence la nécessaire contextualisation de toute recherche. Nous commencerons par présenter la visée du projet (§ 2) et tenterons de montrer comment nous avons conçu un cadre théorique et des outils méthodologiques pertinents (§ 3). Ce faisant, nous discuterons quelques difficultés que nous avons rencontrées (§ 3 et 4). Puis nous illustrerons brièvement les résultats auxquels nous sommes parvenus (§ 5) avant de conclure sur les orientations actuelles du projet et quelques questions encore ouvertes.

7.2. Un projet centré sur l'élaboration d'un « cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures »

Le projet CARAP devait donc concerner l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle, il devait prendre en compte la question de la cohésion sociale et contribuer ou au développement professionnel des enseignant-e-s ou à l'élaboration d'outils de référence. C'est cette dernière voie, comme notre titre l'indique, que nous avons choisie.

Nombre d'entre nous avaient été liés à d'autres projets portant principalement sur l'éveil aux langues et/ou l'intercompréhension entre langues parentes[196]. C'est donc tout naturellement que nous nous sentions concernés par la question d'une éducation *aux* langues. Et il allait de soi, pour nous, qu'une telle éducation participait d'une éducation à la citoyenneté et devait contribuer à une plus grande cohésion sociale. Le projet a cependant été élargi à des approches interculturelles qui, elles aussi, poursuivent directement de tels objectifs. Nous y reviendrons (§ 3.1).

Mais au-delà de ce cadre assez général, ce qui nous paraissait important, c'était de compléter et approfondir le *Cadre européen commun de référence* (CECR). En effet, ce document, qu'il n'est plus nécessaire de présenter en détail, a été conçu pour fournir un cadre cohérent et commun pour un enseignement des langues inscrit dans une politique du plurilinguisme. Entre autres fonctions, il « permet de définir, en connaissance de cause, les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, et de choisir les moyens pour y parvenir. »[197]. En outre, les divers *Portfolio* qui en sont un complément indispensable permettent de consigner les expériences d'apprentissage et les compétences des apprenant-e-s, qu'elles aient été développées en contexte formel, scolaire, ou informel, extra-scolaire.

Le CECR a constitué ainsi la première pierre de ce nouvel ensemble que constitue l'éducation *aux* langues. Pourtant, et malgré une indéniable ouverture à la multiplicité des langues, il reste essentiellement centré sur des approches qui envisagent les langues comme indépendantes les unes des autres, comme cloisonnées. Chaque langue y est

---

[196] *Cf.* respectivement http://www.edilic.org/ et Candelier, 2003 ; Meissner *et al.* 2004. Pour l'ensemble des approches plurielles, *cf.* http://www.ecml.at/mtp2/ALC/html/ALC_F_mat.htm. (05/05/10).
[197] cf http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp (05/05/10).

appréhendée via un ensemble détaillé de descripteurs de capacités langagières, mais – alors que le CECR s'appuie explicitement sur une conception de la compétence plurilingue qui précisément accorde une grande importance à cet aspect pluriel – ces capacités ne portent guère sur la pluralité des langues en tant que telle.

Suivant le Conseil de l'Europe, la compétence plurilingue doit en effet être définie comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maitrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien l'existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. » (CECR, 2001 : 129). Or, le *Cadre* n'expose pas en quoi pourrait consister – au-delà d'une juxtaposition des compétences dans chaque langue concernée – le caractère pluriel, « complexe, voire composite », de cette compétence.

Le CARAP vise à combler cette lacune en cherchant à expliciter – en un ensemble structuré et en termes de savoirs, savoir-être, et savoir-faire – les aspects de cette compétence plurilingue et pluriculturelle qui ne relèvent pas de la maitrise d'une variété linguistique ou culturelle particulière.

Un tel référentiel constitue à nos yeux un instrument indispensable pour la réflexion didactique, la création de moyens d'enseignement et l'élaboration de curricula conformes à la perspective ouverte par la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. Il a aussi pour fonction de mettre en évidence le caractère central, pour tous les apprentissages linguistiques, de démarches visant à *mettre en relation les variétés linguistiques* (telles que l'éveil aux langues ou l'intercompréhension entre les langues parentes – nous y reviendrons plus loin), qui sont souvent perçues comme de simples « sensibilisations » alors qu'elles portent sur des savoirs, savoir-faire et savoir-être fondamentaux.

Il est temps à présent de nous concentrer sur les aspects méthodologiques de son élaboration. Ce faisant, nous tenterons de montrer comment ce travail d'élaboration nous a amenés (1) à définir finalement l'objet de notre référentiel par les approches plurielles, et (2) à tenter de clarifier certains aspects de la notion de compétence telle qu'elle est utilisée, sous des acceptions pas toujours semblables, dans de nombreux documents, du Conseil de l'Europe entre autres.

7.3. Une méthodologie inductive à partir des discours explicites des « experts » du domaine

L'objectif de notre travail scientifique consistait donc à définir le contenu de ce cadre de référence. Avant de présenter notre propre démarche, envisageons rapidement deux autres manières de procéder qui auraient été possibles :

- observation approfondie des capacités langagières mises en œuvre par les sujets dans diverses situations plurilingues, suivie d'une description systématique et d'une synthèse sous forme de référentiel ;

- construction du référentiel sur la base de nos propres expériences, acquises dans divers projets et contextes, par la seule confrontation de nos propres représentations.

La première, à l'évidence, eût demandé un travail de recherche d'une ampleur sans commune mesure avec les moyens à disposition dans le cadre de notre projet. En outre, de nombreux travaux de linguistes et de didacticiens portent précisément sur de telles descriptions – mais le plus souvent pour une part seulement de la compétence plurilingue. Quant à la seconde démarche, elle comporte un danger d'enfermement sur notre propre savoir et serait assurément immodeste, puisqu'elle reviendrait à postuler que ce que d'autres auteurs avaient pu écrire à ce sujet n'aurait rien apporté de plus à ce que nous savions déjà ou avions déjà écrit nous-mêmes.

Nous avons par conséquent choisi une voie moyenne, en quelque sorte, et décidé de prendre comme point de départ l'analyse systématique du contenu d'une centaine de publications (que nous appellerons ici *publications-sources*), dont nous avons collecté les extraits décrivant des compétences visées. D'une certaine manière, nous concilions finalement ainsi les deux possibilités envisagées ci-avant : nous nous basons en effet sur des publications qui, pour nombre d'entre elles, partent d'observations de terrain ou d'expériences concrètes tout en assurant une relative diversification ; et nous exploitons tout de même notre propre expérience à la fois dans la sélection des publications et, comme nous le verrons encore, dans le travail effectué sur la base d'une première sélection des entrées.

Notre démarche est ainsi fondée d'abord sur une analyse des discours scientifiques et peut être qualifiée d'inductive et systématique.

Trois questions se posent alors :

- quelles publications-sources ?
- quelles formulations décrivant des compétences retenir ?
- comment passer à une représentation systématique et synthétique ?

7.3.1. Quelles sources ? Ou : Les approches plurielles comme base de l'élaboration du référentiel

Nous avons choisi de nous centrer essentiellement sur des publications didactiques, comportant déjà des objectifs formulés en termes de compétences (ou de capacités, ou de comportements observables…). De plus, comme notre but était de repérer des compétences qui ne soient pas celles déjà présentes dans le CECR et portant spécifiquement sur l'une ou l'autre langue mais qui, précisément, pointent des éléments exprimant le caractère « complexe, voire composite » de la compétence plurilingue, nous avons choisi nos publications-sources dans les courants qui sont le plus censés comporter de tels éléments, à savoir ceux que nous avons nommé les *approches plurielles*.

Nous appelons *approches plurielles des langues et des cultures* des approches didactiques qui mettent en oeuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant à la fois *plu-*

sieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler *singulières* dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est *une* langue ou *une* culture particulière, prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis communicatives se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement.

Sous réserve d'une analyse ultérieure plus fine, nous avons recensé quatre approches plurielles : l'*approche interculturelle*, l'*éveil aux langues*, l'*intercompréhension entre les langues parentes* et la *didactique intégrée des langues* apprises (pendant le cursus scolaire et au delà). Nous n'entrerons pas ici dans une discussion approfondie de ces approches, de leur choix voire de la limitation à ces quatre seules. L'important à retenir, du point de vue méthodologique, c'est que nous avons choisi de nous limiter à des approches qui nous apparaissent comme privilégiées pour développer précisément les aspects *plurilingues* et *interculturels* de la compétence des sujets apprenants. En effet, sans approches plurielles, c'est la formation plurilingue préconisée par le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* qui est compromise. Sans articulation entre les langues, tout effort visant à augmenter le nombre de langues apprises par un même individu dans le cadre de l'éducation formelle se heurtera immédiatement à des limites en termes à la fois de capacité d'apprentissage et d'espace dans les curricula, limites que la synergie mise en oeuvre par les approches plurielles permet d'élargir. Sans approches plurielles, c'est donc la diversité des langues proposées et apprises qui est réduite, c'est-à-dire la capacité de l'école à doter les apprenants des compétences linguistiques et culturelles diversifiées (et de la faculté à les étendre) dont chacun a besoin pour vivre, travailler, participer à la vie culturelle et démocratique dans un monde où la rencontre avec la diversité des langues et des cultures fait de plus en plus partie du quotidien, pour un nombre de plus en plus élevé d'individus. Sans articulation entre les langues, ce sont enfin des pans entiers de l'expérience langagière antérieure des apprenants qui restent ignorés, c'est-à-dire à la fois inexploités et, pour certaines langues, dévalorisés[198].

7.3.2. De la multiplicité des entrées à une formulation synthétique de descripteurs

Nous avons donc analysé une centaine de publications (*cf.* liste dans le Rapport) relevant de telles approches. Et nous avons ainsi recueilli un nombre considérable

[198] On notera le lien étroit qui lie les approches plurielles à ce que l'on appelle par ailleurs la (les) didactique(s) du/des plurilinguisme(s) : si on considère que ce qui caractérise comme telle(s) la/les didactique(s) du plurilinguisme, c'est la volonté de favoriser, par l'intervention didactique, des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit, on comprend que cela ne peut se faire qu'en ayant recours à des approches didactiques qui mettent en oeuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles (définition retenue ici pour les approches plurielles). Pour une réflexion plus approfondie sur les liens entre didatique(s) du/des plurilinguisme(s) et approches plurielles, *cf.* Candelier et Castellotti (à paraitre).

d'éléments[199] qu'il s'agissait ensuite de classer, de réunir, de synthétiser, afin d'aboutir à un nombre limité de compétences[200]. Voici un exemple de ce travail :

Le descripteur S-3.2.3 du CARAP (« – Savoir percevoir la proximité et la distance entre des éléments sonores de la taille °d'un morphème / d'un mot°») a été élaboré à partir d'entrées telles que :

a) (Être capable de) discriminer à l'oral des noms dans différentes langues non familières.

b) Être capable de reconnaitre les noms des personnages par discrimination auditive.

c) Savoir discriminer à l'écoute les différences et/ou ressemblances entre des mots de langues différentes.

d) *Ungewohnte Laute in unbekannten Sprachen erkennen und sich merken können* (Savoir discriminer et retenir des sons inhabituels dans des langues inconnues).

e) Appréhender l'existence de similitudes entre des mots / suites sonores de sens équivalent dans des langues différentes.

Comme on le voit, c'est la partie commune – au niveau du sens – entre ces différentes entrées qui donne lieu au descripteur, par-delà les spécificités de chacune (ici : les « noms », qui sont une catégorie particulière de mots (pour les deux premiers) ; la référence à la mémorisation dans d), à des suites plus larges dans e).

La formulation définitive retenue est souvent influencée par la structuration d'ensemble donnée à la partie du CARAP dans laquelle elle s'insère. Ici, par exemple, le choix du recours à l'expression « la proximité et la distance » découle de celui effectué au niveau du descripteur de niveau supérieur « 3. : Savoir comparer les phénomènes linguistiques / culturels de langues / cultures différentes [Savoir percevoir / établir la proximité et la distance linguistique / culturelle] ».

L'influence de la structuration d'ensemble, qui résulte elle-même de la confrontation entre les représentations des auteurs, liées à leur propre itinéraire scientifique, conduit parfois à introduire des descripteurs pour lesquels on n'avait pas relevé d'entrée. C'est le cas pour le descripteur S-3.3.2 (« Savoir percevoir la proximité et la distance entre des éléments écrits de la taille d'un morphème / d'un mot°»), qui a été retenu en fonction d'une volonté de parallélisme entre les sous-catégories de deux descripteurs : « S-3.2 Savoir percevoir la proximité et la distance sonores [savoir discriminer auditivement]» et « S-3.3 Savoir percevoir la proximité et la distance graphiques ». Puisque cette perception pouvait être conçue au niveau du mot à l'oral, il nous semblait en effet qu'il n'y avait aucune raison pour qu'il n'en aille pas de même à l'écrit.

Ce travail de recueil et de sélection a été parsemé d'embuches et de difficultés qui, souvent, mettent en même temps en évidence le caractère peu satisfaisant de nom-

[199] Le tableau de départ dans lequel nous avons regroupé l'ensemble des citations recueillies s'étendait sur 120 pages (environ 1800 entrées).
[200] On trouvera dans l'introduction du CARAP la grille d'analyse de départ utilisée à cet effet.

breuses formulations rencontrées dans nos publications-sources ! Nous avons en particulier été confrontés aux problèmes suivants :

Confusion de ce qui est visé par l'enseignement / apprentissage avec ce qui est fait en classe

Pour un descripteur qui s'exprime en termes de savoirs par « Savoir que les langues sont en constante évolution », nous avons rencontré dans les documents-ressources de nombreuses entrées en termes de processus qui mènent au savoir : *Prendre conscience que les langues évoluent continuellement, Comprendre que la langue première est un système linguistique qui continue d'évoluer*, etc.

Ces entrées ne réfèrent pas à la ressource visée (au savoir), mais expriment l'intention du pédagogue en ce qui concerne ce qui doit se passer au moment de l'intervention pédagogique (à ce moment là, l'apprenant doit « prendre conscience », « comprendre).

Formulations peu rigoureuses

Les exemples sont nombreux d'entrées rencontrées et que nous n'avons pas pu exploiter. Par exemple, nous n'avons rien pu faire d'un item comme « prise de distance des pratiques immédiates de communication », où l'appréhension du sens est freinée par l'imprécision de ce qui est désigné par « pratiques immédiates de communication ».

De la même façon, on peine à cerner ce qui est entendu par « *Synergien entfalten* – Déployer des synergies » tant que l'on ne sait pas de quelles synergies il s'agit ni ce qu'on entend par « déployer ».

L'exemple le plus frappant en est peut-être « apprendre la pluralité par la pluralité » qui relève plus du slogan que de l'explicitation d'une ressource développée (outre le fait qu'à nouveau, comme dans l'exemple cité ci-avant, on parle ici de ce qui doit se passer lors de l'intervention pédagogique et non du résultat).

Problèmes de terminologie

Dans certains cas, la difficulté à cerner le sens d'une entrée renvoie à l'ambigüité de certains termes, souvent récurrents. La gêne occasionnée par ces termes a été tellement constante que nous avons dû décider d'établir des listes de termes « à problème » que nous avons décidé pour notre part soit d'éviter, soit de réglementer strictement pour la rédaction de nos descripteurs (*cf* déjà plus haut pour « prendre conscience » – le terme conscience étant lui-même très problématique – et « comprendre »).

En voici quelques exemples :

a) Capacité d'écoute et d'attention pour reconnaitre des langues peu familières.

b) Se construire comme personne et de se reconnaitre comme membre d'une communauté sociale et langagière.

Dans le cas de a), nous sommes clairement, pour « reconnaitre », devant un savoir-faire, d'ordre perceptif et cognitif. On ne peut appliquer la même analyse à b). En fait, une interprétation relevant du savoir-faire cognitif n'est pas totalement absente face à b), mais b) renvoie en même temps à un savoir-être que l'on pourrait paraphraser par

« accepter ». Pour notre part, nous avons préféré les termes « identifier » ou « repérer » pour les savoir-faire, et « accepter » pour les savoir-être.

Des problèmes du même ordre se posent pour « concevoir », « disposition / être disposé à », « estimer », « valoriser »… À titre d'illustration, développons encore l'exemple de « valoriser » :

a) Valoriser la pratique orale d'une langue.

b) Valoriser les langues parlées par des élèves par la présentation ou la mémorisation d'énoncés, de chants ou de comptines dans ces langues.

c) Valoriser la langue et la culture de chaque individu, en les envisageant comme moyens de développement humain.

Dans c), la personne qui « valorise » est semble-t-il l'élève. Il s'agit donc d'un savoir-être qu'il convient de développer chez lui. Dans b), celui qui doit valoriser est manifestement le maitre, de sorte qu'il s'agit cette fois d'un savoir-faire. L'énoncé a- permet les deux interprétations… Pour éviter cette ambigüité, nous utilisons pour le premier sens (celui présent dans c) des termes tels que « avoir de l'estime pour » ou « accorder de la valeur à ».

On notera enfin, sans pouvoir développer ici cette remarque, que les difficultés mentionnées ci-dessus sont le plus souvent propres à la langue dans laquelle les entrées sont exprimées (ce qui nous a conduits à prévoir une liste de difficultés terminologiques pour chacune des langues dans lesquelles le CARAP a été rédigé). Si on rencontre en allemand « *Lernen, die Bedürfnisse, Gefühle und Wünsche anderer zu erkennen und zu beachten* (apprendre à reconnaitre et respecter les besoins, les sentiments et les souhaits des autres) », on comprend clairement qu'il s'agit du sens « savoir-faire » exposé plus haut. En effet, l'allemand distingue « *erkennen* » (reconnaitre comme savoir faire cognitif) et « *anerkennen* » (reconnaitre l'existence, le statut…).

7.3.3. Vers un référentiel systématique et synthétique

Une fois nos descripteurs ainsi établis, il reste bien sûr à les organiser d'une manière cohérente et compréhensible. Nous ne développerons guère ici cet aspect de la recherche qui concerne moins la méthodologie à proprement parler. Signalons brièvement que nous rencontrons là des problèmes de *généralité des formulations*, de *hiérarchisation*, de *catégorisation croisée* et de *représentation*, dont on trouvera l'exposé détaillé dans l'introduction du CARAP lui-même.

Le référentiel qui en résulte à l'heure actuelle est censé exprimer ainsi les aspects pluriels, inter- voire trans-, composites, complexes, mixtes… de la compétence plurilingue et interculturelle placée au cœur des préoccupations du Conseil de l'Europe et des programmes du CELV.

7.4. Retour sur le cadre théorique : compétences, ressources... et micro-compétences

Il faut à présent souligner que notre parcours nous a amenés à tenter de clarifier la notion même de compétence qui, au début de notre projet, devait – du moins le croyions-nous – correspondre à nos descripteurs (1 descripteur = 1 compétence).

Or cette notion – aujourd'hui utilisée dans de multiples contextes – connait des usages particulièrement variés et, bien souvent, flous. En particulier, elle est souvent utilisée pour désigner des contenus qui se situent à des niveaux très différents, ce qui à la fois multiplie les compétences (au risque de « noyer le poisson ») et rend la notion confuse[201].

C'est pourquoi, suivant en cela des définitions comme celle de Beckers (2002) – pour qui la compétence est « la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui » –, il nous est apparu au cours de notre phase d'élaboration théorique que cette notion gagnerait à être réservée à des capacités de niveau élevé, complexe[202], et qu'il serait plus approprié, pour des capacités plus restreintes, locales, de parler de *ressources*[203]. Nous considérons donc

- que les compétences sont essentiellement des capacités d'une certaine complexité, qui font appel à différentes « ressources » (relevant généralement à la fois des savoir-faire, des savoirs et des savoir-être) qu'elles mobilisent ;
- qu'elles sont liées à des « familles de situations », à des tâches complexes, socialement pertinentes ;
- qu'elles consistent, dans une (classe de) situation(s) donnée(s), en la mobilisation de ressources diverses (savoirs, savoir-faire, attitudes) autant qu'en ces ressources elles-mêmes (Le Boterf, 1994 ; Perrenoud, 1999).

Les compétences s'inscrivent principalement dans une logique d'usages sociaux, alors que les ressources semblent plutôt dans une logique de psychologie sociocognitive (et développementale). Dans cette perspective, ce sont bien les compétences qui sont en jeu lorsque l'on est engagé dans une tâche socialement située. Cependant, ce sont vraisemblablement les ressources qu'il est – jusqu'à un certain point – possible d'isoler et

---

[201] *Cf.* Bronckart et Dolz : « […] il nous parait évident qu'on ne peut raisonnablement "penser" la problématique de la formation en usant d'un terme qui finit par désigner tous les aspects de ce que l'on appelait autrefois les "fonctions psychologiques supérieures" (…) et qui accueille et annule tout à la fois l'ensemble des options épistémologiques relatives au statut de ces fonctions (savoir, savoir-faire, comportement, etc.) et à celui de leurs déterminismes (sociologiques ou biopsychologiques) » (1999 : 35).

[202] Ainsi, même s'ils distinguent par ailleurs trois degrés de compétences (2002, 6), Rey *et al.* (2002) soulignent également que « dans la plupart des cas, pour accomplir la tâche, il doit choisir non pas seulement un de ces éléments, mais plusieurs. Il s'agit donc d'une tâche complexe » (3).

[203] Ces « ressources » sont parfois nommées capacités, dispositions, ou encore connaissances ou composantes. Pour notre part, nous avons retenu le terme *ressources*, car c'est celui qui nous a paru le moins connoté et qui préjuge le moins de ce que l'on est amené à y placer.

de lister, de définir précisément en termes de maitrise et de *travailler* dans les pratiques éducatives.

On peut en effet se demander – et cela va dans le sens de l'intérêt d'élaborer une liste de ressources – si une « compétence », telle que définie ci-dessus, avec son lien étroit avec la diversité des situations d'usage, peut finalement « s'enseigner » ? Ou si, en fait, ce ne sont pas plutôt les ressources qui peuvent être travaillées concrètement en classe, entre autres en plaçant les élèves face à diverses tâches didactiques – l'enseignement *contribuant* ainsi à la mise en place des compétences *via* les ressources que celles-ci mobilisent.

Pour autant, il convient de ne pas tomber dans une dichotomie simplificatrice. Il n'y a pas de séparation franche entre ces deux ensembles, tels que nous les avons définis. Il y a en fait très peu de ressources « simples » (au sens de « non composées ») qui constitueraient clairement la base de l'édifice. Et à l'opposé il y a peu de compétences qui ne puissent elles-mêmes devenir des ressources de compétences plus larges encore… Si on postule une entité formulée comme *Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité*, on peut penser qu'une compétence que l'on désignerait par *Compétence de résolution des conflits / obstacles / malentendus* ou par *Compétence de médiation* sont des compétences sur lesquelles s'appuie la première (voire, qu'englobe la première). Il s'agit pourtant également de compétences pleines et entières au sens proposé ci-avant.

Manifestement, nous devons finalement admettre que nous nous trouvons devant un *continuum* où toute délimitation reste partiellement arbitraire et renvoie plus à la cohérence et à la pertinence didactiques des ensembles constitués qu'à une application de critères totalement objectivables. Pour les besoins de notre référentiel, nous distinguons finalement des ressources, des compétences, voire, éventuellement, des micro-compétences – sorte d'étage intermédiaire permettant de distinguer des ressources plus vastes ou des compétences de moindre ampleur…

7.5. Le produit

Notre cadre – que nous ne pouvons bien sûr présenter ici dans son intégralité mais que le lecteur peut consulter en ligne[204], contient ainsi des *compétences* qui nous paraissent particulièrement importantes par rapport au caractère pluriel de la compétence plurilingue et interculturelle et des *ressources* qui, croisées entre elles, en sont constitutives et peuvent être travaillées dans le cadre d'approches plurielles des langues et cultures. Il comporte par conséquent plusieurs niveaux hiérarchisées :

- 2 compétences supra-ordonnées : la *compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité* (C1) et la *compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel* (C2) ;

[204]http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx (05/05/10).

- 4 compétences constitutives de C1 : une *compétence de résolution des conflits / obstacles / malentendus* (C1.1), une *compétence de négociation* (C1.2), une *compétence de médiation* (C1.3) et une *compétence d'adaptation* (C1.4) ;
- 2 compétences relevant de C2 : une *compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques* (C2.1) et une *compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées* (C2.2) ;
- 5 compétences qui se situent à l'intersection des deux compétences supra-ordonnées : une *compétence de décentration* (C3), une *compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers* (C4), une *compétence de distanciation* (C5), une *compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé* (C6) et, finalement, une *compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité* (C7).
- des *ressources*, consistant en *savoirs*, en *savoir-faire* et en *savoir-être*. Il y en a trop ici pour les mentionner toutes. Voici, à titre d'illustration, un fragment du référentiel concernant des savoir-faire liés aux systèmes d'écriture[205] :

1.3. ++	**Savoir °observer / analyser° les écritures (dans des langues peu ou pas connues).**
1.3.1. ++	Savoir isoler les unités graphiques (/ phrases / mots / unités minimales /)
1.3.2. ++	Le cas échéant, savoir établir des correspondances entre graphie et phonie
1.3.2.1. +++	Savoir déchiffrer un texte rédigé en écriture non familière lorsqu'on en a isolé les unités et établi les correspondances grapho-phonétiques

Notre référentiel comporte un tableau des compétences et une vingtaine de pages de ressources, subdivisées en savoirs, savoir-faire et savoir-être. Et il représente ainsi le stock des compétences et ressources qui nous permettent, selon la définition de Beckers, de « faire face efficacement à une famille de tâches complexes » (2002) dans une perspective plurilingue / interculturelle. Par exemple s'il s'agit de communiquer avec une personne dont on ne partage pas la langue, ou s'il s'agit de lire des informations dans une langue parente mais que nous n'avons pas étudiée. Dans notre document de synthèse, publié en 2008, nous avons illustré cela en analysant plus en profondeur la

[205] Quelques conventions de lecture : °x / y° = soit x soit y (y n'étant pas une sous-catégorie de x) ; x (/y/z/) = soit x soit y soit z, y et z étant des sous-catégories de x ; (…) = ajout facultatif ; les signes +, ++ et +++ indiquent l'importance du descripteur par rapport aux approches plurielles.

compétence d'adaptation et en déclinant toutes les ressources qui pouvaient, selon les situations, être mobilisées pour lui donner corps[206].

Nous avons voulu présenter ici une méthodologie de recherche quelque peu particulière, qui montre selon nous à quel point chaque méthodologie doit être « située », adaptée au contexte dans lequel la recherche prend place et à ses finalités. Le fait de travailler sous l'égide du Conseil de l'Europe, via le CELV, à des fins d'abord pratiques, a bien sûr des répercussions sur la manière de conduire le travail. Il ne saurait être question, dans un tel cadre, de réaliser de longues observations sur le terrain. Mais il nous paraissait important aussi d'éviter de trop projeter nos propres conceptions et convictions sur notre objet d'étude. Les analyses d'ouvrages que nous avons réalisées, basées sur des grilles, puis tout le travail de sélection / reformulation / organisation des données nous semblent apporter une réponse intéressante au défi que nous devions relever. La procédure choisie permet en effet, « à moindres frais », d'assurer une certaine représentativité et objectivité du produit, sans exclure pour autant un sérieux examen critique des données sur lesquelles nous travaillions et la construction d'un cadre conceptuel rigoureux.

Le produit de cette recherche – le référentiel – ne constitue pas encore véritablement une description scientifique de la compétence plurilingue, mais il fournit un bon reflet des multiples aspects de celle-ci qui, sous diverses formes, ont été mis en évidence par différents experts du domaine (ou, plus concrètement, des quatre approches prises en considération), à travers leurs descriptions ou leurs expérimentations. Ce produit est provisoire. Il doit servir de base à la fois pour des actions didactiques et de formation et pour des recherches ultérieures qui prendraient comme objet la description de l'une ou l'autre zone du référentiel, voire de l'ensemble.

De notre côté, nous travaillons en permanence à sa révision, à travers des expériences de formation et, surtout, en poursuivant désormais le travail, toujours sous l'égide du CELV (Programme 2008-2011), sous une autre forme. Notre nouveau projet est plus directement ciblé sur les enseignant-e-s et les formateurs d'enseignants et vise d'une part à une mise au point de l'outil que constitue ce référentiel, d'autre part à sa mise en œuvre dans différents contextes de formation. Il en résultera, outre une version révisée du référentiel, deux ensembles de matériaux :

- un *kit* pour les formateurs d'enseignants, proposant plusieurs manières d'introduire les approches plurielles, d'amener les enseignants à « entrer » dans le référentiel et à l'utiliser de manière opératoire ;
- un *outil* pour les enseignant-e-s, élaboré autour du référentiel, mais qui comportera une présentation plus « visuelle » des descripteurs de ressources[207], et surtout une « banque de matériaux didactiques » indexés en fonction de ces mêmes descripteurs.

---

[206] *cf.* À travers les langues et les cultures / Across Languages and Cultures, p. 44-50, http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf (05/05/10).

[207] En lieu et place des tableaux de descripteurs, quelques peu rébarbatifs, des figures géométriques y expriment à la fois la place et l'importance qui peuvent être attribuées à un descripteur donné aux diverses

Cet outil, qui est déjà disponible en ligne, suppose la recherche et l'analyse (voire, parfois, la création) de nombreuses activités didactiques.

Le projet actuellement en cours soulève, parallèlement au travail concret sur le référentiel et les activités, de nombreuses questions théoriques et méthodologiques. En voici un bref échantillon :

- Actuellement, nous travaillons essentiellement au niveau des ressources – puisque ce sont elles qu'on peut viser de façon la plus précise par une intervention didactique – mais cela ne risque-t-il pas de faire perdre à l'utilisateur (que ce soit l'enseignant, l'évaluateur, le formateur…) la vision des compétences visées et des tâches complexes à effectuer ?
- Comment évaluer la réception de ces outils par les enseignants et les formateurs ?
- Dans quelle mesure le CARAP, qui se veut un guide pour enseigner, se doit-il de devenir aussi un instrument d'évaluation des apprenants ? Et s'il le doit, comment évaluer la compétence plurilingue, ses diverses composantes et ressources constitutives ?

En outre, d'autres domaines d'utilisation (élaborations curriculaires, production de matériaux didactiques), qui sont peut-être les plus immédiatement perçus pour un tel instrument, ne sont pas perdus de vue et seront abordés dans une phase ultérieure du projet.

Pour toutes ces questions et perspectives d'élargissement, de nouveaux développements conceptuels devront être réalisés. Et de nouvelles méthodologies devront certainement être mises en place…

étapes d'une carrière d'apprenant. De plus, un va-et-vient hypertexte permet de circuler entre catégories génériques et sous-catégories de descripteurs.

8. Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certification, instructions, référentiels...

Pierre Martinez[208]

Nous nous bornons, dans ce texte, à examiner le domaine de recherche que peut constituer ce qu'on appelle curriculum d'enseignement, en laissant de côté, clairement, tout ce qui est lié à l'apprentissage lui-même et au parcours de l'apprenant sur le long chemin de la maîtrise d'une langue. Ce texte se donne donc des objectifs bien limités par rapport à la question du curriculum[209]. Un curriculum est, ici, la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter une expérience d'apprentissage. Nous visons d'abord à rappeler quelques définitions de base. S'agissant de pistes de recherche, nous entendons ensuite explorer trois zones d'investigation complémentaires : la diversité des formes de curriculum, l'économie d'ensemble du curriculum plurilingue, enfin son articulation avec son environnement théorique et pratique (programme, référentiel…). Nous ne faisons que conclure à la nécessité d'études scientifiques sur ces questions. Elles sont attendues des décideurs comme des praticiens.

Nous avons eu personnellement, à plusieurs reprises[210], l'occasion de signaler que les études curriculaires n'avaient pas, du moins dans le monde francophone, et moins en France qu'ailleurs, la place qu'elles devraient avoir parmi les questions de recherche à approfondir en priorité. D'une part, elles sont souvent renvoyées aux seules sciences de l'éducation et, par là-même, leur traitement est opéré avec moins de spécificité qu'il ne pourrait l'être par des didacticiens des langues et des cultures. D'autre part, le terme de curriculum est apparu pendant longtemps comme étranger à la réflexion des spécialistes, sans doute par le fait même de leurs liens personnels à la linguistique et non à l'ingénierie éducative, mais aussi par une tradition de culture d'enseignement d'une

---

[208] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : curriculum, programme, évaluation de projet.

[209] Une vue d'ensemble dans A. Lewy (éd.), 1991.

[210] Martinez, 2002, 2005, entre autres. Le présent texte reprend des idées et des formulations puisées dans des écrits antérieurs, à commencer par la *Didactique des langues étrangères,* Paris, PUF, Que Sais-je ?, 2008 (5e éd.).

partie de l'Europe et de bien d'autres lieux par le monde, où la notion de programme semblait plutôt privilégiée. Or il n'est rien qui ait plus d'impact sur l'enseignement-apprentissage d'une langue que l'organisation dynamique donnée (ou qu'on veut donner) à ce processus et aux réalités de la classe.

Les raisons ne manquent pas, en effet, de chercher à mieux théoriser le curriculum en langues et cultures. Le développement de programmes et projets linguistiques et culturels planifiés, structurés, efficaces, est devenu le passage obligé de la question éducative dans le monde. Plus on avance dans la définition des contenus à enseigner/apprendre, dans la hiérarchisation des actions et dans la mesure des acquisitions, plus la rigueur de l'organisation s'impose d'elle-même. En Europe, c'est le Cadre Commun Européen pour les Langues (CECRL) qui consacre un chapitre entier[211] à définir le contexte opératoire plurilingue dans lequel doit s'ancrer l'évaluation des compétences et les implications que celles-ci peuvent avoir sur la méthodologie à mettre en œuvre. Le pari est risqué quand on connaît la problématique géolinguistique du « vieux » continent, avec :

- ses instances de pouvoir multiples (rien ne se décide de la même façon dans les *Länder* allemands, la France encore centraliste du XXIe siècle ou les régions espagnoles) ;
- ses traditions (un multilinguisme séculaire en Europe de l'Est ou en Scandinavie, les réticences d'une Angleterre qui vient de lever (National Curriculum, 2004), sur son territoire, l'obligation d'étudier une langue étrangère après l'âge de 14 ans[212]) ;
- ses besoins (la mobilité économique, les délocalisations, les flux touristiques, les intérêts des industries et des éditeurs) ;
- ses représentations (la méfiance à l'égard du changement décidé ailleurs ou, au contraire, un optimisme paneuropéen que les sondages et les consultations électorales ne confirment pas toujours)[213].

Mais le sujet est aussi à l'ordre du jour en Afrique, en Amérique latine et en Asie, notamment dans des pays émergents soucieux de promouvoir une offre d'éducation trop longtemps retardée, ou encore de se libérer de carcans idéologiques hérités d'un enseignement qui datait de la colonisation ou de l'immédiat après-indépendance.

Il s'agit parfois de diversifier les propositions : ainsi le Vietnam, la Thaïlande, les pays du Golfe ont-ils, ces dernières années, entamé une réflexion sur la possibilité de faire étudier à leurs ressortissants d'autres langues (le français, l'allemand, l'espagnol, des langues dites « régionales » comme le chinois ou le japonais), à côté de l'anglais (ou

---

[211] Chapitre 8 du CECRL, Conseil de l'Europe, 2001. S. Määtä a fort bien décrit la position européenne : « Langue et identité européenne ou "locuteur idéal" trilingue » in Martinez, Moore et Spaëth (coord.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction,* Paris, Riveneuve, 2008, p.p. 91-100, http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2517 (05/05/10).

[212] Pour juger de la situation en Grande-Bretagne, consulter (05/05/10).

[213] Voir : C. Truchot, 2008, *Europe : l'enjeu linguistique,* La Documentation française, Paris.

anglo-américain), langues perçues comme autant d'outils du développement économique et de l'ouverture culturelle et intellectuelle. Cette diversification est le gage des partenariats établis dans d'autres domaines et contribue ainsi à un équilibre de relations culturelles et technologiques qui devraient, dans un contexte global multipolaire, se caractériser par la réciprocité[214].

Il s'agit, parfois aussi, de rendre un dispositif plus efficace en harmonisant les parcours, en les rendant perméables, ou comme on aime à dire plus « lisibles », de façon, à la fois, à doter l'étudiant d'une compétence à l'international et lui permettre de pouvoir, éventuellement, poursuivre ses études à l'étranger. C'est le souci de grandes universités comme celle d'Addis-Abeba en Éthiopie, tournée de longue date vers un système d'enseignement en anglais mais désireuse de former aussi des cadres compétents pour travailler sur toute l'Afrique francophone ou avec des institutions comme l'union Africaine, dont Addis-Abeba est le siège. Il lui faut, pour ce faire, jouer aussi bien de l'histoire et de la tradition que du pragmatisme le plus immédiat. C'est ce qu'on a bien compris aussi à Rabat, dans une configuration arabe-amazigh-français et anglais ou espagnol, ou à Tunis qui, après une sérieuse évaluation de l'état de l'enseignement supérieur, a mis en œuvre, ces dernières années, un plan de consolidation à la pratique universitaire des langues étrangères. En Inde, l'université de Delhi, avec l'appui de tous les partenaires concernés, a élaboré un curriculum de formation d'enseignants de langues étrangères bâti sur un tronc commun de pédagogie générale (en anglais) se ramifiant ensuite pour chacune des langues impliquées (français, allemand, italien, espagnol, anglais).

Il s'agit encore d'une remise à niveau politique et culturel, avec le projet de donner leur place aux langues minorées, langues nationales ou régionales souvent reconnues mais jusqu'ici insuffisamment prises en compte dans le système d'éducation. La notion de partenariat des langues, définie à Libreville (2003) pour la zone francophone subsaharienne, a donné un coup de fouet à des projets de curricula inscrits dans diverses formes de didactique du plurilinguisme où la place et le rôle de chaque langue du champ doivent être déterminés en fonction d'objectifs politiques nationaux, mais aussi de rythmes d'application qui font fonction de ressources humaines et de moyens budgétaires comptés. En une tout autre région du monde, dans plusieurs républiques ou régions de l'ex-URSS, de la Baltique à la Sibérie, des mesures ont été prises dès les années 90, ou le seront inéluctablement, en faveur de langues vernaculaires confinées par le système soviétique dans un rôle que les populations concernées ne sauraient plus accepter aujourd'hui.

Il ne s'agit pas, pour nous, de multiplier les exemples, mais de donner à entendre que les besoins de recherche sont considérables et que l'expertise nécessaire doit suivre au mieux la demande exprimée. Élaborer un curriculum est complexe : il est constitué, en effet, des finalités de l'action et des contenus (savoirs, savoir-faire, savoir-être) situés, contextualisés, organisés en une progression ; de l'inventaire des acquisitions de base

[214] Cette réciprocité est très attendue, mais ne vient pas toujours, notamment de grands pays qui, au contraire, freinent des quatre fers ou même réduisent leur offre de formation : il y a, en France, six ou sept académies où aucune possibilité d'apprendre le japonais n'est donnée aux élèves.

minimales attendues (ce qu'on appelle, en anglais, *core curriculum*) ; des méthodes de gestion de l'action de formation et d'évaluation des acquis de l'apprenant et de l'action elle-même.

Quel que soit le contexte, le mode de fonctionnement est, en effet, toujours le même et aucune étape ne saurait être escamotée. La recherche préalable s'appuie sur une analyse multifactorielle, qui porte sur les plans de l'observation des langues (status et corpus), de l'anthropologie, de l'histoire, des représentations, de l'environnement, de la géopolitique contemporaine, de l'économie, etc., avec des études de terrain qui prendront du temps : il n'est pas question de courtes incursions de « missionnaires » avant d'engager un changement qui aura des conséquences à long terme : une erreur de mise en place (comme ce fut le cas pour certains créoles dont l'introduction ne faisait pas forcément consensus socialement) laisse des traces durables : l'expérience devra peut-être, après un échec ou un accueil trop tiède, attendre des décennies pour qu'on ose la renouveler.

Ensuite, la recherche est l'indispensable accompagnatrice de tout projet curriculaire : elle passe par les phases que connaît celui-ci, avec la définition de ce projet, des enquêtes et actions préparatoires (sensibilisation, recueil d'opinions, séminaires), la détermination des moyens, la réunion de ces moyens intellectuels ou matériels, la constitution d'équipes ou de groupes de travail, une période d'élaboration, d'expérimentation sur un échantillon limité et une autre de validation avant tout élargissement, et une évaluation qui se fera de manière optimale en plusieurs temps (mi-parcours, bilan final, évaluation postérieure). Tout au long du processus, il y a lieu de susciter des formes de recherche qui associeront experts, institutionnels, praticiens et autres acteurs sociaux (décideurs, éducateurs, médecins, associations…).

On a vu que nous nous situions d'emblée dans une perspective plurilingue, conforme au fonctionnement collectif (avec ses langues et ses variétés géographiques ou sociales) et individuel (le répertoire linguistique du locuteur). L'évolution épistémologique que constitue ce passage d'un curriculum unilingue à d'autres formes élargies de construction de parcours d'enseignement-apprentissage a été un phénomène plus important qu'on ne croit. Un état des lieux que ce glissement théorique pouvait entraîner figure dans un rapport préparatoire destiné au Conseil de l'Europe voici quelques années (Coste, Moore, Zarate, 1997). Il évoquait une « triple évolution » : le passage d'une didactique de langue étrangère à une didactique du plurilinguisme ; le passage d'une didactique des contextes de formation à une didactique de la mise en relation de ces contextes avec d'autres ressources d'apprentissage ; le passage d'une conception homogène des curricula à une conception multidimensionnelle et plus ouverte de leur mise en œuvre.

Cette conception différente nous amène, à présent, à aborder une deuxième zone de recherche. Pour caractériser les constructions curriculaires qui ont été dessinées dans des contextes spécifiques à l'origine, il faut examiner comment elles renvoient à des modèles plus larges et peuvent relever de critères et de contenus analysables sous la forme de ce qu'on appellera *une économie linguistique d'ensemble du curriculum*. Par économie linguistique d'ensemble, on veut désigner, à la suite d'Hawkins (1981) les modes

de répartition possibles, à l'intérieur de la totalité du curriculum portant sur l'apprentissage des langues, de la construction des savoirs et de la mise en place de capacités utiles au développement et à la gestion d'une compétence plurilingue. Nous pensons bien que ces savoirs et ces capacités s'alimentent et s'appliquent à des éléments variés du système, que ce soient les supports didactiques mis à disposition dans un pays donné ou les dispositifs de formation propres à chaque pays, avec toute la diversité historique et socioculturelle qu'on peut imaginer. Les classes et filières bilingues de la francophonie, les programmes d'immersion au Canada, les grandes phases de l'arabisation au Maghreb, menée si différemment dans les trois pays qui le composent, sont autant de cas sur lesquels il convient de revenir. Il s'agit toujours, selon nous, d'établir la cohérence d'ensemble du curriculum comme une architecture « écocompatible ». Ainsi, récemment, avons-nous eu à analyser le curriculum coréen des langues comme un système bipolaire, avec une opposition culturelle et technologique marquée, entre tradition et modernité (du confucianisme à l'omniprésence des écrans vidéo et de l'informatique en classe), et son pilotage national tel qu'il peut se dessiner dans l'environnement géopolitique et historique de la Corée[215].

La troisième zone de recherche sur le curriculum est précisément celle de son environnement conceptuel et pratique. L'idée-force, sur le plan théorique comme sur celui de l'action souvent très « utilitariste » qui est demandée aux spécialistes du curriculum avant toute opération didactique, est celle d'une harmonisation des stratégies et des moyens de diffusion des langues, dans le cadre de programmes, c'est-à-dire d'éléments formant une ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé, avec une orientation souvent communautaire et citoyenne (cas de la Corée ci-dessus). Le programme est entouré d'un appareillage qui va du dispositif de formation à un accompagnement technique et humain (textes et instructions, conseillers pédagogiques…). Il faut, en effet, en venir à traduire dans des outils plus spécifiques (par secteur de formation, par niveau, par discipline…) les orientations définies précédemment. On sait qu'il y a, dans la polysémie du terme « programme », cette quadruple idée, déjà étymologique, d'afficher ce qu'on veut faire, d'énoncer les caractéristiques fonctionnelles de l'architecture éducative choisie, d'annoncer une thématique pour le travail en classe et de fournir la liste ordonnée des tâches et instructions à suivre. Le programme est, finalement, le résultat de décisions qui ont présidé à l'élaboration du curriculum, un projet général de formation et, plus modestement, un auxiliaire pédagogique visualisable.

Le programme peut, certes, être considéré comme un plan d'action visant à un résultat : il recouvre une finalité (ce qu'on veut obtenir : par exemple, l'apprentissage d'une langue d'ouverture culturelle), une projection vers l'avenir (le programme doit rester réaliste), une démarche (il impose une « programmation »)[216]. Sous sa forme scolaire, il se présente comme un texte de rappel à « l'ordre » : il faut « respecter » le programme

---

[215] Voir Curriculum scolaire de la République de Corée (Source, KICE, Ministère coréen de l'Éducation, 2007) : « Il vise simultanément l'unité nationale et la diversité des individus. Il est centré sur l'apprenant et favorise son autonomie et sa créativité. Élèves, parents, enseignants, établissements et administrations coopèrent pour construire le curriculum. Il entend rendre effectif un système scolaire basé sur le curriculum. Il cherche à entretenir et maîtriser la qualité des processus et des résultats de l'éducation. »

[216] Nous renvoyons, pour des définitions complémentaires, à nos contributions au *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (J.-P. Cuq (dir.), 2003) et à nos ouvrages à paraître.

et ce, parfois, jusqu'à la caricature, par exemple au fil du même calendrier pour tout un pays. Le programme proposé (ou imposé) en classe aux apprenants nous semble dès lors être plus un produit qu'un processus, s'opposant ainsi au curriculum : il est la mise en forme concrète mais figée des activités de conception et d'exploitation des choix, certes réfléchis, faits précédemment : logique du projet, évaluation des niveaux d'entrée et de sortie, choix des contenus en termes de savoirs, de savoir-faire et savoir-être, séquençage (détermination d'un ordre, avec une « progression »), planification, préparation des éléments (Richards, 2001).

C'est justement ce caractère figé qui appelle à un élargissement conceptuel en direction du curriculum. On ne saurait en rester à ce qui a déjà été évoqué et qui guide trop souvent l'enseignant dans sa pratique, enseignant qui n'en est nullement responsable, bien entendu : le système de formation initiale ; le manuel ou la méthode avec son « livre du maître » ; les textes réglementaires ou instructions officielles et le corps d'appui et d'inspection pédagogique. Bien sûr, les choses ont souvent changé depuis quelques années, avec une meilleure circulation des résultats de la recherche en didactique des langues et dans les domaines contributifs[217].

Les enseignants sont désormais – nous nous plaçons dans une hypothèse favorable – éclairés sur les résultats obtenus par la recherche en linguistique et en psycholinguistique. Ces informations sont de nature à leur permettre de mieux comprendre ce qu'est l'appropriation des langues. Ils sont aussi capables d'intégrer dans leur réflexion l'analyse des besoins et la typologie des situations d'enseignement-apprentissage, comme impliquant des aspects cognitifs, affectifs ou encore psychosociaux. L'impact des nouvelles technologies ou dispositifs d'appui (TICE, formes d'apprentissage innovants, tels que l'intercompréhension ou l'éveil aux langues, portfolio) est désormais mieux mesuré et mieux connu. La construction, l'emploi et l'évaluation d'éléments de dispositifs didactiques sont dans tous les cas des activités qui gagnent à être rendues objectives et formalisées. Des outils peuvent aussi y aider : des référentiels (le terme vient d'abord du secteur professionnel et définit les compétences attendues sur un poste de travail) qui donnent à l'enseignant des normes et des repères. De tels systèmes de référence ont marqué et marquent encore, sous des formes diverses, la didactique des langues. Allant du *français fondamental* au *Cadre Européen*, en passant par le *niveau-seuil* ou le *référentiel pour le français langue seconde,* ils autorisent ou facilitent l'action pédagogique, de l'élaboration des programmes et manuels à l'évaluation des apprentissages.

Mais ce « tableau de bord » des question importantes au regard d'une problématique du curriculum, ce tableau que nous brossons à grands traits, ne s'arrête pas là : il doit inclure que l'on ait bien compris et retenu les finalités et objectifs d'un enseignement, ainsi que l'organisation et la distribution des contenus selon ce qu'on appelle progression, ou encore les questions de mise en forme et de contextualisation des matériaux didactiques, sans oublier la formation des acteurs et l'évaluation. Nous évoquerons un simple exemple, celui des grandes écoles en Europe. En matière de langues étrangères,

---

217 Voir : Zarate, G.,et Liddicoat, A., (coord.), 2009, *Le français dans le monde, Recherches et applications,* n° spécial « La circulation des idées en didactique des langues », Paris, CLE International et FIPF.

dans le cursus des futurs ingénieurs, les paramètres les plus importants pour l'élaboration des curricula y sont aussi les plus récents et l'ambition curriculaire est de savoir les intégrer[218] :

- évolution actuelle de la taille des établissements de formation (regroupements, réseaux) ;
- compatibilité requise des formations avec le système Master généralisé (Bac+5) ;
- entrants étrangers plus nombreux ;
- stages et périodes de formation hors de France encouragés ;
- mobilité professionnelle accrue ;
- politique européenne à l'appui, depuis le traité de Bologne, en 1999.

Le maître-mot, en matière de curriculum, est bien « intégration », intégration des résultats de la recherche comme des données du changement environnemental. Il n'est pas besoin d'insister davantage sur le caractère systémique d'une approche curriculaire qui inclut tout autant la flexibilité que la prise en compte de la complexité.

Objet de recherche, le curriculum a trop souvent fait l'objet de thèses qui n'étaient que monographies déploratrices : souhaitons qu'on ne se contente pas d'analyser les systèmes éducatifs dans leurs défauts, mais que les jeunes chercheurs sachent en comprendre les raisons, apprennent à dire le pourquoi de leur constitution et de leur pérennité, aident les décideurs à évaluer et faire évoluer les systèmes. La recherche sur les formes curriculaires est appelée à un grand avenir, pour deux raisons au moins, l'une interne, l'autre externe : ces systèmes sont de plus en plus interdépendants, la complexité des objets et des influences s'accroît[219] et les outils d'analyse s'enrichissent constamment des expériences que nous acquérons. D'autre part, les institutions ont une gestion toujours plus quantitative et toujours plus précise des investissements qu'elles sont amenées à faire et seule une recherche scientifique de qualité peut leur donner la vision systémique qu'elles attendent. Les questions théoriques que pose le curriculum ne perdent rien à ce que leur traitement scientifique soit mis au service d'une didactique contextualisée. La réciproque doit être vraie

.

[218] Intervention personnelle, Conférence des Grandes Écoles, École nationale des télécommunications, Paris, 5 mars 2009.

[219] Nous pensons à l'influence, consciente ou non, du CECRL sur les systèmes extra-européens actuels. Parallèlement, les orientations données par le Conseil de l'Europe sont un puissant moteur de réflexion et déjà, sans doute, d'action, dans l'Union.

9. La « méthode », outil de base de l'analyse didactique

Christian Puren[220]

Dans son *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences* (1637), Descartes fonde le paradigme rationaliste de la démarche scientifique occidentale en le définissant en particulier par l'enchaînement de deux principes opposés :

- *un principe d'analyse* : « diviser chacune des difficultés que j'examinerois, en autant de parcelles qu'il se pourroit, et qu'il seroit requis pour les mieux résoudre » ;
- *un principe de synthèse* : « conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connoître, pour monter peu à peu comme par degrés jusques à la connoissance des plus composés, et supposant même de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres ».

Depuis lors, toutes les disciplines scientifiques se sont efforcées de trouver la « parcelle » ultime de l'analyse, l'« atome », la « brique fondamentale » qui permettrait d'appréhender et manipuler la complexité de leur domaine à partir d'un seul et même élément constitutif de base. On sait que le projet n'a pas abouti en physique nucléaire (on découvre régulièrement des particules subatomiques différentes), mais un exemple de réussite en est donné en technologie par le bit informatique, unité binaire d'information (de valeur 0 ou 1).

Pour prendre des exemples dans des disciplines plus proches de la didactique des langues-cultures, ont obtenu ce statut de plus petite unité significative le sème en sémantique, le trait en phonétique, le phonème en phonologie et l'acte de parole en pragmatique.

Je ne connais pour ma part que deux tentatives de ce genre en didactique des langues-cultures :

[220] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : approche, démarche, méthodologie, procédé, procédure, technique, méthode, noyau dur méthodologique.

L'une est le « didactème » de Claude Germain, qu'il présente dans le n° 114 (avril-juin 1999) d'*Études de linguistique appliquée* comme un effort pour précisément donner à cette discipline une théorie scientifique :

> « C'est ainsi que, en dépit des observations qui font largement état de la variation dans l'enseignement d'une L2, l'équipe de recherche ASHILE[221] en vient à croire que l'enseignement d'une L2 pourrait peut-être reposer sur quelques invariants. Autrement dit, partant de l'idée qu'il s'agit, chaque fois, d'enseigner une L2, il se pourrait bien que, en creusant sous la surface des phénomènes observés, on puisse un jour en arriver à dégager un certain nombre de régularités : « Le but des théories, écrit Hampel, est d'exprimer des régularités ». Tel est l'objectif premier du groupe ASDHILE : rechercher des régularités dans l'enseignement d'une L2, de manière à contribuer à bâtir une éventuelle théorie de (l'enseignement d'une L2. » (p. 174)
> […] « Quant à l'unité *minimale* d'enseignement, elle est appelée *didactème*. Le didactème est *la plus petite unité d'enseignement, dotée à la fois d'une FORME (une activité observable) et d'un CONTENU d'apprentissage (une partie de la matière enseignée).* » (p. 178)

Le projet de Claude Germain s'est heurté sans doute au fait que ce « didactème » présente des variations internes trop nombreuses pour fonctionner véritablement comme une unité minimale, parce qu'il se situe à un niveau déjà complexe, « méta-méthodologique », auquel les manières d'enseigner-apprendre varient en fonction non seulement des types d'activité et des contenus d'apprentissage (comme on le voit dans la définition qu'en donne Claude Germain), mais aussi des objectifs, des modèles (pédagogiques, méthodologiques, linguistiques, cognitifs,…) et, *last but not least*, des environnements d'enseignement-apprentissage.

L'autre tentative (antérieure d'une décennie) est la « méthode » dans le sens où j'ai été amené à la concevoir au cours de mes recherches pour la rédaction de mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988), parce qu'il me fallait impérativement, pour pouvoir appréhender rationnellement la très grande diversité des méthodologies constituées, faire jouer le principe cartésien de l'analyse avant la synthèse en dégageant la « parcelle » ultime concernant les manières d'enseigner et d'apprendre une langue-culture étrangère. Il m'a semblé l'avoir trouvée dans la « méthode », définie dans cet ouvrage comme « ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés (p. 121, avec une schématisation de l'organisation interne de la méthodologie directe sur la base de sept méthodes : directe, active, orale, interrogative, intuitive, imitative et répétitive).

Dans les années suivantes, j'ai défini plus précisément ce concept de « méthode » comme « unité minimale de cohérence méthodologique », et je l'ai constamment depuis lors utilisé dans ce sens pour mes cours de formation d'enseignants et de formation à la recherche. Je l'ai présenté (avec la typologie que je reprendrai plus bas)

---

[221] ASHILE : Analyse de la structure hiérarchique de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde.

dans un chapitre d'un ouvrage collectif de 1998 (Unité 6, « Méthodes et méthodologies », p. 81-82), puis dans un article publié en 2000 (voir bibliographie finale).

Je n'utilise donc pas pour ma part le mot « méthode » dans les deux sens avec lesquels il est souvent utilisé en didactique des langues-cultures, celui de *matériel didactique* (comme dans les expressions « la méthode Archipel », « la méthode Café crème », « la méthode Rond-point »), et celui de *méthodologie* (comme dans les expressions « la méthode audio-orale américaine des années 50 », « la méthode audiovisuelle française des années 60 »). Le premier emploi date de l'époque où de nouveaux manuels lançaient (ou prétendaient lancer) à eux seuls une nouvelle méthodologie ; c'est le cas de la « méthode Berlitz » ou de la « méthode Assimil ». Le second emploi date de l'époque où l'on donnait aux méthodologies le nom de leur(s) méthode(s) centrale(s) – c'est le cas des expressions, ambivalentes donc, de « méthode directe », « méthode active », « méthode audio-orale » et « méthode audiovisuelle ».

Voici par exemple comment le méthodologue belge François Closset présentait en 1950 la « méthode active » (dans le sens de méthodologie) dans les deux premières années d'enseignement : on voit qu'il s'agit de multiplier les procédés de mise en œuvre de la méthode active (dans le sens d'unité minimale de cohérence méthodologique) :

> « **Au degré inférieur**, on jette les bases de la méthode active. À cet effet, l'enseignant a recours à tous les moyens de nature à développer chez les élèves l'instinct d'imitation et la volonté de création et d'invention nécessaires. Il s'efforce aussi de créer l'atmosphère indispensable de liberté et d'entrain.
> Les exercices de prononciation et d'expression sont fondés à la fois sur l'intuition, sur l'action et sur l'expérience. Les élèves sont poussés à la recherche, à la découverte en commun. Ils sont habitués à comparer, à ordonner les exemples, à en tirer des règles, à établir des synthèses des connaissances, etc.
> Même dans les travaux les plus mécaniques, on s'ingénie à introduire une note active : le contrôle réciproque devient un élément important d'activité.
> Dès que possible, l'enseignant amène les élèves à interroger leurs condisciples, et à converser entre eux dans la langue étrangère (par exemple, lors des récitations de leçons), à mettre en dialogue le texte étudié. Il cherche par tous les moyens à promouvoir l'expression orale : discussion d'images, paraphrases d'actions, séries Gouin (qu'il fait exécuter). Il trouve matière à enseignement actif dans les exercices purement orthographiques : il fait faire des rapprochements, classer des exemples, trouver des analogies, découvrir des principes d'orthographe.
> De même, pour les exercices de vocabulaire, il fait classer, selon différents points de vue, des mots, des expressions idiomatiques ; il fait, selon une technique appropriée, rédiger des questions sur la leçon de vocabulaire.
> De même, enfin, lors des exercices de construction de phrases, ou lors des exercices de grammaire, il fait chercher des exemples, des règles, etc.
> Pour tous ces exercices, il répartit déjà le travail entre les élèves, comme il fait

travailler en commun lors des exercices de lecture ; il fait corriger les fautes par toute la classe[222]. » (Closset : 52-53)

Après avoir décrit la composition et le fonctionnement interne du concept de « méthode » dans le sens d'unité minimale de cohérence méthodologique, j'en proposerai une typologie exhaustive, et je montrerai qu'il est efficace pour analyser tout à la fois les propositions des méthodologues, les méthodologies, les manuels de langue et les pratiques de classe observées.

9.1. Description du concept de « méthode »[223]

En tant qu'unité minimale de cohérence méthodologique, la « méthode » est à la fois un principe unique, l'objectif correspondant, et l'ensemble des procédés (*i.e.* moyens de mise en œuvre) possibles correspondants. Je prendrai comme exemples deux méthodes très importantes en enseignement scolaire quelle que soit la matière enseignée, la *méthode active* (parce que beaucoup d'élèves ont une motivation personnelle faible) et la *méthode répétitive* (parce qu'il s'agit d'un enseignement très extensif, où le processus régulier d'oubli des connaissances amène les enseignants à chercher à les fixer le plus profondément et à les réactiver constamment). Pour l'enseignement des langues, ces deux méthodes se présentent sous deux versions différentes, forte et faible ; pour la méthode active il s'agit de deux principes, qui se sont se succédé historiquement ; pour la méthode répétitive il s'agit de deux grands types de procédés, qui se sont combinés constamment.

[222] Dans cette citation, la méthode active est combinée avec plusieurs d'autres, que nous présenterons plus avant. Notons aussi le renforcement de la méthode active dans la mise en œuvre du procédé de questionnement, avec les questions posées non par l'enseignant mais par les élèves eux-mêmes.

[223] Voir : Cadre épistémologique et principes théoriques (liens conceptuels et distinctions entre méthode en recherche et méthode en enseignement / apprentissage).

Une « méthode » c'est à la fois…		
1. un principe	**2. un objectif**	**3. l'ensemble des procédés correspondants**
EXEMPLES		
1. LA METHODE ACTIVE		
« Il n'y a apprentissage de la part de l'élève que s'il est actif. » (C'est la version faible, celle des dites « méthodes actives » à partir des années 1890.) « L'apprentissage est un processus actif de construction par l'élève lui-même de son propre savoir. » (C'est la version forte, celle de l'approche cognitive à partir des années 1980.)	susciter et maintenir l'attention et la participation des élèves[224]	– sélectionner des documents ou des thèmes intéressant les élèves – maintenir une forte « présence physique » en classe (voix, regards, déplacements…) – encourager les élèves et valoriser leurs productions en les renvoyant à l'ensemble de la classe – varier les *stimuli* (passage d'un support oral à un support écrit puis visuel…), les activités, les rythmes… − mettre les élèves en situation d'écoute active en leur faisant faire des hypothèses préalables sur le contenu d'un document qu'ils écouteront ou liront − poser des questions en L2 aux élèves pour qu'ils répondent en L2 – demander aux élèves • de se poser des questions les uns aux autres • de s'écouter les uns les autres • de corriger leurs propres erreurs • de réagir aux idées des autres – démarche inductive en apprentissage de la grammaire et de la culture – faire inventer des dialogues par les élèves eux-mêmes et les faire dramatiser – etc.
2. LA METHODE REPETITIVE		
Il n'y a apprentissage que s'il y a des réapparitions répétées de la même forme linguistique	faire réapparaître de nombreuses fois la même forme linguistique dans les oreilles (compréhension de l'oral), sous les yeux (compréhension de l'écrit), sur les lèvres (expression orale), sous la plume (expression écrite) ou dans la tête des élèves[225]	– Version faible : *répétition extensive* • reprise du cours précédent en début d'heure • évaluation « palier » (portant sur plusieurs unités didactiques) • révision de début d'année • etc. – Version forte : *répétition intensive* : • exercice • faire répéter par un élève ce que vient de dire un autre

[224] J'utilise ici l'expression « élève » et non « apprenant », parce que dans l'enseignement scolaire, beaucoup d'élèves ne deviennent éventuellement des « apprenants » que parce que les enseignants les ont mis et maintenus en activité de manière volontariste : la mise en œuvre de la méthode active y exige souvent un certain activisme de l'enseignant…

[225] On parlait dans ce dernier cas de « répétition mentale » au début du XXe siècle, la forme privilégiée de mise en œuvre étant la question posée à l'ensemble de la classe avec la désignation de l'élève autorisé à répondre seulement au bout de quelques secondes, de manière à ce que tous les élèves préparent mentalement la réponse. Il fallait, disait-on, que la question « menace chacun des élèves » (à cette époque où la

		• poser des questions ouvertes qui vont permettre des réponses multiples mais reprenant la même structure • dispositif d'intégration didactique : les différentes activités s'organisent à partir et à propos d'un support unique, ce qui assure mécaniquement une répétition de ses formes au sein de l'unité didactique • etc.

9.2. Typologie historique des méthodes

Au total, on peut repérer 18 méthodes différentes apparues en didactique des langues-cultures depuis un siècle et demi (voir tableau suivant) :

	METHODE	PRINCIPE	METHODE	PRINCIPE
1.	**transmis-sive**	L'enseignant considère l'apprentissage comme une réception par l'élève des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	**active**	L'enseignant considère l'activité de l'élève comme nécessaire à son apprentissage (version faible), voir cet 'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir (version forte) ; il lui demande surtout de participer.
2.	**indirecte**	La L1 est un moyen de travail en langue étrangère : on a recours à la traduction L2 L1 comme outil de compréhension et d'exercisation.	**directe**	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen : la classe de langue étrangère se fait en langue étrangère.
3.	**analytique**	L'enseignant va ou fait aller les élèves des composantes à l'ensemble ou du simple au complexe : par exemple de la compréhension des mots à celle de la phrase, de celle de chaque phrase à celle du texte, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolément à leur mise en œuvre simultanée dans des productions orales ou écrites.	**synthé-tique**	L'enseignant va ou fait aller les élèves de l'ensemble aux composantes ou du complexe au simple : par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules "toutes faites" à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4.	**déductive**	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les élèves "des règles aux exemples", en s'appuyant sur leur capacité à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités, classifications ou règles déjà connues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de rectifier leur compréhension d'une phrase en	**inductive**	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les élèves "des exemples aux règles", en s'appuyant sur leur capacité à remonter intuitivement d'exemples donnés aux régularités, organisations ou règles jusqu'alors inconnues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de " deviner " le sens des mots inconnus à partir du

directivité de l'enseignant était forte, la méthode active, comme on le voit, savait être parfois… énergique).

	METHODE	PRINCIPE	METHODE	PRINCIPE
		leur donnant la signification en contexte du mot clé qu'elle contient.		contexte (travail en " inférence lexicale ".
5.	**séma-siologique**	L'enseignant va ou fait aller les élèves des formes linguistiques vers le sens : en compréhension, on part des formes connues pour découvrir le message ; en expression, on produit un message de manière à réutiliser certaines formes.	**onoma-siologique**	L'enseignant va ou fait aller les élèves du sens vers les formes linguistiques : en compréhension, on part des hypothèses sur le sens pour les valider ou invalider par l'analyse des formes ; en expression, on a recours à certaines formes en fonction de besoins d'expression préalablement repérés.
6.	**conceptualisatrice**	L'enseignant fait appel à *l'intelligence* des élèves en les faisant " conceptualiser " (*i.e.* appréhender rationnellement) les formes linguistiques au moyen de régularités, classifications et règles.	**répétitive**	L'enseignant met en place des dispositifs (extensifs et intensifs) de réapparition et reproduction des mêmes formes linguistiques pour créer des habitudes, des mécanismes ou des réflexes chez les élèves.
7.	**applicatrice**	La production langagière se fait en référence explicite à des régularités, classifications ou règles que l'on se représente consciemment.	**imitative**	La production langagière se fait par reproduction de modèles (linguistiques ou de transformation linguistique) donnés.
8.	**compréhensive**	L'enseignant s'appuie sur la compréhension (écrite ou orale).	**expressive**	L'enseignant s'appuie sur l'expression (écrite ou orale).
9.	**écrite**	L'enseignant s'appuie sur l'écrit (en compréhension ou en expression).	**orale**	L'enseignant s'appuie sur l'oral (en compréhension ou en expression).

J'ai pendant longtemps ajouté à ces 9 paires de méthodes une 19e, isolée, la « méthode interrogative », qui me semblait mériter ce statut parce qu'elle correspondait à ce que l'on appelle en philosophie la « méthode socratique » ou la « méthode maïeutique ». Il m'apparaît maintenant plus pertinent de considérer le questionnement comme un simple procédé de sollicitation et de guidage (constitué de la séquence question de l'enseignant – réponse de l'élève – réaction/évaluation de l'enseignant) qui peut être mis au service de la plupart des méthodes, en particulier les méthodes active, orale, et directe : dans la culture occidentale, au moins, la question orale « oblige » pratiquement à la réponse orale immédiate, et la question en L2 « oblige » tout aussi fortement à une réponse en L2. Nous verrons que la combinaison des méthodes orale, active et directe constitue précisément le « noyau dur » de la méthodologie directe, l'objectif principal des enseignants étant de faire parler les élèves eux-mêmes en L2. Il est donc logique que le questionnement ait été permanent dans cette méthodologie, et que les enseignants aient toujours recours massivement à ce procédé dans les séquences d'enseignement frontal où ils se donnent aujourd'hui ce même objectif. Les seuls alternatives au questionnement de l'enseignant sont le questionnement réciproque entre élèves (comme le propose François Closset dans la citation *supra* ; mais ce procédé est

très artificiel lorsqu'il se réalise en enseignement frontal) et les tâches réalisées en groupes restreints, où les élèves peuvent parler en langue étrangère non plus seulement en se questionnant, mais en échangeant des informations.

9.3. Méthodes opposées et gestion de la complexité

Le fait que toutes les méthodes puissent se regrouper ainsi dans une série de paires antagonistes s'explique par la complexité de la pratique d'enseignement-apprentissage, qui exige des méthodes opposées et en même temps complémentaires. Les enseignants ne peuvent en réalité utiliser une méthode déterminée que parce qu'ils disposent de la méthode opposée à laquelle ils auront recours si la première ne fonctionne pas. Ainsi, lorsque les élèves ne parviennent pas à induire eux-mêmes une règle de grammaire à partir d'un corpus de phrases (combinaison des méthodes active + inductive + conceptualisatrice), un enseignant pourra décider de leur donner lui-même la règle (passage à la méthode transmissive)[226]. Lorsque ses élèves ne parviennent pas à expliquer eux-mêmes en L2 un mot nouveau, l'enseignant pourra décider de leur donner la traduction en L1, passant ainsi de la combinaison méthodes active + directe à la combinaison méthodes transmissive + indirecte.

C'est le recours pertinent aux méthodes opposées qui permet aux enseignants de s'adapter en temps réel à leur environnement, comme on le voit pour ces méthodes active/transmissive et directe/indirecte dans l'extrait ci-dessous d'un compte-rendu d'observation réalisé il y a quelques années par une étudiante stagiaire (j'ajoute entre crochets mes analyses en termes de méthodes utilisées) :

> « Un élève (E1) dit à l'enseignant qu'il ne comprend pas un mot du texte. L'enseignant demande à tous les élèves **[méthode active]** de deviner le sens de ce mot en s'appuyant sur le contexte **[méthode inductive et sémasiologique]**, et de l'expliquer en langue étrangère **[méthode directe]**. Les élèves n'y parviennent pas. L'enseignant leur rappelle alors une phrase d'un dialogue travaillé dans une leçon antérieure où apparaissait le même mot **[méthode transmissive]**, et il leur demande **[méthode active]** de deviner le sens du mot à partir de ce second contexte **[méthodes inductive et sémasiologique]** et de donner l'équivalent de ce mot en langue maternelle **[méthode indirecte]**. Un élève (E2) répond correctement. L'enseignant demande alors au premier élève (E1) d'expliquer le mot en langue étrangère **[méthodes active et directe]**. »

L'ensemble de cette séquence se déroule en méthode orale, et c'est pourquoi l'indiquer pour chaque intervention alourdirait inutilement les annotations. L'une des caractéristiques de la didactique des langues-cultures en environnement scolaire, cependant, semble bien être la haute fréquence des articulations et combinaisons entre les méthodes orale et écrite, sans doute pour maintenir l'attention des élèves en variant les stimuli, et pour mieux fixer ainsi les connaissances. L'observation suivante (réalisée

[226] Voir au chap. 4.1 ci-dessous les définitions de « combinaison » *versus* « articulation ».

aussi par une autre étudiante stagiaire dans une classe d'espagnol dans un collège en France – le français y est donc la langue première –) est à ce propos très représentative :

Activités observées	Analyse méthodologique
En reprenant au tableau des phrases proposées par les élèves, [l'enseignante]…	Utilisation de la méthode active pour la constitution du corpus de conceptualisation grammaticale.
… a demandé [à ses élèves] d'énoncer eux-mêmes en français le fonctionnement de la règle concernant l'emploi et la morphologie de ces adjectifs.	– Conceptualisation de la règle par les élèves eux-mêmes à partir des exemples mis au tableau : combinaison de la méthode conceptualisatrice, inductive et active. – Passage à la méthode écrite (les phrases sont au tableau), mais combinée avec la méthode orale (ces phrases servent de support à une réflexion immédiatement verbalisée). – Il y a aussi combinaison entre méthode directe (la réflexion se fait sur des exemples en L2) et indirecte (la langue utilisée pour la réflexion est la L1, ici le français langue maternelle)
Elle a repris leurs observations en en faisant la synthèse dans un énoncé simplifié.	– Passage à la méthode transmissive, mais il y une certaine combinaison avec la méthode active puisque ce sont les observations des élèves eux-mêmes que l'enseignante reprend. – Méthode orale.
Elle a écrit l'énoncé de cette règle au tableau en écrivant en face une des phrases proposées par les élèves, comme exemple d'illustration. Elle a utilisé des couleurs différentes, notamment le rouge pour mettre en valeur ce qui devait être retenu.	– Passage à la méthode écrite et à la méthode déductive (on va maintenant de la règle aux exemples, ici d'illustration) de la part de l'enseignante. – Méthode transmissive (c'est l'enseignante qui met certains éléments en valeur) mais aussi méthode active (utilisation de couleurs différentes pour attirer l'attention des élèves).
Elle a laissé le temps aux élèves de recopier sur leur cahier ce qu'elle avait mis au tableau.	Passage à la méthode écrite de la part des élèves. Recours à la méthode répétitive combinée à la méthode conceptualisatrice et active (répétition de la règle à l'écrit par les élèves eux-mêmes). Il y a à nouveau combinaison de la méthode transmissive et active (les élèves copient eux-mêmes, mais ils copient ce que l'enseignante a écrit)
Toujours au tableau, elle a écrit quelques phrases d'exercices à trous…	Exercice d'application (méthode applicatrice et déductive) mise en œuvre cette fois par les élèves eux-mêmes (méthode active). Combinaison avec la méthode écrite.
… et quelques modèles à imiter portant sur la description de la bande dessinée. *Elle a passé dans les rangs pour faire une première correction individuelle de ces exercices.*	Méthode active et écrite à nouveau, et méthode répétitive (il s'agit toujours d'exercices portant sur la même règle de grammaire), mais là il s'agit d'une combinaison avec la méthode imitative (et non plus applicatrice). C'est une sorte de combinaison éclectique entre l'exercice d'application (application réfléchie de règles à l'écrit) et l'exercice d'entraînement (reprise orale de modèles) : il a en effet reprise de modèles, mais à l'écrit.
Ceux-ci ont été repris à l'oral par des élèves qui se sont portés volontaires ou qui ont été désignés, de manière à en faire la correction collective.	– Passage à la méthode orale. – Méthode active (élèves volontaires). – Méthode répétitive (reprise des mêmes exercices).

9.4. Configurations de méthodes

Dans les limites de cette contribution, je me contenterai, sur ce thème des configurations de méthodes, des quelques remarques qui me paraissent les plus importantes.

9.4.1. Les méthodes peuvent être reliées entre elles de deux manières différentes

Nous en avons déjà vu précédemment de nombreux exemples.

a) Il y a *combinaison* lorsque deux méthodes sont utilisées conjointement. Voici quelques autres exemples, qui correspondent à des combinaisons très fréquentes :

- un enseignant qui demande à ses élèves d'induire une règle de grammaire à partir de quelques phrases en L2 écrites au tableau combine ainsi les méthodes active, inductive, conceptualisatrice et écrite ;
- un enseignant qui demande aux élèves d'appliquer les règles de grammaire dans des exercices basés sur le passage L1-L2 (version et thème) combine ainsi les méthodes applicatrice et indirecte ;
- un enseignant qui amène ses élèves à la compréhension d'un point de grammaire en L2 en s'appuyant sur la comparaison avec la L1 combine ainsi les méthodes conceptualisatrice et indirecte.

Il est possible de combiner certains couples de méthodes opposées :

- dans le commentaire oral d'un document écrit en classe sont combinées constamment les méthodes compréhensive et expressive ainsi que les méthodes écrite et orale : les élèves expriment oralement ce qu'ils ont compris du texte écrit, et à l'inverse l'expression orale sur le texte écrit permet sa compréhension ;
- les enseignants combinent les méthodes transmissive et active lorsqu'ils expliquent un point de grammaire ou de civilisation à des élèves non seulement attentifs (*i.e.* réceptifs aux contenus transmis), mais réagissant et réfléchissant chacun mentalement en même temps qu'ils écoutent. Mais on sait qu'une telle combinaison est difficile à obtenir… et qu'elle est très instable : elle ne peut être maintenue que sur une courte durée et chez des élèves motivés.

b) Il y a *articulation* lorsque deux méthodes sont utilisées successivement, l'une après l'autre. Voici deux exemples caractéristiques de la méthodologie traditionnelle :

- l'enseignant explique (méthode conceptualisatrice) puis fait apprendre par cœur et réciter (méthode répétitive) les paradigmes et les règles : c'est une démarche classique de la méthodologie traditionnelle, que l'on retrouvera plus bas dans la citation de l'instruction du 18 septembre 1840, au chapitre 4.4 ;

- à la première lecture d'un texte, l'enseignant demande aux élèves de noter tous les mots inconnus (méthode analytique), puis de rechercher leur traduction en L1 dans un dictionnaire bilingue (méthode indirecte).

Il est fréquent d'articuler deux méthodes opposées. C'est même la règle actuelle dans les deux exemples suivants :

- les enseignants qui font induire une règle de grammaire par leurs élèves (méthode inductive) les amènent ensuite à la mettre en œuvre dans un exercice d'application (méthode déductive) ;
- les enseignants commencent généralement le travail sur un document nouveau par la compréhension globale (méthode synthétique), passent à l'explication détaillée (méthode analytique) avant de solliciter finalement des réflexions, impressions, réactions portant sur l'ensemble du document (méthode synthétique).

9.4.2. Certaines méthodes ont entre elles des affinités particulières

Voici quelques exemples d'affinité entre certaines méthodes :

- les méthodes inductive et déductive sont forcément toutes deux combinées à la méthode conceptualisatrice (l'induction comme la déduction font appel à la réflexion)[227].
- ces mêmes méthodes inductive et déductive sont logiquement articulées entre elles dans cet ordre : il faut préalablement que l'enseignant ait présenté la règle à partir d'exemples (méthode inductive + transmissive)[228], ou bien que les élèves l'aient eux-mêmes devinée à partir d'exemples (méthode inductive + active) pour que l'enseignant puisse leur proposer (immédiatement ou en différé) de l'appliquer (méthode applicatrice), pour vérifier qu'ils l'ont bien comprise ou pour qu'ils la testent, et pour qu'ils passent ainsi d'une connaissance déclarative à la connaissance procédurale correspondante.
- les méthodes répétitive et imitatrice se combinent tout naturellement (dans les exercices structuraux, par exemple), parce qu'il est plus rapide cognitivement de reproduire un modèle que d'appliquer une règle.

---

[227] Il n'est donc pas nécessaire, dans les analyses méthodologiques, d'ajouter « méthode conceptualisatrice » à « méthode inductive » et à « méthode déductive ».

[228] Notons que si l'enseignant à l'inverse présente d'abord la règle, puis l'illustre par des exemples, il n'y a pas d'utilisation de la méthode inductive : cette séquence s'analyse en termes d'articulation entre la combinaison « méthode conceptualisatrice + méthode transmissive » puis la combinaison méthode applicatrice + méthode transmissive ».

9.4.3. Certaines méthodes sont privilégiées par rapport à leur méthode opposée en raison des paradigmes en vigueur

C'est le cas de la méthode directe par rapport à la méthode indirecte : en règle générale, les enseignants n'utiliseront pas ou ne feront pas utiliser la L1 s'ils pensent que la L2 permettra de faire au moins aussi bien et aussi vite ; ils commenceront en L2 et ne passeront à la L1 qu'en cas de difficulté ou d'échec. Nous sommes en effet depuis un siècle en régime de « paradigme direct », c'est-à-dire que l'idée la plus répandue est que le meilleur moyen d'apprendre une L2 est de la pratiquer en s'appuyant sur des supports en L2.

C'est aussi le cas de la méthode active par rapport à la méthode transmissive : en règle générale, les enseignants ne feront pas ce qu'ils pensent que les élèves pourront faire eux-mêmes ; ils commenceront par demander aux élèves de faire, et ne feront eux-mêmes qu'en cas de difficulté ou d'échec. Nous sommes en effet depuis un siècle en régime de « paradigme actif » : *cf.* les deux versions – faible et forte – du « principe actif » dans la partie « méthode active » du tableau au chapitre 1 *supra*.

9.4.4. Une même méthode peut se combiner avec chacune des méthodes opposées de la même paire

Il y a combinaison de la méthode conceptualisatrice avec la méthode active lorsque l'enseignant demande aux élèves de découvrir eux-mêmes les régularités ou les règles à partir d'un corpus. C'est le cas actuellement le plus courant parce que nous sommes en régime de paradigme actif (*cf.* chap. 4.3 ci-dessus).

Voici, dans un manuel de français langue étrangère, un exercice classique combinant ces deux méthodes[229] :

Observez le corpus. Relevez les noms communs et les déterminants qui les précèdent immédiatement. Organisez votre travail en triades (petits groupes de 3) et choisissez un rapporteur. Dans 10 minutes maximum, les rapporteurs proposeront une explication à la question suivante : "Pourquoi, dans certains cas, le déterminant est : *un, une* ou *un chiffre*, et dans d'autres cas, il est : *du, de la, de l'* ?"

Le Pot-au-Feu

Pour préparer cette recette d'hiver, il vous faut :

- *de la viande de bœuf*
- *un oignon*
- *du gros sel*
- *un os à moelle*
- *une carotte*
- *de l'eau bouillante*
- *du poivre*
- *du persil*
- *six poireaux*
- *un navet*
- *huit pommes de terre*
- *du thym*

Il vous faut aussi du courage !

[229] Voir : Les manuels et supports pédagogiques.

Mais à l'époque de la méthodologie traditionnelle, il y avait combinaison de la méthode conceptualisatrice avec la méthode transmissive : c'était l'enseignant qui présentait lui-même aux élèves les règles de grammaire et de phonétique, comme il lui était demandé dans la première instruction officielle française donnant des conseils méthodologiques, celle du 18 septembre 1840 :

> « La première année, comme je l'ai déjà dit, sera consacrée toute entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon[230] qui aura été développée par l'enseignant dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. Les exercices suivront ainsi pas à pas les leçons, les feront mieux comprendre, et les inculqueront plus profondément. Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille des élèves par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. »

9.4.5. Un cas particulier de configuration de méthodes : les « noyaux durs » des méthodologies

Un noyau dur méthodologique peut se définir comme un ensemble très limité, cohérent et stable des quelques méthodes combinées et/ou articulées très fortement les unes aux autres et qui vont déterminer les activités d'enseignement-apprentissage constamment privilégiées dans la mise en œuvre d'une méthodologie. Je prendrai deux exemples, celui de la méthodologie directe et celui de la méthodologie audio-orale.

a) Le noyau dur de la méthodologie directe

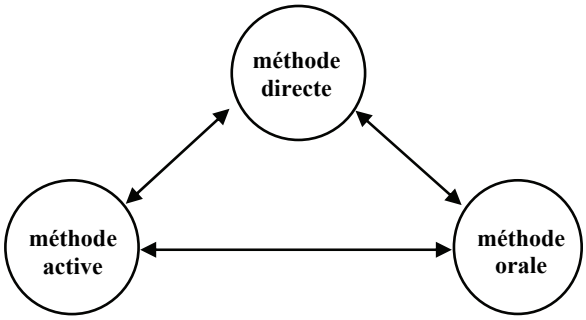
Le noyau dur de la méthodologie directe apparaît pour la première fois en France dans l'instruction officielle du 13 septembre 1890 :

> « La première chose à donner à l'élève, ce sont les éléments de la langue, c'est-à-dire les mots. […] La seule règle à observer, c'est de ne prendre que des mots concrets répondant à des objets que l'élève a sous les yeux, ou du moins qu'il ait vus et qu'il puisse aisément replacer devant son imagination. Si l'école possède des tableaux servant aux leçons de choses, on ne manquera pas d'en profiter. Aux substantifs on joindra aussitôt quelques adjectifs exprimant eux-mêmes des qualités toutes extérieures, telles que la forme, la dimension, la couleur. Que manque-t-il pour former de petites propositions ? La troisième personne de l'indicatif présent du verbe être, et, avec deux questions fort simples : Qu'est ceci ? Comment est ceci ?, on fera le tour de la salle d'école, de la cour, de la maison paternelle, de la ville et de la campagne. »

---

[230] « Leçon » a ici le sens de *lectio* en latin, c'est-à-dire une présentation magistrale. Notons que la « leçon » de grammaire, qui commençait l'unité didactique, a fini par désigner celle-ci dans son entier, comme lorsque l'on parle des différentes « leçons » d'un manuel. Cette synecdoque apparaît dans toutes les disciplines scolaires, l'approche transmissive étant à l'époque un principe de pédagogie générale.

On voit qu'il s'agit de faire parler (méthode orale) les élèves eux-mêmes (méthode active) en L2 (méthode directe), en l'occurrence en utilisant comme support leur environnement immédiat que l'on va élargir progressivement en cercles concentriques. Ce noyau dur de la méthodologie directe peut se représenter de la manière suivante (les doubles flèches représentant une relation de combinaison) :



Appliqué non plus à l'environnement immédiat des élèves dans les tout débuts de l'apprentissage scolaire, mais dans un second temps aux documents authentiques en L2, le même noyau dur méthodologique va générer une activité apparemment très différente, à savoir « l'explication de textes à la française », où l'enseignant va demander à ses élèves de réaliser un maximum de tâches d'explication différentes (paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, transposer) les amenant également à parler eux-mêmes en L2 sur le texte[231].

b) Le noyau dur de la méthodologie audio-orale

Le noyau dur de la méthodologie audio-orale apparaît pour la première fois aux États-Unis dans la « *Army Method* », la « Méthode de l'Armée » (américaine) au cours de la seconde moitié des années 1940. Un visiteur français, A. Roche, décrit ainsi les classes qu'il a observées au début des années 1950 (la division en 7 séquences et les 7 paragraphes correspondants est de moi, mais le texte originel n'est pas modifié) :

> Voici comment se déroulaient le plus souvent ces classes :
>
> Séquence 1. Devant son groupe de 10, l'assistant lit, à la vitesse ordinaire de conversation, un dialogue d'une trentaine de questions et de réponses. Il aide à la compréhension par l'intonation, les gestes et expressions du visage. Après deux ou trois lectures,
>
> Séquence 2. La classe commence à répéter en chœur après lui, phrase après phrase. On fait alors passer aux étudiants des feuilles avec le texte imprimé, et la répétition en chœur reprend, en suivant sur ce texte. Dix minutes environ sont consacrées à cet exercice.
>
> Séquence 3. La classe se scinde alors en deux groupes de 5, chacun se formant

[231] Ne pouvant développer plus avant ce point dans le cadre du présent article, je renvoie à Puren 2006 (article librement consultable sur Internet).

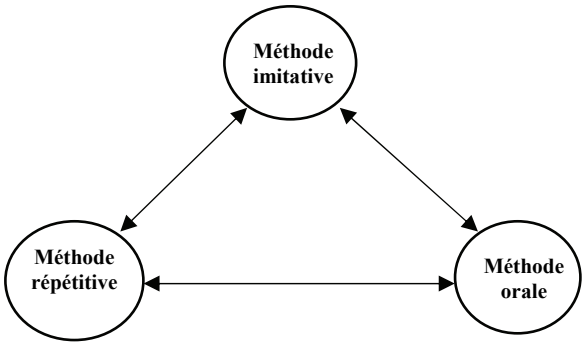
en demi-cercle. L'un, dans chaque groupe, pose les questions à son voisin qui y répond. Le second pose alors les questions au troisième et ainsi de suite. Les fautes de prononciation sont corrigées par les autres membres de l'équipe, tandis que l'assistant surveille, tour à tour, l'un ou l'autre groupe. Cet exercice se poursuit également pendant une dizaine de minutes.

Séquence 4. Finalement les hommes se lèvent, abandonnent leurs feuilles et se divisent en 5 groupes de 2. L'assistant a écrit au tableau une série d'expressions ou mots essentiels tirés, dans leur ordre, du dialogue, et, avec cette aide, les étudiants entament simultanément 5 conversations différentes en différents coins de la salle. Cela ressemble à une véritable Babel, mais le brouhaha oblige les hommes à écouter avec attention et à parler fort, et distinctement.

Séquence 5. Au milieu de cet exercice, on efface les mots sur le tableau et les élèves commencent à improviser des variations sur le dialogue dont les phrases essentielles sont maintenant sues par cœur et utilisées couramment.

Séquence 6. Le lendemain, la classe de grammaire, ou plutôt de « démonstration », est consacrée à l'explication de ces formes et constructions nouvelles qu'on vient d'apprendre, et la session d'entraînement suivante à un nouveau dialogue, dans lequel sont répétées la plupart de ces formes et constructions et où l'on en introduit également d'autres. (Roche, 1955 : 101-102)

Le noyau dur de la nouvelle méthodologie telle qu'il se dégage de cette observation de classes peut se représenter de la manière suivante :



L'activité privilégiée, en effet, consiste à amener les élèves à reprendre intensivement (méthode répétitive) des modèles (méthode imitative) de langue orale (méthode orale), tous ces modèles étant donnés par un dialogue dit « de base » en raison de cette fonction qu'il assume.

Parce que cette méthodologie à usage des militaires avait obtenu d'excellents résultats, la méthodologie mise au point pour le grand public dans les années 1950 va étendre le champ d'application de ce noyau dur – limité au dialogue de base dans la Méthode de l'Armée – à l'enseignement de la grammaire. C'est ce qui provoque l'invention de l'exercice structural, qui commence toujours par un modèle de langue orale (un « *pattern* », une « structure ») que l'on demande ensuite aux élèves de reprendre intensivement.

L'exercice structural est un bel exemple d'innovation didactique qui ne peut s'expliquer que par la conjonction de plusieurs facteurs différents. Il y a, à l'origine première de l'exercice structural, un phénomène méthodologique, et c'est donc cette extension du noyau dur de la Méthode de l'Armée à l'enseignement de la grammaire dans la méthodologie audio-orale. Mais ce type d'activité d'apprentissage n'a pu prendre la forme historique sous laquelle on le connaît, s'imposer et perdurer, que parce qu'il a coïncidé à l'époque avec le béhaviorisme et le distributionnalisme (qui vont lui servir de garants scientifiques), ainsi qu'avec la disponibilité du magnétophone à bande, qui va faciliter techniquement sa mise en œuvre. Les potentialités de cet appareil, mis au point à l'époque, se trouvent être en effet en homologie avec le nouveau noyau dur méthodologique : un magnétophone est une machine à répéter indéfiniment à l'identique la parole humaine. Enfin, pour comprendre comment certains méthodologues américains sont allés jusqu'à inventer des « machines à enseigner » consistant en des séries de batteries d'exercices structuraux portant sur toutes les structures de la L2 repérées comme étant « de base », il faut faire appel à un facteur idéologique, à savoir le modèle de productivité de l'usine fordiste : une batterie d'exercices structuraux fonctionne comme une chaîne de montage d'automatismes langagiers.

c) Un cas historique d'éclectisme par articulation de deux noyaux durs méthodologiques : le schéma de classe de la méthodologie audiovisuelle structuro-globale (MAV SGAV)

Contrairement aux affirmations de ceux que l'on appelait les « sgavistes », la méthodologie audiovisuelle première génération qu'ils ont élaborée à la fin des années 50 n'était originale que dans le sens où elle reposait sur une articulation inédite, au sein de son modèle d'unité didactique, entre le noyau dur de la méthodologie audio-orale et celui de la méthodologie directe. On se reportera à l'annexe 1, où je présente une schématisation de ce qu'ils appelaient à l'époque « les moments de la classe de langue », avec les commentaires correspondants.

On voit (*cf.* les commentaires de ce schéma) que deux activités apparemment aussi différentes que la dramatisation des dialogues et l'exercice structural relèvent, au niveau de l'analyse micro-méthodologique permise par le concept de « méthode », de l'application du même noyau dur à des objets différents, à savoir d'une part l'ensemble des formes linguistiques du dialogue de base, d'autre part une structure grammaticale particulière.

9.5. La méthodologie et le champ sémantique de la méthodologie

Par définition, une unité minimale doit pouvoir fonctionner comme le plus petit dénominateur commun de tous les concepts du champ sémantique correspondant, qui tous par conséquent doivent se définir par rapport à elle.

Voici quelles pourraient être les définitions des différents concepts concernant les manières d'enseigner/apprendre en didactique des langues-cultures si l'on admet la pertinence du concept de « méthode » tel que je le propose ici :

9.5.1. Approche

Méthode utilisée la première lors d'une activité. Exemple : « l'approche globale » d'un document correspond à l'utilisation initiale de la *méthode* synthétique. Cette approche globale est très courante en didactique des langues-cultures parce que la méthode synthétique vient ainsi se combiner avec de nombreuses autres, en l'occurrence les *méthodes* sémasiologique, inductive, compréhensive et active. La cohérence méthodologique d'une activité ou d'une séquence, en effet, est fonction du nombre de *méthodes* utilisées conjointement de manière rationnelle[232].

9.5.2. Démarche

Dans le sens réel, manière de marcher, ce qui suppose au moins deux pas successifs. Si l'on reporte cette condition sur le sens métaphorique, « démarche » en didactique des langues-cultures correspond à l'articulation d'au moins deux *méthodes*. On peut ainsi qualifier de « démarche classique » en enseignement-apprentissage de la grammaire l'articulation de la combinaison *méthodes* inductive + conceptualisatrice (on fait appel à la réflexion des élèves pour remonter des exemples à la régularité ou à la règle correspondante) avec la combinaison *méthodes* déductive + applicatrice (on demande aux élèves de s'appuyer consciemment sur ce savoir métalinguistique pour produire rationnellement des phrases en L2).

9.5.3. Méthodologie

Ensemble historiquement stabilisé de *méthodes* couvrant la totalité des pratiques d'enseignement-apprentissage. La cohérence de cet ensemble est assurée par un « noyau dur » de *méthodes* privilégiées fortement combinées et articulées qui va générer des activités de référence, et par des « procédures » spécifiques. Voir plus bas la définition de ce concept, ainsi que l'analyse micro-méthodologique, en Annexe 2, de la « procédure standard d'enseignement-apprentissage scolaire de la grammaire » mise au point initialement par les méthodologues directs au tout début du XXe siècle, suffisamment complexe pour avoir résisté jusqu'à nos jours, du moins dans l'enseignement scolaire français, aux procédures concurrentes développées par les méthodologies suivantes.

---

[232] Dans l'expression consacrée « approche communicative », « approche » a un autre sens, proche de celui de « méthodologie ».

9.5.4. Procédé

Moyen utilisé pour appliquer le principe d'une *méthode* et atteindre l'objectif correspondant. Pour mettre en œuvre la méthode active par exemple quand il a décidé de corriger en temps réel une erreur d'un élève lors d'un échange oral entre eux en classe, un enseignant peut lui dire qu'il a commis une erreur (et signalant éventuellement de quel type d'erreur il s'agit), reprendre la forme linguistique erronée avec une intonation interrogative, reprendre la phrase en s'arrêtant juste avant l'erreur, faire une grimace, faire un geste codé (doigt en avant pour le temps futur, en arrière pour le temps passé,…), ou encore interpeller les autres élèves (« La phrase de votre camarade est correcte ? Vous êtes d'accord ? », etc. Voir aussi les exemples de procédés de mise en œuvre des méthodes active et répétitive donnés *supra* dans le tableau du chap. 1.

9.5.5. Procédure

Ensemble prédéfini de tâches partielles visant à la réalisation d'une tâche globale : on parlera ainsi de la « procédure d'autocorrection » d'une production écrite par révisions successives de l'orthographe, de la morphologie, de la syntaxe, du plan, de la présentation matérielle, etc. On trouvera en annexe 2 la présentation de la procédure standard d'enseignement-apprentissage scolaire de la grammaire telle qu'on peut l'analyser en termes d'articulations et de conceptions de *méthodes*.

9.5.6. Technique

Ensemble de procédés liés non à la mise en œuvre d'une *méthode* déterminée, mais à un type d'activité, de support ou de matériel didactique. Exemples : la technique de l'explication directe des mots inconnus est constituée de tous les procédés correspondants (définition, synonymie, antonymie, exemple, situation, gestuelle, mimique,…) ; « la technique audio-orale » et la « technique du tableau de feutre »correspondent à l'ensemble des procédés adaptés à l'utilisation, respectivement, d'un document audio uniquement sous sa forme orale support d'expression orale en classe, et de ce type de matériel didactique[233].

Je laisse les lecteurs évaluer eux-mêmes dans quelle mesure le concept de « méthode » dans le sens d'unité minimale de cohérence méthodologique est efficace pour analyser, comme je l'annonçais dans mon introduction, tout à la fois les propositions des méthodologues, les méthodologies, les manuels de langue et les pratiques de classe observées.

Ce concept est par définition limité à la seule perspective méthodologique : il ne prend donc pas en compte les deux autres perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures, à savoir les perspectives didactiques et didactologiques, qui se sont

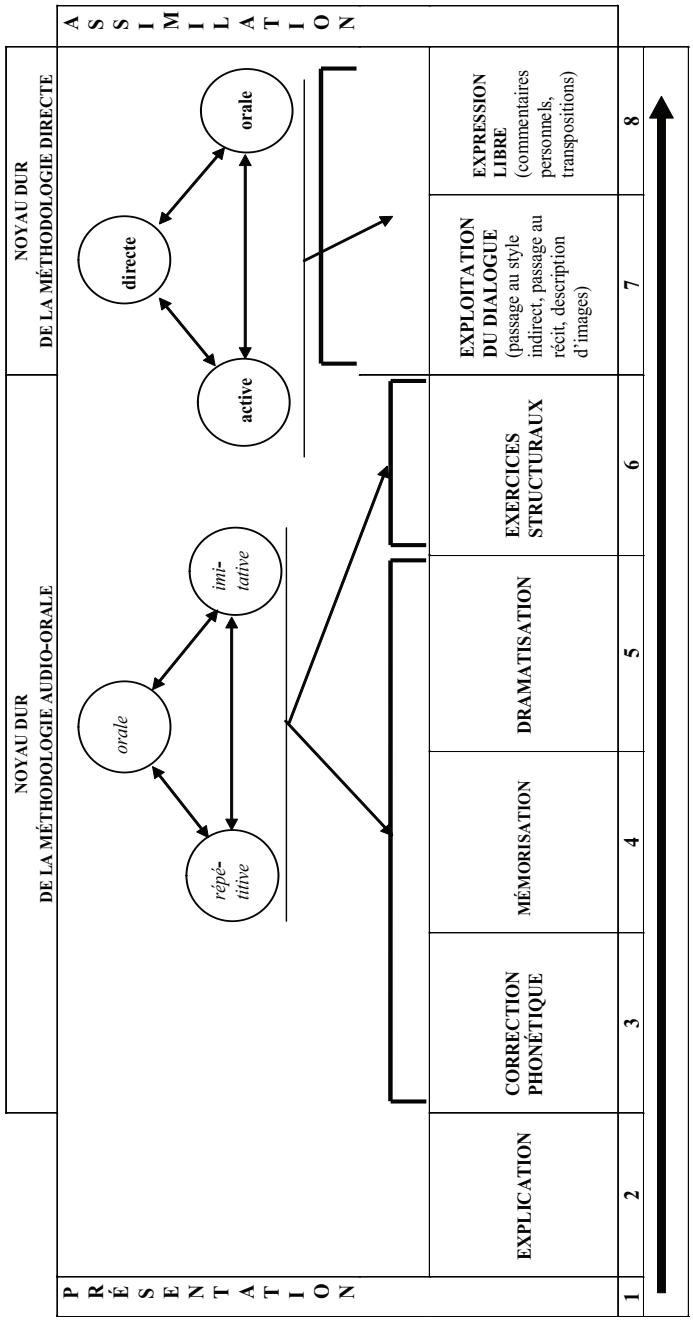
[233] Je prends volontairement des exemples historiques. Mais on parlera de « technique du TBI (Tableau blanc interactif)" » si les didacticiens de langues-cultures développent dans les années à venir, pour cet outil, un ensemble de procédés spécifiques à leur discipline.

ajoutées à la première au cours de la maturation historique de la discipline, respectivement au début des années 1970 et au début des années 1980[234].

Mais c'est précisément pour cette raison que le recours à ce concept – avec toutes les activités d'analyse qu'il permet et dont j'ai donné ici de nombreux exemples – me semble particulièrement utile et efficace dans les tout débuts de la formation professionnelle des futurs enseignants de langue. Si l'on veut en effet respecter dans leur processus de formation la même « méthode active » qu'on leur demande de mettre en œuvre avec leurs élèves, il faut nécessairement leur proposer des activités qu'ils soient immédiatement capables de réaliser eux-mêmes, en leur donnant un outil dont ils puissent s'emparer et un objet qu'ils puissent maîtriser en tout début de formation. Mes années d'expérience de formation initiale des enseignants de langues-cultures me font penser que la méthodologie peut être cet objet, et la « méthode » cet outil.

[234] *Cf.* Puren 1994 pour la présentation de cette évolution historique, et Puren 2001 pour des propositions concrètes de progression en formation à la recherche en didactique des langues-cultures reproduisant les stades de cette évolution.

Annexe 1 – Analyse méthodologique du schéma de classe de la MAV SGAV première génération (*Voix et Images de France*, 1961)



ANNEXE 1 – COMMENTAIRES

Phase 1 – Présentation : L'enseignant se contente de faire défiler deux fois la bande son du magnétophone et le film fixe sur le projecteur, de manière à faire coïncider la réplique enregistrée et l'image correspondante. La combinaison son +image (« audio +visuelle ») est supposée donner immédiatement aux apprenants la compréhension globale de la situation de communication et du dialogue. La MAV SGAV reprend ici l'approche globale qui était de règle dans la méthodologie directe.

Phase 2 – Explication : L'enseignant revient sur chaque image et la réplique orale correspondante du dialogue. Il explique le sens des mots en recourant à l'image et à tous les procédés directs (synonyme, antonyme, hyperonyme, hyponyme, définition, geste, mimique, dessin, objet montré, exemple, rappel d'une situation antérieure, utilisation d'une situation en classe ou dans la vie quotidienne des apprenants, création d'une situation imaginaire,…) ; il explique le sens des phrases en recourant à la paraphrase. La MAV SGAV reprend ici les différents procédés mis au point par la méthodologie directe.

Phase 3 – Correction phonétique : L'enseignant revient sur chaque réplique enregistrée, et pour chacune d'elle, il fait répéter par chaque apprenant, plusieurs fois si nécessaire. Au besoin, il utilise, outre cette simple méthode imitative-répétitive, la « méthode verbo-tonale » (on joue sur un environnement favorable du phonème à faire corriger) et les autres procédés de correction phonétique déjà disponibles : on fait répéter de manière régressive (en commençant par les derniers mots de la phrase), on isole le phonème en neutralisant la voyelle (on prononce « chhh… » pour faire mieux entendre le son [ʃ] du mot « chapeau »), etc.).

Phase 4 – *Mémorisation :* L'enseignant reprend le dialogue en s'arrêtant après chaque combinaison image-réplique sonore et fait à chaque fois répéter quelques apprenants, sur un rythme rapide. Il le fait autant de fois qu'il le faut pour que le dialogue soit mémorisé.

Phase 5 – Dramatisation : L'enseignant fait « jouer la scène » par groupes de 2 ou 3 apprenants (suivant le nombre de personnages), comme au théâtre (d'où le nom donné à cette phase). Les élèves sont censés s'identifier aux personnages : on leur demande d'imiter aussi les gestes et les attitudes des personnages, cette identification étant supposée faciliter l'assimilation des formes linguistiques nouvelles. Il s'agit là de l'application du noyau dur de la méthodologie audio-orale au dialogue de base : dans la dramatisation, les élèves doivent montrer qu'ils ont capables de reprendre indéfiniment l'ensemble des modèles de langue donnés par ce dialogue parce qu'ils l'ont mémorisé.

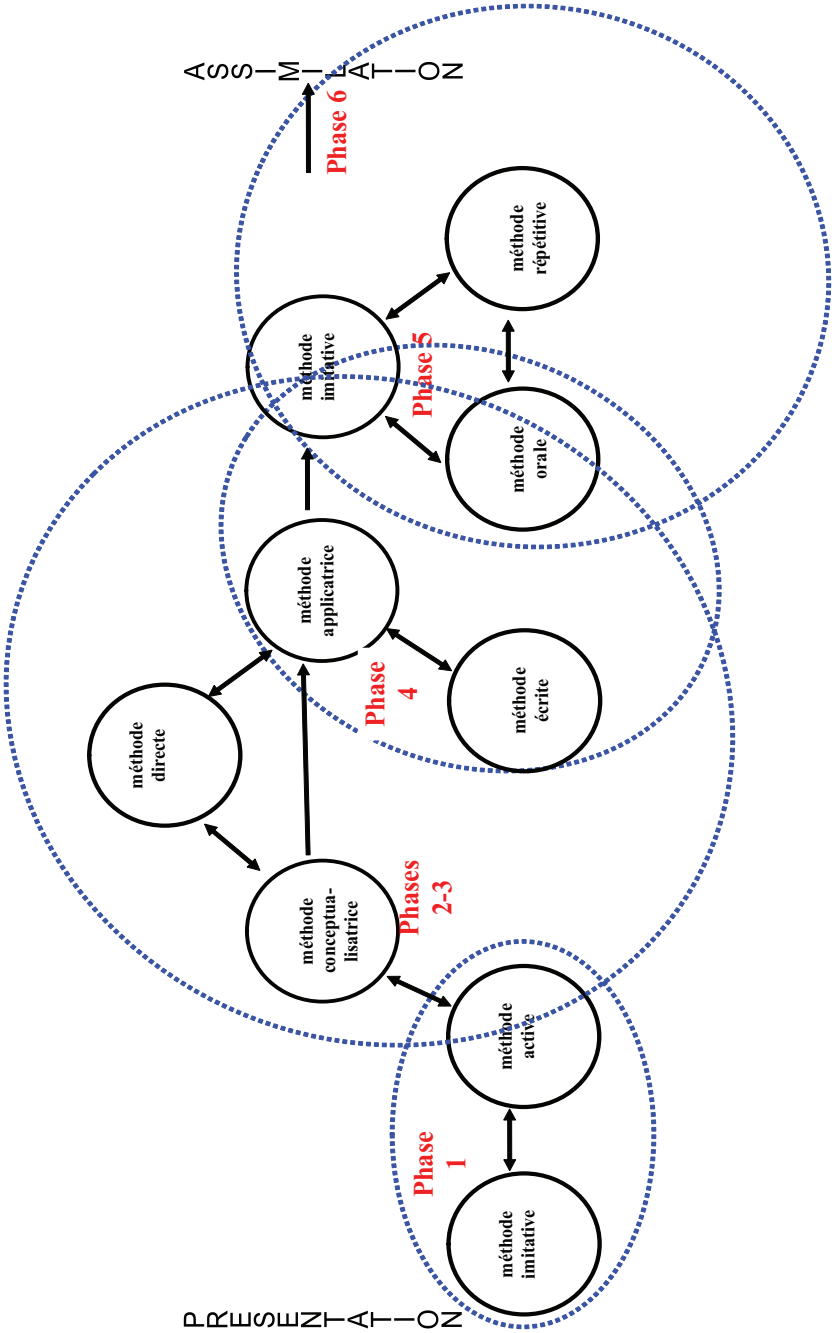
Phase 6 – Exercices structuraux : L'enseignant fait passer les apprenants au laboratoire de langue, où ils sont soumis à des batteries d'exercices structuraux sur chacune des structures de base introduites par le dialogue de l'unité. (Ces exercices structuraux sont ajoutés à *Voix et Images de France* en 1967, à la demande de certains utilisateurs, en particulier nord-américains, très influencés à l'époque par la méthodologie audio-orale.)

Lorsque l'on descend au niveau fondamental des unités minimales de cohérence méthodologique, on constate donc que des activités apparemment aussi différentes que la dramatisation et l'exercice structural correspondent à l'application du même noyau dur appliqué à des objets différents (le dialogue et la grammaire, respectivement).

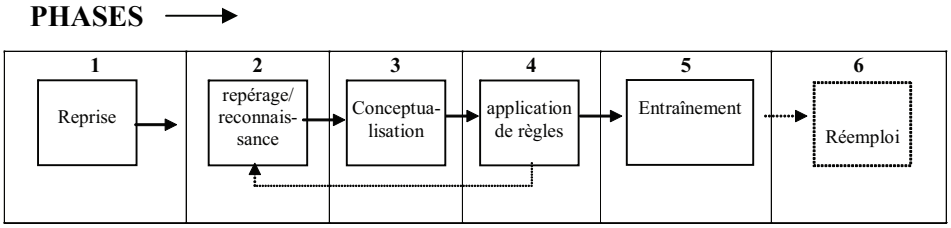
Phase 7 – Exploitation du dialogue : L'enseignant demande aux apprenants de passer le dialogue au style indirect, de faire le récit de l'histoire, ou encore de décrire et commenter les images, en particulier les images les plus riches du point de vue de la représentation de la situation de communication, ou les plus susceptibles de donner lieu à des commentaires de la part des apprenants.

Phase 8 – Expression libre : L'enseignant demande aux apprenants de commenter librement les situations du dialogue, les personnages ou les thèmes abordés par ceux-ci, ou encore de transposer les uns et les autres dans leur propre culture (« Chez nous, ça se passe de telle manière ; on n'aurait pas dit telle chose mais telle autre ; etc. »).

Annexe 2 – Procédure standard en enseignement scolaire de la grammaire



ANNEXE 2 – COMMENTAIRES



Phase 1	Dès la fin de la présentation des formes linguistiques nouvelles, par exemple sous forme de dialogue oral, l'enseignant fait reprendre (méthode imitative) par les élèves eux-mêmes (méthode active) ces formes, en posant sur le dialogue des questions qui amènent les élèves à intégrer d'emblée ces formes dans leurs réponses.
Phase 2-3	L'enseignant demande aux élèves eux-mêmes (méthode active) de repérer dans les exemples le point de grammaire commun (phase 2 de repérage ou reconnaissance), afin ensuite de pouvoir réfléchir sur ces exemples (méthode conceptualisatrice) de langue étrangère (méthode directe) pour en induire la règle de grammaire (phase 3 de conceptualisation)
Phase 4	L'enseignant propose aux élèves des exercices d'application (méthode applicatrice) à l'écrit. S'il veut combiner aussi ces deux méthodes avec la méthode active, il demandera aux élèves de produire leurs propres phrases d'application.
Phase 5	L'enseignant passe au second type d'exercices grammaticaux, de type « exercices structuraux ») : il va demander aux élèves de reprendre intensivement (méthode répétitive) à l'oral (méthode orale) des modèles (méthode imitative) de langue orale (méthode orale). Les modèles ont été choisis par lui pour qu'il y ait reprise automatique de la même règle de grammaire par les élèves.
Phase 6	L'enseignant propose des situations de plus en plus ouvertes de production (orale ou écrite) qui vont permettre aux élèves de réemployer de plus en plus spontanément les formes linguistiques, jusqu'à les faire « assimiler » (une forme linguistique est dite assimilée lorsqu'elle est immédiatement disponible à tout moment pour l'expression personnelle).

10. Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations

Michèle Verdelhan-Bourgade, Nathalie Auger[235]

Pendant longtemps, l'enseignement des langues a connu la dominance du support écrit, le manuel, qui reste très vivace dans tous les pays. Au milieu du XXe siècle a surgi la présence de l'audio-visuel, bientôt relayé par des moyens sophistiqués associant télévision et informatique (CD-ROM) puis réseaux de communication satellitaires et Internet. Dans tous les cas, les supports, quelle que soit leur forme, ont des ambitions formatrices, sur l'apprenant et parfois aussi sur l'enseignant. Ils ont donc leur place dans une étude didactique.

Mais comment s'y prendre pour travailler sur ces supports ? Mener une étude de ce type peut prendre des formes très diverses. Aussi ce chapitre présentera-t-il quelques repères pour déblayer le terrain.

10.1. Les domaines d'analyse

Le champ d'étude sur les supports est vaste, mais comporte plusieurs rubriques bien identifiables, même si le chercheur ne peut pas toujours répondre à toutes les questions, et même s'il ne souhaite pas se les poser toutes.

10.1.1. Les conditions de production du support

Elles sont déterminantes dans son élaboration et dans le résultat obtenu, et proviennent du croisement de plusieurs facteurs (Verdelhan-Bourgade, 2007).

Conditions politiques

S'agit-il d'un manuel d'État ou d'un manuel d'édition privée ?

Quelle en est la source de financement ? (appel d'offres international, subvention d'État…) Cela peut se voir dans certaines indications sur les pages de garde.

Est-il distribué gratuitement ou vendu ? Ou bien en accès libre ou payant (sites internet) ?

---

[235] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : manuel, macrostructure/microstructure d'un manuel, langue de scolarisation.

Conditions éditoriales
Éditeur (du pays, étranger, co-édition …)

Auteurs (indiqués ou pas, pays, fonctions occupées …)

Date d'édition, éditions successives (une 25e édition est la marque d'un succès certain)

Support faisant partie d'une collection ou pas (un CD-Rom accompagnant un manuel ne peut être jugé à part)

En cas de site internet, est-ce un site labellisé (organisme international, association, ministère…) ? Ou un site personnel ? Ou un site d'échange, de partage ?

Le public visé
Tranche d'âge

Niveau d'apprentissage (quelle que soit sa dénomination)

Objectifs d'apprentissage

Nombre (restreint, confidentiel vs large, « universel »)

La situation d'utilisation
Apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE), langue maternelle (FLM), ou langue seconde (FLS)

Zone géographique (l'enseignement du français langue seconde par exemple comporte des paramètres très différents au Canada et au Mali)

Enseignement en situation de scolarisation ou non

Auto apprentissage, apprentissage à distance, ou apprentissage avec un enseignant vs formateur

L'arrière-plan méthodologique du moment de conception du manuel
Quelles sont la ou les méthodologie(s) dominante(s) ou en usage à un moment donné en un lieu donné pour un domaine donné (FLE vs FLS vs FLM …) ?

Observe-t-on à cette époque des mouvements de circulation de ces méthodologies ?

> Exemple 1. L'évolution timide de l'enseignement du FLS vers l'ouverture à la communication depuis 1990.
>
> Exemple 2. La prise de conscience que l'apprentissage du français par les enfants immigrés ne relevait pas seulement du FLM, comme cela se pratiquait au milieu du XXe siècle, ni du FLE pur et simple comme on l'a pensé un moment au début des années 1970, mais d'un hybride lié au caractère second de la langue et à la scolarisation.

10.1.2. L'objet

On s'appuiera sur l'étude parue en 2002 (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 109-140), qui liste un certain nombre de points constitutifs de l'objet-manuel, ou du support péda-

gogique, selon certains éléments donnés par Choppin (1992), ici complétée et réorganisée.

La macrostructure (ou organisation générale)
Titre

Couverture

Structure générale, découpage en unité, chapitres, dossiers etc.

Tables des matières, sommaires

Thématiques

Pages spécifiques (présentation tableaux de conjugaison, lexique, bilans, révisions, entraînements, cartes, documents annexes…)

La microstructure (ou organisation d'une unité)
Les rubriques : intitulés, ordre, régularité, longueur respective …)

La mise en pages (maquette, double page, couleurs, typographie, rapport texte-image)

L'iconographie (place, type, rôles…)

L'exploration de ces indices peut permettre de répondre à deux questions importantes pour l'utilisateur du support pédagogique :

> Quels sont les moyens donnés à l'utilisateur (enseignant ou apprenant) de se repérer dans le support ?
>
> Quel est le degré de lisibilité ?

10.1.3. Le contenu méthodologique

Les références revendiquées et la réalité du support

- les bases théoriques réelles ou supposées : par exemple la présence des notions d'objectif, de compétence, d'intégration dans les manuels actuels ;
- les traces de différentes méthodologies, actuelles ou plus anciennes, leur combinaison ou non dans un éclectisme revendiqué ou pas ;
- les priorités méthodologiques ;
- l'écart entre une méthodologie affichée (en introduction par exemple, et le contenu effectif observable).

La progression
Son type (linéaire, en spirale, en étoile …)

Sa progressivité réelle

Sa cohérence : en macro-structure, selon le déroulement temporel, sur l'ensemble de l'ouvrage, mais aussi cohérence en micro-structure entre les différents moments d'une même leçon ou unité. En ce qui concerne le thème, quelle cohérence par exemple

entre un texte de départ sur les chemins de fer et des activités portant sur une promenade au zoo ? En méthodologie, peut-on parler de cohérence si les points travaillés dans la partie linguistique ne figurent pas dans les dialogues ou textes servant de point de départ ?

La méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage par domaine
L'oral et l'écrit, aussi bien en compréhension qu'en production, la langue, la culture …

Les activités proposées
Typologie

Priorités

Exercices, activités, tâches, projets ?

10.1.4. Le contenu linguistique et discursif

On s'intéressera au choix des unités linguistiques (structures, actes de langage, phonèmes…), à celui du lexique, aux langues ou variétés de langues et à l'organisation de ces unités en vue de l'enseignement et de l'apprentissage.

On pourra se reporter pour l'étude du contenu discursif aux éléments dégagés par Cordier (2002) à partir des manuels canadiens de français langue seconde, concernant les types de discours présents.

10.1.5. La conception de l'action pédagogique

On regroupera ici des points d'examen qui, faisant l'objet d'un choix de la part des concepteurs, se trouvent influer sur le comportement des apprenants, comportement langagier et social.

Les valeurs
Les valeurs présentes dans le support (valeurs scolaires, relationnelles, individuelles, nationales…). Certains pays exigent dans les cahiers des charges établis lors des appels d'offres que figurent dans les manuels des valeurs jugées indispensables à la formation de l'élève : respect des aînés, solidarité, exaltation du travail ou de la patrie…

L'attention apportée à la scolarisation (le cas échéant) ou à la réussite de l'apprentissage
On la repère dans des indices comme la forme des consignes, les aides apportées à l'apprenant.

10.2. Le regard du chercheur

Les éléments factuels ci-dessus, ne forment pas à eux seuls une grille d'analyse des manuels qui serait passe-partout. Comme dans toute étude didactique, le travail sur les supports suppose la combinaison de ces éléments avec deux paramètres consubstantiels de la recherche, la démarche méthodologique adoptée et le point de vue choisi. Voici quelques illustrations, sous forme de thèmes à aborder ou de questions que peut se poser le chercheur.

10.2.1. Objectifs de recherche et démarche adoptée

Les démarches les plus fréquemment adoptées dans l'étude des supports pédagogiques sont variables :

- la démarche évolutionniste : l'évolution des manuels et des supports intéresse fréquemment les historiens ou les méthodologues ;
- la démarche historique (par exemple le rapport des manuels et des instructions officielles à la fin du XIXe siècle, l'étude du travail sur l'oral en FLE en 1960, ou de la présentation de la Révolution française) ;
- la démarche comparatiste (entre manuels d'une même période dans un pays, ou entre manuels de pays différents) ;
- la démarche statistique quantitative, qui suppose un corpus suffisamment important (par exemple les discriminations dans les manuels scolaires français).

10.2.2. Rôle du point de vue

Avec une même démarche, un chercheur peut adopter des points de vue bien divers, qui ont parfois des frontières perméables et peuvent d'ailleurs se combiner :

- point de vue psychologique. Exemple : quels sont les comportements induits chez l'élève par les activités du manuel ? Quelle présence de soi et de l'autre, et leur articulation ?
- point de vue sociologique, sociolinguistique. Exemples : quelle est la place de la femme ? Quelles langues ou variétés de langue sont présentées dans le manuel ? Quelles sont les représentations des langues à apprendre, ou de leurs locuteurs ?
- point de vue anthropologique et culturel. Exemple : Quelle présence de la diversité culturelle, ou de l'interculturalité ? Quelle culture (à tous les sens du terme ou seulement à certains) est enseignée ?
- point de vue linguistique. Exemples : quelles grammaires de référence dans l'enseignement du français à une époque donnée ? Quelles bases linguistiques de l'enseignement du lexique ? Quels types de discours trouve-t-on dans les manuels (Cordier, 2002) ?
- point de vue méthodologique. Exemples : à quelle (s) méthodologie (s) se rattache l'ouvrage ? Quelle est la progression ? Quelle structure adopte la leçon ? Par quels moyens méthodologiques le manuel permet-il l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère ? Comment l'apprenant est-il familiarisé avec le texte littéraire ?
- point de vue pédagogique. Exemples : comment faire une leçon ou une série de leçons avec tel manuel ? Comment le manuel s'adapte-t-il aux conditions d'enseignement et d'apprentissage dans une situation donnée ?

Toute étude des manuels suppose la combinaison de ces trois paramètres : une démarche, un point de vue, un domaine, qui vont s'appliquer à un corpus particulier choisi par le chercheur. Les possibilités de combinaisons sont donc nombreuses, c'est pourquoi il ne peut y avoir de grille unique d'analyse applicable dans tous les cas. Chaque grille est marquée par une époque, un contexte méthodologique, des enjeux et des objectifs spécifiques. Contrairement à ce que croient les doctorants débutants, il n'y a pas de grille miracle, chaque chercheur doit construire son propre modèle d'analyse, même s'il s'inspire des essais réalisés et publiés auparavant, dont certains sont restés célèbres (Bertoletti et Dahlet, 1984).

Manuels de français langue étrangère cités :

AUTRICHE

(3)-GSCHWIND-HOLTZER G., PAVILLARD S., ROYER P. 1986, *Rendez-vous 2*, Französisch für Erwachsene, Wernsing Armin Wolkmar, Cornelsen-Velhagen & Klasing GmbH & Co, Berlin, 240 pages.

GRANDE-BRETAGNE

(6)-NOTT D. 1993, *Points de départ*, manuel de l'étudiant, London, Hodder et Stoughton, 257 pages.

IRLANDE

(1), (4), (7)-FORTANIER I., MC MAHON B., CULLEN E., O LOINGSIGH M.C 1997, *C'est ça 1*, The Educational Company of Ireland with Institiuid Teangeolaiochta Eireann, Dublin, 356 pages.

ITALIE

(2), (5)-C

ERAGIOLI M., SALVADORI E., SOMMADOSSI C., *Amicalement*, Marietti, Casale Montferrato, 521 pages.

11. Les manuels : analyser les discours

Nathalie Auger[236/237]

Comme la contribution précédente le rappelle, il n'existe pas de grille unique pour l'analyse des manuels ou des supports pédagogiques. Selon la démarche, le point de vue envisagé et le domaine d'investigation retenu, le chercheur choisira son chemin propre. L'analyse de discours (AD) peut alors se révéler un outil de premier ordre pour étudier ces supports. L'AD révèle les particularités inhérentes aux discours des manuels qui ont un impact sur l'enseignement-apprentissage des langues. Elle permet de rendre compte de points de vue à la fois psychosociologiques, linguistiques, socio-linguistiques, méthodologiques, anthropologiques et culturels. Ainsi, analyser les discours des manuels et des supports didactiques utilisés en classe de langue dévoile un ensemble de paramètres majeurs pour la didactique des langues et des cultures dont :

- les représentations de soi et de l'autre (celui dont on enseigne la langue) ;
- subséquemment, les degrés de mise en œuvre de démarches interculturelles.

Le cadre de recherche proposé ici pour l'analyse des manuels a été conçu à partir d'une étude quantitative et qualitative sur près de cinquante manuels de FLE en usage dans l'Union européenne (Auger 2007). Le lecteur pourra y trouver davantage de pistes pour affiner ses études discursives qui peuvent s'orienter différemment selon les objectifs visés par sa recherche.

Les conditions de production agissent fortement sur l'élaboration des manuels. Tout d'abord, la caractéristique essentielle du discours didactique est de s'inscrire dans un contexte de parole particulier, celui de la transmission des savoirs. Ainsi, l'énonciateur/les énonciateurs du manuel informe(nt) le discours en fonction du public d'apprenants avec la volonté « d'amener à interpréter les propos tenus dans le sens que l'on souhaite » (Grize (1994 : VII) dans Boutet). Les recherches sur les manuels

---

[236] Voir :L'analyse de discours : exemple d'une communication pédagogique médiée par ordinateur [asynchrone]
De l'analyse du discours à l'analyse des discours en situation comme outil de recherche et d'intervention

[237] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : analyse du discours (didactique), fonctionnement discursif (des manuels), représentations du même et de l'autre, désignant identitaire, relativisation culturelle.

ont donc intérêt à être mis en perspective avec les textes officiels des instances éducatives dont les manuels dépendent (pays, région, province etc.), avec l'histoire du pays mais aussi selon l'histoire des relations avec les communautés des locuteurs dont la langue est objet d'apprentissage.

11.1. Les fonctionnements discursifs des manuels : la mise en scène des représentations de l'autre au travers de soi

« Le discours pédagogique, quel que soit son contenu, prétend la vérité » (Reboul, 1984 : 11). Ainsi, l'auteur de manuel donne sa représentation de la vérité sans donner à l'apprenant, à moins de s'inscrire dans une démarche interculturelle, la possibilité de relativiser les contenus auxquels il est exposé.

Maingueneau (1979 : XIII) explique que le manuel est « simultanément et indissolublement manuel de grammaire et discours sur le monde ». Le discours tenu a pour objet non seulement le monde mais plus particulièrement le monde de l'autre, dont l'apprenant apprend la langue. Cette situation d'énonciation met en place des dispositifs, des places identitaires (Charaudeau 2001). Cet univers de discours sert de lieu d'inscription aux représentations interculturelles. L'auteur du manuel donne à voir une représentation endogène dite « auto-représentation » alors que dans le cas où un locuteur représente l'autre il s'agit d'une représentation exogène, une « hétéro-représentation » (Boyer, 1999 : 8). L'auteur du manuel agit ainsi « sur les représentations du réel » (Bourdieu, 1982 : 124). En actualisant son dire, l'énonciateur tient également un discours sur lui-même, il se repère en même temps qu'il repère l'autre pour son co-énonciateur-apprenant. Cette relation triadique, caractéristique de l'échange langagier dans sa globalité, que celui-ci soit d'ordre scriptural ou oral, a été décrite par Benveniste (1966 : 228). En effet, l'énonciateur, soit l'auteur du manuel et les apprenants, sont dans une relation qualifiée de « je-tu » et qui exclut d'emblée « la 3ème personne ». D'ailleurs, ce lien « je-tu » ne fait que renforcer la position de rupture avec l'autre, le « il » dont l'élève apprend la langue. Dans l'analyse des corpus, étudier la relation dans laquelle un je (l'auteur-énonciateur du manuel) définit un il (celui dont l'élève apprend la langue) pour un tu (son co-énonciateur-apprenant, le lecteur du manuel) est pertinent. Cette représentation de l'autre est appréhendée par le biais des traces laissées par l'énonciateur dans son dire ou encore par les images des manuels qui peuvent mériter un examen sémiologique.

11.2. Entrer dans l'analyse des fonctionnements discursifs des manuels de langue

Puisque la subjectivité de l'auteur, de son « je » en discours est inexistant (mis à part dans les préfaces), il s'agit de repérer d'autres sources énonciatives qui laissent transparaître des occurrences de soi.

11.2.1. Chercher l'énonciateur masqué derrière diverses sources du dire ou le jeu des « je »

Divers énonciateurs assument un « je » dans les manuels, par exemple par les personnages issus des dialogues fabriqués. Ce « je » est énoncé par des énonciateurs censés représenter l'autre ou des locuteurs de la communauté du même. Malgré tout, c'est bien l'auteur du manuel qui choisit de faire dire « je » à ces personnages puisqu'il fabrique, crée ces discours. Les personnages sont des énonciateurs-relais. L'auteur a ici un statut de super-énonciateur, on obtient donc le schéma suivant :

Auteur-énonciateur = « super-énonciateur » → énonciateur français « je » ou natif « je » = « énonciateurs-relais »

L'auteur-énonciateur peut faire prendre en charge à des énonciateurs créés de toutes pièces, les énoncés que lui-même pense représentatifs de l'autre. Ces procédés peuvent se trouver partout : des exercices de grammaires, des jeux de rôles etc. Ainsi, comme il ne peut assumer explicitement ces énoncés, il peut laisser penser à son co-énonciateur-apprenant que ces échanges langagiers sont caractéristiques du « il » dont il apprend la langue ainsi que de son comportement futur lorsque le « tu » s'affirmera en « je ». Le recours aux documents authentiques, donc créés par « il », peut permettre de dépasser cet écueil. Pourtant, l'auteur est encore dans ce cas un « super-énonciateur » puisqu'il choisit les documents qui lui semble représentatif de l'autre puisque maître des choix de ce que le « je » énonce. L'auteur est donc absent d'un point de vue subjectif, mais constamment présent derrière le « je » des autres énonciateurs.

11.2.2. Relever les désignants identitaires : analyses qualitatives et quantitatives

Les représentations de l'autre peuvent aussi être appréhendées dans les discours par les toponymes, les ethnonymes, les langues, et leurs dérivés adjectivaux, que ceux-ci concernent les communautés du même ou de l'autre. Ces marques peuvent être énoncées aussi bien par des personnages fabriqués, des exercices de grammaire ou des documents authentiques. Il s'agit de hiérarchiser ces énonciateurs, qui, s'ils dépendent tous de l'auteur du manuel, n'ont pas toujours la même force énonciative. Cependant, ils donnent tous à voir une représentation de la relation interculturelle. Une analyse qualitative des types de procédés discursifs peut alors informer sur les représentations interculturelles les plus récurrentes : stéréotypie (montrer le caractère généralisant de certains supports) ou, au contraire, travail interculturel mené. Par exemple, les occurrences (1) *Les Français adorent rire* (p. 242) ou (2) *La France est organisée* (p. 365) sont qualitativement stéréotypiques. Ces énoncés de type générique sont des assertions à caractère véridique (détermination nominale définie qui indique que la relation prédicative est valable pour l'ensemble des locuteurs ou du toponyme qui les représente). L'appareil argumentatif peut aussi servir à justifier la validité du dire. Ces procédés linguistiques font que l'élève va interpréter l'énoncé comme étant validable dans l'extra-linguistique. Kerbrat-Orecchioni (1980/1997 : 154) appelle ce phénomène l'objectivité de type II. Pour autant, ces énoncés sont à relativiser, contextualiser si l'on souhaite développer des compétences interculturelles chez l'apprenant.

Par ailleurs, les énonciateurs ressentent plus ou moins consciemment parfois le parti pris de certains énoncés qu'ils tentent d'atténuer par des modalisateurs (soulignés dans les exemples) ou des masques énonciatifs tels le « on » :

> *Mais le sport a pour eux [les Français] aussi un côté concurrence et compétition qui semble être particulièrement important.* (Unité 2)
>
> *Beaucoup de jeunes Français mangent à la cantine de l'école et certains à la maison. Le dîner : on mange vers 7 heures. C'est souvent un repas complet comme pour le déjeuner.* (p. 265)
>
> *On reproche à l'enseignement français de valoriser seulement la culture nationale.* (p. 424)
>
> *Autrefois, on disait que les Français étaient très conscients de leur histoire mais peu doués pour la géographie.* (p. 121)

Ce fonctionnement donne à l'énoncé un statut de vérité générale que nul ne peut contester, car à qui s'adresser puisqu'il est impossible d'en identifier la source énonciative. Dans tous les cas, il faut remarquer que les représentations de l'autre sont plutôt négatives : « nationaliste », « peu doués ». Le masque du « on » est souvent utilisé par l'énonciateur dans le but de s'éloigner le plus possible de la prise en charge d'un énoncé d'axiologie dévalorisante.

11.2.3. Analyser le discours des manuels au regard de l'ouverture au pluriculturalisme

Ces références à l'autre, produits de discours sur des pratiques culturelles, définissent finalement celles de l'auteur-énonciateur et de ses co-énonciateurs-apprenants. C'est en cela que l'énonciateur donne « sa réponse » au sens Bakhtinien de l'expression. « Toute énonciation, même sous sa forme écrite figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle [...] », Bakhtine (1977 : 106).

La construction du discours didactique dans les manuels de langue paraît reposer sur deux grands types de fonctionnements discursifs : le gommage de la subjectivité de l'auteur-énonciateur et la construction de l'autre, essentiellement par l'utilisation de désignants identitaires. La non-subjectivité de l'auteur-énonciateur, qui n'est qu'un leurre de surface, ne semble que mieux « véhiculer », pour reprendre l'expression de Maingueneau 1979, un discours à caractère véridique sur celui dont il enseigne la langue. Cette construction du discours peut donc parfois donner lieu à des instances énonciatives dévalorisantes sur l'autre, ce qu'il faut observer avec vigilance.

D'autres exemples montrent que le lecteur est mobilisé pour relativiser et contextualiser les stéréotypes (7) C'est vrai qu'en France, on cuisine les escargots et les grenouilles mais pas tous les jours ! (p. 265). Par ailleurs, il resterait encore à étudier les interactions verbales de la classe, au moment de l'étude de ces supports didactiques pour voir comment l'enseignant met à distance ces énoncés, développe les compétences interculturelles des apprenants en les ouvrant au pluriculturalisme. Le discours des manuels peut alors s'avérer, même dans ce qui semble au départ, des impasses discursives, de bons déclencheurs à la relativisation culturelle.

12. Interaction en classe et enseignement-apprentissage des langues

Javier Suso López [238]

Tel que de nombreux travaux l'ont montré (De Pietro, 1994 ; Ellis, 1999 ; Nussbaum, 1999 ; Gajo et Mondada, 2000 ; Pekarek, 2000 ; Cicurel 2002), « le postulat du rôle constitutif de l'interaction sociale pour l'apprentissage des langues […] est au cœur de l'approche interactionniste de l'acquisition » (Pekarek, 2000 : 1). Ainsi, l'interaction sociale met en jeu, de façon interdépendante, trois types de pratiques :

- des pratiques de mise en rapport des subjectivités (intersubjectivité, confrontation, découverte de l'autre, respect, « sympathie » - « empathie »…) : enjeu socio-psychologique;
- des rapports d'interlocution (enjeux linguistique et sociolinguistique : socialisation langagière) :

a) mise en place des dimensions du processus de communication : espace, temps, rapports entre action et discours ;

b) organisation du discours / des échanges sous forme de dialogue (conduite dialogique): plus contrôlée / ritualisée ou plus participative ; questions de politesse linguistique ; reformulation, correction… *versus* forme unidirectionnelle / linéaire (conduite explicative) : désignation, exemplification, description, exposé…

- des pratiques pédagogiques (enjeu pédagogique) :

a) cadrage et organisation de la participation et de l'activité (tâche, action) des apprenants : coordination des comportements (à travers des pratiques langagières interactives : prescription plus ou moins autoritaire, injonction, requête d'engagement d'une activité, appel à la réflexion, conseils, menaces, etc.) ;

b) orientation de la focalisation (l'attention) des apprenants ;

[238] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : interaction (interaction endolingue, interaction bilingue, interaction exolingue).

c) génération d'attitudes (motivation, volonté, surpassement de soi, timidité à refouler… ; obéissance, soumission, acceptation responsable). Ces conduites se manifestent à travers une iconicité gestuelle et prennent un sens global en tant que styles d'action didactique, méthodes, démarches ou autres dénominations.

12.1. Rapports d'interlocution à travers les corpus

Dans le cas d'une langue maternelle, ce sont les pratiques de mise en rapport des subjectivités (enjeu psychologique) et les rapports d'interlocution (enjeux linguistique et sociologique) qui jouent le rôle principal dans l'acquisition de la langue, tandis que, dans l'enseignement scolaire d'une LE, ce sont les pratiques pédagogiques qui ont joué traditionnellement un rôle fondamental (enjeu pédagogique). Pour restreindre nos réflexions aux langues étrangères, le transfert de ces pratiques de l'enseignement des langues mortes à celui des langues vivantes crée de tout point de vue une absurdité pédagogique : dans la plupart des situations observées, c'est seulement le professeur qui parle la LE face aux autres interlocuteurs (une vingtaine, une trentaine voire davantage) qui l'ignorent, sauf exceptions. Dans ce cas, l'interlocution est ainsi décadrée (« situation exolingue » : asymétrie des compétences langagières), pratique de la langue rendue impossible, et donc apprentissage de la langue (en dehors des éléments formels) très limité.

Bien sûr, le constat sur les difficultés rencontrées par l'enseignant, quand il veut intégrer les deux premières dimensions est toujours là, et semble décourager toute tentative de transformation des pratiques existantes. Les recherches entreprises dans le cadre du projet CECA (Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage)[239], le manifestent : l'enseignement du français en tant que langue étrangère et seconde comprend toujours et partout un fort accent grammatical et littéraire, au dépens de la maîtrise effective de la langue.

La mise en place d'une stratégie didactique où l'interaction reprenne les trois dimensions qui lui sont propres passe, à notre avis, par une sensibilisation « fine » de ce qui se passe effectivement dans une salle de classe, de façon à ce que tous (professeurs et élèves) se rendent compte dans quelle culture d'enseignement/apprentissage ils « baignent ». C'est, en d'autres termes, ce que proposait déjà il y a presque une dizaine d'années S. Pekarek :

[239] Derrière les discours « didactiquement corrects », qu'en est-il des modalités locales, collectives et individuelles, d'appropriation du Français Langue Étrangère et du Français Langue Seconde en milieu institutionnel ? Quelles données comparables, quelles variables, quels traits universaux peuvent être repérés et analysés dans les pratiques ? Près de 140 enseignants-chercheurs universitaires, dans 20 pays, se sont engagés en 2007, dans le projet de recherche mondial CECA (Cultures d'enseignement / Cultures d'apprentissage), à l'appel de la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français), du CRAPEL (Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues, Université Nancy 2) e det l'AUF (Agence universitaire de la francophonie). Les corpus vidéographiés sont à la disposition des chercheurs sur demande (http://ceca.auf.org/, 10/05/10).

> « La préoccupation centrale qui caractérise le domaine dès l'abord est donc celle du lien entre mécanismes interactifs et conditions d'apprentissage. La réflexion est menée sur deux axes indissociables : l'un porte sur les schémas communicatifs qui sont susceptibles de servir de support à l'apprentissage et l'autre sur les conditions socio-interactives plus générales qui cadrent cet apprentissage dans différents contextes socio-institutionnels » (2000: 12).

C'est en se regardant faire chacun à un niveau microscopique, d'un point de vue « ethnographique » et non plus seulement « technique-pédagogique », qu'on pourra tous prendre conscience des répercussions qui sont produites par les comportements et les actions mis en œuvre dans la salle de classe, mais aussi être capable d'y introduire de petits changements, peu à peu, qui vont transformer les données en présence. Toute stratégie qui se pose pour but de tout changer à la fois (combien d'échecs a-t-on pu constater le long de l'histoire des méthodologies !) est doublement dangereuse : non seulement, elle consiste à jeter le professeur et les élèves « à la piscine » sans savoir nager, mais surtout, elle prévient contre toute tentative de changement postérieure.

Ainsi, il ne faut pas que l'appréciation soit réduite aux manifestations langagières, mais y intégrer également les comportements, et, à l'intérieur de ceux-ci, ne point se limiter à ce qui est embrassé traditionnellement sous le parapluie de la pédagogie (types de rapports) et de la didactique (qui correspond à ce que F. Cicurel nomme les « pratiques de transmission » (2002 : 11) : sélection, présentation du contenu, techniques de travail spécifiques, etc.).

En effet, F. Cicurel, en s'appuyant sur le corpus DELCA[240], montre bien que « l'enseignant, pour réaliser sa performance de professeur, puise à la fois dans son répertoire linguistique ordinaire et fait appel à un répertoire didactique et interactionnel » (Cicurel, 2002 : 12). Ainsi, l'objet d'étude des recherches doit comprendre globalement la saisie de l'interaction sociale en classe de langue étrangère ou de la pratique psychosociologique réelle, qui se manifeste à travers les trois types de pratiques signalées plus haut.

Si les perspectives de la recherche sont claires, ainsi que l'objet central de celle-ci[241], nous croyons qu'il reste encore définir un terrain commun d'entente où les travaux ne s'accumulent point, mais s'intègrent les uns les autres pour dévoiler une réalité complexe. Pour rendre possible cela, nous proposons une échelle d'observation, qui

---

[240] Le corpus DELCA (Discours d'Enseignement, Langues en Contact et Appropriations) /SYLED (Systèmes Linguistiques, Énonciation et Discursivité, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle), constitué grâce à C. Carlo) entre 2001 et 2004, rassemble plusieurs séquences de classe de français langue étrangère, au cours desquelles le même enseignant se livre à des activités didactiques différentes. Il s'agit de cours donnés en milieu universitaire à des étudiants assez avancés et résidant en France. Voir : Francine Cicurel, «La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe», Acquisition et Interaction en Langue Étrangère http://aile.revues.org/document801.html (10/05/10).

[241] On pourrait le résumer encore de la façon suivante : il s'agit de répondre à la question suivante : comment définir la forme sociale de l'enseignement et de l'apprentissage 'une LE ?, que se posait déjà L. Schiffler (1991 : 39).

comprend une série de critères ou paramètres (de base), que nous reproduisons à continuation.

12.2. Échelle d'observation pour une analyse de l'interaction en classe de langue étrangère[242]

10.2.1. Comportement langagier / communicatif / linguistique (critère verbal)

a) L'enseignant prend la parole : il « informe » (explique) des éléments relatifs au contenu de la « leçon », il transmet des messages linguistiques (que les élèves doivent comprendre, reprendre, apprendre, répéter, etc.) ;

b) L'enseignant pose des questions (typologie, buts) ;

c) L'enseignant réagit aux paroles de l'apprenant (donne des indications utiles qui peuvent aider l'apprenant), se limite à constater / souligner que la parole de l'apprenant est fausse ou comporte des erreurs, corrige la parole des l'apprenant… Façons différentes. Exemples :

- indication utile (aide) : « ce n'est encore tout à fait cela » ;
- critique objective et constructive : « tu as oublié de mettre le subjonctif » ;
- constatation d'erreur : « c'est faux, ce n'est pas cela ».

d) L'enseignant gère le tour des paroles : invitation à répéter une phrase, à compléter une phrase commencée, à prendre la parole, à répondre [Approche quantitative : % du temps pris par la parole de l'enseignant + approche qualitative].

e) Prise de la parole par l'apprenant : il lit un texte (qu'on lui a dit de lire), réalise à voix haute un exercice, répond à une question (qu'on lui a posé personnellement) ; réagit à une question ouverte (posée globalement à toute la classe), prend la parole de sa propre initiative [Approche quantitative : % du temps pris par la parole de l'apprenant + qualitative].

10.2.2. Gestion de la classe (critères sociaux)

a) Position occupée par l'enseignant et les apprenants (position frontale), déplacements de l'enseignant et des apprenants, organisation de l'espace communicatif.

b) L'enseignant reste neutre, manifeste des paroles décourageantes à l'égard des apprenants, ou bien loue (ou encourage) les prises de parole des apprenants :

- facteur émotionnel neutre ;
- facteur émotionnel négatif : blâmes, punitions arbitraires, menaces, paroles inamicales (ton de la voix,…), expressions décourageantes ou impatientes ;

[242] Bien sûr, ces paramètres (ou critères) prennent pied sur des propositions antérieures, dont celle de Flanders (1960) reprise par L. Schiffler ([1980] 1991 : 40-45).

- facteur émotionnel positif : encouragements, expressions laudatives, renforcements…

c) L'enseignant donne un plan (ou un aperçu) de ce qui va être fait en classe, ainsi que des objectifs du cours ; est le seul à déterminer les étapes du travail ou le déroulement du cours (selon un plan préfixé) ou bien introduit des modifications en fonction des difficultés/réactions/demandes ; donne des directives (ordres), des interdits (personnels ou impersonnels), des punitions (arbitraires, conséquentes ; qu'il justifie ou pas), des invitations (à être attentifs, à faire par soi-même…), accepte ou prend en considération les idées (demandes, suggestions) des apprenants ou bien manifeste des refus…

d) Le travail didactique en classe prend des formes différentes : modalités (travail personnel, en tandem / dyades (2), en groupes de 3-4) ; qui constitue les groupes ? qui détermine les étapes du travail ou de la tâche ? langue utilisée ?

e) L'enseignant accepte l'expression de sentiments (fatigue, pas envie de travailler, besoin de se détendre, amitié envers certains camarades pour constituer des groupes de travail) ; tout ce qui relève de la dimension émotionnelle de la relation enseignant-apprenant, mais aussi de la relation apprenant-enseignant ! Exemples :

- interdits prononcés sur le plan personnel : « Michel, arrête de faire l'andouille ! » ; « laissez-moi tranquille » (apprenant à enseignant) ;
- interdits d'ordre général ou impersonnel : « Arrêtez de parler ! silence ! » ;
- menace : « Pierre, la prochaine fois tu vas voir le directeur » ;
- ordre / invitation (intonation décisive pour l'appréciation) : « Georges, va au tableau » ; « René, fais la prochaine phrase » ;
- impatience : « Combien de fois je vais être obligé de vous expliquer cela ? » ; « quand-est-ce que nous allons écouter la chanson ? » ;
- renforcement positif : « c'est bien, c'est bien cela, O.K. » ; « ce que vous m'avez dit m'a bien aidé… » ;
- verbalisation de pensées / messages destinés à changer les appréciations sur l'école, ce qui est fait en classe: vous pensez que l'école est ennuyeuse, mais il faut que vous ayez le diplôme….

10.2.3. Le lieu de travail – la classe

a) Le silence règne en classe <–> le brouhaha règne en classe (degrés divers) ;

b) Le lieu de travail est personnalisé par le professeur, par les apprenants (décoration, investissement créatif, réaménagement de l'espace, etc.).

Il reste à établir – nous y sommes consacrés depuis un certain temps mais il faut le faire au fur et à mesure que des recherches sont menées à terme – à l'intérieur de chacun des ces critères une typologie de faits, de comportements, de conduites langagières, d'actes de parole, etc., plus fine.

Finalement, pour que les recherches puissent avancer, il faut bien sûr une dernière condition, complémentaire : une délimitation précise de la situation d'enseignement apprentissage (langue étrangère – langue seconde ; caractérisation des apprenants (âge, sexe, statut social, filière scolaire…) ; caractère institutionnel ou pas de l'établissement scolaire ; statut de la matière « français » : obligatoire ou optionnelle…) pour que les recherches puissent être significatives au-delà du cadre strict de l'observation.

13. Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser

Francine Cicurel[243]

Depuis une bonne trentaine d'années, la classe de langue a suscité des descriptions effectuées à partir de recueils de séquences de classes prélevées dans des contextes éducatifs variés. Issues de courants sociologiques américains qui s'intéressent aux manières d'interagir des locuteurs et à la façon dont la conversation progresse, de nouvelles manières d'appréhender les échanges se font jour (Goffman, Gumperz…). L'introduction des travaux des Britanniques Sinclair et Coulthard (1975) considérés comme relevant de la *Discourse Analysis*, ouvre des perspectives sur la dimension de « conversation » de la classe et permet de progresser dans la connaissance de la structure des échanges (on connaît l'échange canonique ternaire en classe de langue : sollicitation/réponse/rétroaction). L'entrée interactionniste porte une attention particulière *à la relation* qui s'établit entre des sujets sociaux réunis par un projet commun. Ces sont les manières de donner la parole, de faire parler les autres qui font l'objet d'observations : on identifie des types d'échanges (symétriques *vs* asymétriques), un cadre de participation, des formats communicatifs, on s'occupe du système d'alternance des tours de parole, on se préoccupe de la façon dont on ménage ou non la face des participants.

La situation de classe doit être envisagée en prenant en compte ce qui lui est caractéristique ; les échanges se font à propos *d'objets de savoir* et parce qu'il y a une transmission du savoir à opérer.

Au fil d'observations fines du comportement langagier des participants, on est parvenu à dégager des principes de l'interaction en classe : il s'agit d'une interaction planifiée mise à l'épreuve au moment du cours et de la rencontre avec une force de coopération ou de résistance, et dotée d'une dimension fortement métalinguistique puisque c'est d'enseignement de langue qu'il s'agit.

Ces recherches mettent en évidence la spécificité d'un *travail* qui se fait dans la classe dans des situations particulières et dans des cultures éducatives *situées* qui ont un pou-

---

[243] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : contexte éducatif, interaction didactique, métalangage en classe de langue, pratiques de transmission, transcription.

voir déterminant sur les conduites interactionnelles. Elles s'appuient sur des observations de terrain qui se font selon des méthodologies de recueil de données et d'analyse dont nous allons rappeler les grandes lignes.

13.1. Une recherche de terrain

La classe est d'abord pour les professeurs et les apprenants qui la fréquentent un lieu de travail. Pour le praticien enseignant, c'est l'endroit où il exerce sa profession, où il effectue des actions didactiques, où il émet des jugements et où il est, lui aussi, plus ou moins tacitement évalué. Pour que cet espace devienne un objet de recherche, des méthodes d'investigation et d'analyse doivent être mises en place. Le chercheur qui prend la classe comme objet d'analyse n'est pas partie prenante de l'action d'enseignement. Il en est l'observateur. Il lui faut construire les conditions d'objectivité de son observation et de son analyse.

Une recherche de type ethnographique consiste à porter attention aux activités effectives, observables en situation. Elle encourage, à partir du recueil de données empiriques prélevées dans des contextes d'enseignement variés, à observer des fonctionnements langagiers et discursifs. Il s'agit de ce qu'on appelle des *données naturelles*, c'est-à-dire non provoquées par le chercheur pour les besoins de son enquête.

La démarche ethnographique implique pour le chercheur :

- de se déplacer sur le terrain, de prendre contact avec les acteurs institutionnels et de se faire accepter par eux. Il n'est jamais facile de convaincre un enseignant d'ouvrir sa classe à qui peut lui paraître un intrus. Les institutions sont plutôt « protectionnistes », les enseignants peuvent ressentir de l'embarras devant ces observateurs venant jeter un regard qui leur semble indiscret et parfois menaçant ;
- d'être équipé d'outils techniques (d'appareils d'enregistrements audio et/ou vidéo) ;
- de procéder à une transcription qui est une périlleuse conversion de l'oral en écrit à partir de supports attestés.

Le but de la transcription est de préserver les données et de permettre un travail sur ces données. Pour constituer la classe en objet d'étude, il convient de créer une distance avec l'objet étudié par le recours à la *transcription* des discours et l'utilisation de concepts qui relèvent de la linguistique du discours, de l'analyse des interactions, de l'ethnographie de la communication ainsi que des études sur la communication exolingue. La visée que poursuit l'ethnographe est de parvenir grâce à son observation, à la collecte de données, à se familiariser suffisamment avec un terrain pour parvenir à dégager quelques traits spécifiques à la communauté qu'il étudie.

13.1.1. La transcription : un effet de loupe

Comment configurer un contexte absent qui inclut des paramètres visuels, auditifs, intonatifs, gestuels, vestimentaires, etc. ? Les avancées technologiques ont donné de nouvelles possibilités d'archivage des données, mais le terrain est toujours construit ou *re*construit par le chercheur. Les analyses conversationnelles étudient des *échantillons* d'interactions spontanées. Ceux qui s'intéressent en priorité aux interactions et à leur logique de déroulement décrivent les échanges qui se produisent en classe à partir de *transcriptions*, c'est-à-dire d'une transformation de l'oral en écrit et, à partir de cet « écrit fabriqué », tentent de comprendre comment se fait le processus de transmission, comment les acteurs co-organisent les activités verbales et non verbales dans le but d'enseigner-apprendre

Lorsque les interactions orales sont transformées en données transcrites on passe d'un code de communication à l'autre. Au fil des années, des traditions de codage des données orales recueillies dans les classes se sont petit à petit construites.

« Produit d'une longue tradition dans le champ de la sociolinguistique notamment, l'activité de transcription consiste à restituer sous une forme écrite un sous-ensemble d'informations attestés sur les supports audiovisuels utilisés » (Filliettaz, 2008 : 93).

La transcription est une pratique minutieuse qui nécessite de prendre constamment des décisions pour traduire à l'écrit ce qui survient à l'oral. Il faut mettre au point un code qui permet de noter les événements oraux (tours de parole, pauses, hésitations, etc.) afin de les archiver pour les analyser et les interpréter. Nous voyons ci-après le code de transcription adopté par le groupe de recherches IDAP[244]. Il en existe d'autres mais, à peu de choses près, ce sont les mêmes phénomènes qui sont pris en compte :

- la notation des tours de parole et leur numérotation ;
- l'identification des interactants avec, au moins, la distinction entre le professeur et les apprenants ;
- les pauses et les chevauchements de parole ;
- les dimensions prosodiques indiquées même sommairement (pauses, intonation montante, allongement de la syllabe, accentuation…) ;
- les dimensions non verbales (gestes, déplacements, expressions du visage, etc.).

Les conventions de transcription permettent d'aller de l'oralité de l'échange à une trace écrite mais elles ne transforment pas pour autant l'oral en écrit. La transcription reste une *image* de l'oral, aussi fidèle que possible mais intrinsèquement imparfaite.

[244] Au moment du recueil de données de classes dans le cadre de l'enseignement du FLP (français comme langue professionnelle) à la fin des années 90 : voir à cet effet *Les Carnets du Cediscor* 7.

Code de transcription utilisé par le groupe IDAP[245]

P	enseignant
Jean	nom de l'apprenant quand identifié (de préférence modifié pour respecter l'anonymat)
Af	apprenante non identifiée ; Am : apprenant non identifié ; As : plusieurs apprenants
XXX	inaudible
(*rire*)	commentaires sur le non-verbal (en italique)
:	allongement de la syllabe
:::	allongement plus long de la syllabe
+	pause, ++ pause plus longue, +++ pause au-delà de 5 secondes
↑ ou ?	intonation montante
MAJOR	accentuation, emphase
Ma-jor-do	scansion
<u>Soulignement</u>	
(*chevauchements*)	ma<u>jordome</u>
	<u>jordome</u>
major**.....**	demande d'achèvement (*pointillés en gras*)

13.1.2. Méthodes en question et mises en garde

Qui dit transcription dit obstacles à surmonter, d'abord parce qu'il y a nécessairement délimitation d'un corpus, choix de séquences, ensuite parce que l'acte de transcrire est un travail long et minutieux[246]. L'analyse se fait à partir de quelques heures de cours que l'on peut difficilement juger représentatives de tout un contexte ou d'une activité didactique. Le problème est ensuite celui des fondements de l'analyse et de l'interprétation des résultats ; s'agit-il de dégager des traits saillants que l'on considère comme représentatifs ? Comment le travail d'analyse peut-il se faire à partir de données toujours fragmentaires ? En quoi le « geste », la stratégie de l'enseignant observé sont-ils « typiques », en quoi relèvent-ils du genre didactique plutôt que de la singularité d'un comportement ? Il faut ici rappeler que l'analyste partage souvent avec la catégorie des locuteurs observés le statut de professeur. On compte donc d'une certaine manière sur sa « compréhension participative » pour décider si tel évènement langagier est pertinent ou non.

---

[245] *Interactions didactiques et agir professoral* du centre de recherches DILTEC (Didactique des langues, des textes, des cultures) à l'université Paris III.

[246] Quelque vingt pages de transcription ne correspondant approximativement qu'à une heure de cours.

Au-delà de ces difficultés – dont le chercheur doit avoir conscience – soulignons que les classes, comme tout terrain, sont avant que le chercheur ne les prenne pour objet un réel vaste et informe. Ce n'est qu'après le recueil de données qu'il devient possible de révéler des fonctionnements autour de la langue à apprendre, autour de pratiques de transmission, que l'on peut tenter de saisir les moyens mis en place par les locuteurs pour parvenir à des buts d'apprentissage. La courte séquence suivante possède les traits caractérisant un échange de type didactique.

Corpus Valérie[247]. Cours de FLE destiné à des femmes travaillant en entreprise en France

138.E : donc comme d'habitude on va s'appuyer d'abord sur c'que vous connaissez d'accord + vous allez repérer + les mots que vous connaissez déjà +++ euh : + exemple +++

139.Linh : brûlure d'estomac

140.E : voilà par exemple + vous pouvez le répéter s'il vous plaît ↑

141.Linh : brûlure d'estomac

142.E : brûlure de l'estomac qu'est que c'est les brûlures de l'estomac

143.Linh : mal à l'estomac

144.E : mal à l'estomac d'accord + et euh

145.Savonn : irritation

146.E : comment

147.Savonn : irritation

148.Afs : irritation

149.E : i + i-rri-ta-tion ouais très bien + qu'est que c'est + c'est quoi l'irritation

En découvrant ces quelques tours de parole entre un professeur et des apprenantes, employées d'une entreprise qui leur permet de suivre des cours d'alphabétisation ou de perfectionnement de la langue, l'observateur n'aura pas de difficultés à repérer des traits de didacticité – demande de dire ou de faire (*vous allez repérer*), rappel du rituel de travail (*comme d'habitude on va s'appuyer*), demande de « preuves » de compréhension (*qu'est-ce que c'est les brûlures d'estomac ?*), évaluation des productions (*ouais très bien*) et encouragement à approfondir le sens (*c'est quoi l'irritation*) qu'on n'interprétera pas, compte tenu du contexte, comme un acte de demande d'information.

On peut facilement avoir, en travaillant à partir d'une transcription, l'illusion de « capturer le réel », d'y avoir accès puisqu'on a filmé, enregistré, transcrit et que l'on pense

[247] Corpus recueilli par Laurence Corny au cours de son Master 2 recherche en didactique du français et des langues, université Paris III, année 2008-2009.

être devant des dires effectivement prononcés. Lorsqu'on lit quelques lignes de transcription et que l'on s'attache par exemple au détail de l'énonciation, on y passe un cercertain temps, nécessaire à la compréhension de ce qui *en réalité* n'a mis que quelques secondes à être produit.

On peut donc émettre les mises en garde suivantes :

- la tendance à surinterpréter le sens d'un événement en le considérant comme ayant plus d'impact qu'il n'en a en réalité ;
- le temps de l'analyse n'est pas le temps de l'action elle-même ;
- les différents modes de contacts ne peuvent tous être pris en compte ; le contact visuel, les gestes, l'intonation, le rythme, le ton, etc. sont pour une bonne part absents en partie de la transcription ;
- l'histoire interactionnelle des sujets échappe à l'analyste qui vient en un point x du déroulement de l'interaction[248].

Rappelons-le, la classe n'est pas a priori un objet de recherche, c'est d'abord un lieu de travail où on apprend et où on enseigne. S'y entrecroisent des forces provenant de sources différentes : interactions verbales, programmes, résultats, méthodologies, passé et buts des acteurs, contraintes institutionnelles, enjeux symboliques, système de place, etc. sont des facteurs dont l'analyste n'a pas toujours connaissance[249].

Cependant malgré son imperfection, une transcription, c'est-à-dire une médiation par l'écrit, est indispensable. Mais on se souviendra qu'elle n'est qu'une *trace* de la vie de la classe, un cliché où subsistent d'importantes zones d'ombre.

13.2. Une interaction spécifique : l'interaction-classe

L'analyse interactionnelle menée à partir de corpus d'échanges verbaux spontanés est une méthodologie (et non une théorie) qui permet de révéler des mécanismes sous-jacents à l'interaction (voir les travaux de Bouchard, Cambra Giné, Kerbrat-Orecchioni, Goffman, Vasseur[250]). Le principe est de respecter le détail conversationnel pour tenter de se rapprocher de l'événement de parole. Dans cette perspective, le recueil d'interactions se déroulant dans la classe de langue a conduit à quelques cons-

[248] On s'en aperçoit aisément quand on lit une transcription et que l'on regarde ensuite la séquence filmée : quelque chose du réel ne peut pas être « imaginé » par le biais de la seule transcription.

[249] Il existe deux conceptions de l'analyse conversationnelle : une analyse conversationnelle de type ethnométhodologique (Garfinkel, Mondada) où on ne tient pas compte du contexte en-dehors de celui que les interactants définissent au cours de l'interaction et une conception plus souple, plus ethnographique, où l'on considère que les rôles et la situation sont à prendre en compte. Dans le cas de l'enseignement-apprentissage, le contexte institutionnel ne peut que pré-définir si fortement des attitudes qu'il nous semble préférable d'examiner les interactions en classe en intégrant les données du contexte au préalable.

[250] Nous n'exposons dans ce chapitre que les méthodes d'analyse qui prennent des données naturelles, *in situ*, en compte. Pour cerner plus largement l'« agir professoral » nous avons également mis en place des techniques d'autoconfrontation au cours desquelles l'enseignant verbalise son action et révèle des mobiles actionnels sous-jacents (voir Cicurel, 2007).

tats. Rappelons que c'est le croisement d'observations dans des situations d'enseignement-apprentissage diversifiées qui a permis de dégager les règles spécifiques à l'interaction que l'on appelle didactique.

On peut considérer à la suite des travaux de Goffman (1974) que la classe est un cadre physique, géographique, mental, social dont il faut envisager l'étude et ceci sous différents angles. En voici quelques-uns :

- on parle d'interaction « à finalité externe » (Vion, 1994) lorsque les participants savent à l'avance ce à quoi ils s'engagent.
- l'interaction d'enseignement est caractérisée par la coprésence de participants ayant un *statut asymétrique*, par une *visée cognitive* (un objet à apprendre ou à enseigner), par u*n cadre contraignant* qui est celui de l'institution.
- dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, c'est la langue qui fait *obstacle* à la communication (les participants en ont une connaissance inégalement partagée, ce qui les place dans une situation de communication exolingue), mais elle est en même temps ce qui motive et crée les *conditions de la communication.*

L'interaction en classe peut être représentée de la manière suivante :

Pôle professoral (locuteur compétent) ayant un programme d'action	doit/veut transmettre un corpus de connaissances un savoir-faire/savoir-dire	à pôle apprenant (locuteur(s) moins compétent(s)
	selon des méthodes et moyens selon un découpage pré-établi des savoirs dans un temps donné à l'aide d'activités préorganisées	pour augmenter les savoirs et savoirs dire en langue-cible

Le cadre-classe réunit pour un temps limité plusieurs participants qui ont un but commun : acquérir ou faire acquérir des connaissances et faire progresser. Les interactants ont un comportement verbal à rapporter à leur rôle interactionnel, il est conditionné par le rapport au savoir des participants – place d'expertise *vs* place d'apprentissage.

L'espace-classe est un lieu où doit s'accomplir l'appropriation d'une langue. C'est par excellence le lieu d'observation de sujets *en train* d'acquérir un savoir. Il s'agit de la *transmission de savoirs* qui ressortent à une discipline donnée. Dans l'étude de ce type d'interaction on porte une attention plus accentuée que dans l'étude des interactions

ordinaires au mode de transmission, aux contenus traités, aux modes d'évaluation, aux stratégies mises en œuvre pour enseigner (modes explicatifs, reprises du dire, mode de la sollicitation, techniques de réparation, encouragement à la parole).

On y voit à l'œuvre une organisation de la parole spécifique : les rôles conversationnels sont inégalement répartis : l'introduction des thèmes et des contenus est le fait de l'enseignant, c'est lui qui a le pouvoir de nommer le *next speaker* et c'est encore lui qui dirige l'activité de remédiation en décidant quelles contributions sont acceptables et quel type de réparation elles requièrent le cas échéant.

Enfin signalons que ce lieu classe demande une extrême *attention* de la part des participants qui sont constamment sollicités – dans un même temps sur le contenu du message, sur sa forme, et sur le format de l'interaction.

13.2.1. Les formes transformées de la langue

La classe est un lieu où l'on peut observer en direct une *modification de la langue*. Il y a d'un côté la transformation souvent lente et progressive du savoir langagier des apprenants, et de l'autre la modification de la langue de l'enseignant lui-même qui adapte son discours à celui de l'auditoire (simplification syntaxique, lenteur du débit, exhibition des balises interactionnelles, voir Cicurel, 1995). L'attention est focalisée tant sur la forme que sur le contenu, à la différence de ce qui se passe dans une interaction ordinaire où c'est accidentellement que les locuteurs s'intéressent à la forme. Dans l'extrait suivant le cours porte sur la compréhension d'un texte littéraire[251].

569.ML(P) : voilà XXX donc vous avez d'autres: vous avez d'autres mots vous pour euh + le deuxième groupe pour le corps ou pour les sentiments ? XXX

570.Af : XXX

571.ML(P) : craqué ? + alors où c'est ? + quelle ligne ?

572.Af : 21

573.ML(P) : à la ligne 21 + alors le vent + on a dit le vent + le vent le canot qui craquait XXX d'accord XXX alors un vent qui craque

On voit comme l'approche d'un texte ici littéraire se fait par « ses mots ». La langue parle de la langue, se prend elle-même comme objet (phénomène d'autonymie, polyphonie du discours, pseudo-référence, entre autres). Des régimes discursifs cohabitent ; discours de simulation, de commentaire, de prescription. Les textes (oraux ou écrits) introduits en classe de langue, en raison du traitement qui en est fait par les participants, se trouvent déréférencialisés » ou déréalisés. Ce n'est plus le contenu qui est au premier plan mais la langue.

[251] Il s'agit du roman *Thérèse Raquin*, de Zola. Nous avons nommé ML(P) l'enseignante qui est en voie d'acquérir un statut de professeur de langue. Au moment de l'observation elle est stagiaire en master 1 de Didactique du français et des langues.

Il est à considérer comme centraux les effets que la manipulation du système codique effectuée dans les classes de langue peuvent avoir sur la communication entre les participants, et ceci de manière différente selon la place des interactants. L'interactant-enseignant « manipule » le langage dans le but de l'enseigner et développe nécessairement des stratégies de simplification, de clarification du sens, d'encouragement à prendre la parole, de renforcement de ce qui est en voie d'être acquis, alors que l'interactant en position d'apprentissage opère une simplification d'un autre type : il répond d'une certaine façon dans la langue-cible, il co-construit avec les autres un dialogue dont l'enseignant est certes le centre, mais dont les autres apprenants sont également les partenaires. L'objet des échanges étant de faire acquérir des éléments sur le code, la dimension métalinguistique vient constamment infiltrer le langage et, là même où on ne la détecte pas – à la surface de la langue –, on la retrouve dans l'intention du locuteur.

13.3. Un exemple : une parole didactique en construction

L'interaction en classe est une suite de tours de parole dont l'effet, selon que le locuteur est l'enseignant ou l'apprenant, n'est pas le même. Il revient à l'enseignant de questionner, solliciter, juger, encourager, relancer, etc. Mais pour autant la parole de l'apprenant n'est pas sans effet sur celle du professeur. Qu'il y ait effectivement interaction, c'est-à-dire *action verbale* d'un participant sur l'autre est perceptible lorsque la parole de l'apprenant devient *parole pédagogique*.

L'apprenant peut émettre un énoncé qui devient parole d'apprentissage pour les autres et pour lui-même lorsque l'enseignant reformule l'énoncé, l'approuve, comme on le voit ci-après dans une séquence d'explication de l'expression *tout habillé de raide*.[252]

> P : raide raide c'est quoi raide déjà + l'adjectif raide ? + hein qu'est-ce que ça signifie l'adjectif raide ?
>
> Maria : **qui n'est pas souple**
>
> Juan : **qui n'est pas droit**
>
> P : **qui n'est pas souple tout droit** ouais+ un peu...figé + hein statique+ un peu ++ sans mobilité quoi + d'accord + alors ++ bon euh ++ ils sont habillés de raide pour sortir ils s'habillent...
>
> Juan : ils s'habillent **formellement + sérieusement**
>
> P : **sérieusement formellement** oui + ça peut être ça l'idée

On voit ici comment les apprenants deviennent des coacteurs du processus d'apprentissage. Phénomène que l'on remarque si on porte attention aux interventions des apprenants. Au sein même d'une activité langagière qui paraît noyer l'initiative des

[252] Les caractères gras indiquent les éléments repris par l'enseignant et dans le second exemple la participation de Rosa.

apprenants se manifeste la capacité des participants-apprenants à faire des avancées personnelles dans le dialogue.

On observe aussi l'émergence de la *personnalité* sous le rôle d'apprenant, à travers des interventions qui n'ont pas pour finalité première l'objectif didactique. L'apprenant (tout comme l'enseignant d'ailleurs) fait parfois un commentaire humoristique comme s'il éprouvait de temps à autre le besoin de faire « éclater » une interaction trop rigide.

> David : (*à propos des Français*) je trouve qu'ils parlent très doucement + je ne peux pas entendre bien qu'est-ce qu'il disent
>
> P : ah bon
>
> Rosa : **peut-être parce que tu es très haut**
>
> (*grands éclats de rire*)
>
> P : petite rectification + très grand hein très grand on ne dit pas très haut pour quelqu'un
>
> Rosa : **ah on ne dit pas ++ pour les bâtiments**

L'étudiante Rosa montre ici combien en deux tours de parole elle sait se montrer « active », elle fait un commentaire spirituel sur le fait que David n'entende pas les Français en raison de sa haute taille et elle tente de compléter la règle de l'emploi de l'adjectif « haut ».

Dans cet autre extrait, c'est l'enseignante qui joue à passer du niveau didactique où elle se trouve alors qu'elle travaille sur l'emploi des majuscules des adjectifs au niveau communicationnel ordinaire alors qu'elle attrape au vol les proposition de E1 et E11 (TP 21 et 22) sur l'arrogance des Français afin d'exprimer son opinion et de « provoquer » les étudiants.

Corpus C. Carlo(IDAP-DILTEC)

16. P : les femmes françaises sont très (rire des étudiants) très quoi
17. E9 : arrogantes
18. P : arrogantes↑(rire des étudiants) tu as eu des problèmes avec les femmes françaises mon pauvre xxx (rire des étudiants) écoutez + je crois que les femmes françaises sont très arrogantes mais les hommes sont + relativement arrogants aussi
19. E10 : c'est moins grave
20. P : hm↑
21. E1 : c'est moins grave xxx
22. E11 : ouais + c'est moins grave
23. P : ah bon↑pourquoi c'est + pourquoi c'est moins grave du côté masculin↑

24. E12 : ouais parce que xxx (rire des étudiants)
25. P : ça c'est int + tu trouves que c'est plus grave les femmes arrogantes↑
26. E9 : je dirais prétentieuses
27. P : et les hommes dis donc + (rire) ouais + c'est biz + ta ta remarque est bizarre↑ + (rire des étudiants) tu as eu des problèmes avec les femmes françaises ma pauvre↑

Que peut-on conclure à partir de l'analyse de quelques heures de transcriptions ? Il faut garder une attitude prudente : ce qui est propre à une interaction située dans un temps, un lieu, n'est pas transférable ailleurs. Il n'en reste par moins que grâce à des observations croisées du déroulement de l'interaction au niveau « micro », un certain nombre de phénomènes liés à la définition que font les acteurs de leur rôle, aux discours produits, à l'ordre interactionnel sont mis au jour. La constitution de corpus à partir de transcriptions d'interactions en classe de langue permet de mieux cerner les points suivants :

- le système d'alternance des prises de parole qui met en exergue le rôle de l'enseignant comme étant celui qui recueille et commente presque toutes les tentatives des apprenants ;
- une asymétrie statutaire entre enseignant et apprenant car l'introduction des thèmes ou contenus est choisi préalablement au cours par l'enseignant et c'est ce dernier qui décide de l'acceptabilité des contributions ;
- un format interactionnel indiquant que l'on veut - parfois à tout prix - encourager la production (ce but est tellement dominant qu'il « écrase » les règles conversationnelles des échanges ordinaires) ;
- la manifestation d'un important travail cognitif (se traduisant par des reprises, des reformulations, des hésitations, etc.) ;
- l'usage de la langue quand elle est objet à enseigner, et le recours à des stratégies d'enseignement comme le guidage, les instructions, les réparations, les explications ;
- l'usage de soi qui perce sous les rôles assignés par le cadre interactionnel et qui n'étouffe pas - loin de là - la dimension de l'affect dans l'échange ;
- la manifestation de marques identitaires des participants, y compris celles des apprenants qui, par des marques intonatives, des marques d'hésitation, rappellent leur statut d'individus en train d'apprendre ;
- l'instauration d'un espace fictionnel et d'un contrat de fiction lorsqu'il y a nécessité de configurer des univers imaginaires pour faire vivre la langue ;

- l'incontournable dimension métalinguistique manifestée par exemple par la fréquence du phénomène de bifocalisation code/contenu décrite par Bange (1992).

Il s'agit d'une recherche de type qualitatif qui examine le détail de l'interaction, elle ne permet pas de déterminer si un interactant-enseignant a toujours recours à telle ou telle stratégie, car il faudrait pour cela disposer de corpus plus larges. Cependant, l'hypothèse que l'on peut faire est que l'institution éducative provoque nécessairement l'émergence d'actes de langage et de rituels liés aux contraintes de l'instance communicative. Pour connaître l'action professorale il est indispensable d'avoir accès à des pratiques. C'est l'observation et parfois l'entretien avec les acteurs qui permet de savoir comment se développe concrètement une interaction en classe. Mais il ne suffit pas d'observer ni même de transcrire. Ce n'est qu'au travers d'une méthodologie qui s'appuie sur les faits langagiers, qui prend en compte la multiplicité des enjeux lorsqu'il y a transmission de connaissances que l'on peut espérer apporter un éclairage sur la manière dont les interactants communiquent pour enseigner/apprendre.

Appendice : Dix éléments à observer pour une approche ethnographique d'une séquence de classe

Dans le cadre d'une approche ethnographique de la classe, on prendra soin lors de l'observation d'une séquence de classe de noter les éléments liés au contexte institutionnel, de faire un schéma de la disposition des lieux, de relever autant que possible les documents sur lesquels la classe travaille. On notera la durée de l'enregistrement et celle de la séquence transcrite.

1. Site de l'interaction
Privé, public, caractéristiques liées à l'institution, à la salle de cours…, disposition de la salle, des participants.

2. Cadre temporel
Début /fin des cours, rythme des rencontres sur une durée donnée.

3. Cadre participatif
Nombre des participants, statut, rôle interactionnel (dissymétrique *vs* symétrique). Format de réception dans la séquence étudiée : participants ratifiés (qui font partie du groupe conversationnel) et participants exclus temporairement de la transaction en cours.

4. Buts de l'interaction
Objets d'apprentissage à identifier. Activités didactiques mises en place

5. Régulation de la parole
Système d'alternance des prises de parole. Prise de parole autosélectionnée ou donnée par autrui. Qui parle à qui ? Qui a droit à la parole ; initiatives.
Identification de la structure canonique en trois temps : sollicitation/réponse/réaction.

6. Construction du thème
Le thème conversationnel. Guidage par l'enseignant. Détopicalisation. Changement de thème.

7. Métalangage
Quelle terminologie grammaticale et quel rôle dans l'interaction ? (une interaction d'apprentissage de *la langue* est nécessairement très riche sur le plan métalinguistique). Commentaires sur la langue.

8. Histoire conversationnelle
Marques d'un vécu du groupe ou de l'un des participants qui préexiste à l'interaction observée.

9. Pratiques de transmission
Manières de faire qui paraissent caractéristiques d'une époque**,** d'une culture**,** d'un individu, etc ; conduites typiques que les participants reconnaissent**,** par exemple rappel de la leçon, annonce de l'activité. Modèles didactiques qui transparaissent à travers les pratiques.

10. Répertoire didactique
Ressources sur lesquelles l'enseignant semble s'appuyer dans sa pratique (modes explicatifs, méthodes, manières d'évaluer, etc.).

14. Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage

François Mangenot[253/254]

Les situations pédagogiques lors desquelles tout ou partie de la communication s'effectue à travers le réseau Internet sont de plus en plus répandues, qu'il s'agisse de formation d'enseignants à distance (par exemple, les master FLE en ligne de Grenoble ou du Mans), d'échanges exolingues en ligne entre apprenants de langues (Degache et Mangenot, 2007 ; O'Dowd, 2007) ou encore de travail collectif en complément d'une formation en présentiel (dispositifs dits « hybrides », *cf.* Charlier, Deschryver, Peraya, 2006). La didactique des langues n'est évidemment pas la seule à s'intéresser à ces nouvelles formes de communication pédagogique : les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication (SIC), l'informatique (avec le sous domaine des *Environnements interactifs pour l'apprentissage humain*), voire la psychologie des apprentissages étudient également, sous des angles et avec des paradigmes de recherche divers, ces situations d'apprentissage instrumenté. Les sciences du langage et la didactique des langues possèdent cependant plusieurs atouts : elles analysent depuis longtemps les interactions en classe ; elles s'intéressent également aux interactions exolingues (Matthey, 2003) ; elles participent enfin, avec les SIC, au champ d'étude de la communication médiatisée par ordinateur (CMO), dont Jacques Anis (1998) est le pionnier en France[255]. Ces précédents lui donnent, on le verra, un regard spécifique sur ce domaine. Mais on examinera tout d'abord, de manière plus générale, l'intérêt de prendre les interactions en ligne pour objet d'étude, puis quelques questions de recherche émergentes.

---

[253] Ce texte est une version actualisée d'une communication faite au Congrès Mondial de Linguistique Française, Paris, juillet 2008.

[254] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : communication médiatisée par ordinateur (CMO), dispositifs hybrides, échanges exolingues via Internet, formation ouverte et à distance (FOAD), formation en ligne.

[255] Voir notamment le numéro 104 de *Langage et société*, le numéro 8 des *Carnets du Cediscor* et le numéro 10 de *Glottopol*.

14.1. Spécificités et apports des interactions en ligne

L'intérêt pour les interactions en ligne se fonde sur un présupposé fort, celui qui pose que le véritable apport d'Internet à la formation tient plus à sa dimension horizontale (échanges, mutualisation, réseaux sociaux, communautés de pratiques, etc.) qu'à sa dimension verticale transmissive (de loin la plus répandue, comme le constatent Albero et Thibault, 2004). On abordera ici quatre dimensions qui ne s'excluent pas les unes les autres : la conception de dispositifs innovants, le lien social dans le cas des formations tout à distance, la mise en relation de locuteurs de langues différentes et la réflexivité que permet l'écrit asynchrone partagé.

14.1.1. Des dispositifs innovants

La Formation ouverte et à distance (FOAD) peut être considérée comme un secteur en voie de structuration scientifique (surtout en sciences de l'éducation), parallèlement à son implication pratique dans le champ de la formation professionnelle. Les notions de *dispositif*, d'*accompagnement pédagogique*, d'*autonomie* et d'*autoformation* sont au cœur des investigations menées par les chercheurs de ce champ (voir la revue *Distances et Savoirs* et certains numéros d'*Éducation permanente* consacrés à ces thématiques : 127, 152, 169).

En langues, de plus en plus de dispositifs hybrides sont proposés aux étudiants non spécialistes (Degache et Nissen, 2007) et peuvent donc faire l'objet d'études empiriques. Charlier, Deschryver et Peraya (2006) définissent ainsi l'hybridation : « des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plate-forme de formation » ; ces auteurs soulignent par ailleurs le caractère innovant de tels dispositifs. L'innovation peut se jouer à différents niveaux :

- un assouplissement des contraintes spatio-temporelles et ainsi la possibilité de toucher de nouveaux publics n'ayant pas le temps de se déplacer une ou deux fois par semaine. Cet argument vaut notamment pour l'enseignement universitaire des langues aux spécialistes d'autres disciplines ;
- une individualisation plus grande de la formation : les apprenants désireux de s'investir davantage peuvent par exemple se voir offrir des tâches et ressources supplémentaires en ligne ;
- une diversification des formes d'expression : en classe, on communique le plus souvent à l'oral, par petits groupes ou en grand groupe. À distance, il est possible d'avoir une communication écrite collective débouchant sur une socialisation des productions écrites ;
- une place plus importante donnée à l'autoformation, à condition bien sûr que le public soit suffisamment autonome pour travailler en dehors de la présence de l'enseignant.

14.1.2. Le lien social à distance

Dans le cas de formations entièrement à distance, comme c'est le cas de plusieurs masters de FLE (Grenoble, Rouen, Le Mans), Internet permet d'une part de créer un lien plus interactif entre les enseignants et les étudiants, d'autre part et surtout d'établir un lien social entre les étudiants. On s'est assez rapidement rendu compte, à la fin des années 1990, que la faible participation des étudiants aux premiers forums qui accompagnaient les formations provenait plus d'un tutorat insuffisant et d'un manque d'objectifs fixés à ces forums que d'une réticence à échanger via Internet. Dès que des tâches collectives tirant parti de l'outil ont été proposées, la participation s'est fortement accrue et, à côté d'échanges de nature socio-cognitive, on a commencé à observer des phénomènes d'ordre socio-affectif et l'établissement d'un lien social (Develotte et Mangenot, 2004). Engagé depuis 1999 dans la migration vers Internet d'un master de FLE auparavant délivré par correspondance sous forme traditionnelle, Mangenot (2002, 2003) a pu analyser les échanges écrits asynchrones qui se faisaient jour dans ce cadre et notamment mettre en relation les tâches proposées avec la nature des échanges entre pairs et avec le tuteur.

14.1.3. Communication exolingue pour l'appropriation des langues

S'il est un domaine où les échanges en ligne ont tendance à se multiplier, c'est bien celui de l'apprentissage des langues. La tradition du « pen friend » (du correspondant étranger) existait depuis longtemps, mais Internet a permis de revivifier ce genre de pratiques. S'il est toujours possible de faire communiquer des apprenants en mode un à un, avec les *Tandems par Internet*, de nombreux projets amenant des groupes à échanger en ligne de manière institutionnelle se sont développés ces dernières années : centrés parfois sur l'intercompréhension à l'intérieur d'une famille de langues (*Galanet*), souvent sur la pratique à parité de deux langues, visant presque toujours un échange au plan culturel, impliquant dans certains cas de futurs enseignants de langue (*Le français en (première) ligne*[256]), ces projets sont d'une grande diversité et on se contentera ici de renvoyer à deux recueils consacrés à cette question : *Online Intercultural Exchange* (O'Dowd, 2007) et *Lidil* 36, *Échanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures* (Degache et Mangenot, 2007). Plusieurs thèses, qui ont obtenu la qualification en sciences du langage, ont déjà été soutenues sur ce sujet.

14.1.4. L'écrit numérique source de réflexivité

Dans le prolongement de l'approche anthropologique de Goody, Lévy (1990) a qualifié les TIC de « technologies intellectuelles ». Plus concrètement, des chercheurs anglais en sciences cognitives, Sharples et Pemberton (1990), ont relevé les divers modes d'*extériorisation de la cognition* liés aux différents artefacts, du post-it aux assistants logiciels à l'écriture. Dans cette même optique, Lamy et Goodfellow (1998) parlent de « conversations réflexives […] par conférence asynchrone » et Mangenot (2004) souligne deux caractéristiques particulièrement intéressantes [des forums] : la souplesse chronologique qu'autorise le temps différé et la permanence de l'écrit qui fait du fo-

[256] Voir le site consacré à ce projet qui se poursuit depuis 2002 : http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/

rum l'équivalent d'un texte en perpétuelle voie d'enrichissement. Cette permanence, liée à l'accessibilité, permet de parler à la fois d'*extériorisation* et de *partage de la cognition*.

C'est dans cet esprit qu'il est de plus en plus fréquent d'accompagner les stages professionnels ou l'entrée en fonction des futurs enseignants (ou enseignants débutants) par des forums ou des blogs ayant pour objectifs :

- de lier le terrain avec la réflexion didactique et de faire ainsi adopter une attitude épistémique par rapport aux problèmes rencontrés sur le terrain (Martin, 2003) ;
- de favoriser la construction d'une identité professionnelle (Soubrié, 2007) ;
- d'encourager la mutualisation et l'entraide (ou la « collégialité », Nault et Nault, 2003).

Outre la formation d'enseignants, le réseau permet de mener des projets d'écriture avec des élèves de l'école primaire ou du collège ; dans ce cas, l'outil sert avant tout à valoriser et socialiser les écrits, dans le même esprit que ce qui se pratique dans les Ateliers d'écriture. Il ne semble pas encore y avoir beaucoup de recherches s'intéressant à ce dernier cas de figure.

14.2. Questions de recherche

La formation à distance constituait déjà un objet de recherche avant l'émergence du réseau Internet. Mais l'instrumentation de la communication a rendu plus nécessaires les approches pluridisciplinaires. L'on peut ainsi distinguer des questions de recherche préexistantes au réseau Internet de celles qui abordent plus spécifiquement les situations pédagogiques collectives instrumentées. Précisons que cette partie ne prétend pas à l'exhaustivité.

14.2.1. Questions anciennes revisitées

On ne fera qu'évoquer d'une part la *théorie de la distance transactionnelle*, de M.G. Moore (bien décrite et opérationnalisée par Jézégou, 2007), et celle de l'*industrialisation de la formation* (Moeglin, 1998), ancrée pour l'une en sciences de l'éducation, pour l'autre en SIC. Ces deux théories ont le mérite de resituer la formation à distance dans un contexte institutionnel et sociopolitique plus large que les questions d'interactions en ligne, mais elles n'offrent que peu d'accroche pour le chercheur en didactique des langues.

À l'inverse, deux courants importants de la didactique des langues analysent les échanges en ligne. Ainsi, les acquisitionnistes anglo-saxons (*Second Language Acquisiton Research*) ont-ils conduit de nombreuses études autour de questions liées aux spécificités des situations d'interaction en ligne par rapport aux situations présentielles. Trois questions ressortent fréquemment, que nous ne ferons qu'évoquer en renvoyant à une référence, celle de la prise de parole plus aisée et mieux répartie (Kern, 1995 ; Fitze, 2006), celle des variations entre langue orale, langue écrite et langue de la CMO (Kern,

1995 ; Mangenot et Salam, 2009), celle de la richesse lexicale (Fitze, 2006), celle de la négociation du sens (Vandergriff, 2006).

De même, la question de l'acquisition d'une compétence interculturelle a-t-elle fait l'objet de plusieurs recherches récentes portant sur les échanges en ligne. Aux États-Unis, un courant est même apparu, avec la publication d'un ouvrage éponyme, l'*Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (Belz et Thorne, 2006). Les auteurs de cet ouvrage se penchent souvent sur des épisodes de communication manquée (« *missed communication* ») et tentent de modéliser les conditions d'un dialogue interculturel efficace. Dans le même esprit, Mangenot et Tanaka (2008), s'appuyant sur la notion d'*ethos communicatif*, montrent comment certains malentendus potentiels entre étudiants japonais et français peuvent être désamorcés – voire explicités – par les coordonnateurs de l'échange.[257]

14.2.2. Questions nouvelles

Les trois principales questions de recherche nouvelles suscitées par les échanges collectifs en ligne sont l'effet des outils de communication, le tutorat en ligne et les formes de travail collectif.

L'artefact technologique, on l'a déjà évoqué en citant Goody, n'est évidemment pas neutre par rapport aux pratiques langagières. Il est alors pertinent d'essayer de modéliser l'interrelation (également appelée « *affordance* ») entre les caractéristiques technologiques, les interactions verbales et les tâches réalisées par les apprenants, comme le font Lamy et Hampel (2007 : 33) dans un tableau où ces trois paramètres sont représentés sous forme de cercles entrecroisés. Cette approche est forcément pluridisciplinaire : les sciences du langage apportent leur connaissance des interactions verbales, l'informatique et l'ergonomie leurs analyses de la technologie, les SIC l'analyse des usages, les sciences de l'éducation ou la didactique des langues les typologies de tâches et d'objectifs. À noter l'intéressante notion de « *culture-of-use* », développée par Thorne (2006 : 21), qui souligne que les outils de communication, en tant qu'artefacts culturels, prennent différentes significations et font l'objet d'usages différents (notamment en termes de genre) selon les communautés qui les utilisent ; cet auteur cite des exemples de communication ratée du fait de l'utilisation d'un outil (le courriel) ressenti par les étudiants américains comme inadapté aux échanges entre pairs.

Le tutorat en ligne, pour sa part, s'il partage quelques caractéristiques avec d'autres formes d'accompagnement en face à face, présente néanmoins de fortes spécificités, notamment sur le plan temporel et sur celui du mode principal d'expression, la langue écrite. De nombreux travaux analysent ainsi le discours tutoral, que ce soit pour y repérer les différentes fonctions qu'il remplit (Denis, 2003), pour analyser la manière dont chacun s'efforce de créer un lien social (Develotte et Mangenot, 2004), ou en-

[257] Voir : L'analyse de contenu : exemple d'une communication pédagogique médiée par ordinateur [synchrone]
L'analyse de contenu : exemple d'une communication pédagogique médiée par ordinateur [asynchrone]

core, de manière plus praxéologique, pour déterminer quel impact sur l'apprentissage ont différentes modalités d'intervention tutorale (Quintin, 2007).

L'étude des apprentissages collectifs en réseau, enfin, est l'objet de tout un champ de recherche très développé dans le monde anglo-saxon, le *Computer-supported Collaborative Learning* (CSCL). Contentons-nous ici de signaler que Dejean-Thircuir et Mangenot (2009) critiquent l'omniprésence, au plan de la recherche, de la question de la collaboration (très exigeante pour les étudiants comme pour les tuteurs), au détriment de l'analyse d'autres formes d'apprentissage collectif comme la mutualisation ou la discussion.

14.3. Quelques atouts des recherches appuyées sur les sciences du langage

Il y a une douzaine d'années, des chercheurs en technologies éducatives relevant du champ du CSCL (*cf. supra*) avaient suggéré d'aborder les apprentissages collectifs médiatisés à partir d'une analyse qualitative des interactions verbales :

> « *A promising possibility for collaborative learning research therefore is to exploit selective branches of linguistics research on models of conversation, discourse or dialogue to provide a more principled theoretical framework for analysis.* » (Dillenbourg *et al.*, 1996 : 203)

Leur hypothèse était que l'analyse des interactions pouvait permettre de caractériser les situations lors desquelles la collaboration se révélait efficace, plus sûrement qu'une approche expérimentale cherchant à contrôler le maximum de variables et à établir des rapports de cause à effet entre d'autres variables définies *a priori*. Cependant, la grande majorité des études qui ont emprunté cette voie (par exemple, Quintin, 2007) se sont appuyées sur l'analyse de contenu quantitative (ACQ), méthodologie impliquant « deux opérations fondamentales, la précatégorisation thématique des données textuelles, et leur traitement quantitatif, généralement informatisé » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 39) ; on notera que ces auteurs opposent cette méthodologie à l'analyse du discours. De Wever *et al.* (2006) se livrent à une revue critique de quinze recherches consacrées à l'étude des forums pédagogiques et utilisant la méthodologie de l'ACQ ; en réaction à cette étude, Mangenot (2007) remarque que la plupart des cadres théoriques passés en revue relèvent de la dimension cognitive ou socio-cognitive et émet l'hypothèse que l'ACQ se prête moins bien que des approches plus linguistiques à l'examen de phénomènes complexes liés à la dimension socio-affective ou au contexte socio-culturel, dans la mesure où elle se contente de coder et compter des énoncés au lieu de les analyser de manière plus fine.

L'on peut ainsi avancer que l'apport des sciences du langage se situerait plutôt du côté du qualitatif et de démarches ethnométhodologiques, l'idée étant d'observer, de décrire et de chercher à comprendre les logiques (les « méthodes ») des acteurs, éventuellement de parvenir à certaines modélisations, plutôt qu'à essayer de prouver l'efficacité de telle ou telle situation de collaboration à distance. Par manque d'espace,

on se contentera ici de trois rapides illustrations, qui ne prétendent pas épuiser l'apport des sciences du langage à l'analyse des interactions en ligne.

L'approche « interactionniste cognitiviste » en didactique des langues, telle que proposée par Matthey (2003), peut assez aisément être reprise, plus ou moins fidèlement, pour l'analyse des interactions en ligne (Lamy et Goodfellow, 1998), notamment dans le cas d'échanges plurilingues (Degache et Tea, 2003). Rappelons que Matthey développe « une théorie de l'acquisition des langues secondes basée sur l'analyse d'interactions concrètes et dans lesquelles on cherche à observer des transmissions et des constructions de savoirs. » (2003 : 136).

Anis (1998) a sans doute été le premier linguiste français à appliquer à des échanges électroniques, en l'occurrence des conversations par Minitel, un certain nombre de notions apportées par l'analyse conversationnelle ; il complétait cet apport par une approche sémiolinguistique, portant une grande attention aux nouveaux « usages grapho-linguistiques ». Dans le domaine éducatif, il est tout à fait possible de s'appuyer sur une telle approche, pour observer par exemple la manière dont se structurent les interactions (Celik, 2007), dont se positionnent et se mettent en scène les acteurs les uns par rapport aux autres (Blandin, 2004), dont se jouent les questions de faces (Mangenot, 2004), notamment en situation interculturelle.

Concernant l'analyse du discours[258], celle-ci peut être convoquée pour caractériser les marques énonciatives permettant de repérer l'établissement d'une communauté d'apprentissage ou plus largement les marques caractérisant le lien socio-affectif (Develotte et Mangenot, 2004) ; ou encore pour relever une source possible de malentendu dans les échanges interculturels liée à la question des genres de discours en ligne (Ware et Kramsch, 2005 ; Thorne, 2006). Elle est également bien outillée pour repérer les *ethos communicatifs* (Kerbrat-Orecchioni, 2005) selon l'appartenance culturelle, voire la « dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne » (Dolci et Spinelli, 2007 ; Dejean-Thircuir, 2008).

[258] On remarquera que l'analyse de discours « à la française » ne correspond pas à ce que les anglo-saxons appellent « *Discourse analysis* » ; Herring (2004), notamment, propose une approche, la *Computer-Mediated Discourse Analysis*, qui n'exclut ni l'analyse de contenu quantitative, ni des méthodes plus linguistiques.

15. L'évaluation, un domaine de connaissances complexe entre théorie et pratiques sociales

Patrick Chardenet[259]

Pour appréhender la place tenue et les rôles joués par l'action d'évaluation dans l'enseignement-apprentissage des langues (Chardenet, 2006), il est d'abord nécessaire de connaître et de comprendre comment s'est constitué ce domaine de connaissance en dehors de la didactique des langues et comment il s'y est intégré globalement et en contexte. Pour cela, l'étude des discours tenus sur l'évaluation et au nom de l'évaluation par les spécialistes qui en parlent dans des publications, par les enseignants praticiens évaluateurs à propos des approches théorique, des techniques et de leur pratique, constitue donc une approche heuristique où l'on peut établir le fil de l'épistémologie du domaine.

Mais les actes d'évaluation sont aujourd'hui complètement intégrés en éducation. Ils deviennent même dominants, dans une société qui met en avant le paradigme social de la compétition élitiste en fabriquant l'excellence qui n'existe à une extrémité de l'échelle, que parce que l'échec est son corollaire à l'autre extrémité). Cette situation relayée par le poids du marché des certifications qui la légitiment, particulièrement en langue étrangères, contribue à affaiblir le questionnement heuristique en le réduisant parfois à un enjeu méthodologique, voire technique. Or, l'acte d'évaluation est également la manifestation d'une situation complexe entre :

- l'activité évaluative (d'ordre cognitive) ;
- l'acte d'évaluation et ses acteurs (d'ordre socio-pédagogique) ;
- les procédures et les procédés (d'ordre didactique et docimologique) ;
- les certifications (d'ordre économique et politique).

Ce qui conduit à faire émerger trois approches dominantes des faits d'évaluation (Figari et Achouche, 2001) :

---

[259] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : évaluateur / évaluataire, activité évaluative / acte d'évaluation, , processus qualifiant, référentiel, système global d'évaluation.

- la modélisation des comportements d'évaluation (Bonniol et Vial, 1997[260]) ;
- la primauté donnée au cognitif, avec les focalisations sur les stratégies d'apprentissage, l'auto-évaluation, la métacognition (Depover et Noël, 1999) ;
- la contrainte des préoccupations d'efficacité sociale, avec les référentiels communs, l'employabilité, les compétences explicites ou implicites (Saint-Germes, 2008).

De son côté, a didactique des langues affronte aujourd'hui une problématique à plusieurs dimensions qui interagit avec le fait d'évaluation : la variété des profils d'apprenant dans un monde ouvert où l'apprentissage des langues et des cultures représente un puissant facteur de mobilité et d'adaptabilité qui stimule un marché international des certifications et qui contraint à prendre un compte un sujet complexe ; l'approche des langues dans leur relations langagières sociales plutôt que dans leur unité formelle respective ; la variété des supports introduite notamment par les technologies de l'information et de la communication. Nous pouvons traduire cette problématique par une notion : l'extension du sujet, de l'objet et des supports (Chardenet, 2005).

15.1. Quelques fondements de la recherche en évaluation dans les contextes de la didactique des langues

Au cœur des pratiques d'évaluation se trouve la relation dynamique entre le sujet apprenant et l'objet d'apprentissage, donc entre la connaissance de ce qu'est un sujet apprenant en langue étrangère et la connaissance de ce qu'est l'objet langue étrangère. Dès l'origine de l'institutionnalisation des domaines de recherche sur l'enseignement/apprentissage des langues, à partir des années 1950, s'était posée la question de l'objet et du sujet : l'objet est-il fermé sur la langue en tant que système décrit ou de règles prescrites, ou bien est-il ouvert sur d'autres questions (les théories qui décrivent les faits langagiers réels des locuteurs, les théories qui éclairent les conditions de l'apprentissage et de l'enseignement) ?

15.1.1. Évaluation et méthodologie d'enseignement-apprentissage : le sujet et l'objet

L'évaluation en didactique des langues a longtemps été marquée par l'impact structuro-global sur la langue et par l'approche behavioriste sur le sujet. La linguistique ayant mis en évidence des techniques d'analyse qui permettent de découper la langue en unités de différents niveaux (structures), qui s'articulent par des règles observables, il est alors tentant d'organiser l'enseignement selon ces découpes faites dans l'objet de transfert. On considère, alors, le fait langagier comme une rencontre entre deux axes : l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique. La langue apparaît comme une structure que l'on peut décomposer en sous-structures (structure de structures). La méthodolo-

[260] Ces travaux déterminent comment un processus de référenciation agit sur l'évaluateur en formatant la pensée qui l'oriente dans ses choix procéduraux et les procédés.

gie prend alors en compte les structures phonologique, morphologique et syntaxique en écartant la structure sémantique, trop complexe à faire entrer dans ce cadre. Le vocabulaire est limité au vocabulaire de base, considéré comme fondamental, qui repose souvent sur une intuition de fréquence d'emploi. L'hypothèse didactique repose sur l'analogie existant entre plusieurs phrases ayant la même structure syntaxique. On expose l'apprenant à plusieurs reprises à cette analogie, dont il prend progressivement conscience pour l'assimiler :

La	Mercedes	**avance**	vers	l'	échangeur	routier
Le	véhicule	**fonce**	sur	l'	autoroute	du sud
Une	voiture	**roule**	sur	une	route	déserte

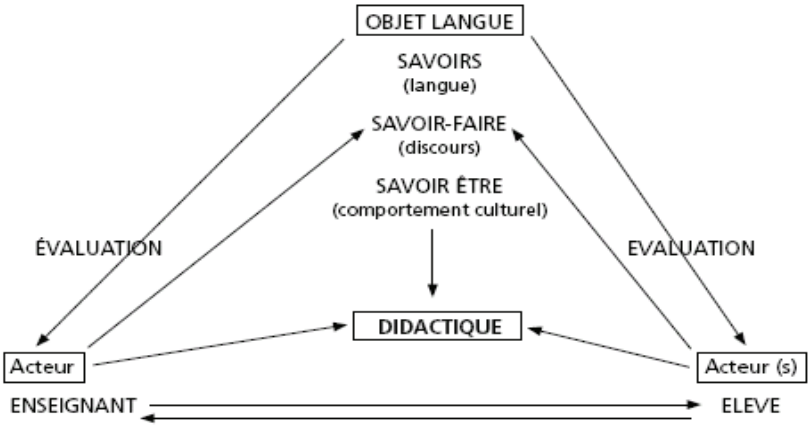
Axe paradigmatique (ordre des choix dans les syntagmes) : (la / le / une) ; (Mercedes / véhicule / voiture), (avance /fonce / roule). Axe syntagmatique (combinaison des syntagmes) : det, N, V, Prép., Dét., N., Adj.

Cette combinatoire permet alors d'élaborer des tests de contrôle d'appropriation des structures sur des modèles mécaniques comparables à ceux utilisés pour l'entraînement de l'apprenant. Dés le début des années 1960 en France, le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) avait imaginé pouvoir ainsi devenir un centre producteur de tests de français pour le monde entier. Les théories sous-jacentes en étaient : une langue identique pour tous ; un découpage structural des formes et du sens ; un processus d'apprentissage et des objectifs identiques partout ; une capacité à mesurer la performance par des tests construits sur des modèles psychométriques.

Mais depuis les années 1980, le paradigme communicationnel, puis son complément actionnel ont bouleversé l'approche en évaluation et conduit à une redéfinition des procédures. On passe du principe de la procédure monoréférentielle (le test de contrôle), à celui d'une procédure nécessairement multiréférentielle (bilan), de la centration sur la connaissance du fonctionnement de la langue, à celui de la mise en oeuvre de compétences langagières. Sur le plan épistémologique, l'objet (langue) et le sujet (apprenant) se complexifient.

L'intégration active de l'évaluation en didactique des langues à partir des années 1980, sera déterminée par le développement des notions de communication et de compétence, qui conduisent à élargir l'unité linguistique de référence de la phrase à l'énoncé et au discours, et à une synthèse psychosociale de la notion d'apprentissage qui confère à l'acteur apprenant un rôle dans son propre apprentissage et dans celui des autres apprenants (auto-socio-construction de la compétence communicative). Si la langue est impliquée sous différents aspects linguistiques et langagiers, le sujet qui apprend est à la fois un être psychologique (individu), sociologique (élève) et pédagogique (apprenant). Ce qui se traduit par un changement de paradigme, du behaviorisme (Skinner, 1957), au constructivisme (Vygotski, 1985 ; Piaget, 1937 ; Bruner, 1987).

Dans ce mouvement, la nature, la position et les liens du sujet et de l'objet deviennent des questions centrales pour la recherche en didactique et en évaluation, changeant plusieurs fois d'axe une évaluation formative qui ne se contente plus de contrôler l'appropriation ponctuelle de structures, ont plusieurs fois changé d'axe. Comment les pratiques d'évaluation auraient-elles pu résister à ces mouvements d'expansion en se figeant sur un double idéal : celui d'une langue cible d'enseignement-apprentissage faite uniquement de structures ; celui d'un individu en situation passive d'apprentissage, soumis au conditionnement de l'enseignement ? En tissant un lien heuristique entre les objets, les conditions d'appropriation et l'intervention, la didactique constitue une interface entre les théories et les pratiques, un centre d'activités de transfert, dans un contexte qui met en relation les objets de ce transfert (savoirs, savoir-faire, savoir-être), l'enseignant et les apprenants, avec une activité évaluative et des actes d'évaluation qui prennent en compte la mobilisation des connaissances nécessaires à la mise en œuvre des compétence pour réaliser un acte langagier qui s'inscrit dans une interaction sociale.

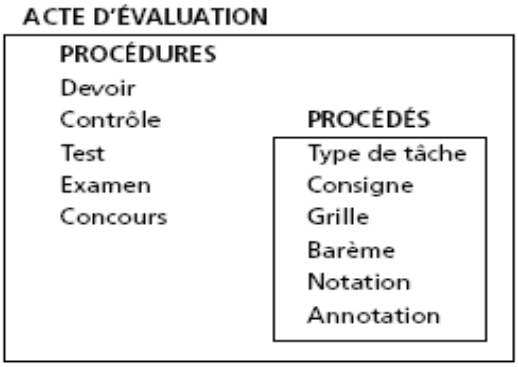


15.1.2. Évaluation et activité évaluative : fondements langagiers

Cependant, peut-être parce qu'elles renvoient à des disciplines extra-didactiques et extra-pédagogiques, autant à la philosophie du langage qu'à l'analyse du discours, la reconnaissance et la connaissance du fonctionnement langagier de l'activité évaluative, constituent un fondement épistémologique peu étudié. Or il n'y a pas d'activité évaluative qui permette de construire un acte d'évaluation, sans langage qui la fonde. Si l'on observe le lien existant entre l'activité évaluative naturelle qui permet aux êtres humains de porter un jugement sur les objets du monde à travers le langage (Chardenet, 1999), et l'acte d'évaluation formelle, nécessaire aux pratiques de formation, il faut prendre conscience de ce fait que la recherche d'exactitude et d'objectivité est dépourvue d'effet réel. L'acte d'évaluation représenté par une procédure et des procédés étant, depuis sa conception jusqu'à la mesure, supporté par le discours. Si l'on doit prendre conscience des effets contextuels sur la mesure :

- effet de contraste entre deux performances écrites ou orales, qui pousse à juger autant par rapport à la grille que par rapport à la performance précédente ;
- effet de contamination entre les performances, qui pousse à des jugements et des notes moyennes ;
- effet de stéréotypie (ou effet pygmalion), qui pousse à juger plus favorablement les performances d'un évaluataire déjà bien noté et à l'inverse pour l'évaluataire déjà mal noté ;

cela impose à la recherche d'assumer l'approximation par l'objectivation comme cadre de mesure. L'objectivité est un donné constitutif de la docimologie et de l'édumétrie, qui prend la forme d'un méta-référentiel imposé comme qualité de procédures quantitatives (la pertinence et l'amplitude des critères permettraient de produire une note juste), tandis que l'objectivation se construit, notamment par l'introduction de procédures variables d'évaluateurs (auto-évaluation, co-évaluation), qui peuvent conduire à des procédés (fiches bilan, cahiers de bord d'apprentissage, portfolio), qui génèrent plusieurs point de vue d'évaluateurs. Dans les deux cas, procédures quantitatives et qualitatives, c'est le langage qui permet en amont d'élaborer la procédure, de définir les procédés, d'apprécier la performance.



15.1.3. Évaluation et pratiques : fonctions et processus qualifiant

Pendant très longtemps la pratique de l'acte d'évaluation s'est exprimée sous la forme unique du devoir d'entraînement aux épreuves d'examens de passage de niveau, de diplôme ou pour des concours de recrutement. « Entraînement », « épreuves » font régner la compétition. L'évaluation n'a alors qu'une seule fonction : la sélection héritée de ses origines. C'est une invention sociale importée de Chine[261], introduite en Europe au moment de la formation des corps professionnels et qui s'impose, très progressi-

[261] Dès le VIIe siècle, la dysnastie Sui (581-618) a mis en place un dispositif sévère de sélection des fonctionnaires chargés de gouverner l'Empire, notamment la levée des impôts par les mandarins. Les lauréats pouvaient accéder, après plusieurs examens, au titre suprême de shin-shih.

vement, à l'encontre de l'héritage des charges et des fonctions. Trois avantages y sont liés (De Ketele, 1986) :

- moralisation de l'accès à certaines fonctions ;
- promotion par le mérite de la réussite à l'examen représentant une épreuve identique pour tous ;
- émergence d'une élite sur des valeurs publiques.

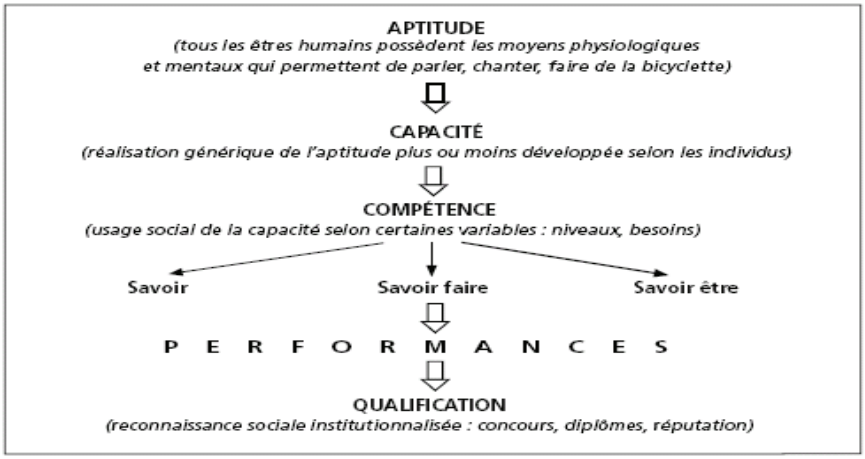
Il y a là un jugement de faits vérifiables et une performance mesurée, sous la forme d'une note, les archives d'épreuves en font foi. Ce à quoi s'ajoute un jugement de valeur (mal/bien, mauvais/bon), qui résulte d'une interaction entre l'évaluateur, l'évaluataire (plus ou moins directe construite dans la relation pédagogique, ou médiée par un rituel), et un référentiel plus ou moins explicite (morale, idéologie, savoir) produit par la société. Il s'agit donc d'une conduite sociale d'équilibre entre comportements et normes[262]. De ce fait, les acteurs ne ressentent pas ces procédures comme étant fondées sur des modèles. Elles se sont imposées comme conduite collective. Tout change avec l'émergence des sciences humaines, qui prétendent décrire les comportements sociaux, à partir d'une épistémé élaborée dans des champs particuliers : sociologie, psychologie, anthropologie, ethnologie. Dans chaque domaine de connaissance, le processus de conceptualisation devient analytique à l'égard de la réalité perçue. La conduite sociale devient critique et l'évaluation est remise en question. L'évaluation devient, donc, un enjeu et sa ou ses fonctions changent ou se diversifient, ce qui entraîne une variation des pratiques. À la fonction certificative, qui vise à délivrer un diplôme qualifiant une reconnaissance sociale, s'ajoutent des fonctions :

- sommatives, proposant de faire le point sur les apprentissages à une étape marquée du parcours (unité d'apprentissage, leçon, série d'objectifs, période) ;
- formatives/formatrices, proposant d'analyser, dans le processus d'apprentissage, les facteurs inhibiteurs ou facilitateurs de celui-ci.

Ces fonctions forment un ensemble difficilement dissociable dans les systèmes sociaux hiérarchisés. Elles construisent ainsi, ce qu'on pourrait appeler un processus qualifiant qui dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, peut être articulé à la notion de compétences. Rendre compétent en langue étrangère, tel est le but de l'enseignement des langues. Quand on a dit cela, on a l'impression d'avoir tout dit, mais on a rien dit du point de vue de ce que l'on entend par compétence. La compétence est, généralement, entendue comme la possibilité qu'a un individu à manier une langue, au moment où il en a besoin et en fonction de ces besoins ; cette compétence étant reconnue ou pas, valorisée socialement ou pas. C'est ce que j'appellerais : l'aboutissement du processus qualifiant. Le processus qualifiant part des aptitudes acquises par l'espèce, développées en capacités, spécifiées en compétences réalisées sous

[262] Que l'on retrouve aussi bien en esthétique (jugement du laid et du beau) ou en droit (injuste/juste).

forme de performances, certifiées par des concours, des diplômes, une réputation assurant une qualification sociale.



Mais avant d'aboutir à la qualification au niveau social, l'évaluation recouvre d'autres fonctions, pendant le processus. Selon les auteurs (Pellegrini, 1993 ; Chardenet, 1999), les fonctions de l'évaluation sont à apprécier diversement. On évalue pour : « aider » ; « activer » ; « conseiller » ; « comprendre » ; « décider » ; « optimiser » ; « piloter » ; « préparer » ; « réajuster » ; « rechercher » ; « réguler ». Et l'acte d'évaluation est caractérisé comme : « activation d'une démarche » ; « aide » ; « optimisation » ; « outil technique » ; « régulation » ; « régulation des acteurs » ; « activité culturelle » ; « activité psychologique » ; « activité sociale » ; « moyen de reconnaissance institutionnelle » ; « régulateur » ; « évaluer pour réguler »[263].

Si l'on répartit ces fonctions selon l'orientation des actes (visant les objectifs de la classe, les buts institutionnels, les finalités du système éducatif), on prend conscience du fait que certains actes d'évaluation n'ont de sens et de valeur d'opérabilité qu'à l'un de ces niveaux, tandis que d'autres sont reliés à l'ensemble des fonctions qui constituent le processus qualifiant. L'évaluation peut ainsi être présentée comme un acte orienté par des objectifs, c'est-à-dire par les interactions directes, développées entre le plan d'enseignement et le plan d'apprentissage.

15.2. Quelques axes de recherches actuels en évaluation

Si on laisse de côté dans le cadre de cette contribution, le domaine de la mesure qui représente à lui seul une problématique, des concepts, des techniques et un enjeu épistémologique, nous pouvons suggérer quelques axes de recherche en relation avec des besoins de développement et des applications.

[263] On trouvera le détail des références du corpus (auteurs et ouvrage), dans les deux ouvrages cités.

15.2.1. Analyser les discours tenus et les représentations construites par les acteurs de l'évaluation

Les sciences humaines ont cette particularité d'élaborer leur objet à travers le discours. Rares sont les recherches qui peuvent se construire à partir de faits expérimentaux construits comme c'est le cas dans les sciences expérimentales. Les méthodes de travail orientent toujours la production des données à soumettre à l'analyse sous la forme de discours :

- observation de situations où les comportements verbaux sont relevés ;
- enquêtes sous la forme d'entretiens non-directifs ou semi-directifs ;
- enquêtes sous la forme de questionnaires ;
- recherches théoriques sur l'épistémologie à travers les textes produits.

En matière d'évaluation, nous pouvons distinguer deux catégories d'interventions : les discours tenus à propos de l'évaluation et les discours tenus au nom de l'évaluation (Chardenet, 1999). D'une part, l'évaluation étant devenue un champ social élargi entre spécialisation et non-spécialisation, le terme évaluation est utilisé selon cette même amplitude par les individus qui parlent à propos de l'évaluation parce qu'ils sont au cœur de l'acte d'évaluation (enseignants, élèves, parents, étudiants, institution scolaire), parce que leur fonction les conduit à diffuser de l'information, des connaissances sur la question (journalistes, formateurs de formateurs).

Les discours sur la Toile donnent une bonne image de la variation dans les emplois sociaux non-spécialisés et spécialisés, de la notion d'évaluation. En introduisant ce terme dans un moteur de recherche, on prend rapidement connaissance de la variété des domaines concernés par des pratiques définies comme telles. On peut aussi remarquer en analysant les bibliographies, les différentes positions adoptées par les agents de la circulation des connaissances qui argumentent sur l'évaluation et celles des producteurs de connaissance qui argumentent au nom de l'évaluation. Compte tenu de la prolifération des ouvrages et articles sur la question depuis le début des années 1980, il est souhaitable de faciliter les repérages dans ces discours, qui permettent d'identifier l'origine et la circulation de la notion dans un contexte particulier, dans un espace linguistique, dans un pays. Cette instabilité terminologique du domaine met en évidence à la fois une faiblesse et une productivité notionnelles qui contraignent le chercheur à élaborer des outils de reconnaissance à travers les discours.

Commencer par s'interroger sur le vécu des sujets en matière d'évaluation (particulièrement à travers des entretiens non-directifs), constitue une documentation potentiellement profonde de l'ancrage représentationnel. Seulement, la notion de représentation, qui semble si commode pour caractériser des orientations d'actes ou de discours, ne va pas de soi (Moore, 2001). Si la « recherche sur les représentations sociales se présente aujourd'hui de manière pluriforme et polyandre, puisqu'elle intéresse aussi bien les sociologues que les anthropologues, les linguistes que les psychologues sociaux », elle fait courir le risque d'une approche globale généralisatrice dans la mesure

où l'on ne précise pas les formes repérables dans le matériel comportemental ou linguistique qui renvoient précisément à telle ou telle valeur de la représentation (Jodelet, 1989 ; Bonnardi et Roussiau, 1999). Ce qui pose le problème de son unité épistémologique dans le même temps où elle est « aujourd'hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues[264] ». Tout le problème réside dans les lieux (comportements, discours) et les modes de repérage (signes, marques) de ces représentations. L'association spontanée de termes se révèle de ce point de vue, l'une des modalités de production de ces objets complexes : à quoi associez-vous le terme « évaluation » ?

En général, l'expérience montre (Chardenet, 2006), que les catégories autour desquelles s'articule l'objet de discours, sont :

- les aspects technologiques de l'évaluation ;
- les relations entre la pédagogie et la didactique ;
- les sentiments à l'égard de l'évaluation.

Les aspects techniques de l'évaluation peuvent aider à mesurer un niveau de connaissance des techniques, ou simplement des façons de dénommer les constituants techniques (on peut ainsi trouver des assertions de pratiques formatives qui ne recouvrent pas cette qualité dans la pratique, ce qui interroge sur la connaissance de la notion et de ses implications, et/ou sur les contraintes qui peuvent peser entre intention, discours, mise en œuvre.

Les relations entre la pédagogie (l'environnement matériel, organisationnel et relationnel de la situation d'enseignement / apprentissage) et la didactique (l'approche, la sélection et la scénarisation des contenus, les tâches proposées dans la mise en contact de l'apprenant avec l'objet langue / langage), permettent de mettre en relief la place donnée à l'acte d'évaluation dans le processus d'appropriation (avant, pendant, après), le rôle que cet acte joue (sanction ou formation), le positionnement docimologique (mesure ou appréciation ; écart ou progrès).

Les sentiments à l'égard de l'évaluation traduisent dans un contentieux éducatif, ce que l'on pourrait appeler l'insécurité évaluative qui marque le sujet social dans un environnement global compétitif qui génère l'excellence et l'échec. Il n'y a donc pas d'unité de mesure, ni d'unité de jugement, l'évaluation s'inscrit dans un double champ :

- d'abord cognitif et langagier pour l'activité évaluative : nous ne pouvons évaluer (mesurer, estimer, apprécier, classer, juger), que parce que nous pouvons construire des opérations de pensée (identifier, sélectionner, classer, relier), et formuler cette pensée avec le langage, puis l'actualiser en langue grâce aux constituants linguistiques de la subjectivité (bien, mal ; beau, laid, juste, injuste, vrai, faux ; exact, inexact) ;

264 *Ibidem.*

- ensuite social pour l'acte d'évaluation : il s'inscrit nécessairement dans un contexte d'autorité, de lois et de règles qui construisent un mode de sélection.

Ces deux champs peuvent faire l'objet de recherches propres, faisant produire des données à partir de situations concrètes (organisations humaines où sont mis en œuvre des actes d'évaluation, comme l'école, l'entreprise, l'administration) et en traitant les corpus avec les outils adaptés à chacun de ces champs.

La mise en discours de l'évaluation, à partir des acteurs sociaux, praticiens (évaluateurs et évaluataires), et spécialistes (chercheurs, formateurs de formateurs), montre comment nous pouvons schématiser deux cheminements épistémologiques principaux, deux organisateurs des discours dans ce domaine :

- l'approche psychométrique qui valorise la mesure et dont s'est inspirée en grande partie la docimologie constructive, puis l'édumétrie[265] ;
- l'approche socio-sémantique, puis cognitive qui met en avant le sens, tant dans les actes d'apprentissage que dans ceux de l'enseignement[266].

15.2.2. L'évaluation des apprentissages dans les supports : construire une typologie des procédures

L'entrée de l'évaluation dans le domaine du français langue étrangère, n'avait pas eu jusqu'au milieu des années 1980, de véritable effet sur l'organisation méthodologique des manuels qui reléguaient cette activité, soit à la responsabilité des enseignants pour l'évaluation formative et continue dans le processus d'enseignement-apprentissage, soit à l'extériorité du processus par les examens. Le marché des certifications se développant, une demande de préparation aux épreuves va apparaître, conduisant les méthodologues et les éditeurs à prendre en compte l'acte d'évaluation. Construire une

---

[265] Après les travaux critiques du psychologue H. Piéron en France sur la subjectivité des corrections, un courant se développe largement en Europe et aux États-Unis pour mettre en avant l'importance des référentiels, des critères et des indicateurs (Piéron, 1963 ; Bonboir, 1972 ; Landsheere, 1972), sur la base de travaux de psychométrie, dont l'objet réside dans l'élaboration de concepts, de méthodes et de techniques qui régissent les opérations de mesure en psychologie. Parallèlement, aux États-Unis, Benjamin Bloom, fait émerger une classification des niveaux de pensée processus d'apprentissage. Il fait l'hypothèse que les habiletés peuvent être mesurées sur un continuum allant de simple à complexe. La taxonomie des objectifs éducationnels de Bloom est composée de six niveaux, dont : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation (Bloom, 1956). D'autres taxonomies seront ainsi constituées à la suite. Docimologie et taxonomie s'articulent progressivement dans une approche de la mesure en éducation. Si la psychométrie ne prenait en compte que l'activité des individus, l'édumétrie vise à intégrer les cas où la mesure s'applique à des entités autres que des individus : par exemple les items d'un test (pour déterminer leur niveau de difficulté), les objectifs d'un programme de formation (pour déterminer jusqu'à quel point ils sont maîtrisés par une population d'élèves), les étapes d'un processus d'apprentissage (pour déterminer des progrès (Leclercq, 1999 ; De Ketele et Gérard, 2005).

[266] Désigner l'élève (sujet sociologique), par le terme d'apprenant (sujet pédagogique), constitue un passage vers une prise en compte de la spécificité de la situation didactico-pédagogique où sont en jeu des individus, des connaissances et des compétences. L'apprenant est engagé dans une situation d'apprentissage, qui vise l'appropriation d'un savoir, d'un savoir-faire ou encore d'un savoir être à travers des pratiques qui produisent du sens (Perrenoud, 1994 ; Gaté, 1998 et 2002).

typologie des approches de l'évaluation à travers les manuels permet à la fois de mieux comprendre les potentiels d'impact de la recherche en évaluation sur les pratiques et de fournir des données organisées pour les prescripteurs.

15.2.2.1 Le contrôle du côté du plan d'enseignement

En 1987, le CIEP de Sèvres publiait un document analytique[267] à destination des professionnels de l'enseignement du FLE, dans lequel 50 manuels de français étaient analysés selon une grille unique, en 13 points. L'un de ces points était désigné par l'expression « Appareil de contrôle ». La notion de contrôle est positionnée comme dominante, car les manuels analysés des années 1950 aux années 1970 n'intègrent pas encore la notion d'évaluation[268]. On reste du côté du plan d'enseignement. Celui qui doit contrôler, c'est l'enseignant, car l'institution lui confie cette tâche. Ce que confirment les éléments relevés dans chaque méthode analysée : « Exercices conçus comme des exercices de vérification dans les « révisions et variétés » (exercices proprement dits, dictées, dialogues d'appoint) »[269] ; « Des tests de progrès mesurant les résultats obtenus en fonction d'un cursus »[270] ; « 5 dossiers de révision pour la lecture/écriture »[271] ; « Contrôle systématique des acquisitions de la leçon avant le passage à l'expression libre, tests de passage »[272]. Paradoxalement, lorsque la méthode elle-même a recours au terme « évaluation », celui-ci est inscrit sous la rubrique contrôle par le document du CIEP :

11. Appareil de contrôle.
Fiche de progrès pour évaluation ou auto-évaluation (à partir des actes de paroles, renvois aux leçons).

C. Stourdze, 1973, *Évaluation des connaissances et apprentissage du français*, document CIEP/FIPF, dossier n° 43.

La méthode analysée la plus récente à l'époque, est *Le nouveau sans frontières*[273], dont l'appareil de contrôle est identifié comme un « bilan à la fin de chaque unité », avec « un exercice de contrôle pour chacun des savoir-faire acquis dans l'unité ».

---

[267] A-M Thierry, 1987, *Analyse de méthodes, français langue étrangère,* CIEP. Un courant de la didactique, visant à construire des grilles d'analyse de méthodes selon des critères *ad hoc*, s'est développé au cours des années 1980. Il correspondait, à la fois à une demande des professionnels de l'enseignement devant l'accroissement de l'offre et sa diversité, et s'inscrivait dans une perspective implicite d'idéal méthodologique.

[268] F. François et E. Companys, 1969, *Tests de langue*, document BELC n° 2440. Cette « *testing period* » est inspirée par la conception des tests d'intelligence et de rendement standardisés.

[269] G. Mauger, 1953, *Cours de langue et de civilisation françaises*, Hachette.

[270] P. Guberina et P. Rivenc, 1963, *Bonjour Line*, Didier/Hatier.

[271] J. Bertrand et J-L. Frerot, 1967, *Frère Jacques*, Hachette/BELC.

[272] H. Baylard et V. Tocatlidou, 1978, *Alouette*, Hatier.

[273] P. Dominique, J. Girardet, M. et M. Verdelhan, 1988, *Le nouveau sans frontières*, CLE International.

15.2.2.2. L'évaluation du côté du plan d'apprentissage et du plan d'enseignement

Avec le développement de la notion d'évaluation dans les discours de l'éducation, des procédures de « mise au point », de « bilan » se développent en fin de leçon, ou d'unité, sur le manuel de l'étudiant, selon l'organisation et le découpage méthodologique. Sommatives par la référence aux objectifs de la séquence à la fin desquelles elles se trouvent, ces procédures jouent également un rôle diagnostic, avant le passage à la séquence suivante. Les manuels qui paraissent dans la décennie 1980, reflètent l'état de la position de l'évaluation en didactique du FLE : un début d'intérêt, mais une prise en compte limitée et des procédures de contrôle. La seule méthode à montrer une prise de conscience méthodologique d'une évaluation qui ne peut se résumer au contrôle ou au test, est élaborée à destination d'un public spécifique, constitué « d'ouvriers et d'employés français » mais qui « peut également concerner un public de travailleurs migrants » :

L'ÉVALUATION

Les épreuves d'évaluation paraîtront manquer à cet ensemble pédagogique : leur absence relève d'un choix délibéré de notre part. Quatre raisons principales nous ont amenées à cette prise de position.

1. La légitimité d'un système de contrôles imposés nous a paru, en soi, fortement contestable dans un cycle de formation destiné aux adultes.

2. Des contrôles linguistiques seraient en contradiction, dans leur principe même, avec les options méthodologiques qui fondent ce matériel. Ce dernier a été conçu dans un souci constant de réunir des conditions favorables pour que les participants au cours parviennent progressivement à auto-évaluer leurs performances orales ou écrites. À l'heure actuelle, les techniques d'évaluation disponibles fonctionnent toutes à l'inverse de cette proposition fondamentale. Elles requièrent toutes la connaissance préalable de critères constitués indépendamment et extérieurement aux personnes qui ont à répondre aux épreuves : nous souhaitons, à l'inverse, que les participants se constituent eux-mêmes leurs propres systèmes de repères pour juger de la validité de leur pratique langagière.

F. Lapeyre, D. Bourgain et A. Pelfrêne, 1977, *« ...et dire »*, Didier/Crédif, p. 30.

Dans les années 1980, une tendance novatrice fait apparaître au sein des manuels, une partie consacrée à de l'évaluation, qui hésite d'abord à se présenter sous cette désignation. Mis à part la méthode *Bonne route*, qui suggère d'utiliser la table des matières du manuel en évaluation, selon la présentation suivante :

La table des matières

Elle présente les tableaux récapitulatifs des contenus thématiques et grammaticaux. Elle renseigne sur les contenus et les savoir-faire à acquérir à ce premier niveau.
Utilisations possibles :
- repérage ;
- négociations ;

- évaluation.

Van Zundert, D., 1988, *Bonne route, guide pédagogique*, Hachette/Alliance française, p. XIX.

En général, c'est le manuel de l'élève qui propose, sous une forme d'adresse directe à l'apprenant, des pages intitulées « bilan » :

Les bilans. Tests, documents et exercices de révision sur les acquisitions des cinq leçons de chaque unité.

P. Dominique, J. Girardet, M. et M. Verdelhan, 1988, *Le nouveau sans frontières*, CLE International, niveau 1, description du matériel, p. 4.

Pour ces bilans, qui font parfois de la place à des activités d'auto-évaluation, le « test » reste un moyen central. Il s'agit toujours de mettre l'apprenant à l'épreuve. Tout se passe comme si l'évaluation n'arrivait pas à être située en didactique, entre domaine de connaissances étendues et pratiques ancrées dans le plan d'enseignement, comme des répétitions, ou des résurgences d'examens. Même quand le terme « évaluation » apparaît, aucune autonomie ne lui est concédée, par composition imposée avec un autre terme (ici « évaluation-bilan »).

LE LIVRE
6 sections de 5 leçons chacune = 30 leçons.
Dans chaque section, une leçon est consacrée à la révision et une autre à l'évaluation-bilan.

B. Job, 1994, *Mosaïque*, CLE International, niveau 1, organisation, p. 4.

Pourtant, les concepteurs de méthodes et les éditeurs ressentent bien la nécessité de donner une place dans l'évaluation à l'évaluataire Ce qui entraîne, parfois, à prodiguer des conseils à l'apprenant dans l'utilisation qui sera faite en classe des différentes procédures, ou sur ce qu'il pourra faire par lui-même, en dehors de la classe, avec les fiches proposées :

Un test d'évaluation est proposé toutes les cinq leçons. Les résultats de ce test permettront de mesurer les besoins de révision et de consolidation. Pour ce faire, une leçon de révision suit la leçon d'évaluation.

R. Gomes et B. Job, 1994, *Mosaïque, cahier d'exercice 1*, CLE International, p. 3.

Autre évolution significative de l'existence d'un « enjeu méthodologique » autour de la notion d'« évaluation », celle d'une extension des objets évaluables. Ainsi, dans Panorama, la page « bilan » intègre un « test culturel » :

10 TEST CULTUREL
a) Quel est le symbole attaché à ces lieux ou à ces objets ?

Exemple : La tour Eiffel → Le progrès industriel

• L'Arc de triomphe
• La place de la Bastille
• Le centre Georges-Pompidou
• L'hexagone
• Le buste de Marianne

J. Girardet et J-M Gridlig, 1996, *Panorama, niveau 1*, CLE International, p. 144.

La démarche met cependant en évidence un déplacement progressif de la simple prise en compte du contrôle limité vers une conception plus globale de l'acte d'évaluation, qui renvoie davantage au plan d'apprentissage.

Le repérage en surface des traces de références aux pratiques d'évaluation dans les manuels de la décennie 1990, soit directement dans le livre de l'étudiant, soit dans la préface, soit dans le guide pédagogique, montre encore une hétérogénéité des niveaux d'intégration du moment et des formes de l'évaluation[274]. La procédure est généralement conçue comme une « synthèse finale »[275], dont les procédures sont désignées par les termes « exercice de contrôle ». Les fonctions de l'évaluation semblent intégrer une double valeur : repérer les acquis et les difficultés pour remédier. Ainsi, est-il précisé dans un manuel : que le but est de « faire le point sur les acquisitions et les compléter »[276]. Mais, cette dimension régulatrice reste peu développée dans d'autres. Le « bilan » est parfois proposé non pas en fin de leçon ou d'unité, mais à l'intérieur des sections d'apprentissage comme une élément constructif de ce processus. Mais c'est souvent un panachage « bilan-tests »[277] qui rend compte de la double dimension formative / sommative, en fonction de « chacun des objectifs poursuivis »[278], malgré le fait que la procédure soit identifiée comme « un exercice de contrôle »[279]. Pour gérer l'évaluation diagnostique et formative en fonction de la situation réelle, la standardisation des manuels n'est peut-être pas le meilleur canal. D'autres solutions sont alors trouvées, comme l'intégration au « cahier d'exercices » de l'étudiant (c'est-à-dire dans la phase d'apprentissage), de « tests d'évaluation » visant « l'exercice d'une pédagogie différenciée »[280]. Ces tests « permettent de mesurer la performance de chaque élève »[281]. On voit alors le vocabulaire de l'évaluation en didactique des langues, ins-

[274] La grande majorité désigne alors ce moment comme un « bilan » (C. Paccagnino et M-L. Poletti, 1987, *Grand large*, Hachette ; J. Girardet, 1988, *Le nouveau sans frontières*, CLE International ; M-L. Parizet, 1989, *Bonne route*, Guide pédagogique, Hachette ; J. Vassal, 1992, *Pile ou face*, CLE International ; J. Blanc et J-M. Cartier, 1994, *Scénarios professionnels*, CLE International).
[275] P. Gibert et P. Greffet, 1988, *Bonne route*, Hachette/Alliance française.
[276] *Op. cit.*
[277] P. Dominique, J. Girardet, M. et M. Verdelhan, 1988, *Le nouveau sans frontières*, CLE International.
[278] *Ibid.*
[279] *Ibid.*
[280] B. Job, 1994, *Mosaïques*, CLE International.
[281] *Ibid.*

crire la « mesure » et les « objectifs formatifs » chargés de mettre l'apprenant « sur la voie de l'auto-évaluation »[282] comme notions opératoires. Une évolution de la conception des procédures et de la place de l'évaluation est donc significative d'une manuélisation de l'évaluation. C'est ainsi que les auteurs de *Fréquence jeunes* répondent, en 1996, à une demande du système scolaire italien, pour l'élaboration d'un cahier d'évaluation adapté aux finalités de l'enseignement scolaire et à la méthodologie introduite par l'utilisation du manuel.

La meilleure situation d'évaluation des compétences langagières est sans nul doute l'évaluation sauvage qui consisterait à placer l'évaluataire au milieu d'un groupe social en train d'échanger dans la langue cible en situation authentique. Si l'on ne peut pas encore matérialiser cela, il reste que les expériences de groupes tandem, les plateformes collaboratives d'apprentissage[283] mettent en évidence le potentiel des technologies distantes comme supports d'enseignement / apprentissage. Peu de travaux existent concernant leur utilisation en évaluation, et les grilles sont encore faiblement équipées en critères et indicateurs, mis à part :

- les évaluations comptables (volume d'activité, nombre de connexions par apprenant, nombres d'interventions dans les forums...) ;
- les tentatives d'évaluation qualitative (appréciation de la qualité des interventions peu étayée sur le plan conceptuel, appréciation des comportements culturels, mesure des progrès langagiers (Bethoux, 2006).

Ce qui ramène en fin de compte à introduire en fin de formation, des questionnaires d'auto-évaluation pré-grillagée et des tests classiques de compréhension de l'oral et de l'écrit, comme si la technologie n'était pas disponible pour construire des situations d'évaluation authentiques avec des interlocuteurs authentiques, à partir de tâches.

Cette démarche de construction d'une typologie à partir des marques de l'évaluation dans les supports d'enseignement/apprentissage, peut également être utilisée à partir d'une analyse d'épreuves et/ou de pratiques, dans un établissement, un réseau d'établissement, pendant une période observable, ou en ayant recours à des archives. Ces études longitudinales qui permettent d'analyser les pratiques à différents moments dans le temps, montrent souvent l'impact relatif des innovations (Rocha Fraga, 2003).

15.2.3. L'évaluation de la compétence plurilingue

Mesurer les performances réalisées pour une compétence, suppose de connaître ses niveaux sociaux de fonctionnement (son actionnalité). Faisons un premier constat synchronique d'ordre sociolinguistique. Si l'on observe le domaine scolaire, la réalité langagière de la classe aujourd'hui, au moins en Europe est plurilingue même si les compétences sont variables selon les langues et même si toutes les langues en jeu ne sont pas valorisées comme composantes officielles des curriculums. Plus largement, si l'on observe les situations sociales, la réalité langagière urbaine et celle de l'ensemble

[282] G. Capelle, N. Gidon et M. Cavalli, 1994, *Fréquences jeunes*, Hachette.
[283] http ://www.galanet.eu/ (12/09/09) ; http ://www.lingalog.net/dokuwiki/ (12/09/09).

des moyens de communication est également plurilingue ou potentiellement plurilingue, même si l'on ne prend pas toujours conscience de cette réalité (toute interactivité avec un automate distributeur de billets exolingue ou avec les navigateurs sur l'Internet révèle un fort potentiel d'exposition aux langues). En transposant ce constat dans la diachronie, on s'aperçoit que certains groupes sociaux (commerçants, colporteurs, militaires, religieux, politiques, savants, étudiants, populations transfrontalières, transnationales, migrants) ont toujours été soumis à des interactions plurilingues. En conséquence, nous devrions pouvoir préciser comment les compétences que nous manifestons au maniement des langues sont variables sur un double axe : l'ordre paradigmatique des choix (sélection / identification de la langue, des références dans cette langue ou dans une autre par stratégie compensatoire, d'une organisation syntaxique, d'une macro-structure de genre textuel) et l'ordre syntagmatique de l'articulation des compétences dissociées.

La notion de compétence plurilingue circule depuis quelques années dans le domaine de la didactique des langues en Europe. Dès 1997, elle est définie comme compétence plurielle et transversale (Beacco, 2004 : 47) et sera reprise ainsi dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*[284]. Elle est questionnée comme notion centrale par rapport à un champ notionnel plus large comprenant le répertoire plurilingue, le curriculum plurilingue et le portefeuille plurilingue (Coste, 2001 ; Coste, Moore et Zarate, 2009), « parce qu'elle ouvre un certain nombre de perspectives et soulève aussi des interrogations ». On pourrait ajouter à ce champ, un déterminant corollaire à la qualité plurilingue de la compétence et représenté par les adjectifs suivants : partielles, limitées, hiérarchisées et dissociées, qui viennent directement s'articuler avec la problématique des curriculums et de l'évaluation. Par ailleurs, en introduisant la notion de compétence située à partir de l'observation d'échanges plurilingues dans des réseaux internationaux, qui renvoie « au fait que les acteurs mettent en œuvre des capacités linguistiques très variables pour réaliser leurs activités communicatives », Lorenza Mondada montre que la variabilité des compétences est un fait social consubstantiel des situations plurilingues et non le résultat de mauvais apprentissages (Mondada, 2002).

Faisons maintenant un deuxième constat d'ordre didactique et de politique linguistique. Si l'orientation de la valorisation institutionnelle des langues dans l'espace européen conduit à promouvoir dans certains systèmes éducatifs, des offres élargies en nombre de langues, en dispositifs, en ressources et en approches méthodologiques, il faut se rendre à l'évidence que de *Niveau seuil* au *Cadre européen de référence*, les démarches sont essentiellement cumulatives et associatives et rarement intégratives (l'enseignement / apprentissage d'une langue suivant celui d'une autre à des niveaux scolaires pré-définis). Ainsi l'on est souvent parti de travaux génériques (en général autour de l'anglais comme matériau), pour construire des dispositifs curriculaires, élaborer des matrices méthodologiques que l'on a adapté ensuite aux autres langues. De la même façon en évaluation on élabore des échelles communes de compétences.

[284] Conseil de l'Europe, 2001, Cadre européen commun de référence pour les langues (Apprendre, enseigner, évaluer), Hatier, p. 129 et suivantes.

Rares sont les intégrations didactiques multilingues qui sont appliquées aux curriculums scolaires et universitaires (l'éveil aux langues, l'intercompréhension, l'apprentissage simultané) et quasiment absentes sont les procédures d'évaluation de la compétence plurilingue intégrées. Une voie a cependant été ouverte avec le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP[285]), qui propose un véritable référentiel des savoirs, savoir-être et savoir-faire susceptibles d'être développés par des approches plurielles des langues et des cultures.

Ces arrières-plans structurants construit autour de la problématique des référentiels (description de compétences langagières sous forme de savoirs, savoir-être et savoir-faires ; descripteurs sous la forme de structures langagières et linguistiques) ont principalement été développé dans un contexte européen et il reste à s'interroger sur les conditions de leur éventuelle exportation sous la forme de modèles conceptuels, sur leur exploitation en matière d'évaluation. Si l'acte d'évaluation construit ne repose toujours pas sur la compréhension de ce qu'est l'activité évaluative (Chardenet, 2000), le risque est grand de n'emprunter à ces modèles que ce qui facilite l'émergence d'une technologie et de ses outils (les méthodes, les manuels, les tests). Rien ne garantit par exemple que ces modèles, dans leur expression européenne, s'articulent automatiquement avec l'ensemble des cultures d'enseignement et d'apprentissage de telle ou telle langue de tel ou tel statut, dans tel ou tel contexte. Il y a pour la recherche, un vide à combler pour favoriser le développement de médiations (Castillo et Ciekanski, 2002), qui permettent d'appréhender l'apprentissage comme un objet de formation où les langues ne seraient plus gérées indépendamment les unes des autres.

[285] http ://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf (13/10/09).

Témoignages de recherches

L'ensemble des contributions dans les trois parties précédentes se fonde sur de longues et nombreuses expériences que chaque chercheur(e) expérimenté(e) a synthétisées ici pour tenter d'en faciliter les transferts d'intérêt, de connaissances et de compétences. Dans le cadre d'un ouvrage qui vise surtout à faciliter l'entrée en recherche d'apprentis-chercheurs, il nous a semblé nécessaire de pouvoir montrer comment une recherche complète se développe concrètement, en fonction de son projet, dans son contexte. Nous avons donc demandé à six chercheures ayant récemment achevé une recherche en didactique des langues et des cultures, souvent dans le cadre de doctorats, d'apporter leurs témoignages.

La panorama des travaux présentés vise à couvrir un large empan de faits, de contextes, de dispositifs scientifiques : les compétences plurilingues de jeunes filles d'origine migrante dans un lycée français (à orientation plus largement sociolinguistique), l'analyse de discours d'enseignants de français au Brésil (centrée sur l'agir professionnel), l'enseignement-apprentissage de la lecture en français et en malgache à Madagascar (à focus fortement didactique et contextualisé), les facteurs culturels dans l'enseignement du français à des migrants adultes au Québec (centré sur les contenus culturels et la question interculturelle), les identités plurilingues d'enfants migrants au Québec (avec un enjeu fort sur les modalités de recherche auprès d'enfants et le lien famille-école), l'utilisation du jeu en classe de langue au Mexique (focalisation sur un dispositif pédagogique).

Chaque témoignage décrit, de façon brève, la façon sont la recherche a été problématisée, organisée et réalisée dans ses cadrages épistémologiques, théoriques, méthodologiques. Les enjeux d'intervention sociale possible à partir des résultats sont explicités. Chaque témoignage présente des observables significatifs parmi les matériaux que la recherche a pu rassembler, la façon dont ils ont été exploités, les principaux résultats qui en ont été déduits, le tout accompagné du cœur de la bibliographie de référence de l'auteure. Dans cette partie davantage encore que dans les précédentes, nous avons laissé à chaque auteure l'entière liberté de son dispositif énonciatif et nous sommes peu intervenus, tout en demandant que les différents éléments listés au paragraphe précédent soient bel et bien abordés dans le texte.

Philippe BLANCHET et Patrick CHARDENET

1. Au Lycée Gajart : sociolinguistique impliquée et relations ethnographiques

Patricia Lambert

La recherche qualitative en sciences humaines et sociales peut prendre des formes diverses. Parmi celles-ci, l'ethnographie de longue durée sur des terrains éducatifs constitue « un engagement dans un paradigme de recherche qui implique des choix, des valeurs et des préférences, et une façon parmi d'autres de se poser en tant que chercheur » (Cambra-Giné, 2003 : 15). Des sociolinguistes de l'éducation et des didacticiens optent pour cette forme de recherche empirique[286] dont les principes reposent sur une participation durable du chercheur aux réseaux investigués (par exemple : Heller, 2002 ; Cambra-Giné, 2003 ; Rampton, 2006 ; Declercq, 2007 ; Nussbaum, 2008). Dans cette perspective, le travail de terrain représente une voie privilégiée de production de connaissances qui passe avant tout par des échanges avec des gens, par des interactions plus ou moins spontanées avec ces « hôtes » (Lapassade, 1996 ; Duranti, 1997).

Pour Agier (2004 : 35-36), ce sont d'ailleurs ces interactions et ces rencontres qui définissent le *terrain*. Cet ethnologue considère, en effet, que le terrain est d'abord « un ensemble de relations personnelles où "on apprend des choses". (…) Les relations peuvent être harmonieuses, amicales avec les uns, conflictuelles avec les autres. Pas de connaissance intime du sujet sans connaissances dans le milieu. Pas de savoir sans relations donc ». Cette définition met particulièrement l'accent sur ce qui apparaît central dans ce type de pratique ethnographique[287] : les relations humaines qui préexistent à la recherche et celles qui s'instaurent pendant l'enquête, tissant une toile complexe de relations à déchiffrer.

Pour exigeante et rigoureuse que soit la démarche ethnographique, elle comporte donc forcément une part d'aléas, de contraintes, d'opportunités, de déceptions et d'inventivité générées par ces rencontres. Une bonne part de l'apprentissage de la pratique ethnographique se construit ainsi au fil de l'expérience de ces interactions sur le

[286] Davantage ailleurs qu'en France, me semble-t-il.

[287] L'ethnographie de longue durée n'étant pas, bien entendu, la seule forme possible d'une pratique de l'enquête de terrain (voir Winkin, 1992 ; Blanchet, 2000 ou Céfaï, 2003, et la partie B du présent ouvrage).

terrain. Mais cet apprentissage, de nature profondément dialogique, passe souvent aussi par le partage d'expériences avec d'autres chercheurs, apprentis ou confirmés.

C'est précisément dans le but de partager des fragments de mon expérience que je vais tenter de mettre en lumière quelques-unes des facettes de la dimension relationnelle du terrain, et de certaines implications qu'elle a pu avoir dans la pratique d'une recherche sociolinguistique ethnographique (Lambert, 2005). Cette recherche doctorale, fondée sur un travail de terrain au long cours (2001-2005), a été conduite dans un lycée professionnel grenoblois classé en Zone d'Education Prioritaire. Les données proviennent de quatre grands types de méthodes ethnographiques : des observations directes (comprenant l'utilisation d'un enregistreur audio), des procédés de recension (dont la tenue systématique d'un journal de notes de terrain), la collecte de divers types de sources écrites (programmes scolaires, instructions officielles, manuels scolaires, règlement intérieur, etc.), la réalisation d'entretiens semi-dirigés (avec guide d'entretien) et d'échanges très peu dirigés lors des conversations ordinaires au gré des rencontres. Deux enquêtes exploratoires par questionnaires, qui ont aussi servi d'entrée en contact avec différents acteurs du terrain, sont venues compléter ces modes de production des données[288]. La pratique de la recherche a enfin compris la sélection et l'élaboration d'un panel d'outils destinés à appréhender, de manière cohérente, la pluralité des répertoires verbaux des jeunes filles d'une classe de seconde professionnelle (âgées de 16 ans en moyenne). Située à la croisée des champs sociolinguistique et didactique, cette recherche a en effet porté sur l'étude de l'hétérogénéité des ressources langagières de ces jeunes filles et sur la mise en œuvre d'activités pédagogiques visant à conscientiser et à exploiter cette diversité linguistique dans le cadre des apprentissages scolaires.

Je vais donc tenter de donner à lire quelques aspects du déroulement du travail sur ce terrain scolaire, en choisissant « les relations ethnographiques » (Agier, 2004) comme angle principal pour le revisiter. Tout en précisant les objectifs généraux de cette recherche impliquée dans le champ de l'action éducative, je présenterai tout d'abord les conditions dans lesquelles j'ai accédé, avec d'autres chercheurs, au site scolaire investigué. Je m'attacherai ensuite à explorer quelques liens entre des dynamiques relationnelles dans une classe de seconde, la place du chercheur et certains choix méthodologiques opérés.

1.1. À la rencontre d'un terrain scolaire

Une part importante des recherches conduites dans le laboratoire qui était celui de mon rattachement doctoral, le Lidilem[289], porte depuis plus de vingt ans sur des situations plurilingues résultant de phénomènes migratoires, en lien avec l'insertion sociale et scolaire de descendants de migrants (Dabène et Billiez, 1984).

[288] Voir : Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables.
[289] Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles, Université Stendhal Grenoble3.

1.1.1. Une opportunité de prolongement de recherches

En se dégageant peu à peu d'une vision homogénéisante des migrations et des comportements linguistiques qui leur sont associés, ces travaux ont contribué, avec d'autres, à déplacer les regards sur la communication verbale et sur la pluralité langagière dans les champs de la sociolinguistique française et de la didactique des langues. Ce déplacement d'angle de vue reposait notamment sur l'assemblage conceptuel de la notion de bilinguisme telle que l'a redéfinie Grosjean (1984) avec celle de répertoire verbal empruntée à Gumperz (1964)[290]. En étroite relation avec ce cadre théorique, ces recherches ont également ouvert des perspectives prometteuses dans le domaine didactique, invitant à renverser la question (toujours sensible et complexe) du plurilinguisme comme atout ou handicap linguistique. Dès les années 1980, le courant *Language Awareness* (Hawkins, 1984[291]) est ainsi apparu comme une de ces voies à explorer pour favoriser l'insertion scolaire des élèves plurilingues (ou potentiellement plurilingues), tant en ce qui concerne l'appropriation de la langue française que celle d'autres langues. Dès lors, des activités d'ouverture à la pluralité linguistique allant dans ce sens ont été mises en œuvre dans divers contextes scolaires (Dabène, 1989 ; Candelier, 2003)[292].

En raison même de la connaissance qu'elle a de ces travaux, la direction d'un lycée professionnel adresse au Lidilem, en juin 2001, une proposition de collaboration. Le projet consiste en un échange de bons procédés : les portes de l'établissement seront largement ouvertes à des chercheurs, dont on attendra en retour qu'ils s'impliquent dans des actions permettant d'améliorer les performances linguistiques des élèves. Cette proposition reçoit d'emblée un accueil favorable de la directrice du laboratoire, Jacqueline Billiez, qui me propose de réaliser ma thèse dans le cadre de ce projet, stimulant à plus d'un titre :

- il représente d'abord une perspective de continuité des recherches menées sur les pratiques et représentations langagières de jeunes descendants de migrants ;
- la possibilité de travailler dans le contexte de l'enseignement professionnel constitue en outre une occasion d'appréhender les comportements langagiers d'acteurs d'un secteur du système éducatif français mal connu sous cet angle ;

---

[290] La notion de répertoire verbal est définie comme « *the totality of linguistic forms regulary employed in the course of socially significant interactions* » (l'ensemble des formes linguistiques régulièrement utilisées au cours d'interactions socialement significatives) (Gumperz, 1964 : 137). Autrement dit, le répertoire est envisagé comme un ensemble variable de possibilités expressives qu'un locuteur mobilise selon sa connaissance des contraintes grammaticales et des normes sociales qui autorisent ou invalident certaines réalisations.

[291] Courant successivement décliné en éveil aux langues, au langage, ouverture aux langues et aux cultures, ouverture à la pluralité linguistique…

[292] Voir :
Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquêtes.
La contextualisation : l'exemple francophone africain .
La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept.
Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles.

- enfin, cette collaboration est susceptible de prolonger l'expérimentation de la démarche didactique auparavant mise en œuvre et évaluée dans des écoles primaires, notamment dans le cadre du programme européen « Evlang » (Candelier, 2003) auquel j'ai participé dans différents domaines.

J'intègre donc l'équipe[293] dès la phase de conception de ce projet, qui vise la description et la prise en compte de la diversité des ressources langagières présentes – pratiquement ou symboliquement – au sein de la communauté scolaire. Au cours de cette phase, sont longuement élaborés et négociés, en partenariat avec les différents acteurs du lycée, trois axes de recherche collaborative :

- une recherche descriptive des répertoires verbaux des élèves ;
- des sessions de formation en direction des enseignants ;
- la conception et l'expérimentation d'activités pédagogiques.

Cette posture collaborative qui tentait d'impliquer pleinement les enseignants dans la recherche, ainsi que la méthode de l'observation participante privilégiée, nous paraissaient à même de favoriser notre *entrée*[294] sur ce terrain scolaire.

1.1.2. S'intégrer à la communauté scolaire, un long processus

L'accès au site se déroule dans le cadre de cette construction du projet de collaboration. Cette phase est marquée par le tâtonnement, par les premières rencontres, par la découverte de caractéristiques et de contraintes locales, par la déconstruction de préconceptions, et par la formulation d'hypothèses de recherche qui permettent progressivement de tracer avec davantage de précision des orientations ultérieures d'investigation. Comme le souligne Lapassade (1996 : 46), « tout accès à un terrain de recherche ethnographique relève d'une négociation, dont le début marque aussi le point de départ d'un processus continu d'interactions entre le chercheur et les personnes qu'il rencontre sur le terrain ».

1.1.2.1. Une toile de relations complexe

Sur le terrain investigué, l'instauration des liens de confiance recherchés avec les différents partenaires a constitué un processus long, parfois laborieux, notamment en raison d'orientations différentes entre chercheurs et enseignants ou responsables administratifs. Comme cela advient souvent dans ce type de recherche, des logiques, des attentes et des intérêts divergents ont pesé sur le déroulement de l'entreprise (Billiez et Lambert, 2009). Du côté des chercheurs, nous souhaitions avant tout prendre le temps de l'observation des pratiques des élèves, de l'identification de leurs ressources dans

[293] D'autres chercheurs du Lidilem ont participé, sous diverses formes, à la recherche : Jacqueline Billiez, Elisabeth Calaque, Marinette Matthey, Cyril Trimaille.

[294] La distinction entre « accès » et « entrée » effectuée par Lapassade (1996 : 46) permet de souligner le fait qu'une autorisation, voire une invitation pour ce qui nous concerne, pour enquêter sur des terrains scolaires, peut constituer une condition légale minimale mais que celle-ci est souvent loin d'être suffisante pour garantir une intégration des chercheurs à la communauté scolaire.

des situations variées (pas seulement en classe), pour amener ensuite les enseignants à prendre en compte, dans des actions d'intervention différées, les compétences plurilingues/pluristyles identifiées[295]. De leur côté, les enseignants et la direction mettaient l'accent sur les difficultés, les manques, les handicaps linguistiques des élèves, sur la dyslexie de certains ; et, dans cette même logique, sur la nécessité de mise en œuvre rapide d'outils de « diagnostic » et de « remédiation ».

L'existence de ces logiques temporelles et professionnelles en tension, également révélatrice de postures idéologiques distinctes[296], a donc impliqué la recherche d'un consensus permettant la poursuite des activités de recherche. Des réunions rassemblant tour à tour différents partenaires – personnels enseignant et administratif du lycée, inspectrice académique de lettres/histoire, chercheurs du Lidilem – ont permis de préciser progressivement les objectifs et les axes de la collaboration, d'établir les contenus des séminaires de formation, et de tenir informés les différents partenaires du déroulement et des avancées du travail. La rédaction de rapports d'activité de recherche représentant un vecteur complémentaire d'information et une autre forme de retour au terrain. Plusieurs sessions de formation d'enseignants du lycée ont enfin été conçues et animées par des chercheurs, entre autres dans le but d'identifier ensemble des « bouts de longueur d'onde commune »[297].

Pendant toute cette période, mon statut au sein de l'établissement, les modalités d'observation, d'intervention, ou celles de coopération avec différents membres de la communauté lycéenne ont fait sans cesse l'objet de négociations et de re-négociations. Ce contexte fournissait un riche matériau empirique, tout en retardant la possibilité de nouer avec des élèves les relations de confiance souhaitées pour documenter de manière plus précise leurs situations sociolinguistiques.

11.2.2. Une posture de recherche impliquée[298]

Penelope Eckert (2000 [2004]) relate des moments de gêne, au début de sa recherche ethnographique à Belten High[299], similaires en tous points à ceux que j'ai connus. Elle décrit bien les difficultés que peut rencontrer, sur le terrain scolaire, un chercheur dont les objectifs nécessitent l'instauration de relations informelles avec des adolescents. À

---

[295] Ce projet de phase préalable d'observation trouvait sa pleine justification dans la nécessité pour les chercheurs d'avoir une connaissance suffisante du contexte local avant de proposer des voies pertinentes d'intervention pédagogique.

[296] Par idéologie j'entends les représentations et attitudes partagées face à des phénomènes spécifiques.

[297] La plupart de ces sessions visaient à renforcer les connaissances des enseignants dans le domaine de la sociolinguistique et à tracer avec eux des pistes didactiques.

[298] Voir:
Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ».
L'observation participante.
L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données (entretiens et groupes de discussion).

[299] Combinant une approche ethnographique et variationniste, Penelope Eckert a conduit une recherche sur les pratiques langagières d'adolescents scolarisés à Belten High, école localisée dans une banlieue de Détroit. Ces adolescents se subdivisent selon deux principaux groupes d'appartenance : les « Jocks » et les « Burnouts ». Elle a étudié les différenciations sociolinguistiques de ces groupes envisagés comme deux « communautés de pratiques ».

Gajart, comme à Belten High, les enseignants étaient tentés d'assimiler l'ethnographe à leur groupe professionnel, allant parfois jusqu'à lui laisser la responsabilité de leur classe en leur absence. Le risque consécutif de cette prise en charge était une mise à distance ou un rejet de la part de certains adolescents. Il m'était toutefois impossible de résoudre l'ambiguïté de mon statut à la manière de Eckert qui avait pu choisir de ne plus entrer dans les salles de cours et de ne fréquenter que les autres lieux de sociabilité adolescente au sein de l'établissement (cour, réfectoire, terrains de sport, etc.). À Gajart, compte tenu de la situation instaurée et du caractère impliqué de la recherche (Billiez, 1997), les enseignants ne pouvaient me considérer, et à juste titre, comme une simple *observatrice*, mais bien comme une *participante* dont la présence était aussi destinée à les aider dans leur tâche professionnelle. L'option de Penelope Eckert aurait peut-être été plus confortable, mais elle m'aurait en outre partiellement privée de la prise en compte des points de vue des enseignants sur les langues, sur le langage, sur les pratiques langagières de leurs élèves, sur leur métier et sur le lycée, dimensions qui ont ainsi pu être pleinement intégrées aux analyses.

Dans un climat (somme toute relativement ordinaire) caractérisé par des contradictions fortes entre attentes, accueil et résistances sceptiques de la part des enseignants, c'est donc avant tout sur la régularité, l'intensité et le degré d'implication dans ma participation à diverses activités lycéennes qu'ont reposé les possibilités de mon intégration à ce réseau scolaire. Le contexte gagnait en épaisseur et en complexité au fil des observations menées et de ma participation à diverses activités de la vie du lycée ; les unes comme les autres me permettant d'affiner ma connaissance de cette micro-société lycéenne et de resserrer, en les précisant, les vastes questionnements de départ.

Pour tenter de décrire les répertoires des élèves dans leur complexité formelle et subjective, il s'agissait d'avoir accès aux biographies langagières d'élèves, ainsi qu'aux manières dont ils mobilisaient diverses ressources de leurs répertoires verbaux. Dans ce type de contexte scolaire, socialement et scolairement disqualifié ainsi que fortement empreint de l'idéologie dominante monolingue et normative, certaines ressources font l'objet de masquages et de focalisations (elles sont peu visibles et/ou stigmatisées) et la réalisation de ces objectifs nécessitait donc encore davantage l'établissement de relations peu formelles et durables avec les sujets enquêtés.

Cela a finalement été rendu possible dans le cadre d'une *participation observante* (Gold, 1958), pendant toute une année scolaire (2002-2003), dans une classe de seconde de secrétariat-comptabilité. Comprise dans l'une des filières les moins valorisées du lycée, cette classe était composée en majorité de jeunes filles qui sont peu à peu devenues les principaux sujets de ma recherche. La démarche entreprise dans cette classe m'a conduite à mettre en œuvre différents procédés de production de données[300], dont le choix a été pour partie orienté par la nature des relations construites dans la classe.

---

[300] Les notions de *production* ou de *fabrication* des données ont ma préférence par rapport à celles de *recueil*, de *cueillette* ou de *collecte*. Même si les deux premiers termes ont le désavantage de ne pas mettre l'accent sur les conditions *in vivo*/écologiques de la recherche, les trois suivants présentent l'inconvénient de tendre à

1.2. Participation observante, dynamiques relationnelles et production de données dans une classe de seconde

Ma participation aux activités de cette classe a principalement reposé sur une collaboration avec deux enseignants (lettres/histoire et lettres/anglais[301]). Tout comme celles qui se sont nouées et dénouées tout au long de l'enquête entre les élèves et les enseignants, mes relations avec eux ont été de diverses natures, et elles ont amplement changé au fil du temps. Je ne dessinerai ici que la tonalité très générale de celles qui ont pu particulièrement peser sur le choix de modalités de production de données ou sur leur mise en œuvre.

1.2.1. Entre implication et distanciation : une relation ethnographique sur le fil du rasoir

Peter Woods (1990) utilise l'expression « sur le fil du rasoir » pour désigner un type de positionnement stratégique qui consiste pour des élèves à se tenir en équilibre entre deux options apparemment incompatibles : se conformer suffisamment aux normes scolaires pour réussir dans leur carrière d'élèves tout en ne trahissant pas les normes de leur groupe de pairs. Cet exercice d'équilibrisme me rappelle à certains égards celui que j'ai tenté de réaliser, avec plus ou moins de bonheur suivant les époques et les situations, dans le cadre de mes relations avec les membres de la classe.

1.2.1.1. Différenciation linguistique et clivages socio-scolaires

Les classes de seconde secrétariat-comptabilité du lycée sont constituées selon des procédures d'un recrutement local[302] fondé sur des orientations par défaut. Elles rassemblent sans surprise des élèves en moyenne plus âgés que dans les « bonnes classes »[303], et en très large majorité des jeunes filles issues de milieux populaires et descendantes de migrants de diverses provenances.

La classe enquêtée partageait l'ensemble de ces caractéristiques. Sur les 23 élèves, la majorité étaient des filles (19/23) ; étaient issus de milieux socio-économiques modestes et/ou précarisés (23/23) ; de nationalité française (21/23) ; scolarisés dans un Réseau d'Education Prioritaire l'année précédente (15/23) ; avaient répété au moins une classe au cours de leur scolarité (21/23) ; avaient choisi par défaut leur orientation

---

masquer le fait que sans la présence du chercheur, sous quelque forme que ce soit, les données n'existeraient pas en tant que telles (Voir notamment Trimaille, 2003 : 114 et svtes).

[301] Les professeurs titulaires de lycée professionnel sont recrutés par concours pour enseigner deux disciplines, *lettres* signifie « langue et littérature françaises ».

[302] Le recrutement s'opère dans des collèges ZEP-REP de la périphérie de l'agglomération grenobloise. Zones d'Education Prioritaire et Réseaux d'éducation prioritaires. Les espaces urbains où les conditions sociales sont de nature à constituer un risque pour la réussite scolaire des enfants étaient appelées d'éducation prioritaire depuis le début des années 1980, mais en 1999 une restructuration sous la forme des Réseaux d'Education Prioritaire est mise en place, supprimant les ZEP au sens de « zone », mais intégrant des établissements relevant de ZEP travaillant en réseau REP (http://www.educationprioritaire.education.fr/, 15/05/10).

[303] Celles de la filière « Industrie graphique » par exemple, dans lesquelles les élèves viennent parfois de loin et sont sélectionnés sur la base de la qualité de leur dossier scolaire.

en filière professionnelle bureautique (23/23) ; déclaraient l'usage régulier d'au moins une autre langue que le français (20/23).

Cette classe avait en revanche la particularité de compter dans son fonctionnement, bientôt ordinaire, « quelqu'un d'autre ». Sans vraiment devenir « une autre prof », parce que je n'en ai jamais assumé entièrement le rôle et que les comportements des élèves m'indiquaient qu'ils ne me considéraient pas vraiment comme telle, j'ai toutefois été parfois conduite à en adopter certains des attributs et des fonctions. Assez vite, ma participation régulière à la vie de la classe, et singulièrement les activités que je (co-)animais, m'ont permis d'établir des relations étroites avec un certain nombre de filles qui ont endossé le rôle de véritables « collaboratrices » dans l'enquête sur leurs pratiques langagières[304]. Mon intégration à ce groupe-classe m'a ainsi bientôt conduite à resserrer la problématique de la recherche sur l'étude de leurs répertoires verbaux, ainsi que sur le rôle, les fonctions et les significations de leurs ressources dans les dynamiques relationnelles et les rapports de pouvoir que j'y observais (et auxquelles je participais).

Tout au long de l'année scolaire, le réseau « classe » s'est caractérisé par la construction de deux groupes de pairs féminins, entendus comme deux mini-réseaux communicatifs affinitaires que j'ai appelés le *groupe des 6* et le *groupe des 13*, sur la base du nombre de leurs membres respectifs. Sur le plan langagier, les différenciations entre les groupes se manifestaient dans la manière dont les sujets se représentaient les langues, les normes, leur apprentissage, ainsi que dans des styles sociaux communicatifs (Kallmeyer, 2004), des « façons de parler », qui leur étaient respectivement attribués. Interprétables à l'aune de tensions sociales, de postures idéologiques et de catégorisations ethnolinguistiques que l'on retrouve en d'autres lieux et à d'autres échelles de la société française, les relations entre les deux *6* et les *13* étaient tendanciellement conflictuelles, comme elles l'étaient aussi entre les *13* et des enseignants. Or le chercheur qui adopte une posture d'observateur participant ne peut demeurer complètement extérieur aux tensions qui traversent les groupes, même s'il en a le dessein.

1.2.1.2. Enclicages

Sur ce terrain qui m'obligeait à « sortir des cadres bien établis, tout en préservant un équilibre fragile entre engagement et distanciation » (Billiez et Trimaille, 2001 : 105), la fragilité de l'équilibre a souvent été éprouvée. Nombre d'ethnographes soulignent cette difficulté constante de l'ethnographie : l'équilibre à tenir entre implication et distanciation. L'un des risques, parce qu'il peut représenter un biais, mais qui représente en même temps un gage d'un certain degré d'intégration à un groupe observé ou à une fraction de celui-ci, est ce que l'anthropologue Olivier de Sardan (1995) désigne par le terme *enclicage*.

Sur le terrain, le chercheur court en effet le risque d'être *encliqué*, c'est-à-dire d'être « recruté » ou « adopté » par un groupe, ou par une partie de celui-ci, comme un membre porte-parole ou un représentant naturel. Cet effet d'enclicage paraît inévi-

[304] Et ce, malgré l'ambiguïté des objectifs de cette enquête qui, afin de limiter les effets du paradoxe de l'observation sur leurs conduites langagières, n'étaient jamais rendus totalement explicites.

table, et la participation affective aux situations observées en constitue sans doute aussi un élément de compréhension.

Il m'est ainsi arrivée d'être ponctuellement encliquée tour à tour par des enseignants contre des élèves, par des élèves contre d'autres élèves, par des enseignants contre d'autres enseignants ou contre l'administration. La distance que j'essayais de conserver par rapport à certains conflits ou tensions n'était pas toujours bien perçue par l'ensemble des sujets. Mais elle a sans doute représenté au final une relative garantie de maintien d'une position médiane, à l'intersection des groupes, souvent proche d'un statut de médiatrice institutionnelle entre ces différents groupes et leurs membres.

On l'aura peut-être deviné, c'est avec les enseignants que les relations ont été les plus délicates. Le « fil » n'a, en effet, jamais été aussi ténu que dans mes rapports avec les deux enseignants-collaborateurs qui avaient fait preuve d'une bonne dose de courage, je l'ai assez vite compris, pour accepter de participer à un projet dans lequel une certaine « navigation à vue » était obligatoirement de mise.

La qualité des rapports que je m'efforçais d'établir et d'entretenir avec les élèves pouvait parfois provoquer avec eux une sorte de rivalité affective tacite. À cette compétition masquée, venait se greffer une série de brouillages qui ont parfois rendu la tâche de déchiffrement des situations investiguées particulièrement ardue. Toutefois, au moins une part de leur motivation reposait sur une intuition partagée. La piste de travail proposée leur semblait en effet également prometteuse pour tenter d'améliorer les rapports des élèves aux activités scolaires et à l'institution. Aussi, malgré des incompréhensions réciproques, la « dé-stigmatisation » d'élèves porteurs de compétences dans des langues et des styles de parole peu valorisés nous apparaissait comme une condition nécessaire, non seulement pour l'amélioration des rapports des élèves du groupe des *13* aux apprentissages et à l'institution scolaire, mais aussi pour la reconfiguration des relations entre l'ensemble des membres de la classe.

1.2.2. Diversité des situations investiguées et des possibilités d'analyses

Nous nous sommes par conséquent fondés sur l'hypothèse que cette dé-stigmatisation pouvait passer par la construction d'une culture langagière partagée, en développant une conscience linguistique et des savoirs sur les langues, susceptibles de modifier des postures mutuelles de rejet et/ou des attitudes d'auto-dénigrement (Billiez et Lambert, 2008). Nous visions également le développement de capacités réflexives permettant à tous les élèves (« *6* », « *13* » et garçons) d'exploiter plus efficacement les ressources de leurs répertoires langagiers.

Plusieurs objectifs étaient donc poursuivis de front : expérimenter des outils didactiques, solliciter des discours épilinguistiques, et observer des pratiques langagières. Dans le cadre des diverses activités scolaires, une énorme masse de données langagières a été produite, dont une partie seulement a, au final, constitué le corpus d'analyses. Cet enchevêtrement entre les sphères de la recherche et de l'action offrait la possibilité d'exploiter la plupart des données produites dans ces différents cadres, aussi bien sous un angle sociolinguistique descriptif/interprétatif, que pour alimenter la réflexion didactique. Tout enregistrement réalisé sur le terrain était en outre, *a priori*,

susceptible de faire l'objet d'un ensemble d'analyses portant sur différents niveaux, allant de l'analyse thématique d'entretiens à celle de variantes lexicales ou phonétiques, en passant par l'étude d'interactions courtes et localement situées.

En résumé – et en simplifiant grossièrement un processus complexe, dialogique et non linéaire – la sélection des données, la formulation des hypothèses et des objectifs, ainsi le choix des outils d'analyses ont tous été guidés par la question suivante : Quelles sont les directions me semblent les plus pertinentes pour poursuivre la réflexion et la « conversation » (Heller, 2002) autour du traitement de la diversité et de la variation linguistiques dans le contexte local de la recherche et, plus largement, dans le système éducatif ?

La recherche ethnographique évoquée dans ce texte avait pour contexte initial un contrat – davantage moral que légal[305]. Mon but était ici, en portant un regard rétrospectif sur la dimension relationnelle du travail de terrain, de mettre en lumière au moins deux types d'implication, pratique et éthique.

Dans le cadre d'une enquête ethnographique s'appuyant sur une immersion prolongée et des observations répétées, tout en se combinant avec une recherche impliquée dans le champ de l'action éducative, la posture de recherche est forcément à géométrie variable. Elle alterne différents degrés d'implication en fonction des rôles du chercheur, du type de données nécessaire selon la situation, des critères de faisabilité, mais aussi des rapports aux sujets et aux groupes. Le contexte contractuel dans lequel s'est déroulée la recherche a ainsi d'abord grandement facilité l'entrée en relation avec divers acteurs d'un type d'établissement scolaire difficilement accessible à des chercheurs. Ce contrat, et cet accueil, m'enjoignaient à tenter en retour de tenir compte des demandes et des attentes exprimées par les différents partenaires dans l'orientation de la recherche. Les divers choix opérés dans cette recherche ne pouvaient donc être simplement de méthode. En même temps qu'elles ont souvent guidé les modes de production des matériaux empiriques qui ont fondé les analyses, ces demandes et ces attentes ont fait partie intégrante des données produites.

Ainsi que le souligne Olivier de Sardan (2001 : 76), il existe une certaine « affinité sélective entre des dispositifs méthodologiques et des questions de recherche ». Cette affinité sélective n'est pas entendue comme un déterminisme méthodologique, mais plutôt comme une compatibilité plus ou moins grande entre des problématiques et des types de combinaisons de méthodes[306]. Mais il souligne aussi que l'élaboration concrète de la démarche dépend toujours largement de la nature du terrain, des difficultés et des opportunités qui se présentent au chercheur. Tous les aspects de la pratique méthodologique de terrain ne sont pas explicitables (Whyte (1955 [1996]). C'est par exemple le cas de certains « microréglages » (Olivier de Sardan, 1995) caractéristiques

[305] Un texte de convention avait été élaboré et signé par les partenaires, mais celui-ci laissait la liberté à chacun de s'impliquer, ou non. Ce projet fonctionnant par ailleurs sans financement spécifique, l'engagement pouvait être rompu à tout instant.

[306] Voir :

Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ?

Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables.

de la recherche ethnographique, qui correspondent à l'incorporation progressive par le chercheur d'une certaine capacité d'adaptation à différents contextes. Toutefois, les interrogations et les choix du chercheur prennent forme dans des situations spécifiques que l'on peut tenter d'éclairer en partie. D'une part afin d'évaluer la pertinence de ses propres choix et repérer des biais éventuels ; d'autre part pour permettre au lecteur d'établir les fondements et les limites des interprétations proposées dans les analyses.

2. Le discours de l'enseignant comme discours professionnel

Éliane-Gouvéa Lousada[307]

Ce chapitre présente les résultats d'une recherche[308] dont le but est de contribuer à une meilleure compréhension du travail du professeur de français langue étrangère[309], à travers l'analyse des pratiques langagières qui se déroulent dans sa situation de travail. Plus précisément, cette étude se propose de montrer comment les rapports entre langage et travail s'établissent et de vérifier comment le travail du professeur est représenté dans des textes portant sur une situation de travail enseignant. Il s'agit ainsi d'un travail qui cherchera à étudier la morphogenèse de l'agir du professeur, à partir de l'analyse de ces textes.

Le cadre théorique et méthodologique plus large qui sous-tend cette étude est celui de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1997, 2004, 2006), dont un des objectifs est d'étudier la problématique de l'agir humain ayant pour base le langage. En étudiant la question de l'agir humain à partir de l'analyse du travail d'un professeur de FLE, nous considérons l'activité enseignante du professeur comme un « travail », à la différence des recherches précédentes dans ce domaine qui s'attachaient plutôt à l'élaboration de programmes ou aux effets de ces programmes sur les apprenants, plutôt qu'au professeur lui-même[310]. Pour ce faire, on s'est également basé sur l'ergonomie de l'activité Amigues, 2002, 2003, 2004; Saujat, 2001, 2002, 2004) et sur la clinique de l'activité Clot, 1999, 2001; Clot *et al.*, 2001; Faïta, 1997, 2002, 2004, 2005).

Pour atteindre l'objectif de cette étude, j'ai analysé la situation de travail enseignant d'un professeur de FLE qui enseignait à des étudiants de niveau avancé dans une école de français de São Paulo, Brésil. Le corpus choisi est celui des auto-confrontations[311],

---

[307] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : interactionnisme socio-discursif, travail prescrit, travail réalisé (activité réalisée), activité réelle (réel de l'activité), polyphonie.

[308] Il s'agit d'une recherche plus large, développée dans le cadre du Groupe ALTER (Analyse du langage, travail enseignant et leurs rapports), coordonnée par Anna Rachel Machado (PUC-SP, Brésil).

[309] Dorénavant FLE.

[310] Ce n'est que récemment que l'activité du professeur a commencé à être considérée comme un travail et à être analysée dans le cadre des Sciences du Travail. Auparavant, le travail enseignant était considéré comme étant très différent des autres activités de travail (Machado, 2004).

[311] Cette procédure de filmage des discussions entre chercheur et travailleur, à partir de l'observation des vidéos des cours filmés, a été développée par des chercheurs de la Clinique de l'Activité (Clot, 1999 ; Clot et *al.*, 2001). Pour la réaliser, il faut filmer le travailleur pendant qu'il réalise une tâche de travail. Ensuite,

c'est-à-dire, des discussions filmées entre un professeur-formateur et un professeur à propos du visionnage de quatre cours donnés par le professeur. La transcription de ces discussions a été l'objet d'une analyse discursive des voix qui traversent le discours du professeur et qui pourraient prescrire son travail, ayant une influence sur la morphogenèse de son agir.

2.1. Cadre théorique

Parmi les concepts théoriques de l'interactionnisme socio-discursif, quelques-uns sont particulièrement importants pour cette étude, notamment le fait que, selon Bronckart (2004), les textes peuvent contribuer au processus de reconfiguration de l'agir humain, vu qu'ils reconstituent le cadre social dans lequel les actions se développent. C'est la raison pour laquelle ils contribuent à la morphogenèse de l'ensemble des préconstruits collectifs ou des faits sociaux. Cependant, comme l'affirme Bronckart (2004), l'agir humain n'est pas accessible par la simple observation des conduites humaines observables. Il ne peut être appréhendé qu'à travers les interprétations, surtout verbales, fournies par les actants. Autrement dit, l'agir n'existe que dans les processus interprétatifs, d'où la nécessité de l'analyser à partir des textes qui le commentent. Voilà pourquoi, pour la compréhension du travail en tant que forme d'agir et pour comprendre la morphogenèse de l'agir, il faut avoir accès aux textes qui présentent les interprétations des actants sur cet agir. Ainsi, dans le cadre des analyses du travail enseignant, plusieurs types de données/textes peuvent être recueilli(e)s et étudié(e)s : des textes qui prescrivent le travail enseignant (lois, textes institutionnels, livre didactique, etc.), des textes sur l'agir en cours du professeur (filmage du cours), des textes qui évaluent l'agir du professeur (discussions à partir des filmages de cours[312], entretiens après le cours, entre autres (Bronckart, 2004). Pour analyser ces textes, nous nous servons des principes théoriques de base de l'interactionnisme socio-discursif, de l'analyse des discours[313] (plan énonciatif et mécanismes de gestion des voix) et de quelques concepts des sciences du travail.

De prime abord, il semble nécessaire de mentionner que nous adoptons une ligne théorique qui, selon les principes de Volochinov et Bakhtine (1977), considère que l'énoncé/le texte est toujours traversé par des voix, dont le degré d'explicitation peut varier. Ainsi, le phénomène de la polyphonie aurait lieu dans n'importe quel texte, même dans ceux d'apparence plus monologique. Pour détecter des voix plus ou moins explicites (Bronckart, 1999) dans les données analysées, les travaux des auteurs comme Authier-Revuz (2001) et Maingueneau (2001) ont été utilisés.

Selon Maingueneau (2001:150), le discours indirect libre est difficile à identifier étant donné qu'il n'est visible qu'à travers un désaccord entre deux voix complètement mé-

---

chercheur et travailleur assistent à ce filmage et en discutent. Ce dialogue est encore filmé. Pour une explication plus complète, voir Clot (1999), Clot et *al.* (2001).

[312] C'est le cas de l'auto-confrontation.

[313] De l'analyse du discours à l'analyse des discours en situation comme outil de recherche et d'intervention.

langées, de sorte que l'identification des énonciateurs n'est perceptible qu'à travers une bonne compréhension du contexte de production du texte. Maingueneau (1991, 1996) et Authier-Revuz (2001) mentionnent encore le présupposé comme un élément capable de dévoiler l'existence d'une voix autre que celle qui peut être facilement identifiée. De même, Maingueneau (1996) cite les propositions et/ou conceptions évidentes comme des manières d'identifier la polyphonie et de mieux comprendre l'hétérogénéité constitutive du texte.

La modalisation autonymique cherche à identifier les non-coïncidences du dire (Authier-Revuz, 2001:20; Maingueneau, 2001:159), qui concernent, par exemple, les expressions qui indiquent distance ou nécessité d'accord entre les co-énonciateurs. Authier-Revuz (2001:19) aborde cette question et propose une échelle où elle classe les voix moins explicites et les voix plus explicites, en y identifiant six types d'insertion de voix. Un de ces types concerne les formes « purement interprétatives » qui font partie de l'hétérogénéité constitutive. Parmi les formes purement interprétatives, nous avons la non-coïncidence du discours avec lui-même (Authier-Revuz, 2001:21) qui est considérée comme constitutive à partir des notions d'interdiscours et de dialogisme de Bakhtine, vu que tout mot est habité par le discours de l'autre, car il a été produit dans le déjà dit des autres discours. Parmi plusieurs catégories, nous en relevons deux : extérieur approprié à l'objet du dire, dans laquelle sont utilisés des mots d'un autre lieu, d'une autre époque, d'une autre théorie, d'une autre personne, etc ; type d'autre, dans laquelle sont employés des mots d'une autre langue, région, époque, registre, « sociolecte »[314], discours théorique, position politique, etc.

En ce qui concerne les sciences du travail, il convient de signaler deux concepts traditionnels dans ce domaine: celui de travail prescrit et celui de travail réalisé. Le travail prescrit concerne ce qui est demandé par l'organisation, l'entreprise, l'institution. Selon Goigoux (2002), on pourrait parler, dans le domaine du travail enseignant, de l'ensemble de ce qui est défini par l'institution scolaire et qui est communiqué aux enseignants pour les aider à concevoir, à organiser et à réaliser leur travail. Cela peut concerner l'élaboration de directives à un niveau national, régional, institutionnel, local, etc. Le travail réalisé pourrait être considéré comme celui qui peut être observé au moment de la réalisation de la tâche de travail. Finalement, on aurait un autre concept proposé dans le cadre de la clinique de l'activité (Clot, 2001), celui de réel de l'activité. L'activité réelle comprendrait tout ce qui englobe le travail, non seulement le travail qui est effectivement réalisé, mais aussi ce qu'on aurait voulu faire, toutes les possibilités qui ont été empêchées de se réaliser, etc.

Dans cette perspective, le travail enseignant serait bien plus complexe que ce que l'on voit dans la salle de classe, c'est-à-dire que ce qui semble être effectivement réalisé par le professeur. Il comprendrait, selon Saujat (2002) :

> « celui de l'organisation du travail prescrite par l'institution scolaire (depuis les programmes, instructions et recommandations pédagogiques jusqu'aux

[314] Variations du langage, registres de langue, qui peuvent comprendre des spécificités lexicales, phonétiques et morphosyntaxiques (Cuq, 2003:222).

> reformulations et interprétations des corps d'inspection, des formateurs etc., en passant par les outils, manuels, auxiliaires didactiques…) ; celui du travail de reconception et de réorganisation opéré par les collectifs d'enseignants dans leurs milieux de travail ; enfin, celui du retravail de ce deuxième "niveau" par chaque enseignant lorsqu'il est amené à personnaliser ces prescriptions, à "s'auto-prescrire" ce qu'il a à faire dans telle ou telle situation, avec tels ou tels élèves » (Saujat, 2002 : 43).

Ce travail de re-conception, la réorganisation des prescriptions, aussi bien par les collectifs d'enseignants que par chaque enseignant, en fonction de ses élèves, dans une situation particulière, est très important pour cette étude, étant donné qu'il permet de mieux comprendre les transformations et les auto-prescriptions élaborées par le professeur que nous avons observé. Dans son travail de conception ou de re-conception des prescriptions, l'enseignant va se servir de plusieurs artefacts (moyens matériels ou symboliques, selon Clot, 1999 :124) disponibles dans son milieu de travail.

C'est de cette manière que l'on peut comprendre les contributions individuelles de chaque enseignant au renouvellement du métier : en ré-inventant les manières de faire la classe, d'utiliser les artefacts matériels et symboliques disponibles, l'enseignant introduit des contributions stylistiques. Comme le souligne Saujat :

> « Les contributions stylistiques de chaque enseignant, liées à la façon dont il s'approprie singulièrement un patrimoine commun, peuvent alors être reconnues comme des moyens de revitaliser le genre professionnel, qu'on définira ici comme un ensemble en mouvement de manières de faire, de dire et de penser le métier. » (Saujat, 2002 : 73)

À travers cette citation, on voit le concept de genre professionnel qui peut évoluer grâce aux contributions du style de chaque enseignant, si ces contributions reviennent au collectif. En réalité, selon Clot (1999) et Amigues (2004), le genre professionnel représenterait la partie sous-entendue qui est inscrite dans la tradition sociohistorique du métier et pré-organise les conduites des travailleurs/professeurs. De cette façon, tout comme les genres de textes ont des dimensions prescriptives qui conditionnent l'élaboration du texte, les genres professionnels ont également des dimensions prescriptives qui pré-organisent le travail, mais qui ne sont pas explicites, pour être économiques et donc efficaces.

Il semble également important de souligner que le travail enseignant est défini dans cette perspective plutôt comme un travail d'organisation, de constitution de son milieu de travail et de celui des apprenants pour que l'objet-horizon – l'apprentissage des élèves – puisse avoir lieu (Amigues, 2004).

2.2. Méthodologie de la recherche

Cette recherche a été réalisée dans une école de FLE de la ville de São Paulo, Brésil. Le professeur[315] qui s'est porté volontaire pour cette étude y enseignait depuis quelques années, mais enseignerait pour la première fois le cours avancé. Il a donné son accord pour avoir quatre de ses cours filmés, ce qui a constitué le matériel pour le visionnage et les discussions postérieures. Ces discussions ont été également filmées et ensuite transcrites[316] pour constituer le corpus de cette étude. Pour atteindre l'objectif plus large de la recherche, des objectifs plus restreints ont été formulés :

- vérifier comment sont représentés les protagonistes de l'agir (professeur, élèves) dans les textes des auto-confrontations ;
- identifier quelques sources de l'agir du professeur, en essayant de vérifier l'influence de différentes prescriptions (didactique, didactique du FLE, école) dans cet agir.

Afin de répondre à la première question, une analyse des marques énonciatives a été réalisée. Pour répondre à la deuxième question, on a cherché la présence de différentes voix qui traversent le discours du professeur volontaire, afin de mieux connaître les instances prescriptives qui interviennent dans son agir.

En ce qui concerne le plan énonciatif, nous avons identifié les marques énonciatives, c'est-à-dire les unités linguistiques qui révèlent la situation d'action langagière (Bronckart, 1997). En outre, nous avons essayé de trouver des indices sur les différentes voix qui traversent les textes des auto-confrontations, afin de comprendre la morphogénèse de l'agir du professeur de notre étude.

Après ces étapes d'analyse des données, nous avons cherché à croiser les résultats obtenus avec des concepts tels que : travail prescrit, travail réalisé, travail réel, genre professionnel. De plus, nous avons essayé d'identifier les instances qui sont à l'origine du travail prescrit du professeur, à travers l'analyse des voix présentes dans les textes des auto-confrontations. Pour ce faire, nous avons considéré que le travail prescrit peut être prescrit par la didactique ou par la didactique du FLE ; par l'école ou par le programme de cours ; par le propre professeur (en fonction des élèves, de son micro-contexte de travail, comme une reconception des prescriptions initiales) ; par le professeur mais comme une manière de faire du collectif restreint des professeurs de cette école ; par le collectif plus large qui caractérise les professeurs en général.

---

[315] Dorénavant *Paulo*.

[316] Les discussions ont été réalisées en français, langue utilisée dans les contextes de formation de cette école.

2.3. Analyse des mécanismes énonciatifs et des voix

Dans les quatre auto-confrontations, l'énonciateur et le destinataire alternent et sont représentés par les pronoms personnels *je* et *tu*, ce qui indique une relation plutôt informelle :

> 1C1 – Sur la compréhension orale est-ce que **tu** as d'autres commentaires ... qu'est-ce que **tu** as trouvé positif, négatif ?

Quelquefois, les déictiques *je* et *tu* peuvent représenter d'autres énonciateurs, quand l'enseignant reproduit la situation d'action langagière pendant le cours : il reconstitue soit sa propre voix, soit la voix des élèves pendant le cours, comme dans l'exemple ci-dessous :

> 3P4 – ça se passe pas très bien... parce que je parle à l'un je parle à Ana Paula qui vient d'arriver et je demande alors **tu** étais dans quel groupe ? Pour l'instant il n'y a que moi ici, mon compagnon, il est pas là... tu vois...

Les déictiques qui représentent différents énonciateurs confirment l'existence de deux plans énonciatifs imbriqués, l'un inséré dans l'autre : le plan énonciatif de l'action en cours, où *je* représente le professeur et *tu* le chercheur ; inséré dans ce premier plan, nous avons le plan énonciatif de la reproduction du cours. Cette alternance des plans énonciatifs est très fréquente dans l'auto-confrontation.

À côté de ces déictiques, on trouve également *on*, qui peut représenter les professeurs de l'école en général, comme dans l'exemple ci-dessous:

> 1P13 – moi ce que je pense je pense qu'elles sont extrêmement utiles normalement quand **on** travaille la compréhension orale sur une fiche …

En ce qui concerne l'étude des voix, on propose d'aborder seulement les indices de voix moins perceptibles, mais qui peuvent être détectées si nous considérons que l'hétérogénéité est constitutive du langage. Nous verrons par la suite qu'à travers la voix du professeur d'autres voix peuvent être entendues, telles que :

- la voix de l'école: qui exprime des convictions et des prescriptions qui ont leur origine à l'école ;
- la voix de la didactique (didactique des langues, du FLE) : qui véhicule des aspects basés sur ces théories ;
- la voix du collectif de travail plus restreint : la voix de l'ensemble de professeurs de l'école ;
- la voix du métier: la voix du collectif de travail plus large, basée sur la tradition du métier de professeur, qui explicite la partie sous-entendue du travail du professeur.

On a considéré comme voix de l'école les occasions où le professeur reproduit quelque chose qui coïncide avec le réseau de discours qui y sont produits. La voix de la didactique, en revanche, intervient quand le professeur aborde des concepts de la didactique du FLE, avec lesquels il est entré en contact pendant sa formation ou à l'école même où la recherche a été réalisée. Cette voix peut être remarquée grâce aux marques de la non-coïncidence du discours avec lui-même, ainsi qu'à travers l'indentification de mots et/ou des concepts appartenant à ce domaine professionnel (Authier-Revuz, 2001). La voix du collectif de travail apparaît dans des moments où Paulo parle au nom de l'ensemble des professeurs de l'école, en montrant la situation de travail dans laquelle ils vivent. Il s'agit d'une version plus restreinte du collectif de travail, qui englobe l'ensemble des professeurs de l'école où la recherche a été réalisée. Finalement, on a considéré comme voix du collectif de travail plus large, la voix de la profession, les moments où le professeur évoque des manières « d'être » et de « faire » qui semblent avoir leur origine dans sa propre conception du travail du professeur et qui ne proviennent pas forcément de l'école ni des conceptions de la didactique. Nous estimons, dans ces cas-là, comme l'affirme Clot (1999) qu'il s'agit du « métier » qui parle à travers la voix d'un professeur, laissant voir les conceptions de fond qui sous-tendent son travail.

Dans l'exemple ci-dessous, nous pouvons voir l'interférence de la voix de l'école qui a créé le cours avancé (CA) et qui a établi ainsi un jargon propre à l'école (l'intégration des manuels) par rapport à ce cours. Le professeur évoque ici la difficulté représentée par le cours qui préconise l'intégration des livres didactiques et des modules de langue et culture.

> 4P19 – Et moi je me rends compte, je comprends beaucoup... mieux l'idée quoi... oui moi je serais disponible pour continuer parce que là le **CA** comme il est l'idée c'est **l'intégration des manuels, de culture et de langue et ce découpage l'idée c'est la fusion entre** ... et c'est ça justement que je voulais saisir et je pense maintenant que je comprends mieux...

À un autre moment, le professeur mentionne l'heure à laquelle il arrivait à l'école et montre qu'il suivait ce qui était préconisé par le directeur de l'unité où la recherche a été réalisée. Cela indique qu'il a incorporé la voix de l'école où il travaille. Le fait de dire qu'il n'arrivait jamais en même temps que les élèves montre, à travers la procédure de la négation, que d'autres professeurs pourraient le faire :

> 4P24 – moi je crois que moi j'étais un petit peu en avance ... j'arrivais à arriver 10 minutes avant quelque chose comme ça parce qu'il faut préparer tout... **j'arrivais jamais en même temps qu'eux...**

C'est le présupposé (Authier-Revuz, 2001; Maingueneau, 1991, 1996), selon lequel d'autres professeurs pourraient arriver en même temps que les élèves, qui permet d'identifier une autre voix qu'en raison du contexte de la recherche, nous reconnaissons comme étant celle du directeur de l'unité qui préconisait que les professeurs arrivent avant l'horaire du cours.

La voix du collectif de travail plus restreint peut être remarquée quand le professeur parle au nom de ses collègues, comme dans l'exemple ci-dessous :

> 1P23 – oui oui je pense c'est vrai que **chacun travaille un peu à sa façon t'as prévu t'as des documents chacun travaille un peu à sa façon** bon il y a des avantages et des inconvénients mais je pense que **tout le monde dans l'ensemble se sent un peu avalé par le nombre de documents de matériel quoi et finalement comment gérer tout ça** et c'est pas facile et je pense que le mieux c'est c'est de préparer une fiche de compréhension orale ...

Le professeur mentionne le fait que les professeurs travaillent chacun à leur manière, que tous se perdent dans la quantité de matériel didactique et qu'il n'est pas facile d'organiser tout cela. Même si l'on note la référence à l'ensemble des professeurs de l'école où la recherche a été réalisée, on peut reconnaître aussi un agir du métier, étant donné que le professeur aborde des conduites qui appartiennent à tous les professeurs : l'individualisme et la solitude, qui sont caractéristique du métier d'enseignant, selon Saujat (2004). Dans ce même exemple, il cite également une caractéristique du professeur de cette école en particulier, dans laquelle la quantité de matériel est très grande, ce qui cause une fatigue parmi les professeurs.

Dans le prochain exemple, le professeur évoque la question de l'expression orale, en mentionnant qu'il a parlé à la place des élèves, ce qui laisse entrevoir la voix de la didactique. On remarque la non-coïncidence du dire avec lui-même, car le professeur montre qu'il sait qu'il ne doit pas prendre la parole des élèves, comme indique la didactique, mais pense quand même que ce qu'il a fait était juste, étant donné que, selon lui, les élèves auraient appris quelque chose.

> 1P2 – La prise de parole là vraiment **j'ai pris la parole un peu à leur place là vraiment je pense que ...** ils n'avaient pas la parole facile et pourtant je les connais ils ont vraiment une bonne compréhension orale et cette vidéo n'est pas difficile je pense qu'ils sont capables de comprendre mais ils n'arrivent pas à articuler les réponses ...
>
> 1C3 – et les points positifs ?
>
> 1P4 − Je pense qu'ils ont appris quelque chose je pense enfin **même si c'est moi qui ai pris la parole** je pense que j'ai réussi à les faire raisonner ils ont réussi à comprendre quel est le rôle et le parcours du chef d'orchestre ...

À côté des voix déjà mentionnées, on trouve la voix du métier qui semble indiquer des conduites appartenant au genre professionnel du métier d'enseignant inscrites dans la mémoire impersonnelle et collective de ce métier (Clot, 1999, 2001). Voyons, la question du manque de temps, qui semble préoccuper souvent le professeur. Dans l'exemple ci-dessous, Paulo explique qu'il n'écrit pas au tableau, car il trouve que ce serait long et qu'il perdrait du temps. Cette affirmation révèle la conception selon laquelle le professeur ne doit pas perdre de temps :

> 1P15 – **je n'écris pas de questions au tableau** parce que **c'est un peu trop long je crois que c'est une perte de temps ...**

Dans cet exemple, c'est encore la négation (*je n'écris pas au tableau*) qui révèle le fait que d'autres professeurs écrivent au tableau, ce qui, pour Paulo, est une perte de temps. Dans la même auto-confrontation, Paulo reprend la question de la lenteur et du besoin de gagner du temps :

> 2P5 – je pense que là j'ai beaucoup parlé et j'ai trouvé quand même que là mon discours était assez pertinent... j'ai essayé d'être le plus clair possible..... **je vois pas je répète j'avais conscience que c'était un peu trop lent j'ai profité pour gagner du temps** il y avait des gens qui arrivaient ...

La voix du métier apparaît au travers de l'expression « *j'avais conscience* » qui, tout comme le verbe subjectif « *avouer* » (Maingueneau, 1996:99), montre que le professeur savait qu'un cours ne doit pas être trop lent. Ainsi, le professeur doit prendre des décisions pendant le cours, face à des situations imprévues, guidé par des représentations qu'il a du métier.

Dans l'exemple ci-dessous, la voix du métier apparaît à travers le présupposé selon lequel tous les élèves doivent être au même niveau :

> 2C16 – et tu penses que ça a dérangé un peu ?
>
> 2P17 – un petit peu... oui bien sûr je pense ça fait une petite **concurrence tous n'étaient pas sur la même longueur d'ondes** les autres étaient à zéro et elle était déjà complètement en avance là oui oui ...

Dans le prochain exemple, c'est le besoin de faire quelque chose de différent, quand les étudiants sont fatigués, qui révèle la voix du métier, à travers la proposition évidente, qu'on ne peut pas nier :

> 3C11 – tu penses qu'ils étaient quoi... fatigués ?
>
> 3P12 – je crois que c'est la première chose qui m'est venue à l'esprit... c'était ça comme justificatif c'était **qu'ils étaient un peu lassés, un peu fatigués**...**j'ai essayé de comprendre et de faire quelque chose de différent...** mais enfin, les fidèles, parce que c'était en fait il y a 1 ou 2 élèves de CP3 et peut-être qu'il y avait 3 ou 4 de CA1.. tu vois un peu, quand même... on se connaissait quoi, on pourrait dire comme ça, on se connaissait quand même pas mal...

2.4. Discussion des résultats

Nous pouvons conclure que les auto-confrontations réalisées ont les caractéristiques discursives suivantes :

- l'émergence d'un second plan énonciatif, celui du cours filmé, différent du plan de l'interaction en cours, dans lequel le ***je*** renvoie au professeur lors du cours et le ***tu*** à un des élèves ;

- la possibilité, pour le professeur, de revivre les moments du cours (dans le plan de la reconstitution du cours) et de faire des commentaires sur eux (dans le plan de l'interaction en cours), c'est-à-dire, la possibilité de prise de conscience de l'expérience vécue en salle de classe, propre à l'auto-confrontation ;
- l'usage du pronom ***on***, comme mentionné par Clot (2005[317]), mais aussi d'autres pronoms (*tu, chacun*) et d'autres unités lexicales (*tout le monde*) qui véhiculent la voix du métier ;
- la présence fréquente de plusieurs voix comme celle de la didactique, de la didactique du FLE, de l'école, du collectif restreint de travail, du métier de professeur. Nous pouvons également remarquer que le professeur répond aux prescriptions venues de l'école et de la didactique, soit en étant d'accord, soit en émettant son désaccord par rapport à ces voix qui véhiculent des prescriptions.

En ce qui concerne l'analyse des voix, nous avons essayé d'identifier les couches de prescriptions qui sont à l'origine de l'agir du professeur, comme dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1: Occurrence des voix

Voix de l'école	3
Voix du collectif	2
Voix de la didactique	7
Voix du métier	11

Les voix qui prédominent dans les paroles du professeur viennent de la Didactique et surtout du métier, qui représente l'inconscient du travail de professeur. À partir de ces considérations, nous nous demandons: avec quelles voix le professeur est-il d'accord, avec lesquelles n'est-il pas d'accord ? Comment est le dialogue entre ces voix ? Quelles prescriptions sont acceptées, lesquelles sont réfutées ? C'est ce que montre le tableau ci-dessous :

[317] Communication personnelle, cours à la PUC/SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

Tableau 2: Le dialogue des voix

Voix de la Didactique	Véhicule la prescription de parler moins et de faire parler les élèves. Le professeur n'est pas toujours d'accord avec cela et affirme l'importance du temps de parole du professeur.
Voix de l'école	Véhicule les notions/idées créées à l'intérieur de l'école, comme : le programme du CA (cours avancé) et la prescription d'arriver dix minutes avant le cours. Paulo accepte la voix de l'école avec certaines restrictions, comme par exemple la difficulté d'intégrer les deux manuels
Voix du collectif	A travers cette voix, Paulo parle au nom du collectif de travail, en soulignant le caractère individuel du travail du professeur et la difficulté à gérer l'excès de matériel.
Voix du métier	Exprime les convictions du professeur, ou les auto-prescriptions, avec lesquelles il est souvent d'accord. Les thèmes évoqués sont liés au besoin de gagner du temps/de ne pas perdre de temps, profiter des moments, être dynamique, être clair, équilibrer les différents niveaux des apprenants, reconstituer les groupes, faire des choses différentes pour intéresser les élèves.

À partir du tableau ci-dessus, on peut remarquer qu'il y a deux voix que le professeur accepte, mais avec des restrictions : celle de la Didactique et celle de l'école. Paulo montre souvent un désaccord ou une restriction par rapport à celles-ci, en raison de la difficulté de les suivre ou au manque de temps. Ces restrictions et désaccords sont liés :

a) au rôle du professeur qui doit parler le moins possible et laisser plus d'espace à la prise de parole des élèves. Il montre qu'il n'est pas tout à fait d'accord avec cette notion ;

b) aux outils matériels (artefacts) que l'école met à disposition du professeur (la quantité de matériel, par exemple) ou que l'école attend que le professeur élabore (les fiches de compréhension orale).

En revanche, le professeur finit par exprimer ses opinions sur le travail enseignant dans cette école à travers la voix du collectif, en présentant ce qu'il imagine que tous les professeurs ressentent ou pensent. À travers la voix du métier, l'enseignant explique et justifie son agir en salle de classe, en soulevant des aspects qui ne sont préconisés ni par la voix de la Didactique, ni par la voix de l'école. Dans le tableau précédent, nous pouvons voir que la voix du métier considère que le travail enseignant englobe la conception, l'organisation et la régulation du milieu de travail des élèves, pour qu'il y ait apprentissage. Cette voix est également responsable pour l'émission de jugements sur les outils (artefacts) qui sont mis à disposition du professeur dans son milieu de travail, caractérisant ainsi une dimension plus quotidienne du travail enseignant. Dans cette perspective, cette voix s'approche plus des aspects pris en compte par l'ergonomie de l'activité, c'est-à-dire, les « manières de faire » le travail.

Ainsi nous pouvons conclure, contrairement à ce que l'on peut penser dans les programmes de formation, que le professeur n'est pas quelqu'un qui exécute tout

simplement les prescriptions de la didactique et de l'école. Comme les analyses des discours le démontrent, c'est le dialogue et la négociation avec les différentes voix, à travers les accords et les désaccords avec les prescriptions, qui se trouvent à l'origine de l'agir du professeur et de son développement. Les différentes « couches » de prescriptions laissent des marques qui peuvent être appréhendées dans des textes produits par le professeur sur son agir, quand il verbalise son travail réel. Son travail réalisé n'est pas déterminé complètement par ces couches de prescriptions, à savoir : didactique du FLE, prescriptions de l'école (programme de cours et texte de présentation du programme de CA). C'est à travers la re-conception ou les auto-prescriptions qu'il est obligé de faire, pour être efficace en salle de classe, que le professeur reprend les instances de prescriptions et élabore de nouvelles prescriptions.

2.5. Considérations finales : prendre en compte la voix du métier dans la formation des enseignants

À partir des analyses, nous avons pu vérifier que plusieurs notions évoquées par l'enseignant pendant les auto-confrontations viennent d'une vraie tradition du métier de professeur, qui ne sont pas forcément basées sur des théories de didactique. On a vu que l'enseignant utilise plusieurs instruments, symboliques ou matériels, disponibles dans le collectif de travail, sans qu'il y ait de règles écrites pour leur utilisation. On a pu observer également que les instruments symboliques utilisés, de même que les conceptions du professeur, sont souvent liés au travail d'organisation du milieu et de régulation du travail des apprenants, et non à la conception et à l'élaboration de programmes et contenus.

Selon Clot (1999 : 34) et Faïta (2005 : 62), le travail aurait une partie explicite et une autre partie, implicite, sous-entendue, qui d'habitude n'est pas énoncée pour être efficace. Si l'on revient à nos analyses, une des voix présentes dans les textes produits pendant les auto-confrontations est la voix du métier. Cette voix met en évidence les « manières de faire » le travail du professeur, véhiculant la partie sous-entendue du travail et qui constitue, selon Clot (1999 : 34), l'âme sociale du travail. Si nous reprenons le processus d'identification des voix, nous voyons que l'un des moyens utilisés pour le faire est justement le fait de détecter des propositions logiques, évidentes. Dans cette perspective, c'est la voix du métier qui apparaît derrière ce processus, car il s'agit de la partie sous-entendue du travail qui ne doit pas être explicitée. L'intonation utilisée par le professeur lorsque cette voix apparaît semble confirmer cette hypothèse puisqu'elle montre une surprise de la part de l'enseignant, comme si la chercheuse voulait savoir quelque chose d'évident. Lorsque l'on trouve des traces de la voix du métier et que nous nous confrontons aux instruments symboliques et matériels dont l'enseignant se sert dans son travail, nous nous trouvons face à des instruments sociaux qui pré-organisent l'agir à travers les règles d'usage, c'est-à-dire, les genres professionnels (Clot, 1999 : 31). Ainsi, l'identification de la voix du métier semble être une étape importante pour l'explicitation du genre professionnel.

Une autre voix mise en évidence dans les analyses est celle du collectif qui exprime la situation de travail vécue par les professeurs de l'école, rapportée par le professeur volontaire. Elle semble montrer le travail réel du professeur, stressé par l'excès de matériel et par le manque de temps pour tout gérer. Voilà pourquoi un plus grand dialogue avec les instances prescriptives semble essentiel pour équilibrer les désirs et la possibilité de leur réalisation.

En résumé, le genre professionnel du métier de professeur serait inscrit dans une véritable tradition de la profession qui rend superflue l'explicitation de quelques prescriptions. Cependant, puisque plusieurs manières d'agir ne sont pas une application stricte des théories de la didactique, il serait intéressant de les expliciter dans des programmes de formation de professeurs. Même si elles sont disponibles dans le collectif de travail, leur explicitation pourrait faciliter l'insertion de nouveaux professeurs ou même contribuer à aider les professeurs en difficulté. Ces manières d'agir seraient ainsi un objet d'apprentissage pour l'appropriation du genre professionnel, de même que les manières de faire le texte sont un objet d'apprentissage pour l'appropriation des genres textuels.

Il semble donc important d'accorder une place à cette voix du métier, à cette manière de faire le travail du professeur, comme une manière de souder le collectif et comme une alternative à la solitude du métier de professeur. Dans cette perspective, prendre en compte la voix du métier pourrait être une piste pour une nouvelle voie dans le domaine de la formation de professeurs.

3. L'apprentissage de la lecture à Madagascar

Muriel Nicot-Guillorel

En cette période où la « qualité de l'éducation » constitue un défi majeur pour les pays en développement, il leur est demandé d'adopter des « standards internationaux » en termes de curricula pour l'enseignement fondamental. Une voie en vogue pour soutenir ces réformes curriculaires est celle de la formation à distance des enseignants (souvent contractuels communautaires) dans des réseaux d'écoles de proximité avec, si possible, le recours aux supports numériques. Ces pays sont-ils prêts à faire face à ce défi ? En effet, pour pouvoir tirer profit de la masse des connaissances écrites, accessibles entre autres par Internet, encore faut-il que les utilisateurs soient des lecteurs « compreneurs » autonomes capables de sélectionner et de traiter les informations écrites.

À Madagascar, la tradition écrite est ancienne. Concernant les usages sociaux de l'écrit, la fracture entre monde urbain et monde rural reste cependant marquée. Par ailleurs, la Grande Ile est encore largement sous la dépendance de l'importation d'ouvrages, l'édition locale étant encore insuffisamment soutenue. Néanmoins, depuis plus de deux cents ans, la lecture et l'écriture sont enseignées en L1 et en L2. Depuis l'époque de l'introduction de l'écriture au début du XIXe siècle, Madagascar, comme les autres pays du Sud, a développé sa propre culture de l'écrit, même si une partie importante de sa population demeure analphabète et relativement à l'écart des pratiques sociales lettrées[318]. Ainsi, même dans les sociétés dites de « culture orale », l'écrit occupe désormais une place incontournable. Les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD, 2000[319]) font de « l'alphabétisation universelle » une priorité pour permettre à tous d'avoir accès aux biens culturels de l'écrit et d'en produire de nouveaux, éléments concourant au développement économique des pays. L'institution privilégiée pour la transmission de la culture écrite est, pour la grande majorité des enfants de ces pays, l'école.

---

[318] Le gouvernement malgache indique un taux d'alphabétisation chez les adolescents/adultes âgés de plus de 15 ans de 56 % (MAP, 2006 : 59). Pour la population analphabète, l'utilisation de l'écrit est inévitable et nécessite des stratégies de substitution.

[319] Les Objectifs du millénaire pour le développement sont huit objectifs que les États membres de l'ONU ont convenu d'atteindre d'ici à 2015. La déclaration fut signée en septembre 2000 (http://www.un.org/fr/millenniumgoals/ 15/05/10).

Centrée sur le développement de la littéracie à l'école primaire malgache, la réalisation de cette thèse[320] s'est effectuée au cours de six années passées à Madagascar tout en étant en poste[321] à l'Institut National de Formation Pédagogique (INFP) d'*Antananarivo*. Cette période correspond à la réactualisation du plan *Éducation pour tous* de 2003 débouchant, en 2008, sur une réforme éducative portant la scolarité primaire de 5 à 7 ans, avec une redéfinition du curriculum et de la politique linguistique, et un infléchissement des modalités de recrutement et de formation des enseignants[322]. Dans ce contexte, instrumenter la réflexion sur l'apprentissage de la lecture[323] nous a semblé utile. Cette étude vise donc plusieurs publics : la communauté scientifique dans le cadre d'un doctorat, les autorités malgaches par la diffusion progressive des trois volumes produits et les institutions (bi)multilatérales concernées par « la qualité de l'éducation ». La diversité des destinataires apporte un aspect « recherche-action » au travail et en explique le procédé d'écriture : les informations théoriques ne sont pas massées en une seule partie mais distillées au fur et à mesure de l'avancée de la réflexion, tout en tissant progressivement des liens avec les répercussions didactiques possibles. Des bilans intermédiaires permettent de mémoriser l'information et d'avancer implicitement vers une meilleure observation des pratiques de lecture. Par ailleurs, le fait d'avoir réalisé cette thèse a influencé en retour nos propres actions professionnelles à l'INFP. Cet article jette un regard rétrospectif sur le travail accompli en présentant les éléments clés de la méthodologie adoptée, les principaux résultats obtenus et leurs répercussions possibles en termes de coopération éducative puis se termine par un temps personnel plus réflexif.

3.1. Une entrée sociolinguistique[324]

3.1.1. Aspects sociolinguistiques des langues en contact à l'école

Avant d'analyser les résultats des élèves ou les pratiques de classe en lecture, notre premier souci a été d'étudier les langues malgache et française en fonction de leur inscription sociolinguistique sur le territoire et de leurs caractéristiques linguistiques. Les rapports entre le malgache et le français apparaissent marqués par le poids de l'histoire

---

320 Muriel Nicot-Guillorel, 2009, « L'appropriation de l'écrit en contexte scolaire multilingue. La situation de Madagascar. Des résultats des élèves en malgache et en français aux pratiques d'enseignement-apprentissage » Université de Haute-Bretagne, Rennes 2, PREFics (EA 3207), Directeur de thèse : Thierry Bulot.

321 Aide-programme gérée par le Ministère de l'Éducation nationale malgache financée par l'Agence française de développement. Employeur : France Coopération Internationale.

322 À l'heure actuelle, en raison des événements politiques de 2009, l'application effective de cette réforme est en discussion

323 Il n'existe pas à l'INFP de travaux de « recherche » sur les apprentissages fondamentaux du primaire. Il en est de même à l'Université ou à l'ENS. De plus, le corps d'inspection est en voie d'extinction. De ce fait, très peu de personnes sont spécialisées sur les apprentissages de base de l'école. Face à ce déficit, la stratégie ministérielle est d'avoir recours massivement aux « opérateurs » occidentaux, en leur demandant un appui à la fois pour les programmes d'études de l'école, la conception de dispositifs de formation à moindre coût et la formation de formateurs.

324 Voir : La contextualisation : l'exemple francophone africain.

coloniale à l'origine d'une coexistence parfois difficile, illustrée par exemple par la fluctuation du statut du français dans les différentes constitutions du pays. Pour autant, ce sont encore les deux langues les plus utilisées aujourd'hui sur la Grande Ile. Le malgache, avec ses nombreuses variantes, est la langue de communication généralisée dans le pays alors que le français apparaît fortement investi des fonctions professionnelles et institutionnelles. Le nombre de locuteurs francophones (compétences larges ou réduites) avoisine les 20 %. À l'école primaire, ces deux langues sont toutes deux langues de scolarisation (langues enseignées et langues d'enseignement). Cette entrée sociolinguistique a donc permis de mieux comprendre le contexte langagier dans lequel les enseignants exercent leur métier, la coexistence des langues dans une même société, la complémentarité ou l'opposition de leurs fonctions, pouvant retentir sur leurs didactiques. Ainsi, dans la mesure où la pratique du français est essentiellement scolaire, on peut alors mieux percevoir les difficultés des enseignants confrontés à la double problématique du Français Langue Seconde (FLS) et du Français Langue de scolarisation (FLsco), auxquelles il convient d'ajouter leur propre insécurité linguistique pouvant freiner l'usage du langage indispensable aux activités métacognitives en classe en français.

3.1.2. Analyse comparative des langues pour le traitement de l'écrit

L'étude du fonctionnement des langues a permis de mieux comprendre les points de convergence ou de contraste entre les deux langues de l'école et leurs répercussions possibles sur l'apprentissage de la lecture dans la mesure où l'on sait que les processus de traitement restent davantage guidés par les caractéristiques de L1 plutôt que par celles de L2 (Gaonac'h, 2006). Le tableau 1 effectue une synthèse des points contrastifs majeurs relevés et laisse entrevoir la distance entre les deux langues de l'école (en particulier aux niveaux phonologique, orthographique et morpho-syntaxique) qui peut influencer les modalités d'apprentissage et de traitement de l'écrit.

Tableau 1. Aspects contrastifs majeurs entre le malgache et le français

	Malgache	Français
	Langue austronésienne	Langue romane
Accentuation et rythme	Présence forte de l'accentuation Fonction distinctive et démarcative Langue accentuelle Fréquence de l'élision des voyelles	Accentuation régulière, oxytonique Fonction démarcative Langue vocalique
Éléments phonématiques	Importance des consonnes	Importance des voyelles Présence de phonèmes n'existant pas en malgache
Orthographe	Alphabet latin : 21 lettres Écriture graphophonologique régulière Orthographe transparente	Alphabet latin : 26 lettres Pluri-système orthographique Orthographe opaque

	Malgache	Français
	Langue austronésienne	Langue romane
Morpho - syntaxe	Prédicat – Sujet	Sujet – Verbe – Objet (ou attribut)
	Langue agglutinante Affixes distincts exprimant les rapports grammaticaux.	Langue isolante Morphologie grammaticale : importance des marques flexionnelles à l'écrit régies par le principe de « chaîne ».
	Cinq voix majeures active, passive, instrumentale, applicative, circonstancielle Importance de la voix passive	Trois voix active, passive, pronominale Importance de la voix active
	Expression du temps : Présent (non marqué) – passé – futur Modes : Indicatif (non marqué) et impératif Verbes invariables pour l'expression du nombre et des personnes.	Expression du temps selon les modes : -temps de l'indicatif (présent, passé composé, imparfait, plus-que-parfait, futur simple, futur antérieur) -temps du conditionnel (présent, passé) -temps du subjonctif (présent, passé, imparfait, plus-que-parfait) -temps de l'impératif (présent)

3.2. Une analyse des résultats des élèves en lecture au travers du PASEC VII

3.2.1. Utilisation de la base statistique nationale d'évaluation

Le deuxième temps de recherche a consisté à étudier les résultats des élèves en lecture-écriture, en malgache et en français, lors de l'évaluation Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) VII (2004-2005) en les croisant, pour le français, avec le niveau des enseignants en français, évalué à l'aide du Test de connaissance du français (TCF). Le PASEC, évaluation élaborée par la CONFEMEN[325], est considéré comme l'évaluation de référence dans bon nombre de pays francophones du Sud. Les rapports d'analyse PASEC fournissent aux pays membres un certain nombre d'indications sur les acquis des élèves en regard de divers paramètres contextuels (ex : taille de classe, secteur de scolarisation, etc.) leur permettant d'orienter leur politique éducative pour un meilleur rendement « coût – efficacité ». L'étude menée cherche à approfondir l'interprétation des résultats habituels du PASEC en ciblant la compétence fondamentale attendue de l'école : la maîtrise du savoir lire en L1 et en L2. Pour cela, une sélection d'items CONFEMEN est opérée afin de saisir plus précisément les domaines relatifs à la lecture. L'analyse des items CONFEMEN conduit à penser qu'il serait préférable de les affiner plus précisément en fonction des processus cognitifs mobilisés par les élèves. Malgré ces réserves, les analyses sont opérées à partir de la base statistique nationale en sélectionnant les classes où les enseignants ont subi

[325] Conférence des Ministres des pays ayant le français en partage (15 pays membres).

le TCF, soit : 3086 élèves répartis dans 132 classes de CP2 (deuxième année du primaire) et 122 classes de CM2 (cinquième année du primaire) pour un total de 249 enseignants.

3.2.2. Principaux résultats obtenus

Compte tenu des réserves précédentes, l'analyse menée dans la thèse demeure partielle, mais permet cependant de mettre en évidence un certain nombre de points : en particulier un décalage des scores élèves entre ce qui relève des processus de bas niveau (identification des mots) relativement maîtrisés et ceux de haut niveau difficilement mobilisés par les enfants, alors qu'ils sont absolument nécessaires à la compréhension des textes, et ce, que ce soit en L1 ou en L2. Le tableau 2 illustre cette dissymétrie des taux de réussite selon les compétences en fin de CP2.

Tableau 2. Tableau de synthèse – exercices comparables, scores moyens fin de CP2

Domaine	Compétence	Taux de réussite moyen en malgache	Taux de réussite moyen en français
Conscience phonémique	Distinguer et écrire 2 phonèmes : t/d (malgache et français)	75,36 %	71,42 %
	Distinguer et écrire 2 groupes phonémiques : ts/tr (malgache) – pr/br (français)	62,18 %	55,86 %
		Global : 68,17 %	*Global : 63,64 %*
Lecture de mots isolés	Identifier l'image correspondant à un mot (malgache et français)	84,31 %	55,34 % *(images non identifiées préalablement à l'oral)*
Compréhension de texte	Compléter un texte avec des mots proposés dans le désordre (intrus)	32,06 %	17,8 %

À la fin du CP2, en malgache, la majorité des enfants sont capables de déchiffrer des mots isolés mais très peu semblent autonomes face à un texte écrit (seulement 27,6 % des élèves en moyenne ont plus de 50 % de bonnes réponses). Il s'agit pourtant de la première langue de scolarisation des enfants. Il en est de même en français (avec des scores sensiblement moins élevés dès que la connaissance de la langue à l'oral entre en jeu) : les mots isolés sont mieux lus que le texte. L'hypothèse d'un déficit pédagogique dans l'enseignement de la lecture compréhension à l'école a donc alors été posée.

En fin de CM2, les résultats pour la lecture compréhension apparaissent dans le tableau 3

Tableau 3. Synthèse lecture compréhension fin de CM2, PASEC VII

Malgache (score moyen global : 62,66 %)	Post-test		
	Public	Privé	Ensemble
Texte informatif et questions (QCM)	68,09	71,61	68,76
% d'élèves ayant – de 50 % de réussite	*21*	*15,8*	*20*
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	*79*	*84,2*	*80*
Texte type littéraire et questions (QCM)	57,29	65,44	58,84
% d'élèves ayant – de 50 % de réussite	*38,1*	*27,6*	*36*
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	*61,9*	*72,4*	*64*
Texte narratif à compléter avec des mots proposés en désordre	58,66	67,83	60,40
% d'élèves ayant – de 50 % de réussite	*30,7*	*18,4*	*28,3*
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	*69,3*	*81,6*	*71,7*
Français (score moyen global : 43,20 %)			
Texte informatif et questions (QCM)	52,92	57,87	53,86
% d'élèves ayant – de 50 % de réussite	*44,6*	*39,3*	*43,5*
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	*55,4*	*60,7*	*56,5*
Texte type littéraire et questions (QCM)	40,81	45,83	41,77
% d'élèves ayant – de 50 % de réussite	*63,2*	*55,5*	*61,7*
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	*36,8*	*44,5*	*38,3*
Texte narratif à compléter avec les mots proposés en désordre	30,95	46,81	33,96
% d'élèves ayant – de 50 % de réussite	*68,9*	*44,9*	*64,4*
% d'élèves ayant 50 % de réussite et +	*31,1*	*55,1*	*35,6*

Comme prévisible, en fin de scolarité primaire, les élèves comprennent plus facilement un texte en malgache qu'un texte en français (score global en malgache : 62,66 %, *vs* 43,20 % en français). Les résultats en malgache indiquent cependant que près de 30 % des élèves obtiennent moins de 50 % de réussite dans les tâches de compréhension. On observe que, dans les deux langues, il est plus difficile de répondre à des questions nécessitant un raisonnement (inférence, interprétation) que de trouver des réponses écrites littéralement dans le texte. L'hypothèse que les faibles résultats enregistrés en compréhension en L2, et dans une proportion relativement importante aussi en L1, soient une conséquence de l'enseignement de la lecture, tel que pratiqué à Madagascar, a donc été de nouveau envisagée.

Cette étude quantitative a été l'occasion de présenter, pour chaque composante mobilisée en lecture, les données scientifiques sur lesquelles s'accorde actuellement la communauté internationale, en s'appuyant sur les apports du courant social et culturel, de la psychologie cognitive, des recherches inter- et trans-linguistiques, etc. afin que les synthèses opérées puissent éventuellement plus tard être utilisées par les cadres malgaches. À l'issue de l'analyse descriptive des résultats CP2 et CM2, cinq hypothèses de

recherche ont été discutées. De cette discussion, deux éléments majeurs peuvent être retenus.

Premièrement, au sein des écoles publiques, la variable « *merina*[326] » apparaît significative dès le CP2 pour deux compétences en lecture : la conscience phonémique (+5,62, t = 3,30, p<.001) et la lecture de mots isolés (+8,84, t = 5,87, p<.001). Les enfants du public scolarisés en région *merina* arrivent donc à comprendre plus facilement le code qui régit la langue écrite malgache que ceux scolarisés dans les régions où d'autres variantes du malgache sont usuelles. Ce résultat, à confirmer par de nouvelles études, inviterait à porter une attention particulière sur les aspects phonologiques nécessaires à l'appropriation de la langue écrite officielle, en travaillant de manière explicite les contrastes phonologiques existant entre les variantes dialectales et le malgache officiel. Cette tendance se confirme en CM2. À la différence du CP2 où la liaison n'était pas statistiquement significative, la variable « *merina* » pèse maintenant sur la compréhension de texte écrit (+4,9, t = 3,69, p<.001), dans le secteur public.

Le deuxième élément à retenir est l'influence significative du niveau linguistique de l'enseignant sur les résultats en français des élèves. Malgré son évidence, ce résultat est une indication précieuse dans un contexte de réforme éducative. Les élèves scolarisés avec des maîtres dépassant le niveau seuil (B1) obtiennent de meilleurs résultats pour lire en français comme l'indiquent ces données en CP2 : tous secteurs de scolarisation confondus, la variable « B1 et + » se montre particulièrement forte en compréhension de texte : +9,29 points (+9,29, t =4,61, p<.001) et dans une moindre mesure en conscience phonémique : +4,46 points (+4,86, t= 2,22, p <.02). Cette tendance, qui se vérifie aussi en CM2, souligne l'importance d'un renforcement des compétences linguistiques des maîtres en français pour qu'ils puissent atteindre au minimum le niveau seuil (B1) afin de mieux aider les élèves.

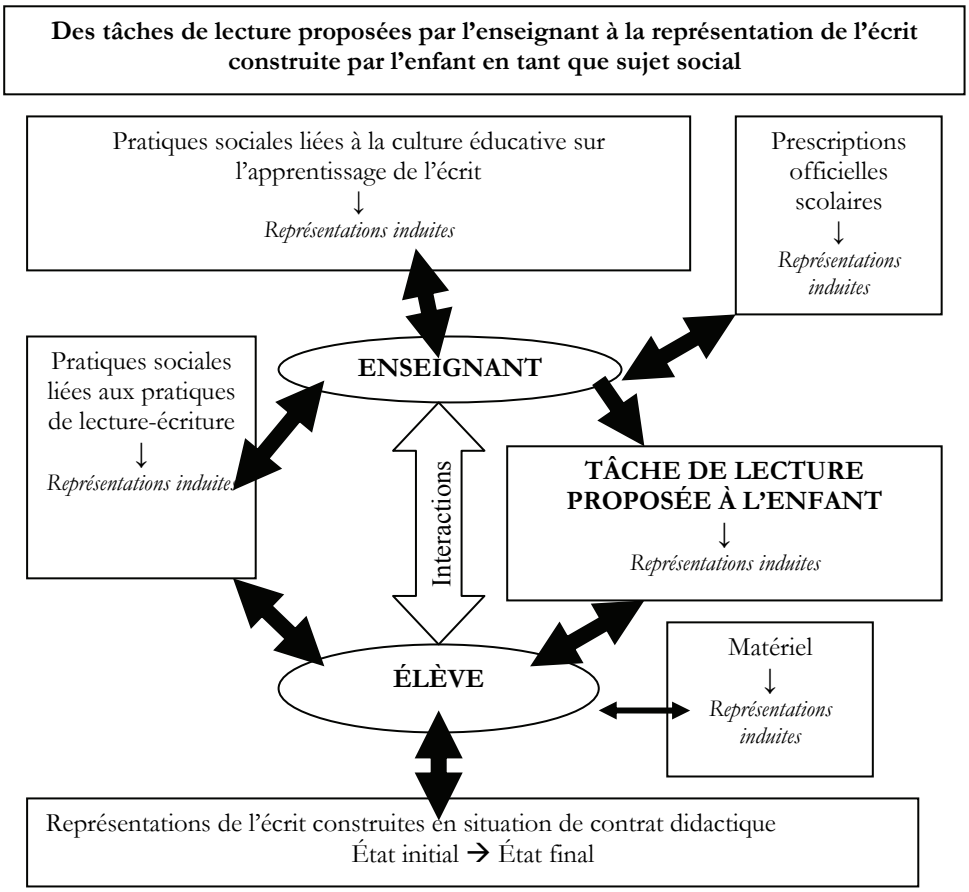
3.3. L'analyse des pratiques de classe

Les précédents résultats nous ont donc amenée à questionner les pratiques professionnelles mises en œuvre pour apprendre à lire aux enfants. À cette fin, le dernier volume de la thèse adopte une démarche ethnographique centrée sur les interactions enseignant-élèves lors de séances de lecture, à trois moments de l'année 2005-2006, dans deux écoles des Hauts Plateaux (54 séances de lecture du CP1 au CP2, en malgache et en français). Cette posture permet de s'inscrire dans la perspective « historico-culturelle » de Vygotski : le savoir lire est, par essence, culturel et les processus de son acquisition sont étroitement dépendants du contexte social et culturel dans lequel il s'inscrit[327]. Il s'agit donc d'une activité mentale « située » et les médiations sociales qui engendrent son acquisition sont fondamentales. L'illustration 1 présente le réseau intersubjectif des représentations entrecroisées sur lequel l'apprentissage de la lecture se déploie.

---

[326] Langue dialectale dont est issu le malgache officiel.
[327] Voir : La littéracie.

Illustration 1. « Face à un texte : que dit l'adulte ? Que pense l'enfant ? »
(Élaboré pour la lecture, en s'inspirant de Roux et Gilly, 1993[328])



On sait que les discours produits à l'école face à un texte reposent à la fois sur les aspects sociaux des rituels conversationnels (contrat scolaire, éthos communicatif[329]) et les aspects cognitifs contenus dans les actes de langage. Le choix d'analyse de l'étude est de s'intéresser aux aspects cognitifs engagés dans les tâches de lecture proposées à l'école.

Puisque le travail des enseignants est instrumenté, l'évolution des prescriptions en lecture à Madagascar est décrite pour voir dans quelle mesure elle peut influencer le travail des enseignants aujourd'hui. En effet, les prescriptions sédimentent, pour une certaine part, le genre professionnel et font ainsi partie de la mémoire du métier. On en retient que Madagascar, souvent comparée aux pays africains, se distingue par une

[328] Schéma présenté dans Gilly, 1995.
[329] Madagascar appartient aux pays à « haut contexte » (Hall, 1976 ; Dahl, 2006).

tradition ancienne de l'apprentissage de la lecture en L1, démarrant à l'époque des missionnaires au début du XIXe siècle et introduit officiellement dans le système scolaire public à la fin de la période coloniale (*cf. Lala sy Noro,* 1952). La méthode qui influence le plus le genre professionnel pour l'apprentissage de la lecture en malgache est la série *Vola* (1991), utilisée depuis près de 20 ans et conçue avec l'appui de la GTZ[330]. Cette méthode fait peu de place à l'analyse phonologique de la langue orale et se caractérise par une entrée visuelle (écrit → son). Beaucoup d'activités sont basées sur la syllabe avec des exercices systématiques de composition pour former des mots. La prise de conscience de l'élément phonème, nécessaire au déchiffrage, ne fait pas l'objet de prescriptions formelles. Par ailleurs, tout au long de la scolarité, la lecture expressive influence fortement les prescriptions. Certes, la lecture silencieuse est à plusieurs reprises mentionnée, mais sans fournir de repères quant à son utilisation, ses finalités, ses modalités de gestion.

Ce même phénomène ressort des prescriptions pour apprendre à lire en français. Tout comme en France pendant longtemps, lire en français à Madagascar revient à faire parler l'écriture : déchiffrement, lecture courante, lecture expressive (Chartier, 2007). L'ère des méthodologies FLE semble avoir focalisé la réflexion professionnelle des enseignants sur la notion de « situations de communication », privilégiant la compréhension de l'oral au détriment de celle de l'écrit. De ce fait, les enseignants malgaches semblent ne pas avoir eu, jusqu'à aujourd'hui, d'information sur les stratégies de lecture permettant de soutenir la compréhension silencieuse des textes chez les élèves que ce soit en L1 ou en L2. D'autre part, en français, on remarque qu'à partir du manuel « *À toi de parler !* » (1985) l'entrée dans l'écrit s'effectue de manière phonique, à la différence du malgache.

Parallèlement, cette présentation historique permet de rendre compte de l'évolution de la formation et du niveau académique de recrutement des instituteurs à Madagascar. Comme dans les autres pays bénéficiant de l'Initiative *Fast Track*[331], on relève la tendance à recruter les enseignants au niveau BEPC (fin de la première partie de l'enseignement secondaire) accompagnée d'une diminution forte de la formation initiale. Par ailleurs, Madagascar n'échappe pas aux orientations de révision des curricula (Forum de Dakar, 2000) : les échecs actuels en termes de qualité de l'éducation sont attribués à une conception des apprentissages trop behavioriste (pédagogie par objectifs) et on cherche désormais à les orienter en référence au constructivisme (approche par les compétences puis approche située).

Suite à l'étude des prescriptions, le corpus « Lecture en malgache et en français » est analysé. On sait que la participation répétée des enfants aux routines de lecture les amène à intérioriser des schémas de traitement pouvant influencer à terme leur compréhension des textes. C'est pourquoi le travail du maître en lecture est observé à partir d'un cadre d'analyse de l'agir enseignant, emprunté à la psychologie ergonomique (Clot, 2004) et à la didactique du français (Goigoux, 2007) en mobilisant deux

---

330 Coopération allemande.

331 Fonds multilatéral accordé aux pays pauvres très endettés pour l'atteinte des objectifs *Éducation pour tous*.

sources d'informations : la réalisation de séances didactiques et les discours des enseignants sur l'activité menée (auto-confrontation). Le croisement de ces deux sources permet d'étudier les invariants de l'action des enseignants et d'expliquer ainsi certains de leurs « gestes professionnels » pour mener une séance de lecture.

Il en ressort que les élèves ne sont jamais confrontés seuls à la découverte d'un texte pour en comprendre le sens. Jusqu'à la fin de la scolarité, en malgache ou en français, les séances commencent par la lecture magistrale : les enseignants « dévoilant » donc directement le sens des textes (pratique également utilisée en français au certificat de fin d'études primaires), sans essai de compréhension préalable des élèves. De la moitié au deux tiers des séances de lecture, pour les deux langues sur l'ensemble de la scolarité, reposent sur la lecture individuelle à haute voix : il s'agit de veiller à la bonne prononciation puis à la lecture courante et expressive. Dans les petites classes, la lecture orale de phrases, mémorisées au préalable, permet de témoigner de la maîtrise de la segmentation syllabique. La lecture apparaît alors comme un subterfuge à la segmentation de la chaîne orale, aspect non travaillé explicitement. Par ailleurs, ces temps de lecture orale permettent aux enseignants d'aider individuellement les élèves. Face aux erreurs commises, les enseignants fournissent le segment juste que les enfants répètent. Les nombreuses répétitions nécessaires à l'automatisation du décodage conduisent ainsi les élèves à imiter, et non pas à explorer, rechercher, comparer, trier, catégoriser, systématiser. Les phases de travail sur la compréhension des textes reposent majoritairement sur des questions littérales entraînant le prélèvement d'informations linéaires dans le texte ou, en malgache, sur des questions générales permettant de discuter autour du texte. Les questions inférentielles permettant de raisonner sur les textes sont rares. Les stratégies de lecture, pouvant soutenir la compréhension des textes, ne sont jamais travaillées explicitement à l'école. Il s'avère alors que les enseignants provoquent des malentendus par leurs consignes et leurs étayages en accentuant la dichotomie entre l'identification des mots (prélèvement littéral) et la compréhension des textes. Les élèves sont alors confortés dans l'idée que la compréhension n'est pas un processus autonome autocontrôlé mais qu'elle est sous la tutelle externe de l'adulte.

L'étude permet donc de constater que les routines scolaires actuelles fixent chez les élèves des schémas de traitement des textes peu propices à l'autonomie en lecture et permet de cerner une « zone de développement professionnel » à explorer par les enseignants pour mieux soutenir les apprentis lecteurs vers la compréhension autonome de l'écrit au cours de la scolarité primaire. Cependant, la question de l'accompagnement pour l'exploration de cette « zone » demeure posée.

3.4. Suggestions en matière de coopération éducative

Cette étude a permis de constater la similitude des schèmes professionnels utilisés pour apprendre à lire en L1 ou en L2 et montre qu'apprendre en L1 ne garantit pas en soi le succès de l'apprentissage de la lecture. De plus, l'étude a montré combien les maîtres sont peu formés et a mis à jour certaines de leurs difficultés académiques. Par

ailleurs, le *plan EPT*[332] malgache (2008) en cours, largement appuyé par la Banque mondiale (maîtres contractuels communautaires, niveau BEPC, s'auto-formant dans les « cercles de qualité d'échanges d'expériences ») est actuellement cité en exemple dans les pays bénéficiant de l'initiative *Fast Track*. Evidemment cette idée est séduisante, mais quelle sera la nature des « échanges d'expériences » sur l'apprentissage de la lecture, compte tenu des schèmes professionnels repérés, si des appuis à la « médiation sémiotique » des concepts relatifs aux processus mis en jeu dans l'acte de lire ne sont pas fournis aux maîtres pour leur permettre d'explorer d'autres manières de faire ?

Face à cette problématique, il nous semble que les choses auront du mal à évoluer tant que la réflexion sur l'appropriation des savoirs ne s'effectue pas au sein des pays du Sud par les nationaux eux-mêmes. On sait que très peu d'universités de ces pays se sont emparées de la question de l'éducation fondamentale, même pour ce qui relève de l'apprentissage de la lecture dans leurs L1. Par ailleurs, lorsqu'ils existent, les travaux entrepris ne sont pas mutualisés. C'est pourquoi, avec l'aide des financements internationaux, un centre de recherche et de collaboration à disposition des pays mériterait d'être mis en place, pouvant bénéficier des contributions des meilleurs spécialistes internationaux en la matière. En effet, la problématique de l'apprentissage de la lecture est commune à de nombreux pays : « apprendre à lire en langue(s) nationale(s) et en langue(s) officielle(s) au sein d'une culture professionnelle des enseignants ne permettant pas actuellement à suffisamment d'élèves d'être des lecteurs autonomes en fin de primaire ». Pour améliorer l'apprentissage de la lecture en L1 ou en L2, il conviendrait d'abord de réfléchir aux aspects linguistiques des langues nationales en y intégrant les apports de la psychologie cognitive avec ses données inter-langues (langues à caractère : accentuel, agglutinant, tonal, etc.) et les données trans-langues de la perspective plurilingue. Il s'agirait aussi de croiser les regards *in situ* sur les réalités scolaires et de se confronter concrètement aux situations extrêmes d'enseignement (classes pléthoriques, classes multigrades, manque de matériel, etc.) pour réfléchir en commun aux pratiques professionnelles et examiner la faisabilité de leurs transformations possibles. Par ce centre, suite à des expérimentations concrètes en classe, pourraient être créés de nombreux supports contextualisés et mutualisables, en développant en particulier les outils vidéo.

D'autre part, on suppose aujourd'hui que les formateurs ont le recul suffisant pour créer spontanément leurs situations de formation. Mais pour créer des situations, encore faut-il pouvoir anticiper sur les attendus en termes d'apprentissage et donc comprendre les processus mobilisés par les élèves. Or souvent, les représentations des formateurs sur les apprentissages fondamentaux sont figées à l'image de ce qu'ils faisaient eux-mêmes quand ils étaient élèves. Peu d'entre eux sont donc capables de mener une analyse réflexive des pratiques enseignantes dans une perspective d'amélioration, leurs efforts actuels portant sur l'assimilation des nouveaux termes de l'ingénierie éducative importée. C'est à ce niveau que la qualité de formation nous semble devoir être interrogée. Outre la priorité à accorder à l'apprentissage de la lecture, l'appui aux formateurs nous apparaît donc essentiel : leur fournir des activités de

[332] Plans d'action nationaux d'éducation pour tous 2001-2005 dans le cadre des Objectifs du Millénaire.

formation « clé en main » avec les outils afférents, ensemble didactique conçu et expérimenté avec certains d'entre eux, pourrait permettre d'apporter aux maîtres, plus rarapidement que la simple diffusion de manuels scolaires, davantage de recul pour comprendre les processus cognitifs en jeu dans les apprentissages. Des formations basées sur des illustrations concrètes d'activités de classe (vidéo) pourraient, par leur médiation, enclencher des procédures réflexives plus rapides chez les maîtres. Ainsi, les formateurs seraient mieux armés pour accompagner les instituteurs, dans la classe, vers la « zone de développement professionnel » qu'il convient d'urgence d'explorer. En ce sens, les deux suggestions émises se rejoignent et pourraient s'alimenter réciproquement.

Le fait d'avoir réalisé cette étude en immersion professionnelle interculturelle est probablement la caractéristique majeure du travail relaté ici, situation apportant un atout incontestable pour une connaissance fine du terrain de recherche. Cependant, l'immersion professionnelle engendre aussi de nombreuses contraintes, notamment celui bien connu du paradoxe de l'observateur. De plus, l'urgence de l'action professionnelle amène parfois à dévier des attendus académiques universitaires. Nous avons, par exemple, effectué de nombreuses synthèses de données communément partagées dans le monde de la recherche, au risque d'alourdir la thèse, afin d'en assurer la compréhension par les différents destinataires visés. Par ricochet, cet effort de synthèse nous a amenée à approfondir nos propres connaissances interdisciplinaires tout en réalisant un protocole scientifique répondant à des questionnements majeurs en coopération (la formation des maîtres, en particulier en français), ce qui a orienté de fait un certain nombre de nos actions techniques quotidiennes. C'est là ce qui caractérise cette étude : sa dynamique de recherche-action au plus près du concret de notre activité professionnelle, les suggestions émises pouvant aussi, éventuellement, alimenter les réflexions en cours dans les pays en développement.

4. La prise en compte par des enseignants de français langue seconde des facteurs d'ordre culturel en contexte pluriculturel adulte au Québec

Shenaz Bhanji-Pitman[333]

L'objet de cet article est de présenter un récit contextualisé, historicisé et réflexif de mon projet doctoral dont le but principal était d'explorer des pistes de réflexion et d'action relatives à la prise en compte par les enseignants de français langue seconde (FLS) de divers modes d'échange communicatif en milieu pluriculturel adulte au Québec. Compte tenu de l'impossibilité d'exposer tous les éléments significatifs du parcours doctoral dans le cadre du présent écrit, certains points saillants susceptibles de contribuer à enrichir la démarche entreprise par des étudiants aux études supérieures seront évoqués en référence aux divers chapitres de ma thèse[334]. Après avoir abordé le contexte ainsi que la raison d'être de ma recherche, le cœur du texte portera sur divers aspects de son évolution.

4.1. Contexte de recherche

Le début du troisième millénaire permet de constater une mobilité croissante de la population mondiale qui amène les individus à communiquer avec des interlocuteurs issus de contextes linguistiques et socioculturels extrêmement variés. La migration planétaire, facilitée par le développement fulgurant de différents domaines tels le transport, la communication et le commerce, a pour conséquence de transformer la planète en un village global (Chen et Starosta, 2000 ; Lee Olson et Kroeger, 2001). Notons que cette mondialisation a des incidences profondes sur différents champs, en particulier celui se rapportant aux aspects d'ordre culturel. Il s'ensuit que le flux crois-

[333] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : modes d'échange communicatif, contexte pluriculturel, enseignement.

[334] BHANJI-PITMAN, S., (2009), *Prise en compte par des enseignants de français langue seconde des facteurs d'ordre culturel en contexte pluriculturel adulte au Québec*, Université du Québec à Montréal, Montréal. », thèse de doctorat en éducation sous la direction de Monsieur Claude Germain et Madame Louise Langevin.

sant de populations à l'échelle planétaire rend inévitable la rencontre de gens issus de cultures distinctes. Au Québec même, de nouveaux arrivants[335] provenant de divers pays sont venus s'installer en nombre grandissant au cours des dernières décennies, en fonction des besoins économiques de la société d'accueil. En fait, le rapport annuel de gestion 2005-2006 du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MICC, 2006) fait état de la présence de 125 communautés culturelles au sein de la société québécoise.

Par ailleurs, depuis l'adoption de la loi 101 en 1977, établissant la langue française comme langue officielle au Québec, l'apprentissage efficace du français est devenu un enjeu majeur pour les nouveaux arrivants qui souhaitent réussir dans leur vie professionnelle et personnelle. Une étude réalisée par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) montre que 87 % des répondants manifestent le désir d'apprendre le français, mais se heurtent à de nombreux obstacles (MRCI, 1997). La situation de ces personnes est certes complexe : l'adaptation à un nouveau pays, à une nouvelle langue et à une nouvelle culture est parfois une expérience difficile à vivre. Étant donné que l'apprentissage d'une langue demande le passage d'une culture à une autre souvent fortement différente, pour certains nouveaux arrivants, en raison de la perte des repères habituels, le milieu d'accueil peut être ressenti comme une grande menace à leur identité préalable. Cette transition d'une culture à une autre s'accompagne d'un énorme stress et oblige l'individu nouvellement arrivé à réviser et à renégocier son mode de vie, ses rôles, ses valeurs et son rapport au monde (Baudin et Ros Navas, 1993 ; Gohard-Radenkovic, 2004 ; Meintel, 1989). On peut donc avancer ici, et ce dans plusieurs cas, l'hypothèse d'un « choc des cultures ».

L'idée que la culture est un phénomène collectif qui sous-tend la façon de penser, de croire, d'agir et de communiquer des membres d'une société a été documentée par un grand nombre de chercheurs (Bourdieu, 1984 ; Goodenough, 1971, 1981 ; Gudykunst et Kim, 1992 ; Hall, 1989 ; Hofstede, 1997 ; Hofstede et Hofstede, 2005). Il est donc probable que les apprenants et les enseignants issus d'espaces culturels différents auront une vision du monde et des perceptions divergentes quant au sens attribué aux messages, ce qui aura des incidences sur divers aspects de l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (Carignan, Sanders et Pourdawood, 2005 ; Gohard-Radenkovic, 2004). Ayant appris moi-même plusieurs langues et vécu le processus exigeant d'adaptation à plusieurs sociétés lors de mon parcours migratoire, certaines questions dans mon enseignement quotidien aux nouveaux arrivants et dans mes formations aux enseignants ainsi qu'aux intervenants dans le milieu m'interpellaient. Je me suis donc intéressée à scruter de plus près les incidences des dimensions de la variabilité culturelle sur l'enseignement-apprentissage en contexte pluriculturel où les défis du processus migratoire ont évidemment des incidences sur ces personnes qui vivent un énorme bouleversement dans toutes les sphères de leur vie et ce, jusqu'à dans leurs comportements d'apprenants et leur processus d'apprentissage. Tous ces facteurs affectent grandement l'estime de soi des nouveaux arrivants et complexifient ainsi significativement la situation éducative. Face à cer-

[335] Dans ce texte, le genre masculin est utilisé de manière générale afin d'alléger le texte

taines conduites comme la consultation fort fréquente du dictionnaire bilingue ou encore l'hésitation de certains apprenants à participer en classe, comment intervenir de façon adéquate auprès de ces apprenants fragilisés qui ressentent déjà une grande « fatigue culturelle » dans leurs efforts pour s'adapter à leur nouvel environnement ?

Bien que l'influence de la culture d'origine des apprenants sur la communication en situation éducative soit largement reconnue, force est de constater que la recension des écrits met en évidence la carence d'études empiriques à ce sujet dans le contexte québécois. Par ailleurs, la problématique de mon projet doctoral permet de constater l'état insatisfaisant des recherches antérieures se rapportant à la prise en compte des aspects d'ordre culturel par les enseignants, en faisant ressortir un certain nombre de limites relatives au contexte (études provenant majoritairement des États-Unis et se rapportant principalement à des élèves du primaire, ou faites auprès d'apprenants appartenant à la même culture d'origine), au contenu (études écrites en français, axées principalement sur les apprenants asiatiques, ou études très limitées) et aux aspects méthodologiques (études basées seulement sur des entrevues avec les apprenants ou se rapportant à un seul mode d'échange communicatif). Eu égard aux considérations précitées, l'objectif général de ma thèse était de décrire et d'expliciter la prise en compte par des enseignants de FLS des facteurs d'ordre culturel dans les modes d'échange communicatif des nouveaux arrivants adultes en contexte pluriculturel au Québec. Pour y répondre, les pratiques de huit enseignants de FLS auprès des nouveaux arrivants adultes dans le contexte québécois ont été observées. Compte tenu des constats portant sur les aspects lacunaires des recherches antérieures sur le plan méthodologique, ma recherche s'est appuyée sur une stratégie de recherche multimodale basée sur l'observation et l'entrevue, ce qui a permis une triangulation des méthodes.

Ayant présenté le contexte de recherche, il s'agit d'exposer certains détails de l'évolution de mon parcours doctoral.

4.2. Évolution du projet

Certains faits saillants de mon expérience doctorale sont décrits en se rapportant aux divers chapitres de ma thèse.

4.2.1. Problématique et cadre théorique de référence

Lors de la rédaction de la problématique, étant donné que la formulation adéquate d'une logique argumentative pour faire ressortir l'existence de l'état déficitaire des connaissances relatives à la prise en compte des aspects d'ordre culturel dans l'enseignement du FLS aux nouveaux arrivants au Québec posait des défis, le recours aux lignes directrices proposées par Bouchard (2000) ont grandement facilité la compréhension de diverses composantes qui constituent une problématique ainsi que sa formulation. Notons que l'image du fonctionnement d'un entonnoir (Bouchard, 2000) s'avère un outil visuel par excellence pour expliciter les étapes essentielles à la construction de la situation problématique. Par ailleurs, la rétroaction continue de mes directeurs de thèse a été indispensable pour la construction d'une problématique arti-

culée et solide et qui a également contribué à réduire mon anxiété lors de moments de découragement.

Pendant l'élaboration du cadre théorique de référence qui a servi à clarifier et à développer les concepts ayant émergé dans la problématique, un va-et-vient fréquent entre ces deux chapitres s'avérait absolument essentiel pour s'assurer de la cohérence entre la problématique, la question de recherche et le contenu du cadre théorique. Il importe de souligner que cette démarche itérative a permis de repérer la répétition de certains détails se rapportant aux concepts dans les chapitres précités. Par conséquent, il a été nécessaire de retravailler la problématique afin de n'y retenir que l'essentiel pour mettre à jour l'état du malaise scientifique.

Signalons que le plus grand défi dans la rédaction du cadre théorique avait trait au développement d'un discours argumentatif. Par conséquent, la consultation de certains écrits (Gohier, 2000 ; Van Der Maren, 1995) a permis de renforcer la cohérence et la logique de la trame discursive et argumentative. De plus, la comparaison des versions antérieures du texte me permettait de constater que je comprenais de mieux en mieux comment développer le discours argumentatif.

Pour ce qui est du contenu du cadre théorique de référence, mon enthousiasme m'avait amenée à explorer les cinq dimensions de la variabilité culturelle dans la taxonomie de Hofstede et Hofstede (2005). Toutefois, il importe de noter que grâce aux conseils expérimentés de mes directeurs, n'ont été retenues que deux dimensions afin de respecter les normes doctorales quant à la longueur de la thèse.

Enfin, il importe de souligner que ma préoccupation constante d'une articulation cohérente entre le cadre théorique et méthodologique a contribué à orienter les choix méthodologiques dont il est question dans la section suivante.

4.2.2. Cadre méthodologique

A posteriori, certains constats s'imposent en ce qui a trait à la méthodologie. Premièrement, étant donné l'importance de se munir d'un cadre méthodologique solide dans toute recherche, il a été nécessaire de consulter de nombreux ouvrages à ce sujet pour m'approprier une démarche rigoureuse (Deslauriers, 1987 ; Fortin, 1996 ; Gauthier, 2003 ; Gauthier et Beaud, 2009 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, 2004 ; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995 ; Miles, Huberman et Bonniol, 2003 ; Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, 1997 ; Savoie-Zajc, 2004 ; Van Der Maren, 1995). Deuxièmement, avant de commencer les activités sur le terrain, la formulation des critères de scientificité était essentielle pour assurer la validité de l'étude doctorale. Troisièmement, il a été crucial de prendre des précautions pour que les divers éléments méthodologiques sur lesquels reposait la collecte de données soient sélectionnés en lien avec les objectifs de recherche et le cadre théorique de référence. Ainsi, étant donné la nature des quatre premiers objectifs qui visaient à décrire les actes initiateurs et réactifs dans les modes d'échange communicatif des apprenants et des enseignants, l'observation directe a constitué la clé de voûte de la présente recherche en vue de saisir la réalité de la salle de classe. Puisque les deux derniers objectifs cherchaient à faire expliciter par les enseignants le sens qu'ils conféraient aux

faits observés, des entrevues semi-dirigées ont permis de compléter les données issues des observations. Enfin, compte tenu de la pertinence de certains aspects méthodologiques se rapportant à l'observation et aux entrevues, il importe d'en exposer les détails.

4.2.2.1. Observation

Même si l'observation permet de mieux connaître la réalité de la salle de classe et mène ainsi à une compréhension plus profonde du phénomène à l'étude, l'observateur se trouve souvent devant un grand nombre de difficultés en fonction de l'objectif de l'étude et de la situation observée (Jaccoud et Mayer, 1997 ; Trognon, 1987). Par conséquent, de nombreuses lectures ont été essentielles pour se préparer à faire face à certains biais inhérents à ce mode particulier de collecte de données (Allwright, 1988 ; Arborio, Fournier et Singly, 2005 ; Germain, 1999 ; Good et Brophy, 1994, 2000 ; Jaccoud et Mayer, 1997 ; Laperrière, 2003 ; Pambianchi, 2003 ; Postic et De Ketele, 1988 ; Puren, 1999 ; Waxman, Tharp et Hilberg, 2004). Compte tenu des limites de cet article, la discussion se limitera à l'attitude d'un chercheur sur le terrain et à l'importance du rôle de l'étude préliminaire pour mettre au point un certain nombre de considérations méthodologiques.

D'entrée de jeu, l'arrivée du chercheur sur le terrain exige certaines précautions afin de perturber le moins possible le fonctionnement habituel du milieu observé. Rétrospectivement, les qualités humaines et professionnelles du chercheur sont incontournables pour pouvoir établir sa crédibilité sur le terrain (Angers, 1996, 2005 ; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995 ; Spradley, 1980). Ainsi, dès les premiers contacts avec les responsables et les enseignants, il a été primordial d'adopter une attitude empreinte de chaleur, de respect et d'absence de jugement à l'égard des participants afin d'établir une relation de confiance. De plus, l'apport de leur expérience professionnelle dans l'avancement de la connaissance a été constamment valorisé et la pertinence de leur contribution soulignée. Il semble opportun de mentionner l'effet boule de neige qui s'est produit pendant la phase de travail sur le terrain. En fait, le grand nombre d'enseignants ayant découvert le projet de recherche par l'intermédiaire d'un(e) collègue déjà participant à l'étude et manifestant de l'intérêt à y participer dépassait largement mes attentes. Il convient de préciser que cet effet non planifié a été agréablement surprenant et extrêmement facilitant pour le travail sur le terrain. Toutefois, par rapport à l'observation directe et en fonction des objectifs visés, dès le début de la recherche, la précision de mon implication en tant que chercheuse dans le milieu s'est avérée utile pour résoudre des situations délicates. Rapportons le cas d'un enseignant désireux de se porter volontaire pour participer à la recherche, mais qui a insisté pour que ses pratiques soient évaluées à la fin des observations. Il a donc été nécessaire de réitérer la nature descriptive et non évaluative de mon étude.

L'élaboration d'une étude préliminaire a été nécessaire pour mettre au point un certain nombre de considérations méthodologiques tels le choix de l'endroit stratégique pour pouvoir observer la totalité des interactions tout en atténuant les incidences de ma présence, l'enregistrement sonore des observations et la préparation d'une fiche d'observation pour consigner les notes de terrain.

En ce qui concerne la prise de notes, les conseils pratiques abondent dans les écrits consultés à ce sujet. Toutefois, deux constats s'imposent. Premièrement, ils sont de divers ordres et leur appellation varie selon les auteurs. Deuxièmement, des modèles pratiques de fiches d'observation étant quasi non existants, en retenant les propositions de certains auteurs (Jaccoud et Mayer, 1997 ; Laperrière, 2003 ; Miles, Huberman et Bonniol, 2003), j'ai élaboré une fiche d'observation avec une démarche de prise de notes plus personnalisée. Les détails dans le tableau 3.5 extrait de ma thèse (Bhanji-Pitman, 2009) pourraient s'avérer utiles pour des recherches ultérieures. Ainsi, sur chaque fiche d'observation, la première rangée spécifie d'abord les détails tels la date, l'heure, la durée de l'observation, la semaine de la session à laquelle les observations ont eu lieu, le pseudonyme de l'enseignant observé ainsi que le code du milieu de travail, le niveau de compétence du groupe-classe et sa composition. Dans la deuxième rangée, une première série de notes de terrain d'ordre descriptif permettait de rendre compte de la situation observée de façon concrète et neutre dans la colonne de gauche. Dans la colonne de droite, l'abréviation C.O., se référant aux commentaires de l'observateur, a servi à tenir compte de mes réactions, impressions, intuitions, réflexions, interprétations et prises de conscience relatives à certains faits observés ainsi qu'à des aspects à approfondir. Enfin, l'abréviation Q a servi à inscrire des questions potentielles à poser à l'enseignant pendant les entrevues subséquentes.

Tableau 3.5 Fiche d'observation

Pseudonyme :	**Milieu :**	**Date:**	**Semaine de cours :**	**Horaire :**
Niveau :	**Nationalités des apprenants :**			

Notes descriptives	**C.O :** Remarques **Q :** Questions

Par ailleurs, l'épineuse question concernant la sélection des données s'est posée avant d'aller sur le terrain. À cet égard, certains chercheurs (Laperrière, 2003 ; Spradley, 1980) préconisent de passer de l'observation générale à une observation centrée ou sélective. Cependant, compte tenu de la diversité et de la quantité des phénomènes présents sur le terrain, il a été important, avant toute observation *in situ*, de bien saisir ce qu'est la délimitation d'une *unité d'observation* afin d'éviter l'accumulation d'une masse d'informations non pertinentes. Selon Savoie-Zajc (2004), une unité d'observation fournit un mécanisme systématique permettant d'extraire des données des comportements observés à partir des notes d'observations et d'autres enregistrements audio ou vidéo. Étant donné que cette unité doit préciser le début et la fin de l'épisode observé, il a été indispensable d'effectuer l'étude préliminaire d'observation afin de pouvoir la définir.

Enfin, l'enseignant ayant participé à l'étude préliminaire a suggéré de prévoir une rencontre avec les apprenants, quelques jours avant le début des observations. Étant donné que celle-ci contribuerait à les mettre à l'aise et à atténuer l'effet du chercheur sur le terrain, la proposition de cet enseignant a été retenue pour les observations ultérieures.

4.2.2.2. Entrevue

Parmi les différentes formes d'entrevues rapportées dans les écrits, la méthode adoptée a permis de privilégier l'entrevue semi-dirigée étant donné qu'elle consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur afin de construire conjointement avec l'interviewé une compréhension riche du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2003 : 296)[336]. Notons que, comme le noyau du canevas d'entrevue portait sur les faits observés en salle de classe afin de comprendre la perspective des participants à l'étude, il a été nécessaire de préciser que les entrevues étaient de type « explicatif », un terme qui ne figure pas dans les écrits se rapportant aux différents types d'entrevues.

Compte tenu de l'importance des considérations d'ordre psychologique pour une préparation adéquate à l'entrevue, les qualités humaines essentielles du chercheur se révèlent indispensables dès son premier contact avec les participants. En effet, j'ai remarqué que plus l'interviewé était à l'aise, plus il participait pleinement pendant l'échange. Une attention positive inconditionnelle (Boutin, 1997 ; Rogers, 2005) de ma part s'avérait primordiale pour faire preuve d'ouverture et d'intérêt sincère envers les propos des participants. Par ailleurs, afin de créer une ambiance et un cadre qui favorisent les échanges fructueux, j'ai dû prêter une attention particulière à de nombreux éléments tels le choix du moment le plus propice à l'entrevue, le lieu le plus favorable au bon déroulement de l'entrevue ainsi que les mesures prises pour minimiser l'effet de l'emploi des appareils d'enregistrement. Notons que, comme le noyau du canevas d'entrevue portait sur les faits observés en salle de classe, il a été important de rencontrer les enseignants le plus tôt possible après la fin des observations pour s'assurer qu'ils n'oublient pas leurs propos. Cependant, selon l'avis de l'enseignant ayant participé à l'étude préliminaire, les enseignants ne seraient pas tout à fait disponibles pour l'entrevue immédiatement après les observations. Selon lui, après trois ou quatre heures d'affilée de prestation de cours, la disponibilité et la concentration nécessaires pendant l'échange ne seraient pas à leur optimum. Étant donné qu'il fallait prévoir approximativement deux heures pour l'entrevue, il a donc été convenu de fixer la rencontre quelques jours après la fin des observations, en fonction de la disponibilité des participants. Toutefois, il importe de préciser que je me suis permis de poser quelques questions d'ordre général à l'enseignant observé afin de prendre le pouls et de déceler des indices pouvant améliorer les prochaines observations et les entrevues : « Comment ça a été? », « Comment avez-vous trouvé ça? », « Comment vous sentez-vous? » sont des exemples de ces questions.

Comme le canevas d'entrevue inspiré de divers écrits consultés à ce sujet (Boutin, 1997 ; Poupart, 1997 ; Savoie-Zajc, 2003 ; Seidman, 1998) pourrait servir de modèle pour d'autres études, il importe de décrire brièvement ses diverses composantes, chacune comportant un objectif et un contenu spécifiques :

---

[336] Voir: Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables.

Accueil
En vue de créer une atmosphère propice à l'échange qui mettait le participant à l'aise et l'amenait ainsi à participer de façon optimale, une période d'accueil a été prévue au début de l'entrevue. Ainsi, la rencontre a démarré avec des remerciements soulignant l'appréciation de l'intérêt que le participant a témoigné au projet de recherche et du temps qu'il y a consacré.

Questions sur les faits observés
Cette partie de l'entrevue en constituait le noyau, car les questions portaient sur les faits observés en salle de classe et visaient à faire expliciter par les enseignants le sens qu'ils conféraient à la prise en compte des modes d'échange communicatif des apprenants. Ainsi, la formulation de toutes les questions posées pendant l'entrevue devait rester neutre pour éviter tout jugement de valeur. De plus, un soin particulier a été apporté à la formulation de questions ouvertes, courtes, simples et claires en vue d'aider le participant à organiser sa pensée.

Formation et expérience professionnelles
Quant aux détails se rapportant à la formation et à l'expérience professionnelles des enseignants ainsi qu'au milieu d'enseignement, il a été jugé préférable de poser des questions immédiatement avant la fin de l'entrevue, et ce, pour deux raisons. D'abord, certains chercheurs déconseillent de poser une série de questions fermées concernant les données sociodémographiques au début de la rencontre, car elles risquent de bloquer la dynamique des échanges. Par conséquent, ils recommandent de reporter cette prise de données plutôt à la fin de l'entrevue (Boutin, 1997 ; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995 ; Pourtois et Desmet, 1988). Enfin, un autre recommande d'utiliser le potentiel de concentration au début de l'entrevue pour poser des questions sur les faits observés relatifs à l'objet d'étude (Savoie-Zajc, 2003).

Clôture
Un soin particulier a été pris pour que l'entrevue se conclue sans brusquer le participant qui a consacré du temps et de l'énergie à partager ses pensées et parfois ses sentiments les plus intimes. Pour ce faire, l'entrevue se clôturait graduellement avec trois questions qui amenaient le participant à prévoir la fin de l'entrevue. Sur le plan technique, la première question permettait de savoir si le participant avait d'autres choses à ajouter. Ensuite, sur le plan humain, la technique de *debriefing* (Boutin, 1997) a été utilisée pour poser la deuxième question qui consistait à recueillir ses sentiments relatifs à l'expérience de sa participation aux observations et à l'entrevue. Enfin, l'entrevue se bouclait par des remerciements en guise d'appréciation de la collaboration et de l'apport du participant à la recherche.

4.2.3. Analyse des données

Étant donné que la phase de l'organisation et de la présentation des données dans l'analyse est parfois négligée malgré son utilité (Miles et Huberman, 1984), après consultation avec mes directeurs, il a été décidé de fournir d'abord une description détaillée des données issues des pratiques de chaque enseignant observé et interrogé dans le chapitre intitulé « présentation et analyse des données ». Le chapitre « synthèse

et interprétation des données », a permis ensuite d'attribuer un sens aux résultats en les reliant aux objectifs de la recherche ainsi qu'aux concepts découlant du cadre théorique de référence.

Le chapitre « présentation et analyse des données » a été divisé en deux parties principales, la première portant sur une analyse descriptive des données issues des observations dans huit classes de FLS et la seconde comportant des explications des enseignants provenant des données des entrevues. Les suggestions de Miles *et al.* (2003) ont été prises en compte pour inclure des tableaux récapitulatifs qui ont contribué à synthétiser l'ensemble des données présentées et à exposer les liens entre les faits observés et les explications de chaque enseignant. Enfin, un résumé concluait chacune des huit descriptions. Malgré les mesures précitées, l'abondance des données recueillies a rendu la lecture de ce chapitre ardue**.** Par conséquent, deux constats s'imposent a posteriori. Premièrement, rappelons que dans le deuxième chapitre portant sur le cadre théorique de référence, le nombre de dimensions de la variabilité culturelle de la taxonomie de Hofstede et Hofstede (2005) a été réduit de cinq à deux pour donner suite à la rétroaction de mes directeurs. Toutefois, compte tenu de nombreux modes d'échange communicatif qui en résultaient, il aurait été préférable de limiter l'étude à une seule dimension afin d'alléger le canevas d'observation. Deuxièmement, étant donné que l'observation des pratiques de huit enseignants a généré une abondance de données, le fait de limiter l'étude à six enseignants au lieu de huit aurait contribué à réduire le volume considérable du chapitre IV.

Enfin, il importe de préciser qu'à toutes les étapes du projet, les procédures utilisées faisant part des conventions employées ont été détaillées systématiquement dans la thèse afin d'en accroître la crédibilité.

4.2.4. Présentation finale à la communauté scientifique

En ce qui a trait à la préparation adéquate à la soutenance, force est de constater que les écrits d'ordre méthodologique consultés n'y font aucunement allusion. Ainsi, lors de la préparation de l'exposé oral en vue de soutenir la thèse, la question suivante se posait, me préoccupait et m'inquiétait : « comment résumer 400 pages de thèse en trente minutes devant le jury ? ». Après réflexion, il était de plus en plus évident que la présentation orale ne développerait pas toute l'argumentation et l'analyse de la recherche doctorale, mais exprimerait de manière concise et synthétique l'ensemble du projet. Ainsi, après avoir présenté le contexte, les raisons d'être de ma recherche, les définitions des principaux concepts et la raison des choix méthodologiques, la plus grande partie de mon exposé a été axé sur la discussion des résultats les plus probants et les conclusions principales qui en découlaient. Enfin, un certain recul par rapport à mon étude m'a permis de présenter un bilan et d'émettre une mise en perspective du projet entier, tout en recommandant des recherches ultérieures.

Quant à la préparation pour la période d'interrogation qui suivait la présentation orale, les commentaires émis quelques mois plus tôt par les membres du jury dans leur rapport écrit d'évaluation se rapportant à ma thèse m'ont permis d'anticiper certaines questions pendant la soutenance.

Pour terminer, je constate que mes études doctorales furent très fécondes en apprentissage. Sur le plan rédactionnel, les réécritures de la thèse m'ont permis surtout de développer le discours argumentatif et l'esprit de synthèse, des composantes *essentielles* dans le parcours doctoral. Au point de vue méthodologique, grâce aux divers écrits consultés ainsi qu'indications de mes directeurs, j'ai appris à adopter une démarche scientifique. Toutefois, davantage d'ouvrages axés sur les aspects plus pratiques de la recherche en éducation contribueraient à faciliter le cheminement des chercheurs novices. Des outils concrets reliés aux observations et aux entrevues, par exemple, leur permettraient d'avancer plus rapidement. Enfin, pour ce qui est de la préparation de la soutenance, des écrits explicitant le processus et les exigences s'y rapportant aideraient les doctorants à mieux organiser cette partie culminante et cruciale des études doctorales.

5. Les dynamiques plurilingues identitaires d'enfants migrants dans une école francophone à Montréal

Elatiana Razafi[337]

Ce travail vise à expliciter le processus réflexif critique relié à la co-construction des modalités de recherche d'une thèse doctorale. Inscrite à la croisée de travaux sociodidactiques et sociolinguistiques, l'étude en question vise à étudier les dynamiques plurilingues identitaires d'enfants migrants. Le terrain investi est celui d'une école francophone à Montréal, Québec. Je tenterai de retracer les interrogations fondatrices de cette recherche en termes de positionnement, de démarche et de diffusion.

5.1. Quel(s) point(s) de départ ?

5.1.1. Partir du vécu

En tant que migrante plurilingue ayant moi-même évolué en école francophone à Montréal, les phénomènes de migration, de plurilinguisme et de scolarisation francophone au Québec me paraissent particulièrement signifiants. Mon vécu fait donc partie intégrante de mon projet scientifique. Il est à la source des questionnements aux prémisses du projet et permet d'esquisser les contours du projet. En référence à la notion de « posture intérieure-extérieure » (Blanchet, 2000 : 41), la prise en compte du vécu et de l'historicisé offre une première posture d'« intériorité » (de proximité). Ce qui permet un regard compréhensif face aux réalités du terrain. Une deuxième posture, dite, d'« extériorité » tient de la formation institutionnelle et du souci de distance critique. Le statut de chercheur n'est donc pas endossé de manière exclusive. Au contraire, il s'ajoute aux autres rôles qui me définissent en tant qu'individu social, socialisé et historicisé. De ce fait, mon statut de chercheure engage aussi des responsabilités civiques et sociales. À l'instar des démarches ethnographiques, la place du chercheur n'est ni détachée ni coupée des variables temps, expériences et sociétés qui ont pu façonner son « histoire personnelle » (Calvet, 2007 : 27 ; Robillard, 2007 : 70). Un positionnement contraire se heurterait à « l'illusion du chercheur positionné hors du monde social et isolé de ses influences » (Blanchet, 2007 : 24).

---

[337] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : intersubjectivité, observables, représentation(s).

Se pose, entre autres, la question de la valeur ajoutée de la recherche. Si les vécus en mémoire permettent de définir la recherche et l'organisation de celle-ci, ils en font aussi un objet banal c'est-à-dire relevant du quotidien ordinaire. Il convient alors de problématiser cette banalité afin d'identifier et d'assumer ses apports et écueils. Travailler le banal pour intégrer l'individualité à la production de savoirs offre en fait une alternative importante. Cette démarche se situe à l'inverse d'approches dites « objectives » et « neutres », communément associées à la science. Penser la recherche dans la non neutralité et le non absolu revient conséquemment à imaginer une démarche scientifique alternative. Les paramètres de recherche se conçoivent dans un système complexe et le travail de recherche est processuel, chaque étape se faisant en réflexivité par rapport aux autres.

En prenant appui sur les travaux préexistant, il a donc été stimulant d'adopter une démarche ontologique (Robillard, 2007 : 15 : 113-117 ; Ricœur, 1996 : 409) afin d'intégrer le complexe, l'instable, le dynamique, le ponctuel, le partiel, le contradictoire ou en un mot, l'imparfait. Ce sont les mêmes notions qui définissent les phénomènes sociolangagiers (et plus largement humains) auxquels nous nous intéressons.

5.1.2. Repenser l'écriture et la terminologie

C'est par le biais principal de l'écriture que la recherche est mise à disposition d'autrui mais aussi à son regard critique. L'exercice doctoral consiste effectivement en une pratique scripturale *reliant* l'apprenti-chercheur à des lecteurs-évaluateurs d'où une réflexion communicationnelle et éthique. L'écriture est le support à travers lequel transitent alors des idées scientifiquement formalisées :

« Le travail d'écriture permettra au chercheur qualiticien de mettre tous ces éléments [terrain, données recueillies, méthodes mobilisées, problématiques…] à plat afin de clarifier, pour lui et pour les autres, l'ensemble des choix qu'il effectue (méthodologie de recueil, construction de l'objet de recherche et de la problématique, choix théoriques…) » (Belin, 2007: 555).

Comme tout acte de communication langagier ou de mise en discours, l'écriture scientifique représente aussi les marqueurs identitaires du sujet rédacteur lui-même. Des enjeux de pouvoir et de reconnaissance peuvent donc se négocier autour des choix effectués (ou pas). Cette prise de conscience implique d'emblée des choix motivés en ce qui a trait à la terminologie, autre marqueur des appartenances identitaires et scientifiques.

Ces choix formels sont d'autant plus significatifs qu'un chercheur artisan d'une science alternative, et par là même non dominante, doit rendre compte de sa scientificité. La terminologie adoptée agit en ce sens qu'elle permet de refléter le rapport à la science dominante dite « objective ». La liste ci-dessous propose quelques-uns des termes clés, reformulés en cohérence avec les pratiques collégiales de plusieurs chercheurs du Réseau Francophone de Sociolinguistique :

Science dite « objective »	Science alternative	Motivation de la reformulation
données	observables	inclure la dimension non absolue et intersubjective des informations issues du travail de terrain
données « recueillies » observation	observables « co-construits » observation participante	inclure la participation du chercheur dans la production des informations issues du travail de terrain
objectif	objectivé	envisager l'objectivité en tant que processus relatif et non comme finalité absolue possible
représentativité	significativité	inclure la valeur interprétative des analyses proposées

La scientificité du chercheur et de son travail s'évalue aussi à travers la réappropriation de la formation reçue, des outils de recherche disponibles et des travaux théoriques préexistants.

5.1.3. Travailler dans la complexité

Le paradigme de la pensée complexe (Morin, 1990) permet de concevoir cette science alternative autrement que de manière généralisable ou décontextualisée, voire compartimentée. Il a aussi semblé efficace pour l'étude qualitative du tissu social québécois et des rapports ethno-sociolinguistiques reliés. Les trois principes de la pensée complexe ont donc été adaptés aux besoins de l'étude. Les défis et intentions de celle-ci revêtent sa spécificité tout en partageant un fondement commun à une science de la complexité :

- dialogisme *et interprétations de la conjoncture macro* : prendre en compte la dualité « majorité-minorité » de la société québécoise sans s'y limiter ; transcender les discours dominants ou dominés pour y voir autre chose que de la domination ou de la soumission, et autre chose que de l'entre-deux ; repenser les discours publics affichant l'intérêt collectif à travers le discours subjectifs individuels et inversement sans cloisonnement des (re)lectures ;

- récursivité *et analyses des observables* : investir les idées énoncées, revenir aux conditions d'entretien, réinvestir les idées sous forme de coproductions négociées, réviser les premières impressions, (ré)alimenter les analyses et interprétations, revoir les conceptualisations proposées, (ré)élargir les lectures possibles ;

- hologramme *et articulations observable-interprétable :* lier ce qui interpelle chez l'autre (mot, idée, positionnement…) à l'immédiat qui l'entoure, au passé dans sa trajectoire, au pluriel dans son répertoire, au semblable-dissemblable-

insaissisable dans son altérité ; relier ce qui interpelle à ses conditions d'énonciation, de coproductions, de sollicitations.

Le paradigme de Morin (1990) se traduit aussi sur le plan éthique et nous avons vu en quoi les implications et positionnements du chercheur gagnent à inclure ceux de l'autre (chercheur, informateur, participant, observateur...). Au risque de se noyer dans la foule de significativités d'une démarche complexe, une visée principale doit permettre de sélectionner, organiser et problématiser les différents observables et composants de la recherche.

5.2. Quel fils conducteurs ?

Le chercheur de l'intersubjectivité et du complexe ne peut prétendre capter l'ensemble des observables de terrain qui, par définition, sont non absolus (mouvants, infinis, complexes). Face à l'infini des observables et à la relativité des observations, la difficulté consiste à structurer le(s) point(s) focal(aux) de la recherche. En l'occurrence, les objectifs sont pluriels et concerne tant la méthode que les analyses et leur réception. De même, les thématiques potentielles sont multiples (langues, identité, migration, enseignement...) et ne peuvent être réellement prédites. Le facteur fédérateur découle de nouveau du chercheur dont l'intention principale ici est de comprendre en profondeur. Ce qui a permis d'accepter de travailler, de sélectionner et de mettre en priorité les fragments du terrain.

5.2.1. Comprendre l'insaisissable

Le terrain est un réservoir de ressources infinies dont seule une partie peut être accessible. De plus, ce qui s'y observe varie selon le chercheur, l'outil, le contexte, etc. Nous avons vu que la réflexivité du chercheur implique de mettre les méthodes préexistantes à l'épreuve des spécificités de son terrain et de ses intentions. La recherche située revêt ainsi une dimension artisanale : le chercheur est amené à créer lui-même sa propre méthode en fonction du terrain (Blanchet, 2000 : 31). Il a donc été défini une méthode à trois visées comme suit :

- la perfectibilité : le chercheur reconnaît sa recherche comme étant non exhaustive face aux autres et s'efforce d'expliciter ses spécificités ;

- la transférabilité : le chercheur reconnaît les intérêts et limites de sa recherche et s'efforce d'en faire des potentiels pour autrui ;

- la validité éthique, sociale et scientifique : le chercheur reconnaît l'Autre dans sa complexité et s'efforce d'adapter sa recherche en conséquence.

La valeur ajoutée de la recherche tient aussi au processus de recherche lui-même en tant qu'expérience intellectuelle, professionnelle et sociale. L'aboutissement du processus se veut transitoire vers d'autres perspectives de recherche et de collaboration d'où l'importance de sa validité. Or, les effets de la recherche sont tout aussi insaisissables dans leur totalité que sa (co)production. Seul le fil conducteur de l'approche compré-

hensive et qualitative permet d'expliciter les intentions en amont de sa réalisation. Il en fait projet individualisé à valeur collégiale et sociétale. Ce qui relie aussi l'ensemble de ces éléments de la recherche et de ses finalités est leur condition commune en tant que variables.

5.2.2. Comprendre le variable

L'approche « critique » au sens de Heller (2002) a permis de travailler *avec* la variabilité complexe et signifiante reconnue aux hommes et à leurs pratiques. En réadaptant ces questionnements à l'étude, il en découle les axes fondamentaux suivants :

a) Comment l'analyse des pratiques et représentations langagières situées aide-t-elle à comprendre le fonctionnement des institutions scolaires ? La construction des catégories ethnoculturelles et ethnolinguistiques ? Et la production ou la reproduction des rapports d'inégalité sociale à l'intérieur d'une école ou d'une classe ?

b) Comment cette recherche peut (et doit)-elle représenter une activité de production de savoirs ? Ce qui impose une évaluation systématique des différentes étapes de la démarche scientifique et des sélections quant à la méthode.

c) Comment les analyses ou les histoires proposées peuvent-elles être reliées à des prises de position ? Quelles expériences ont pu conduire à la définition de la recherche sociolinguistique ? (passage adapté de Heller, 2002 : 12-13).

De l'évaluation de ces axes dépend non seulement la faisabilité de l'étude mais également sa double pertinence scientifique et sociétale. Cette réappropriation reflète aussi l'adhésion aux principes d'une discipline et l'investissement personnel du chercheur qui, à son tour, met des ressources renouvelées à disposition de la communauté scientifique. En se rappelant cette réciprocité de la recherche, le chercheur s'assure simultanément une prise de distance.

La distanciation critique demeure toutefois relative car il n'est pas question de s'ériger *au-dessus* de l'autre mais de faire valoir son expertise *également*. L'idée est de travailler en négociation avec l'autre (Peigné et Razafimandimbimanana, 2008). À travers le travail de recherche et les rencontres qu'il provoque, l'intention est de proposer un espace d'échange instructif où les influences et observations sont réciproques. Le choix du suffixe « co- » vise d'ailleurs à traduire cette idée. Dans cette interdépendance, les uns existent au regard des autres. L'expertise du chercheur se voit dépassée par sa relation aux autres en ce qu'il dépend des autres pour être reconnu en tant que tel. En référence aux principaux participants de l'étude doctorale, quels peuvent être les enjeux lorsque cet autre est un enfant ?

5.2.3. Comprendre l'autre, l'enfant

L'imaginaire collectif tend à attribuer aux enfants une série d'inconstances comportementales et discursives. Par conséquent, les marqueurs identitaires qu'ils peuvent revendiquer peuvent susciter davantage de méfiance que de crédibilité. Ces représentations minorisantes ont motivé, entre autres, le choix d'en faire les coproducteurs des observables de recherche. Nos principaux interlocuteurs font aussi l'objet de représen-

tations antagonistes. Pour caricaturer, le manichéisme attribué aux enfants en fait tantôt des miniatures attendrissantes (« 'ti bouts »), tantôt des figurines effroyables (« petits monstres »). Cette ambiguïté entre l'affection et l'impatience marque tout autant les discours des professionnels de l'enfance qui peuvent valoriser par là même les « enfants comme il faut » (enseignant interlocuteur dans Shiose, 1994 : 85). Quelques interlocuteurs adultes parlent en effet d'enfant(s) ou d'élève(s) « modèle(s) » mais en situation d'entretien, pouvons-nous approcher l'enfant comme un informateur modèle ?

L'observatoire des enfants, comme celui des adultes, est avant tout empreint de complexités liées aux conditions de socialisation Kanoute (2002 : 24). L'entretien n'étant pas un laboratoire immunisé contre ces donnes « sociométriques » (*ibid.*), la considération de chaque enfant ne peut s'uniformiser sous un cadrage normatif où chacun produirait des réponses idéales. Avec les enfants, l'intention est de prendre en compte les différentes subjectivités autour d'une thématique commune. Dès lors, le statut de dominant s'inverse en fonction du domaine d'expertise. Les enfants possèdent les connaissances biographiques sur lesquelles se fonde le travail de recherche. Dans cette optique là, j'occupe une position de demandeuse. Les termes de la collaboration avec les enfants soulignent explicitement leur rôle central. Toutefois, la cumulation des catégorisations minorisées « enfants », « apprenants », « migrants » et « allophones » renforce l'idée du déséquilibre imputé par défaut au statut d'« informateurs ». Mentionnons également que les représentations socioculturelles peuvent d'autant plus cristalliser une hiérarchie ascendante adulte - enfant.

Par ailleurs, les inégalités en situation d'observation ou d'entretien relèvent de facteurs tant situationnels (contrat implicite, distribution des rôles, lieu de rencontre, etc.) qu'internes aux protagonistes (pratiques et représentations socioculturelles). À cela s'ajoutent les constructions propres aux enfants qui, aux yeux de l'adulte, ne sont ni forcément logiques (Moscovici, 2003 : 88-91), ni forcément accessibles. De ce fait, les échanges interpersonnels ne peuvent être complètement évacués de diverses formes d'inéquations d'autant plus que certaines d'entre elles servent précisément à délimiter les pouvoirs d'action de chacun. Les différences d'âge, par exemple, posent implicitement des contraintes d'entraide où il peut être socialement convenu que l'aîné offre conseil et assistance au plus jeune. Néanmoins, chacun est tenu de respecter l'autonomie et les compétences de l'autre. Je fais ainsi confiance aux participants pour occuper l'espace d'échange qu'ils ont consenti d'investir personnellement tandis qu'eux, engagent le sérieux d'un professionnel dans le traitement de leurs confidences.

5.3. Quels outils ?

La recherche doctorale accorde une centralité au discours et aux représentations de par ses incidences sur le réel (Bulot, 2006 : 329). Dès lors, quels outils de recherche ont permis de constituer un corpus en concordance, aux entrées plurielles ?

5.3.1. L'observation participante[338]

Afin de prendre connaissance d'une situation dynamique où des interactions se produisent à l'infini, la méthode de l'observation participante combine différentes activités : entretiens (individuel et collectif), ateliers de discussion, interventions en classe (animation d'activités, sondages), investissement des rituels scolaires (récréation, temps des repas, séances à la bibliothèque, etc.). Ce travail de terrain vise à constituer un système d'observables co-construits *avec* la présence visible et reconnaissable de l'observatrice. Le statut déjà minoritaire de travaux ethno-sociolinguistiques menés auprès de groupes comparables en milieu scolaire souligne au moins le potentiel contributif des questions méthodologiques proposées. L'ambition derrière les observations n'est jamais de saisir *la réalité* et d'en dresser un portrait objectif et froid, dénoué de toute trace de celui qui observe. Si « réalité » il y a, elle est conçue au pluriel et on parle d'emblée de « réalités » pour admettre que les phénomènes humains puissent être simultanément vécus et perçus de manière différente selon les modes interprétatifs de chacun et de chaque contexte d'interprétation. L'observation se traduit forcément alors en une « participation » à la coproduction des significativités situées, ce qui justifie la notion d'« observation participante ».

Nous avons vu que la démarche ethnographique intègre « la personnalité du chercheur » à l'enquête (Bianquis-Gasser, 2004 : 177) mais cela ne revient pas à en nier les limites. La difficulté consiste notamment à mettre en œuvre un mode instantané de sélection devant l'intensité, la rapidité et la complexité des interactions : « En situation d'observation participante, l'ethnologue se trouve confronté au déroulement rapide des activités quotidiennes et il est amené à s'interroger sur la signification des faits observés, leur place dans la structure sociale et leur inscription dans la problématique qu'il s'est fixée. » (*ibid.*). D'autres sélections permettront ensuite d'affiner les connaissances du terrain en rapport avec la recherche en projet. La potentialité de l'« observation participante » réside donc dans l'approche compréhensive qu'elle permet de réaliser : chercheur, terrain et sociétés peuvent s'imbriquer les uns aux autres dans le cadre de la recherche. Ce qui en fait une science de l'intersubjectivité, également inclusive d'observations implicites (non sollicitées) et explicites (sollicitées) (Blanchet, 2000 : 41). Les enjeux sont complexes en exigeant simultanément une distanciation par rapport à soi (j'observe les réalités autour de moi) et une implication de soi (je participe aux réalisations avec les autres). Opter pour l'observation participante implique, comme le rapporte Bianquis-Gasser (2004 : 174), une double dimension : « Les ethnologues s'accordent à penser que l'observation participante se définit comme un apprentissage et comme un dispositif de travail ». C'est dans cette perspective dialogique d'intégration et de problématisation que les observables ont été organisés et répertoriés.

5.3.2. Un corpus multisectoriel et contextualisé

Dans la perspective ethno-sociolinguistique de l'intersubjectivité et de la complexité, le corpus est conçu comme un système d'entrées multiples face au terrain (Blanchet,

[338] Voir : Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables.

2000 ; 2007). Or, ce qui est pertinent dans un « corpus » pour moi ne l'est pas forcément pour un autre. La citation et l'explicitation du corpus sont alors tributaires de l'accessibilité du travail, voire de sa validité. Les entrées en questions sont à la fois construites et induites à partir du terrain. Nous avons vu que leur nature est tant discursive que non discursive de par les observations combinées. Dans un double souci de pertinence et de faisabilité, les observables font nonobstant l'objet d'une sélection critique avec une priorité accordée à ceux explicitement sollicités (questionnaires, entretiens, ateliers de discussion, autoportraits). Outre l'intérêt que représente chacune de ces entrées, leur combinaison permet aussi de pallier aux faiblesses respectives :

> « Il ne peut y avoir d'indice mesurable de façon simple et immédiate dans un questionnaire […] mais des *traces* qui ne peuvent prendre sens que dans un cadre théorique plus large : théories de la mobilité et de la domination sociales, du changement linguistique, de l'identité sociale, etc. Il nous semble que l'insécurité linguistique est moins un objet en soi, susceptible d'être saisi par des méthodes adéquates, qu'une hypothèse interprétative, une construction théorique basée sur une pluralité d'observables » (De Pietro et Matthey, 1993 : 121)

Le corpus multisectoriel comprend ainsi différentes « traces » telles qu'elles ont pu être remarquées, identifiées et (re)transcrites. Il se veut contextualisé car il inclut et reflète des conditions de coproduction situées. La dimension contextuelle tient aussi de l'inclusion d'observables non sollicités, indicateurs d'autres réalités du terrain : affichages, disposition des salles de cours, codes vestimentaires. La prise de photos et de notes a permis d'archiver ces traces supplémentaires. Enfin, les informations du terrain issues de discours publics, textes de lois (documents officiels) ou articles journalistiques sont intégrés au corpus en tant que documentation complémentaire. Afin de clairement référencier ces différents observables non sollicités dans le corps du texte et à l'instar d'autres initiatives (Feussi, 2006 : 297), la codification suivante a été adoptée :

- notes de terrain (N.D.T.) ;
- corpus non sollicité (C.N.S.) ;
- documentation complémentaire (D.C.).

Les traces de l'observation-participante (enregistrements, notes de terrain, documentations) correspondent alors à un arrêt sur image permettant l'auscultation de micro-éléments. Le rendu ne peut qu'être une version relative d'une situation de vie (l'entretien à un moment donné dans un endroit précis et avec des acteurs situés). À partir d'un corpus multisectoriel et contextualisé, le travail de terrain traduit plutôt un « principe de *significativité* » et non celui de « représentativité » (Blanchet, 2007 : 8) : « La question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel « reflète le réel » mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (y compris le chercheur qui en est un acteur en méta-position). » En acceptant la non-représentativité des discours recueillis, l'objectif est aussi de limiter les dérives interprétatives. Ce qui rappelle la convention (sociale et morale) tacite qui *relie* le chercheur à l'autre.

5.3.3. Quelle(s) finalité(s) ?

La dimension artisanale de la recherche qualitative situe le chercheur dans un double effort de distanciation face à ce qu'il produit et face à la façon dont sera perçu/reçu ce qu'il produit (voir aussi Belin, 2007 : 548-555). L'appartenance à un corps professionnel implique en effet des conventions collectives qui régulent notamment les pratiques et modes de reconnaissance. Selon le CNRS (2005 : 15), les fonctions du chercheur incluent, entre autres, la recherche, la publication, la formation, la communication et la valorisation. La diffusion des travaux de recherche relève, selon moi, du sens de la responsabilisation du chercheur en tant qu'ouvrier du traitement compréhensif des phénomènes du monde. De son engagement dans la mise à disposition de savoirs parmi d'autres dépendent la diversité et la solidité des passerelles d'intercompréhension. En ce sens, produire des savoirs sociodidactiques et sociolinguistiques implique un investissement double car social et symbolique. Cela tient ledit chercheur responsable des analyses qu'il propose et des destinataires qu'il inclut (ou pas) dans la diffusion de celles-ci. Sur ce plan, l'approche complexe et critique permet d'envisager chaque étape de la recherche à travers comme un réservoir de connaissances. Il est en effet formateur de pouvoir s'interroger avec l'autre et ce, tout au long de la réalisation du travail. En début de projet, il est par exemple intéressant de problématiser les intentions de recherche sous forme de communication scientifique afin d'en examiner les potentialités. La mise en partage d'une recherche *en cours* offre nombre de rencontres et d'expériences altéritaires desquelles peuvent germer de nouvelles stratégies d'observation-participante, d'analyse, de diffusion, de subvention comme de collaboration.

L'inclusion de l'autre n'oublie pas les participants aux enquêtes et les réseaux non scientifiques. Diffuser au-delà du collégial permet de sortir de la circularité des communications scientifiques destinées aux seuls scientifiques. L'essence sociétale d'une démarche intersubjective et critique fait des savoirs coproduits une ressource avant tout publique. Toutefois, chaque retour proposé, indifféremment des destinataires, invite le chercheur à remettre en question les fondements de sa recherche et de ses composantes. L'idée est de faire d'une recherche « terminée » un nouveau matériau à disposition des chercheurs comme des acteurs sociaux.

En tant que chercheure de l'intersubjectif, le travail dont je suis responsable ne peut qu'offrir une entrée « partielle » devant l'inexhaustible des « réalités » et le potentiel de lectures plurielles de ces « réalités ». L'entretien, par exemple, s'inscrit dans un système complexe d'indices physiques, culturels et spatio-temporels contribuant à la structuration de la « pensée-en-acte » et au « développement de sa stratégie d'action » (Mucchielli, 2003 : 37). Pareillement, le corpus qui alimente la recherche n'est qu'une extraction d'un objet faisant partie d'un ensemble, lui-même faisant partie d'un ensemble, d'un ensemble… La démarche ethnographique permet d'assumer la part individuelle des sélections ainsi requises. Or, le choix des démarches, des observables et des analyses doit d'abord tenir compte des moyens impartis par le cadre institutionnel de l'étude. Pour autant, la charge symbolique d'un travail voulant allier sciences, éthique et société rappelle que ses destinataires ne sont pas restreints à cette seule institution.

6. Le jeu en classe de langue : sur les traces d'une didactique potentielle

Haydée Silva

> « D'une manière générale, toutes les actions de transformation du monde sont aussi des activités de transformation de soi transformant le monde. » (Barbier, 2008 : 135)

À plus d'un titre, faire le récit d`une recherche consiste à faire aussi le récit d'un pan de vie. Lors de la rédaction de ce texte, une image s'est progressivement imposée à moi : celle de la cure psychanalytique. Mais si cure il y a, c'est plutôt une cure épistémologique, d'après la définition donnée par Barbier à l'épistémologie : « [elle] n'est pas la science du savoir, mais un acte réflexif sur les actes de production de savoirs. » (2008 : 138). Certes, ce compte rendu de recherche traduit un souci personnel de mise au clair ; mais il véhicule surtout une volonté de partage. Partage d'une expérience de recherche ancrée dans un temps, dans un espace, dans un parcours et dans un projet de vie spécifiques, mais qui se voudrait utile pour les différents destinataires de cet ouvrage. Dès lors, toute la difficulté a été pour moi de démêler ce qui dans le témoignage tient du privé et ce qui tient du public et donc du publiable. Personnellement, j'y ai trouvé mon compte ; c'est désormais à chaque lecteur de décider s'il l'y trouve aussi.

6.1. 1999-2008 : une décennie de recherche sur le jeu en classe de langue

Dès mes débuts dans l'enseignement, je me suis intéressée à ce que j'appellerais volontiers aujourd'hui la « didactique potentielle », inspirée autant par les travaux de l'Ouvroir de Littérature Potentielle que par la « didactique événementielle » de Richterich (1989 : 86). Néanmoins, je vais donner la priorité ici à la période 1999-2008, au cours de laquelle s'est construite ma réflexion théorique personnelle sur le jeu en classe de langue, dont le résultat le plus visible a été la parution d'un ouvrage éponyme (Silva, 2008). Je ferai donc ici la relation d'une « tranche de recherche »

inscrite dans une démarche d'investigation aux contours beaucoup plus larges et volontairement flous.

Pour ce faire, j'ai choisi de suivre les étapes suggérées par Albarello (2007 : 24), à savoir : le champ de la recherche, les angles disciplinaires, les objectifs, le cadre théorique, les hypothèses et les moyens disponibles, auxquels j'ajouterai les résultats. C'est sans doute là un choix arbitraire, dont le caractère linéaire traduit mal la complexité de l'expérience. J'espère néanmoins que peu à peu le lecteur verra se dessiner le motif qui lentement se trame pour lui dans le tissu des mots.

6.2. Le champ d'étude

La didactique des langues renvoie à un espace social et relationnel singulier. Même si Germain (1993) retrace l'évolution historique de l'enseignement des langues en remontant 50 siècles en arrière, la didactique des langues en tant que discipline autonome est d'une apparition relativement récente (voir par exemple Castellotti et Moore, 2008 : 183). De plus, sa « visée praxéologique » (Daunay et Reuter, 2008 : 60) en fait le lieu d'une tension permanente.

Le « caractère inaudible » (Daunay et Reuter, 2008 : 71) de cette discipline tient probablement au rapport souvent conflictuel que la didactique des langues a entretenu et entretient toujours avec, d'une part, ses disciplines théoriques de référence, dont elle est issue (voir par exemple Galisson, 1989 : 95) et, d'autre part, les idéologies et les opinions qu'elle remet en question ; il tient également aux nombreuses singularités des situations d'éducation (Mialaret, 2004 : 9-17) qui fondent leur grande complexité, ainsi qu'au caractère mouvant de l'objet d'étude de la didactique (Richterich, 1989 : 83).

Ces constatations valent aussi pour le jeu en tant que champ d'exploration. Or, si la didactique des langues semble être enfin au seuil de sa reconnaissance, la ludologie en tant qu'étude scientifique des phénomènes ludiques dans toute leur diversité peine à consolider pleinement son autonomie et sa légitimité. Lors de ma première rencontre avec un didacticien des langues très reconnu, et ayant évoqué mon sujet de recherche, j'ai eu droit à un commentaire sans appel : « Le jeu ? Il n'y a rien de sérieux à en tirer en didactique des langues. » Personne ne songerait à qualifier de puérils tous les spécialistes de la petite enfance, tandis les experts du jeu sommes souvent amenés à justifier le sérieux de notre travail, et devons faire preuve d'une rigueur scientifique accrue, tout en évitant les dérives scientistes, afin que le jeu en tant qu'objet de recherche trouve définitivement sa place au sein de la configuration didactique actuelle[339].

À mon sens, le ludique ne pourra conquérir pleinement sa légitimité au sein de la didactique des langues tant que ne sera pas fait le départ « entre nature et valeur de la recherche » (Beillerot, 1991 : 26-27). Je partage ici le point de vue de Chiss, pour qui

[339] La *configuration didactique* « correspond à un mode de découpage des questions traitées et donne aux objets ainsi isolés une cohérence suffisante dans un cadre théorique identifiable. » (Daunay et Reuter, 2008 : 63)

« la scientificité – si l'on tient à ce mot – est affaire d'*explicitation,* de *clarification*, de *classement*. Il s'agit de dégager des problèmes didactiques et d'indiquer leurs niveaux de traitement, c'est-à-dire de rendre conceptualisables des interrogations pédagogiques. » (Chiss, 1989 : 51)

Ainsi, à des degrés divers, jeu et didactique des langues sont deux territoires aux contours flous, sans méthodologie ni concepts universellement acceptés. À leur croisement naît un entre-deux qu'il convient d'assumer sans le « naturaliser »[340].

6.3. Les angles disciplinaires

Pour mieux circonscrire cet entre-deux, il est indispensable d'expliciter ses présuppositions, étroitement liées aux angles d'approche privilégiés et au cadre théorique. Dans le cas spécifique de ma recherche sur le jeu, mes angles disciplinaires prioritaires ont été initialement rattachés à la théorie littéraire, la philosophie et les sciences de l'éducation puis, plus tardivement, à la didactique des langues. En effet, ma formation universitaire étant placée sous le sceau de la littérature, ce n'est que progressivement que s'est opéré le transfert de la réflexion développée dans le cadre d'une thèse doctorale consacrée aux poétiques ludiques (Silva, 1999) vers le champ de la didactique, au sein duquel j'évoluais pourtant dès 1988 en tant qu'enseignante.

Parallèlement, l'intérêt que je portais à la sphère ludique m'a poussé à suivre un cursus de troisième cycle consacré aux sciences du jeu, grâce auquel j'ai élargi ma palette de disciplines de référence. Ce parcours polyvalent de formation et les expériences professionnelles qui en ont dérivé ont sans doute été utiles mais ont dû être questionnées et complétées pour être pleinement opératoires. C'est là monnaie courante dans le domaine de la didactique des langues étrangères, bien que l'épanouissement récent des études supérieures spécialisées dans la didactique des langues fasse augurer une évolution dans le profil de formation des didacticiens.

Quoi qu'il en soit, faire le choix du jeu exige d'adopter une perspective non limitée à la seule didactique, d'autant plus que « le rôle des référents théoriques serait plus d'aider à la formulation de problèmes didactiques que de fournir des réponses » (Chiss, 1989 : 48). D'innombrables angles d'approche sont possibles, souhaitables et nécessaires pour explorer les liens entre jeu et enseignement-apprentissage des langues.

Dans tous les cas, il me semble nécessaire de sortir de la logique des disciplines en tant qu'espaces unifiés pour adopter une perspective de « disciplinarité » en tant qu'hybridité dialogique, telle qu'elle a été postulée entre autres par Bazerman (2005). Elle est d'autant plus essentielle lorsqu'est choisi, au sein d'un champ d'études traversé par de nombreuses tensions comme celui de la didactique des langues (Daunay et Reuter, 2008 : 58 ; Camps, 2006 : 15), un objet d'étude réputé insaisissable et faiblement théorisé au sein de la discipline. Force est alors de commencer très en amont, en inter-

[340] « il y a naturalisation lorsque les construits du chercheur à des fins d'interprétation […] se substituent de fait aux objets du monde physique et social dont la recherche a pour mission de rendre compte » (Barbier, 2008 : 137).

rogeant d'abord le jeu en général, pour s'intéresser ensuite au jeu en éducation, au jeu dans la didactique générale, au jeu dans la didactique des langues, au jeu dans la didactique du français, au jeu dans la didactique du français langue étrangère… Il s'agit de « privilégier […] les aspects métathéoriques et reprendre certains débats épistémologiques pour construire des armatures conceptuelles » et « clarifier les notions qui nourrissent le discours pédagogico-linguistique […] pris[es] dans un écheveau de références […] qu'il faut démêler » (Chiss, 1989 : 51).

La réflexion autour du jeu peut donner lieu à la production de connaissances nouvelles, obtenues selon une démarche d'investigation rigoureuse, dont les résultats peuvent et doivent être communiqués : autant de critères identifiés par Beillerot dans sa définition minimale de la recherche (1991 : 19-21). La recherche sur le jeu peut aussi devenir une recherche « au second degré », si elle inclut « une dimension de critique et de réflexivité […] sur ses sources, ses méthodes, ses modes de travail » ; une « systématisation dans le recueil de données » ; et une « présence d'interprétations énoncées selon des théories reconnues et actuelles qui contribuent à permettre l'élaboration d'une problématique aussi bien que l'interprétation des données » (Beillerot, 1991 : 19).

La question de la légitimité et la légitimation scientifiques, particulièrement sensible dans le domaine de la didactique des langues, devient plus épineuse lorsqu'elle implique des praticiens-chercheurs. À l'instar de Bucheton, je suis convaincue que « les rôles des différents acteurs ne sont pas seulement complémentaires mais hybrides, interactifs. » (2008 : 207-208), car divers rôles peuvent échoir, diachroniquement ou synchroniquement, à un seul et même acteur. Même si pour certains cette posture semble poser problème[341], dans mon expérience la mobilité entre espace universitaire et espace professionnel est un atout.

Depuis le carrefour de la recherche, la formation, la conception d'outils pédagogiques et l'enseignement, voire la prescription et l'expertise, je propose d'élargir à ces différents univers la réflexion de Clerc à propos des liens qui unissent recherche et formation, « univers distincts par le statut social de leurs acteurs respectifs et par les finalités qu'elles poursuivent », qui entretiennent « un rapport étroit, hiérarchisé » mais dont les liens « ne se réduisent pas être cette hiérarchie : la formation est un des objets de la recherche, elle en utilise les productions et l'interpelle au sujet des problèmes qu'elle contribue à faire émerger et à nommer ; la recherche conteste les contenus de la formation, lui propose des voies nouvelles » (2008 : 5).

6.4. Les objectifs de la recherche

L'interrogation centrale autour de laquelle s'articulent mes différentes pistes de travail est la suivante : Le jeu peut-il constituer un outil à part entière en classe de langue ? Si oui, à quelles conditions ?

[341] Je passe ici sous silence des anecdotes montrant à quel point chercheurs et praticiens peuvent poser sur leur contrepartie un regard souvent incompréhensif, ironique ou compatissant.

De nombreux objectifs généraux et spécifiques dérivent de cette interrogation initiale. Parmi les premiers, qui guident l'ensemble de mon travail autour du ludique, il y a, entre autres, l'étude de l'évolution historique de la notion de jeu associée à l'enseignement et à l'apprentissage des langues ; l'établissement d'éléments théoriques pour une exploitation optimale du jeu en classe de langue ; la mise en évidence du pouvoir heuristique de la métaphore ludique ; l'identification des principaux facteurs qui peuvent inhiber ou favoriser l'exploitation optimale des outils ludiques en classe de langue.

Parmi les principaux objectifs qui ont guidé l'élaboration de *Le jeu en classe de langue* (Silva, 2008), il y a :

- promouvoir une utilisation raisonnée du jeu en tant qu'outil d'enseignement et apprentissage des langues, notamment auprès d'un public adolescent et adulte ;
- fournir des éléments théoriques de base favorisant une meilleure prise en main de l'outil ludique ;
- signaler des pistes concrètes d'exploitation du jeu en classe de français langue étrangère, afin de contribuer à la diversification des techniques et des pratiques de classe.

On notera que ces trois objectifs correspondent en partie à des objectifs de recherche proprement dits mais qu'ils renvoient déjà aussi à la praxis ludique. En cela, ma vision de la recherche est moins proche du modèle production / transmission / application que de celui « qui lie *action, production de savoirs et construction des sujets humains*. » (Barbier, 2008 : 133).

6.5. Le cadre théorique

Ma recherche doctorale (Silva, 1999) m'avait donné l'occasion d'identifier des référents théoriques pluridisciplinaires mais essentiellement tournés vers l'univers littéraire. Pour mon ouvrage de synthèse sur le jeu en classe de langue, j'ai voulu faire converger deux cadres théoriques complémentaires. En ce qui touche la didactique des langues, j'ai adopté en grande partie les postulats de l'approche communicative, et notamment les quatre lignes de force identifiées par Martinez (1998 : 69-85 ; voir aussi Bertocchini *et al.*, 1998 : 26-38) : le retour au sens (avec une progression en spirale et un enseignement orienté vers l'action) ; une pédagogie moins répétitive que les précédentes (avec plus d'exercices de communication réelle ou simulée, une utilisation de l'erreur comme étape nécessaire au progrès, et des nouvelles formes sociales de travail en classe) ; une centration sur l'apprenant en tant qu'acteur principal du processus (et donc en tant que sujet actif et impliqué, qui exige une différenciation des méthodes et stratégies selon ses intérêts, ses besoins, ses styles d'apprentissage, ainsi qu'une prise en compte des acquis antérieurs et une redéfinition du rôle de l'enseignant) ; et, finalement, un essai de prise en compte des aspects sociaux et pragmatiques. J'y ai ajouté

des concepts issus de la perspective actionnelle prônée par le Conseil de l'Europe (2001) – notamment l'importance accordée à la tâche, le nouveau découpage des activités langagières de communication, le classement des compétences générales et langagières, ainsi que la référence à divers domaines sociaux d'utilisation – et de la réflexion de Puren sur l'éclectisme (1994) – notamment dans ses rapports au paradigme de la complexité.

Ensuite, pour ce qui est du jeu, en l'absence d'élaborations théoriques fortes en didactique des langues, j'ai explicitement inscrit ma réflexion dans la lignée de celle de Jacques Henriot et de Gilles Brougère. En effet, à mon sens, Henriot est le premier à poser réellement la problématique du jeu (1969 ; 1989), en s'interrogeant sur la portée métaphorique de la notion de jeu au lieu de se laisser tenter par des sens préétablis. Connaître sa réflexion sur le statut épistémologique de la notion de jeu constitue un préalable incontournable pour tout chercheur s'intéressant au ludique. Pour sa part, Brougère (1995 ; 2005) sonde les liens entre jeu et éducation, en enrichissant avec des éléments originaux de réflexion les apports des auteurs considérés classiques dans ce domaine (dont Caillois, Château, Huizinga, Piaget ou Winnicott). S'y sont également ajoutées des considérations issues de la philosophie analytique de Wittgenstein, l'herméneutique de Ricœur et la déconstruction de Derrida, ainsi que la notion de la contrainte comme source de productivité développée par l'Ouvroir de Littérature Potentielle.

6.6. Les hypothèses

Les hypothèses centrales autour desquelles a été bâti *Le Jeu en classe de langue* (Silva, 2008) sont au nombre de six, à savoir :

- le jeu en tant qu'outil pédagogique, sous ses diverses formes, peut favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue ;
- les activités ludiques sont à même de répondre à diverses exigences méthodologiques, dont celles d'une perspective actionnelle ;
- une approche raisonnée du phénomène ludique permet d'inscrire le jeu dans une progression pédagogique et d'élargir la gamme des techniques disponibles tout en tenant compte des exigences institutionnelles (programmes, traditions, contraintes matérielles, etc.) ;
- le concept de matrice ludique est susceptible de promouvoir une personnalisation des pratiques pédagogiques et, par conséquent, une meilleure prise en compte des singularités de chaque situation d'enseignement/ apprentissage ;
- le jeu pédagogique ne doit pas être exclusivement réservé aux enfants et aux jeunes adolescents, dans la mesure où la richesse de l'univers ludique offre de nombreuses options adaptables à divers types de public ;

- le jeu en classe de langue peut aller au-delà des jeux de lettres, jeux de mots et autres jeux directement rattachés à la compétence linguistique, pour mettre l'accent sur diverses activités langagières de communication et/ou sur différentes compétences langagières ou générales.

6.7. Les moyens disponibles

Parmi les considérations relatives aux moyens disponibles, je souhaiterais mettre l'accent sur un aspect qui a fait jusqu'ici la force et la faiblesse de mon travail de recherche sur le jeu : son caractère individuel. En effet, plusieurs facteurs contribuent dans mon cas à l'isolement du chercheur : mon rattachement à une faculté au sein de laquelle je suis la seule personne à effectuer aujourd'hui de manière régulière des recherches dans le domaine du français langue étrangère ; le cloisonnement entre départements à l'intérieur de la même université ; l'ambiguïté liée au fait que j'occupe un poste d'enseignante et non de chercheuse ; la difficulté à faire reconnaître la légitimité d'une recherche sur le jeu ; mon appartenance au « Sud » alors que les principaux lieux de légitimation disciplinaire se trouvent dans le « Nord ». J'ajouterai l'absence d'un fonds bibliographique spécialisé facilement accessible et régulièrement mis à jour ainsi que la complexité des démarches destinées à obtenir des financements.

Ce tableau n'est pas particulièrement avenant. Pourtant, aucun des obstacles mentionnés n'est véritablement rédhibitoire.

Ainsi, le fait de ne pas appartenir à une équipe constituée m'octroie une grande liberté, satisfait mon envie de m'affranchir de toute chapelle et me permet de privilégier les projets de collaboration avec des collègues externes de mon choix. Néanmoins, consciente de l'importance du travail d'équipe (souvent revendiquée, entre autres par Roulet, 1989 : 6 et Mialaret, 2004 : 4), je travaille aujourd'hui délibérément au décloisonnement au sein de ma propre université, je participe à divers réseaux nationaux et internationaux et j'accorde une attention particulière à l'accompagnement des étudiants qui souhaitent consacrer au jeu leur mémoire de fin d'études.

Certes, la nature de mon poste semble peu propice à la recherche et il est regrettable que cette mission n'occupe pas formellement la place centrale qui devrait lui être dévolue. Cependant, dans les faits, la productivité scientifique est tout de même reconnue et valorisée ; de plus, le nombre d'heures de cours à ma charge diminuant progressivement, je peux aujourd'hui équilibrer pratiquement à ma guise mes différentes missions universitaires.

Quant à la légitimation de la recherche sur le jeu, elle s'acquiert progressivement, au fur et à mesure que les résultats permettent de démonter les préjugés. L'existence de réseaux internationaux[342] œuvre dans le sens d'une meilleure circulation des savoirs, réduisant ainsi en partie la brèche entre « Nord » et « Sud ».

---

[342] Tels ceux des projets interuniversitaires développés par des organisations comme l'Agence universitaire de la Francophonie, l'Organisation universitaire interaméricaine, de Associação das Universidades de Língua Portuguesa, les programme Ersamus Mundus...

Les carences bibliographiques sont un souci constant, et on ne peut que célébrer la progressive mise à disposition de versions électroniques de différentes sources d'information spécialisées, même si beaucoup de travail reste à faire dans ce sens.

Enfin, en ce qui touche les sources de financement, la seule issue possible semble être celle de leur diversification. Certes, il est souvent nécessaire de restreindre les ambitions d'un projet pour les ajuster au soutien réellement obtenu ; pourtant, la connaissance des options disponibles, l'habileté dans le montage des dossiers et la solidité des réseaux vont en s'améliorant à mesure que le temps passe et l'expérience s'accumule.

6.8. Les résultats

Jusqu'à présent, les six hypothèses mentionnées plus haut ont été confirmées, et les objectifs spécifiques atteints. Outre l'ouvrage déjà cité, ma recherche sur le jeu en tant qu'outil pédagogique pour la classe de langue a donné lieu à divers produits : des publications, des participations à des rencontres académiques ; des modules de formation ; des expertises ; des projets destinés à la formation de jeunes chercheurs, entre autres.

J'explore aujourd'hui de nouvelles pistes de travail, en mettant un accent particulier sur la collaboration avec des pairs. Ayant eu à problématiser la faible place réservée à la notion de jeu dans le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2001), je souhaite à présent approfondir la réflexion sur l'évolution diachronique de la notion de jeu en didactique des langues, en explorant les différents usages qui ont été donnés à la métaphore ludique et les pans du réseau sémantique qui ont été privilégiés. Cela devrait permettre de mettre en lumière les mécanismes qui sous-tendent certaines associations fréquentes telles que jeu et créativité, jeu et plaisir, jeu et manipulation lexicale, etc.

La rédaction du livre m'a par ailleurs conduite à travailler sur un modèle de fiche pédagogique spécifiquement conçue pour les activités ludiques, qui peut encore être améliorée pour faciliter davantage l'exploitation pédagogique du jeu. Bien entendu, je compte aussi continuer à animer des formations et à proposer des outils pédagogiques tout en interrogeant depuis la recherche leurs conditions d'applicabilité tel que le suggèrent Daunay et Reuter (2008 : 69)

Si les moyens dont j'ai disposé jusqu'à présent m'invitaient à une recherche essentiellement basée sur les textes, il faut sans doute envisager une exploration plus systématique des trois ensembles de faits et de domaines identifiés par Mialaret comme ceux qui intéressent davantage les sciences de l'éducation : les objets figés accessibles par le biais de documents ; les faits relativement stables, accessibles par les textes et l'observation ; et les situations d'éducation (2004 : 7-8).

Parmi d'autres perspectives possibles, il y a par exemple la question du jeu appliqué au français sur objectifs spécifiques, étroitement liée à la question des jeux de formation et des jeux d'entreprise, amplement développée dans le monde anglo-saxon et de plus

en plus présente dans d'autres milieux linguistiques et culturels. Cet exemple souligne l'importance de ne pas cantonner la réflexion didactique et pédagogique sur le jeu au monde de l'enfance, où elle reste plus largement présente encore aujourd'hui.

Dans le même souci d'élargissement et de diversification, il semble essentiel de ne pas s'en tenir aux regards psychologiques et sociologiques, en intégrant divers angles d'approche susceptibles de mieux éclairer les très nombreux enjeux du phénomène ludique dans la classe. Évidemment, cela ne revient pas à abandonner définitivement la psychologie et la sociologie, dont on peut encore attendre de nombreux apports, par exemple à travers un approfondissement de la question de l'attitude ludique propice à l'apprentissage (voir par exemple la notion de *flow* proposée par Csikszentmihalyi, 1979). Quant à la sociologie, elle pourrait entre autres contribuer à déterminer si la notion de pratiques sociales de référence, développée par Martinand (1986) et souvent reprise en sciences de l'éducation, peut être articulée avec profit avec la question du jeu tel qu'il apparaît dans les pratiques scolaires et extrascolaires des apprenants et des enseignants.

On devrait aussi accorder un intérêt tout particulier à la question du plurilinguisme et du pluriculturalisme, car la place accordée aux outils ludopédagogiques varie selon les horizons culturels. Un autre thème de recherche encore appelé à se développer fortement est celui de l'articulation entre jeu, langue et technologies de l'information. Le jeu peut enfin ouvrir des pistes intéressantes en association avec les différents phénomènes et objets de la didactique évoqués au cours de cet ouvrage collectif : motivations, inscriptions dans le social, programmes, compétences, dispositifs, supports, interactions, stratégies, opérations didactiques, évaluation, littéracie, etc.

6. 9. Faire le pari d'une didactique potentielle

La recherche scientifique relève du domaine de l'inachevé, et chaque nouvelle étape marque non pas la fin d'une exploration mais un nouveau point de départ, surtout si l'on adopte une conception de la recherche comme activité « impliquée », ce qui revient à « ne se priver ni de la déconstruction critique des contenus et des exercices, ni de la construction de contenus et d'exercices alternatifs, *sous réserve de trois conditions :* l'étayage théorico-empirique de ce travail, l'évaluation des propositions afin de spécifier leurs intérêts et leurs limites, leur présentation en tant que contribution à une ouverture des possibles. » (Reuter, 2008 : 229-230) En poursuivant la recherche sur le jeu en classe de langue, je suis plus que jamais prête à faire le pari d'une didactique potentielle en perpétuel devenir.

POST-FACE

Contextualiser, comparer, relativiser : jusqu'où aller ?

Pierre Martinez[343]

Nous partons, dans ce texte, de l'idée que le modèle pédagogique s'est complexifié et que le cadre de référence et les instruments d'analyse de la recherche en didactique s'en sont trouvés bousculés. Le travail de diffusion de la réflexion lui-même, avec ses caractères propres qui sont la lisibilité, l'ouverture, la possibilité des transferts, s'en ressent.

Nous examinons ensuite quelques-uns des facteurs qui pèsent sur une épistémè de la didactique : sa solidification et sa structuration scientifique – son utilité – le statut social des chercheurs et la visibilité de la production en didactique – le rejet de l'instrumentalisation idéologique – l'élargissement conceptuel et la capacité à intégrer les acquis.

La didactique est une praxéologie, qui ne peut fonctionner sur le flou, sur l'im-pensé, sur un non-dit des théories sous-jacentes aux pratiques observées. Or les écueils sont nombreux : comment partager « les mêmes pratiques sociales de références », être en mesure de faire que les pistes de réflexion convergent et autorisent l'émergence d'un modèle global, comment prendre en compte les questions que n'ont pas su résoudre les sciences connexes et, enfin, trouver des modes d'accès aux résultats. Notre aboutissement n'est certainement pas un relativisme absolu, entre opinion, croyance et « vérité », mais la conscience aiguë d'une fragmentation des objets et des méthodologies, qui ne saurait aller sans une éthique du chercheur.

Il faut, pour bien comprendre l'état des choses, revenir en arrière, à un moment-clé de la recherche en didactique pour le monde universitaire. C'est dans les années quatre-vingt : alors prospérait l'approche communicative – du moins sur une partie de la planète, mais l'on faisait « comme si » son avancée inexorable avait démodé toutes les

[343] Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : cadre de référence, transferts de concepts et de technologies, idéologie et statut social de la recherche.

méthodologies du passé, ou allait le faire, de la grammaire-traduction aux méthodes directes ou structuro-globales audiovisuelles. En fait, la coexistence régnait, et non la successivité des vérités acquises[344], car venaient sans cesse s'ajouter, sur le marché, des manuels thaumaturges, des promotions[345] d'enseignants animés par la foi du charbonnier, des pédagogies alternatives, et sans que disparaissent en réalité le moins du monde leurs prédécesseurs. Ici, on utilisait les ouvrages nés de l'époque coloniale, ailleurs, la croyance en un monde dominé par la métalangue perdurait ; ici, naissaient de nouvelles technologies de l'information et de la communication, dont il restait à concevoir les applications exactes et peut-être à admettre les défauts, là, on ne savait toujours pas élaborer un curriculum. Parfois, c'est en un même lieu que se croisaient et se retrouvaient des emprunts à des didactiques fort contradictoires dans leurs principes et, d'ailleurs, souvent non explicitées, au risque d'un éclectisme qui confinait au n'importe quoi, pour ne pas dire à l'incohérence pédagogique (Puren, 1993).

Et puis, les besoins de formation allaient croissant, et la mobilité des individus, plus ou moins forcée, marchait de pair, dans les média, avec des mots souvent nouveaux : extension de la Communauté Européenne, apparition du Boeing 747, délocalisation des entreprises, exil politique, droit d'asile, chute du Mur de Berlin, mondialisation, tous mots ou expressions générateurs de nouvelles motivations pour l'apprentissage des langues étrangères, comme l'avaient été jadis les chemins de fer européens (Berlitz) ou l'attaque de Pearl Harbour (*Army Program*). Coca-Cola devint alors le mot le plus reconnu au monde, quelle que soit la langue.

La formation, l'évolution, la multiplication des méthodologies d'enseignement et des théories d'apprentissages commencent désormais à poser problème aux pédagogues. C'est depuis quelques décennies, déjà, que le modèle pédagogique s'est complexifié, avec l'irruption de sciences et domaines contributifs, qui sont venus déranger, comme autant de séducteurs volages, le bonheur du vieux couple Linguistique et Enseignement. La définition de la didactique elle-même fait problème et Coste et Galisson avaient écrit d'elle qu'elle est une « expression-valise », ce qui n'était pas encourageant[346]. On s'accorde toutefois sur un schéma épistémologique à trois étages, dont H.H. Stern (1983) à l'époque donne un exemple particulièrement clair :

- niveau 1 Fondations : histoire de l'enseignement des langues, linguistique, sociologie, sociolinguistique et anthropologie, psychologie et psycholinguistique, théories de l'éducation ;
- niveau 2 Niveau intermédiaire : linguistique appliquée à l'éducation (théorie et recherche) – en contexte (apprentissage, langue et enseignement) ;
- niveau 3 Méthodologie (objectifs, contenus, procédures, matériels, évaluation des résultats) et Organisation (planification et administration, primaire,

[344] Les sources sont nombreuses : Richards et Rodgers, 1986 ; Puren, 1988 ; Germain, 1993 ; Martinez, 1996 (2008)...

[345] En France, cette période correspond à ce qu'on a appelé l'universitarisation des formations à l'enseignement du FLE.

[346] Voir sur ces débats Puren, 1997, p. 5.

secondaire, supérieur, formation des enseignants, enseignement aux adultes et éducation informelle).

Ce modèle sera repris et aménagé dans Stern, pour distinguer, de bas en haut, au Niveau 1, des concepts fondamentaux (bases théoriques ou philosophiques), au Niveau 2, des catégories générales de l'enseignement des langues (niveau « politique »), au Niveau 3, des activités d'enseignement / apprentissage (comportement de la classe / observation de la classe : niveau d'action pratique). Ce qui fait l'intérêt de ce modèle général est souligné par Stern lui-même[347], d'abord son caractère « compréhensif », c'est-à-dire global et transférable de langue à langue, ensuite son fonctionnement dynamique (l'interactivité des composantes), et enfin le traitement multifactoriel de l'enseignement qu'il instaure et qui conduit à une approche multidisciplinaire (Stern ne parle pas d'interdisciplinarité). Le champ de recherche d'une didactique générale des langues s'inscrit dans ce cadre tracé.

Certes, dans la lignée des propositions faites antérieurement ou parallèlement dans le monde anglo-saxon (Mackey, 1962, Strevens, 1977, Spolsky, 1978) et ailleurs (en France, notamment Coste, Galisson, 1976), cet essai de modélisation n'est qu'un point de départ : « *Towards a conceptual framework* », écrit modestement Stern. Il met, d'une part, en valeur l'importance d'une réflexion approfondie sur le processus enseignement/apprentissage, et d'une théorisation qui tente de dégager le champ didactique d'un impensé ou d'un intuitif ascientifique trop souvent évoqué à son propos. Il impose, d'autre part, une vision systémique qui permettra à la fois de souligner les insuffisances du modèle et de l'autoriser à s'étendre : insuffisances, par exemple, quand il néglige des facteurs tels que l'économie de l'éducation ou la technologie (niveau 3) ou distingue peu ou apparemment peu (niveau 1) langue maternelle, seconde et étrangère. Mais l'horizon est ouvert à une extension des facteurs, en direction des sciences cognitives, de l'ingénierie de formation, des théories de la communication et de l'information influencées par le jeu ou les réseaux internet. La recherche en didactique avait besoin de cette nouvelle frontière.

À la question « quel cadre de référence et quels instruments d'analyse pour la didactique ? », Eddy Roulet, un spécialiste suisse, donne alors une réponse qui ne laisse aucun doute sur les nouvelles préoccupations, plus larges, des chercheurs : « analyse des interactions entre natifs ou entre natifs et alloglottes; analyse du discours didactique; analyse des interdiscours des apprenants (comme on parle des interlangues); analyse des interdiscours de la didactique (réflexif ou prescriptif) » (Roulet *in* Coste, 1994 : 15). Communication sociale, pratiques transfrontalières, approche fine de profils d'apprenants, biographies langagières, état des lieux technologique, le « triangle didactique » n'en finit pas d'interroger autour de lui les sciences humaines et sociales, mais aussi celles du cerveau ou de la machine. Tout un programme, qui ne se réalisera qu'au prix de lourds investissements, dont les retombées ne sont pas assurées ni souvent assumées, car bien des ajustements et des adaptations sont nécessaires. « Les

[347] H.H. Stern, figure 1.2 : « Les niveaux de bas en haut en pédagogie des langues », 1983, p. 5.

interrogations des linguistes et psycholinguistes travaillant sur l'acquisition ne recoupent que partiellement celles d'autres disciplines qui s'intéressent à l'appropriation des L2 (…) comme la didactique des langues étrangères » (Véronique, 1993 : 104). Sans impliquer clairement, pour l'instant, les spécialistes d'une autre discipline, ce simple exemple de proposition de travail offerte aux linguistes et aux didacticiens recouvre des ambitions considérables : corpus, méthodes, mise en commun des hypothèses et des expériences, projets de recherche conjoints, diffusion de l'information et formation aux nouveaux acquis... À une époque où il n'existe pas encore de professeur de didactique des langues ni de départements spécifiques dans les universités. Mais au fait, combien en trouve-t-on à l'heure actuelle par exemple en France, et combien d'équipes de recherches spécialisées ?

Et pourtant le champ de la réflexion ne cesse de s'étendre. Voilà que même la linguistique en est bousculée. C'est de la volonté d'enseigner une langue qu'est historiquement partie la description des langues. Or comment identifier un objet-langue, production sociale non-figée, c'est-à-dire non circonscrite, inarrêtable, non définie (« in-finie»). Comme on l'a amplement démontré (Calvet, 2004, entre autres), l'existence même de la langue naît de sa désignation (*vs* dialecte, patois, etc.) dans des conditions socio-historiques qui sont, en Europe, celles de la puissance des États-nations au XIXe siècle. À l'heure des débats sur le bien-fondé d'une orthographe, de tels fondements sont-ils remis en question par la doxa contemporaine ? Et dans un environnement sociologique aussi mouvant, comment établir solidement une recherche sur la transmission et l'appropriation des langues ? Comment enseigner sans une « bonne » description de la langue, et une description, surtout, des textes et des dialogues ?

> « Les modèles actuels [...] resteraient en effet d'un intérêt limité en didactique s'ils s'enlisaient dans le repérage des formes de surface, le catalogue de marques, sans chercher à expliciter les causes et conditions des variabilités discursives à l'intérieur d'une langue et d'une culture donnée, mais aussi d'une langue à une autre, d'une culture à l'autre. » (Moirand *in* Coste, 1994 : 36)

La recherche dans / autour de la didactique des langues pose là, contradictoirement, deux de ses conditions majeures : le nécessaire dégagement de modèles mais à travers la reconnaissance de l'hétérogénéité des contextes et la variation, qui rend ce dégagement périlleux. Cruel paradoxe pour la recherche, que cet envol vers l'archétypal et que ce retour permanent à l'unique, comme Rousseau se présentant dans *les Confessions* comme totalement homme et pourtant totalement différent de tous les hommes...

C'est un autre pari, encore, que de remplir le contrat, y compris pour les auteurs de vulgarisation scientifique, dans le meilleur sens du terme (y en a-t-il un mauvais ?). Il faut en dire un mot.

Le travail de diffusion de la réflexion, ici la rédaction d'un manuel, impose des contraintes formelles et des contraintes théoriques : pour les premières, elles renvoient à une lisibilité, ce que n'assure pas forcément la réunion de spécialistes, pour qui – disons-le franchement – tout est souvent (trop) évident et facile à (faire) comprendre.

L'accumulation des références (où trouver ces textes ?) comme la longueur des phrases assure plutôt le contraire. Peut-être une bonne mise en page y remédierait-t-elle ? Nous espérons faire réfléchir nos lecteurs, eux-mêmes futurs « communicants », à ces questions dans le cours même de leur lecture.

Pour les contraintes théoriques, elles sont de l'ordre de l'ouverture, de la possibilité des transferts et de la capacité à synthétiser ce qui n'a pas naturellement vocation à se laisser faire.

L'ouverture, c'est le refus de l'esprit de chapelle, qui ne caractérise pas *per s*e, les modes de pensées scientifiques, tributaires des frontières disciplinaires, des lieux de formation et de pratique, des groupements de recherche et des outils de diffusion des idées (revues, colloques, réseaux), sans que nous ayons à nous en sentir totalement coupables, mais pas non plus irresponsables ; la constitution des équipes est bien le reflet de ces partitions, selon par exemple qu'elles seront constituées de praticiens, d'universitaires qui n'ont pas eu de classe en responsabilité depuis longtemps, de linguistes, de spécialistes des sciences de l'éducation, etc.

La possibilité des transferts, c'est tout l'intérêt pédagogique d'un outil qui s'affiche ici comme un *guide*, une sorte de « manuel » : les exemples qui y sont donnés ne sont ni tout à fait ceux que rencontrera le lecteur dans son expérience, ni tout à fait différents. Le danger est grand de ne rien évoquer (les expériences n'étant pas du même ordre chez le doctorant en début de thèse et chez le chef de projet à dimension [inter-]nationale) ou de tout amalgamer ; ainsi une référence bibliographique sur l'épistémologie générale de la didactique des langues ne saurait certainement relever d'un point de vue, d'un « zooming » de spécialiste. On trouve des éléments de réflexion éclairants sur une articulation nécessaire entre les points de vue dans la rencontre de Louvain, 2003 (*Actes*, Defays et coll., 2003) où se posait la question d'une co-extension (non d'une confusion) de la réflexion en direction du FLM, du FLE et du FLS, avec le sous-titre « Vers un nouveau partage ? ». Même si dans les travaux actuels, on voit apparaître des généralisations ponctuelles à la DDLES (Didactique des Langues Etrangères et Secondes), il manque une théorisation générale des didactiques des langues étrangères en français et sans doute dans les autres langues. Et la difficulté de construire cette théorie vient pour partie de l'inachèvement des concepts en jeu, ou de leur polysémie.

Ainsi en est-il de l'interculturel. Actuellement, le débat sur la culture, vue tantôt comme ensemble donné à voir, tantôt comme construction individuelle, met au premier plan la différence culturelle et celle-ci, notamment fondée sur une conception multiréférenciée, semble un horizon d'attente pour beaucoup de didacticiens des langues[348]. L'enjeu n'est pas que didactique et c'est peut-être de là, on le pressent, que viendra une réflexion dont dépend en partie notre conscience « d'être au monde » pour le siècle commençant. On mettra seulement un bémol à ce jugement optimiste en observant qu'il y a loin de la coupe aux lèvres : l'interculturel ne semble pas être

[348] Un exemple à voir dans les remarquables journées d'études organisées récemment par « Langues' O», Paris : « Au delà de la conception occidentale de l'individu », 2-4 juin 2008, Inalco, Paris.

même un objet de recherche « vendable » dans l'enseignement, dans la mesure où il n'existe que peu de pratiques à visée interculturelle conscientes dans les activités de classe, quoi qu'en disent les référentiels et programmes officiels. C'est que le travail est ardu. Lorsque les didacticiens japonais ont demandé à disposer d'une traduction du CECRL, le terme japonais « *ibunka tekisei* » (adaptation à la différence culturelle) a dû être forgé intuitivement, et ce « barbarisme » n'a pas manqué, avec un peu de recul, de susciter une discussion radicale (Himeta *in* Zarate et Liddicoat, 2009 : 86) : il ne correspond à rien dans l'épistèmè nippone, où la notion de personne et celle d'individu se définissent sur un découpage du réel et une vision du monde complètement différentes des nôtres, largement liées au groupe social d'appartenance (dehors, *soto* / dedans, *uchi*). Comme l'écrit Zarate (2008 : 176), s'agissant d'un des objets de recherche-phare actuels du domaine : « L'évaluation des compétences interculturelles, facteur de complexité, arrive à l'ordre du jour mais a été éludée dans le Cadre (Européen Commun de Référence pour les Langues) ». Il faut attendre 2007 pour voir l'erreur rattrapée. La machine praxéologique tourne à vide si théorie et pratique ne se rencontrent pas.

Nous tirerons de cet exemple deux conclusions : La didactique est une praxéologie et il nous paraît qu'elle ne saurait être qu'interventionniste, en ce sens que, constitutivement, la didactique est résultante et productrice à la fois d'une activité théorico-pratique insécable, c'est-à-dire d'une pensée d'intervention et d'une intervention pensée dans le champ social. Enfin, la didactique ne peut fonctionner sur le flou, sur l'impensé, sur un non-dit des questions cardinales. La recherche en didactique est là pour débusquer les implicites, jusque dans la traduction / trahison des concepts.

Et puis, s'il existe bien, en matière de didactique des langues, un « socle commun fondé sur des pratiques spécifiques d'enseignement / apprentissage » (Dumortier *in* Defays, 2003 : 32-33), nous sommes loin de partager « les mêmes pratiques sociales de références » et loin d'attacher « la même importance aux variables de l'interaction pédagogique ». Un des participants à la rencontre de Louvain déjà mentionnée, R. Duda concluait un peu ironiquement : « Nos diverses didactiques possèdent quelques traits ou contenus communs » (Duda *in* Defrays, 2003 : 119). Introduisons un seul paramètre de plus dans le champ, par exemple la nature des relations entre enseignant et apprenant (*jeong* en coréen, *amae* en japonais) qui sont à la fois plus « hiérarchiques » et plus « proches et intimes » qu'en Occident (Soyoung Yun et Suzuki *in* Zarate et Liddicoat, 2009 : 143), et toute observation / objectivation en est bouleversée. Si l'on veut ensuite mesurer l'importance des facteurs facilitant l'apprentissage à l'aune de grilles occidentales, et surtout établir des comparaisons, quelle fiabilité ? Petit problème que nous avons posé à propos de l'excellente étude CECA[349] de l'AUF et de la FIPF, en cours de traitement : même s'il a été à plusieurs reprises dit qu'il ne fallait pas voir dans ce vaste corpus de recueil de pratiques de classe une intention de classement qualitatif, comment éviter les jugements de valeur et que chacun voie « midi à sa porte » ?

C'est pourquoi, en matière de construction d'un savoir collectif, l'unité de la réflexion (ou du moins sa cohérence) est une qualité rarement trouvée dans les ouvrages nés de

[349] CECA - Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, AUF et FIPF, étude en cours.

chercheurs d'origine différentes. Un « lissage » cosmétique du texte d'ensemble, un léger « rabotage » ne sera peut-être pas de taille à en éliminer les aspérités et les contradictions. On retrouve ce problème dans tous les ouvrages collectifs qui sont partis du même principe directeur ; le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate et coll., 2008) comme le *Dictionnaire de didactique du FLES* (Cuq [dir.], 2003, où, de plus, les articles sont anonymes), en sont deux exemples, que nous nous permettons d'évoquer, en ayant été à chaque fois contributeur. Dans un champ par trop complexe, on est à peu près certain de ne pas trouver dans les différentes parties d'un volume l'éclairage convergent, pourtant censé justifier l'existence de l'ouvrage et son utilité pratique[350]. C. Kramsch fait une analyse extrêmement précise et courageuse de ce problème à propos du *Précis* mentionné plus haut. « Que veux-tu dire par représentation ? » ou « Qu'entends-tu par mobilité ? » Ainsi « représentations », écrit C. Kramsch, qui sait de quoi elle parle, « recouvre peut-être ce qu'on exprime en anglais par attitudes, croyances, stéréotypes, schémas d'interprétation, cadres de références, catégories, catégorisations, constructions discursives, normes et valeurs sociales » (Kramsch *in* Zarate et Liddicoat, 2009 : 69)…

Cela dit, il faut « faire avec », ou alors, aller planter ses choux. Puisque nous parlons d'épistémologie de la didactique, ce sera en termes de contraintes. Permettons nous de suggérer que celles-ci sont de deux ordres, conceptuel et sociologique.

Premier ordre de contrainte, conceptuel : parvenir à la solidification et à la structuration scientifique, mais comment ? L'orientation de la recherche en didactique est contrariée par la nature de ses objets, de ses objectifs, de ses moyens. Quels objets? Voici « un inventaire parmi d'autres » :

> « À titre indicatif, quelques pistes de réflexion formation : Quels publics ? Formation initiale (primaire, secondaire, université), formation continue, pour adultes. Quels contextes ? Contexte formel / informel. Quelles langues ? Lingua franca, langues modimes, régionales. Quelles relations entre ces langues L1, L2, L3, etc. ? Quelles compétences ? Compétence plurilingue, compétence culturelle, compétence partielle, compétences sociales. Quelles évaluations ? Évaluation formative, auto-évaluation, évaluation certificative, évaluation des migrants. Quelles approches ? Approche interculturelle, approche par tâche, approche intégrée, autoformation, éveil aux langues Quels dispositifs : FOAD ; e-tandem, télé-tandem, e-twinning ; classes bilingues, Emile, DNL. Mobilité : mobilité académique, programme d'échange et préparation linguistique à la mobilité ; mobilité virtuelle. » (Colloque ACEDLE, 2009)

Souvent, nos thématiques de recherche ne ressemblent-elles pas à des listes de courses ? Le kaléidoscope des objets de recherche nous conduit à un élargissement conceptuel dont on ne voit pas le terme.

Un élargissement conceptuel, c'est ce que nous appellerons un effet de « ronds dans l'eau », l'extension de critères ou de catégories de pensée à des champs pour lesquels

[350] On a fait, à propos de la linguistique de terrain, la même remarque (Blanchet, 2000 : 12).

ils n'ont pas été conçus au départ jusqu'au moment où ils perdent leur signification. Exemples : comment comparer le « méta » de la relation binaire maître/disciple dans des types d'enseignements aussi profondément différents que celui de la madrassa, l'école coranique traditionnelle, celui d'un enseignement SGAV, d'une approche communicative née finement d'une anthropologie différencialiste à son origine (et depuis longtemps privée de toute signification, à cet égard, notamment par ses avatars commerciaux), d'une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme largement anticipatrice au regard de ce que sont les cultures éducatives dans des sociétés contemporaines, avec leurs tendances mal analysées : ivresse du tout technologique, replis identitaires ou encore aspirations à une reposante uniformité.

Par ailleurs, la recherche en didactique reste liée à la résolution de questions latentes dans les sciences connexes. Par exemple, en acquisition, l'indécision entre hypothèse innéiste et universaliste (mécanisme linguistique naturel, Chomsky) et hypothèse constructiviste (processus cognitifs généraux, Piaget) ou encore la question de l'âge critique optimum d'acquisition, etc. On avait le vélo et on avait le moteur, mais on n'a pas pu inventer le vélomoteur tant que le propulseur n'a pas été convenablement miniaturisé.

Le deuxième ordre de contraintes est sociologique : L'universitarisation des langues étrangères est récente, le nombre des chercheurs en didactique très faible, parfois incertain (un annuaire de la recherche est assez éloquent sur ce point). Par exemple, nombre de didacticiens publient un peu « honteusement» ou se rachètent, tout au long de leur carrière universitaire, par des productions en linguistique, en littérature ou en civilisation, plus « avouables ». Le statut social de la recherche en didactique n'est pas assuré. G. Zarate (2009 : 18) montre comment la langue d'accès à la publication est discriminante, comment la possibilité de communiquer en colloque peut être déniée aux jeunes chercheurs par une quelconque « gérontocratie universitaire locale », comment s'opère difficilement, à travers des « prismes » souvent nationaux la détermination d'objets de recherche transnationaux recevables et quel rôle jouent des instances d'évaluation contestables et parfois contestées dans le champ (Martinez *in* Zarate, 2008 : 281; Zarate et Liddicoat, 2009 : 60).

Sans doute la recherche en didactique est-elle plus sensible que d'autres à l'instrumentalisation idéologique : l'objectivité du chercheur se frotte douloureusement aux politiques de tous poils et dans bien des cas, modélisation scientifique et arrière-plan idéologique ne nous semblent pas converger. L'espace européen « berceau » idéologique à l'origine d'une nouvelle « manière d'être » (Beacco, 2005) reprend l'antienne de la « grande maison » qui reste à construire (Neuner, 1998). Y a-t-il là plus qu'un « mythe fondateur » ?

C'est que le prestige et la diffusion de la recherche sont aussi dépendants de son utilité telle qu'elle est perçue. Mackey (1972 [1962] : 17-19) pointe du doigt les soupçons qui pèsent sur l'applicabilité des résultats obtenus dans la recherche didactique, sa fréquente absence de rentabilité, les doutes qui affectent les preuves qu'elle dit savoir rassembler en faveur de telle ou telle hypothèse pédagogique. À cela s'ajoute une tendance courante et bien connue, à voir mettre en question par le grand public l'activité

de sciences humaines, *a priori* moins convaincantes que ne le sont les sciences dites « dures » et habillées de blouses blanches.

Il n'en reste pas moins d'indiscutables réussites. On voit, par exemple (Springer, 1996 : 11), que, dans le domaine de la formation des adultes, une réflexion systémique entreprise de longue date, pilotée par les besoins de l'économie, a permis des avancées dont la didactique bénéficiera : mise en place de dispositifs de formation et d'évaluation « alternatif et concurrent » du modèle traditionnel, celui des unités capitalisables ; individualisation de la formation ; ingénierie et recherche de la qualité en formation. Les modes d'accès aux résultats de la recherche ayant joué, on a eu, en l'occurrence, des données, produites et stockées qui ne sont pas restées hors d'atteinte, et ont nourri l'action comme la réflexion.

Il y a, dans un récent numéro de la revue *Le français dans le monde, Recherches et applications*, consacré à « La circulation des idées en didactique des langues » (Zarate et Liddicoat, 2009), quelques articles qui laissent entendre ce dont on pouvait se douter : l'objet premier, la didactique, dont Coste et Galisson (1976 : 150) écrivaient voici trente ans : « De tous les termes qui touchent à l'enseignement des langues, c'est l'un des plus ambigus et des plus controversés », la didactique n'est pas franchement réductible aux idées toutes faites et il faudra travailler encore un peu sur la conceptualisation du champ avant de pouvoir en produire une synthèse acceptable. Modèle pédagogique, cadre de référence et instruments d'analyse nous ont amenés peu à peu à ceci : s'il faut prendre autant de chemins de traverse, c'est bien parce que la simplicité, nous dirons même la simplification abusive, ne sauraient être de propos. Dans son positionnement épistémologique, la recherche en didactique des langues aboutit non pas à un relativisme absolu entre opinion, croyance et « vérité », mais à une fragmentation méthodologique qui doit inciter à la plus grande vigilance. Elle est à la fois instable intérieurement (dans sa construction, son identification comme son domaine d'extension) et extérieurement (dans ses rapports à son environnement scientifique et social). Cette volatilité n'interdit pas la recherche, elle incite à en mesurer la difficulté, la richesse, la complexité. Elle invite à s'en donner les moyens et à en voir les limites. Elle nous rappelle à une éthique, où les déclarations d'intention ne suffisent pas et où le dogmatisme n'a pas sa place. « Eurêka » – j'ai trouvé – ne se dit guère en langue didactique.

Index notionnel et factuel

Activité évaluative / acte d'évaluation : l'évaluation en tant que notion produite peut être appréhendée à partir de trois points de vue : c'est une activité naturelle (dans le sens d'une opposition à « formelle » et non pas en relation à un fondement ontologique) de catégorisation permise par des opérations et un processus d'énonciation ; ce sont des actes formels qui fonctionnent au sein d'institutions qui les légitiment, grâce à des instances qui en énoncent les lois et fondements, à travers des acteurs (évaluateur, évaluataire) qui interagissent ; ce sont des actes sociaux qui s'inscrivent dans un processus (distinction, jugement, sélection) et qui opèrent sur des objets variés à partir d'instances institutionnelles diverses . La question de la nature de l'évaluation repose sur la connaissance de l'activitévaluative. C'est un fonctionnement cognitif fondamental et élémentaire qui se transforme par la socialisation de l'individu à travers le comportement actif autonome des contraintes héritées de l'espèce (potentiel génétique et adaptation), en capacités d'action sur l'environnement au travers d'actes mettant en jeu la cognition et le langage. Mais ce construit que permet l'activité évaluative n'est pas exempt de variations introduites par une autre activité, celle de la représentation qui s'articule avec la plasticité du monde. De la même façon la question de la fonction sociale de l'acte d'évaluation repose sur la connaissance du processus qualifiant.

Faute de relier ces constituants, toute procédure formelle d'évaluation risque d'être élaborée sur des a priori (le plus souvent technologiques, économiques voire sur l'héritage de pratiques), fonctionnant comme s'il s'agissait de données stables alors qu'il ne s'agit que de construits. (Patrick Chardenet, partie C, 15)

Activité réelle (réel de l'activité) : ce concept a été proposé dans le cadre de la Clinique de l'Activité (CLOT, 2001), un courant des sciences du travail. L'activité réelle comprendrait tout ce qui englobe le travail, non seulement le travail qui est effectivement réalisé, mais aussi ce qu'on aurait voulu faire, toutes les possibilités qui ont été empêchées de se réaliser, etc. (Eliane Lousada, partie D, 2)

Altéro-réflexivité : dialectique de la nécessaire projection du chercheur dans son travail d'élucidation du sens pour lui, pour son projet de recherche, et de la prise en compte de ses destinataires potentiels (Robillard, 2008). L'altéro-réflexivité suscite une instabilisation de perspective, qui fait faire au chercheur une expérience d'altérité lui ouvrant des perspectives, d'autres points de vue à partir desquels il peut construire des postures nouvelles. (Didier de Robillard, partie A, 2)

Analyse du discours (didactique) : l'analyse de discours (Maingueneau, Kerbrat-Orecchioni) révèle les particularités inhérentes aux discours des manuels qui ont un impact sur l'enseignement-apprentissage des langues. Elle permet de rendre compte de

points de vue à la fois psychosociologiques, linguistiques, sociolinguistiques, méthodologiques, anthropologiques et culturels. L'analyse du discours permet de dévoiler un ensemble de paramètres majeurs pour la didactique des langues et des cultures dont :

- les représentations de soi et de l'autre (celui dont on enseigne la langue);
- subséquemment, les degrés de mise en œuvre de démarches interculturelles.

(Nathalie Auger, partie C, 11)

Analyse de discours médiée par ordinateur (ADMO) : approche, ensemble de méthodes utiles à l'analyse du discours en ligne et multimédia. Elle tire ses principaux outils de l'analyse du discours, de la linguistique interactionniste, de la sémantique, de la sémiotique ainsi que de la microsociologie goffmanienne. Elle étudie la mise en écran (le nombre d'écrans et leur structure en pages déroulables ou non), en média (les différents canaux utilisés), en rubriques et en discours (les caractéristiques énonciatives et pragmatiques des contributions publiées par participants). (Christine Develotte et Christelle Celik, partie B, 3.5)

Analyse des données (de recherche) : les données sont tirées du corpus à partir d'un traitement (indiciaire, sémantique, discursif) des contenus et/ou de la forme dont les modalités doivent être explicitées. Elles peuvent ensuite être comparées (analogies, oppositions), reliées (convergences, divergences) de façon plus ou moins complexe en fonction des spécificités du corpus et des outils de traitement (manuels, logiciels). (Patrick Chardenet, partie B, 3.3)

Anticipation : pour H.G. Gadamer (*Histoire et vérité*), indispensable projection de sens hypothétique vers un être ou objet mal connu ou inconnu, auquel on veut donner sens, et à partir duquel s'enclenche le processus herméneutique. (Didier de Robillard, partie A, 2)

Approche : manière de commencer une activité, méthode utilisée la première. Ex. : « l'approche globale » d'un document correspond à l'utilisation initiale de la méthode (sens 1) synthétique, qui s'oppose à la méthode analytique ; une « approche analytique » consisterait par exemple à commencer par expliquer un à un tous les mots inconnus d'un texte. N.B. dans l'expression « approche communicative », « approche » a un sens particulier, celui de méthodologie » (sens 2). (Christian Puren, partie C, 9)

Approches biographiques des parcours et des mobilités plurilingues : une conception dialectique du sujet, agis par- et agissant sur – ses contradictions, au moyen du langage et de mises en discours, est au fondement de ces approches. Capable de médiation et de négociation, de circulation et d'entre-deux, le sujet en migration, descendant de migrants, et en mobilité est exposé à des contradictions qu'il est certes conduit à subir mais aussi à élaborer, reconfigurer, raconter et historiciser en se confrontant à des questions identitaires : concilier valeurs familiales « traditionnelles » et valeurs de la société et de la culture scolaire d'accueil ; s'intégrer sans trahir ; conjuguer mobilité intellectuelle et migration . Ces questions sont fréquemment soulevées dans les récits de vies plurilingues (également appelés « biographies langagières »). (Muriel Molinié, partie B, 3.10)

Appropriation : le terme « appropriation » vise à remettre en cause la distinction régulièrement mobilisée à la suite des travaux de Krashen (1981), entre ce qui a aussi été nommé apprentissage « naturel » et « guidé » (Véronique, 1985). Il désigne tout processus visant à construire des connaissances, des capacités et des attitudes, sans préjuger de ce qui relèverait, dans les répertoires ainsi constitués, d'un « apprentissage » (formel) ou d'une « acquisition » (naturelle). (Danièle Moore et Véronique Castellotti, partie C, 5)

Bi-pluringue : se dit d'un système éducatif qui fonctionne dans plusieurs langues ; le préfixe « bi- » renvoie au point de vue de l'apprenant, qui n'est exposé successivement et/ou simultanément qu'à deux langues ; l'adjectif « plurilingue » décrit le système scolaire dans son ensemble, qui peut offrir plus de deux langues pour prendre en compte la diversité des langues des apprenants. (Bruno Maurer, partie B, 3.9 et partie C, 4)

Biographie langagière (1) : outil privilégié d'une didactique du plurilinguisme, la BL repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. En contexte didactique, la réalisation de BL développe, chez l'apprenant de langues, la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être reliés les uns aux autres, en diachronie (dans son histoire), et en synchronie (à un moment T de son répertoire culturel). La BL développe la capacité du sujet du langage à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec d'autres, et à développer son répertoire plurilingue, pluriculturel. (Muriel Molinié, partie B, 3.10)

Cadre de référence : un modèle pédagogique complexe tel que celui de la didactique des langues reste à définir. Le positionnement par rapport à la linguistique s'est révélé insuffisant. Il a, par ailleurs, évolué en se diversifiant en direction des sciences du langage et des domaines contributifs, et en se décloisonnant. Tout modèle, si rudimentaire soit-il, devrait, à notre sens, répondre à des critères de « compréhension » systémique, de dynamisme et de transférabilité, enfin de multifactorialité ouverte à l'innovation. (Pierre Martinez, post-face)

CMO : communication médiatisée par ordinateur. Domaine de recherche pluridisciplinaire (sciences de l'information et de la communication, sciences du langage, sociologie). La CMO étudie toute forme de communication *via* Internet (voire téléphone portable, dans le cas des SMS), l'objectif étant d'analyser ces nouvelles pratiques en relation avec les outils qui les instrumentent. La revue en ligne *Journal of Computer-Mediated Communication* est consacrée à ce domaine, de même qu'en France certains numéros de la revue *Réseaux*. (François Mangenot, partie C, 14)

Compétence : mobilisation effective, dans des situations identifiées, de ressources opératoires adaptées à ces situations, en transformant et en contextualisant les savoirs d'action et les habiletés réflexivement construits à partir des expériences antérieures. (Danièle Moore et Véronique Castellotti, partie C, 5)

Compétence interculturelle : la capacité de prendrre conscience de l'expéreince et du point de vue de l'autre. (Michael Byram, partie A, 4)

Compétence plurilingue et pluriculturelle : compétence (au sens défini ci-dessus) hétérogène, évolutive, mouvante et déséquilibrée permettant à un acteur social d'associer, de confronter, d'articuler des expériences diverses de la pluralité linguistique et culturelle pour les transformer en compétence. (Danièle Moore et Véronique Castellotti, partie C, 5)

Compétence d'appropriation plurilingue : capacité à mettre en relation des ressources linguistiques et culturelles diversifiées pour résoudre des problèmes (communiquer, s'identifier, se situer, agir, réfléchir) dans des environnements linguistiques peu familiers ; être conscient des facteurs de diversité et des enjeux qui leur sont liés pour gérer des situations de contact (interlinguistique et interculturel) dans l'appropriation et avoir une attitude réflexive vis-à-vis de ses propres savoirs et expériences. (Danièle Moore et Véronique Castellotti, partie C, 5)

Compréhension (*Verstehen*) : recherche d'une compréhension du/des sujet(s) d'une expérience (d'apprentissage). (Michael Byram, partie A, 4)

Connaissance : compréhension par les humains de leur environnement naturel et socioculturel, d'eux-mêmes en tant qu'individus et qu'êtres sociaux interagissant entre eux et avec leur environnement. Les connaissances ordinaires se fondent essentiellement, en plus des inculcations socioculturelles, sur des expériences singulières, parfois cumulées, partiellement rationalisées, mais pas ou peu systématisées et approfondies car fortuites ou ponctuelles et faute notamment de moyens de comparaison et d'élaboration. (Philippe Blanchet, partie A, 1.1)

Connaissance scientifique : une connaissance scientifique est fondée sur une modalité explicite de cumul d'expériences empiriques (la méthode) en fonction d'un projet de réponse à un questionnement justifié (la problématique) et en utilisant explicitement certains outils d'analyse et de synthèse (la théorie) ; elle est communiquée en termes de proposition de résultats, de modélisation, d'interprétation, afin de susciter sa remise en question (le débat scientifique) grâce à l'explicitation de sa démarche et de ses sources ; la rationalisation, l'explicitation (incluant la réflexivité épistémologique), la confrontation, la relativisation en sont les principes clés. (Philippe Blanchet, partie A, 1.1)

Contexte : conditions historiques, géographiques, sociales, culturelles, professionnelles, religieuses, générationnelles, de genre, etc. qui constituent l'ancrage des phénomènes humains et sociaux, dans une construction dialectique. (Danièle Moore et Véronique Castellotti, partie B, 3.8)

Contexte éducatif : ensemble de données souvent contraignantes issues du milieu dans lequel se déroule un cours. Le contexte véhicule des traditions d'enseignement et des modes communicatifs qui exercent une influence sur les pratiques enseignantes. (Francine Cicurel, partie C, 13)

Contexte pluriculturel : un milieu où les personnes issues de divers espaces culturels se trouvent en contact. (Shehnaz Bhanji-Pitman, partie D, 4)

Contextualisation didactique : prise en compte active des contextes politiques, sociaux, économiques, culturels, linguistiques, institutionnels, pédagogiques, interactionnels, dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques. (Philippe Blanchet, partie B, 1 et partie C, 1)

Corpus : objet construit par le chercheur en fonction de ses questions de recherche. À partir du corpus **existant ou latent**, c'est-à-dire l'ensemble des données auxquelles le chercheur peut avoir accès, le chercheur définit un corpus **de référence** qui est l'unité linguistique de rang supérieur, celle sur laquelle l'ADMO portera. **Le corpus d'étude** enfin est l'ensemble des textes sur lesquels porte effectivement l'analyse, aux données en ligne peuvent venir s'ajouter des entretiens, des questionnaires, des observations audiovisuelles, afin de mieux comprendre le vécu et le ressenti des acteurs. (Christine Develotte et Christelle Celik, partie B, 3.5)

Corpus (de recherche) : un corpus est un ensemble de « documents » fournis par la réalité, saisis dans l'espace ou dans le temps, de manière synchronique ou diachronique, ou produits à partir d'artefacts (questionnaires, entretiens, observations), destiné à constituer les données qui seront soumises à l'analyse. Tout exposé de recherche implique de préciser les sources, les modalités et le bornage (limites) du corpus. (Patrick Chardenet, partie B, 3.3)

Corpus restitutif : exemplier d'*observables*, réunis selon une méthode ethnographique et interprétables en les re-contextualisant ; il relève du principe de *significativité*, c'est-à-dire qu'il rend compte d'interprétations du monde social par certains de ses acteurs ; il est clos selon le principe de *saturation significative* d'un terrain singulier (les divers comportements et interprétations ont été pour la plupart observés et l'investigation ne permet plus d'en rencontrer de nouveaux sur ce terrain pour l'instant). (Philippe Blanchet, partie A, 1.1)

Curriculum : un curriculum d'enseignement est la forme que prend l'action de *rationalisation* conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter l'expérience d'apprentissage du plus grand nombre. Des zones de recherche, dictées par la complexité des systèmes et la gestion quantitative qu'en font les institutions, peuvent être privilégiées : diversité des formes de curriculum, économie d'ensemble du curriculum plurilingue, enfin son articulation avec un environnement théorique et pratique (programme, référentiel…). (Pierre Martinez, partie C, 8)

Démarche : dans le sens réel, manière de marcher, ce qui suppose au moins deux pas successifs. Si l'on reporte cette condition sur le sens métaphorique, « démarche » en didactique des langues-cultures correspond à l'articulation d'au moins deux méthodes (sens 1). On peut ainsi qualifier de « démarche classique » en enseignement-apprentissage de la grammaire l'articulation de la combinaison méthodes inductive + conceptualisatrice (on fait appel à la réflexion des élèves pour remonter des exemples à la régularité ou à la règle correspondante) avec la combinaison méthodes déductive + applicatrice (on demande aux élèves de s'appuyer consciemment sur ce savoir métalinguistique pour produire rationnellement des phrases en L2). (Christian Puren, partie C, 9)

Démarche Portfolio : la réalisation d'un Portfolio d'expériences et de compétences en langues s'inscrit dans une démarche et des processus de conscientisation, co-construction et valorisation des expériences d'apprentissages linguistiques et culturels réalisés par les apprenants, aussi bien dans le cadre institutionnel que dans d'autres contextes. (Muriel Molinié, partie B, 3.10)

Désignant identitaire : le discours des manuels met en œuvre des places identitaires (Charaudeau 2001) que les désignants identitaires permettent d'appréhender. Ainsi, il convient de relever les toponymes, les ethnonymes, les langues, et leurs dérivés adjectivaux, que ceux-ci concernent les communautés du même ou de l'autre. Ces marques peuvent être énoncées aussi bien par des personnages fabriqués, des exercices de grammaire ou des documents authentiques. Il s'agit de hiérarchiser ces énonciateurs, qui, s'ils dépendent tous de l'auteur du manuel, n'ont pas toujours la même force énonciative mais donnent tous à voir une représentation de la relation interculturelle. Une analyse qualitative des types de procédés discursifs peut alors informer sur les représentations interculturelles les plus récurrentes : stéréotypie (montrer le caractère généralisant de certains supports) ou, au contraire, travail interculturel mené. (Nathalie Auger, partie C, 11)

Dessin réflexif : désigne un dispositif de formation (et de recherche-action) comprenant : **1-**la transmission d'une consigne (ex. « Dessine-toi en train d'apprendre une langue-culture étrangère »), **2-**la réalisation du dessin (effectué seul et/ou en binôme) par un enfant, un adolescent ou un adulte, **3-**la conduite d'un entretien d'exploration du dessin (entre le dessinateur et le praticien/chercheur ou entre pairs). Ce dispositif permet 1°) de rendre visibles et de prendre acte des déterminants sociolinguistiques et de leur circulation dans le milieu dans lequel vit l'acteur ; 2°) de conduire des processus de verbalisation, de mutualisation, de conscientisation sur ces schèmes et ces déterminants, 3°) d'ouvrir la voie à la remédiation et à la production de nouvelles représentations. (Muriel Molinié, partie B, 3.10)

Didactique du plurilinguisme : en prenant appui sur l'idée de Louise Dabène exprimée dans *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, (1994), et reprise dans la quatrième de couverture du volume d'Hommage : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme* (Billiez, 1998), il s'agit, d'une part, de prendre en compte, afin de le soutenir, le plurilinguisme d'apprenants de plus en plus nombreux dans les écoles et, d'autre part, de « procéder à la mise en œuvre volontariste et planifiée d'un plurilinguisme social ». Ces actions ne visent donc pas seulement l'enseignement/apprentissage des langues mais des modalités spécifiques variées de soutien et de construction de comportements plurilingues, censées favoriser l'instauration de plurilinguismes sociaux diversifiés. Ces modalités ne peuvent être conçues sans que soient menés, expérimentés puis validés des travaux de didactique du plurilinguisme, qui prennent un de leurs ancrages privilégiés dans les recherches sociolinguistiques sur les terrains plurilingues. (Jacqueline Billiez, partie C, 2)

Dispositifs hybrides (*blended learning*, en anglais) : il s'agit de dispositifs d'apprentissage combinant une part de présence et une part de distance, dans des proportions variables. Ils s'appuient en général sur une plateforme de formation en ligne.

Certains auteurs soulignent leur caractère innovant, de par la dimension d'autoformation qu'ils impliquent. (François Mangenot, partie C, 14)

Distance transactionnelle : outre la distance spatiale et la distance temporelle, la distance transactionnelle est la troisième distance à laquelle se trouve confronté l'apprenant d'une formation en ligne). Elle varie en fonction, d'une part, des modalités du dialogue pédagogique et, d'autre part, du caractère plus ou moins contraignant du contexte pédagogique. (Christine Develotte et Christelle Celik, partie B, 3.5)

Échanges exolingues via Internet (ou télécollaboration) : il s'agit de faire communiquer des apprenants de langues différentes par Internet, de manière plus ou moins institutionnelle selon les cas. L'objectif est l'échange à la fois langagier et culturel, la priorité pouvant être donnée à l'une ou l'autre dimension. Les projets les plus connus sont e-Tandem, Cultura, Galanet, Le français en (première) ligne (*cf.* n° 36 de la revue *Lidil* ou le livre *Online Intercultural Exchange*, O'Dowd, 2007). (François Mangenot, partie C, 14)

Éducation biographique : inscrites dans les politiques éducatives du Conseil de l'Europe, les démarches biographiques visent à faire valoriser par l'apprenant de langue son répertoire linguistique dans les contextes plurilingue et multi –culturel où ce répertoire s'est construit et évolue. Dans ce but, le Portfolio européen des langues (et les nombreux supports biographiques qui s'en sont et/ou l'ont inspiré(s)) lui propose d'établir, seul ou en groupe de pairs, sa biographie langagière, c'est-à-dire de décrire ce qui, dans les différents contextes de sa vie a contribué à son apprentissage des langues. (Muriel Molinié, partie B, 3.10)

Enseignement : ensemble des actes concrets posés par l'enseignant, en salle de classe, afin de créer les conditions susceptibles de contribuer à l'apprentissage de la matière enseignée, en l'occurrence, le français langue seconde. (Shehnaz Bhanji-Pitman, partie D, 4)

Entretien (de recherche) directif, semi-directif, non-directif, groupe focus : l'entretien de recherche se distingue de l'échange « naturel » en ce sens qu'il instaure une relation de dépendance entre le chercheur et le sujet. Sans production de ce dernier, pas de données, pas de recherche. Faire dire devient donc une problématique dans la mesure où cette dépendance peut induire des formes et des contenus de discours. Des techniques ont été mises au point pour améliorer la productivité informationnelle du sujet (prise de discours sur des objets externes) et/ou sur le sujet (prise de discours au nom du sujet lui-même). De technologies permettent d'en accroître le nombre et les capacités de traitement. Il reste que chacun de ces outils doit être questionné du point de vue de son adaptation à l'économie du projet, de sa compatibilité avec l'ancrage théorique et de son adaptation à un « objet » de recherche contextualisé. (Patrick Chardenet, partie B, 3.3)

Épistémologie : étude de la formation des connaissances ; l'épistémologie des sciences étudie la formation et la circulation des connaissances scientifiques. (Philippe Blanchet, partie A, 1.1)

Évaluateur / évaluataire : l'association évaluateur / évaluataire permet d'aborder la situation d'évaluation comme une interaction entre deux sujets acteurs. L'évaluataire n'est pas seulement le destinataire de l'acte d'évaluation (notion passive). C'est également le sujet producteur d'inférence (notion active), de ce que l'évaluateur attend de lui à travers une procédure d'évaluation (épreuve). (Patrick Chardenet, partie C, 15)

Évaluation de projet : comme forme de l'évaluation, l'évaluation de projet vise à examiner le plus objectivement possible les performances et la pertinence d'un objet pédagogique tel qu'un dispositif curriculaire (classe bilingue, programme d'immersion, mode de certification, etc.). Elle se donne des normes permettant d'apprécier les qualités de l'objet étudié à travers des résultats étalonnés. Par exemple, elle mettra en avant l'économie linguistique du curriculum, c'est-à-dire les modes de répartition des éléments qui le composent. Ces normes sont appelées références. N.B. À ne pas confondre avec « termes de références » qui correspond à un cahier global des charges de l'évaluation. (Pierre Martinez, partie C, 8)

Expérimenter/expériencer : « expérimenter » se réfère au processus et au gain de connaissance réalisé à travers une expérimentation (d'inspiration positiviste, dans le surplomb et le contrôle), le second au processus par le biais de la posture qualitative/herméneutique, qui intègre à parité le travail du chercheur, son expérience personnelle, son historicité, ses attentes, et le/les transforme, la recherche ne pouvant mûrir sans ce changement (Robillard, 2008). (Didier de Robillard, partie A, 2)

Explication (*Erklären*) : recherche de relations cause-effets dans la recherché (Michael Byram, partie A, 4)

Fonctionnement discursif (des manuels) : la caractéristique essentielle du fonctionnement discursif du discours des manuels est de s'inscrire dans un contexte de transmission/construction des savoirs et connaissances. Ainsi, l'énonciateur/les énonciateurs du manuel informe(nt) le discours en fonction du public d'apprenants avec la volonté « d'amener à interpréter les propos tenus dans le sens que l'on souhaite » (Grize [1994 : VII] dans Boutet). Cette pseudo-objectivité est renforcée par l'absence de prise en charge de l'énonciation sous la forme d'un « je » si ce n'est dans les préfaces. Le discours des manuels peut s'inscrire dans un des trois types suivants : textes exemplificateurs, analytiques, déclencheurs (Cordier, 2002). (Nathalie Auger, partie C, 11)

Formation en ligne : traduction proposée pour *e-learning* (terme le plus employé en France ; l'Office québécois de la langue française propose pour sa part « Apprentissage en ligne »). Le terme recouvre toute formation ayant recours, pour tout ou partie, au réseau Internet. En France, une formation, pour être considérée comme telle, ne peut pas se contenter de proposer des contenus en ligne sans prévoir également une forme de tutorat. Voir aussi *Dispositifs hybrides*. (François Mangenot, partie C, 14)

FOAD : formation ouverte et à distance. Secteur en voie de structuration scientifique (sciences de l'éducation), parallèlement à son implication pratique dans le champ de la formation professionnelle. Une circulaire du Ministère du Travail a défini, en 2001, la FOAD comme « un dispositif souple de formation organisé en fonction des besoins individuels ou collectifs. Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à

des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur. ». (François Mangenot, partie C, 14)

Genre discursif (ou genre de discours) : la question de savoir si des discours peuvent constituer un genre qui les détermineraient dans un certain nombre d'aspects a fait l'objet de nombreuses discussions depuis les années 1990. Sophie Moirand (1990, p. 59) a jeté les bases d'une approche contextuelle du genre par « une analyse qui décrit le fonctionnement des systèmes linguistiques, tels qu'ils s'actualisent dans les textes et les conversations […] [et] qui permet de comprendre le fonctionnement d'un domaine, à partir de l'observation de discours qui circulent en son nom ».

Jean-Claude Beacco (2004) questionne la notion du point de vue théorique de trois perspectives, tandis que Jean-Yves Colin et Florence Mourlhon-Dallies (2004) réinterrogent la notion à partir d'un corpus. De son côté, Jean-Paul Bronckart (1997) insiste sur la détermination interactionnelle socio-discursive, quand le segment de texte peut être appréhendé comme une expression pré-construite dans un espace professionnel.

On trouvera là un éclairage sélectif rendant compte de la complexité de la définition et des conséquences méthodologiques qu'entraînent les différentes approches.

Voir également : type, registre, formation discursive

(Patrick Chardenet, partie B, 3.7)

Herméneutique (posture) : posture travaillant le paradoxe suivant : dans les sciences humaines, on essaie de donner sens à d'autres, à ce qu'ils ont fait, à partir des questions que l'on se pose pour soi, à partir de l'histoire et des projets du chercheur. La posture herméneutique place donc à parité celui qui donne sens à l'autre et ce dernier dans le processus de construction du sens, ce qui redéfinit la saillance et le statut des « traces » (corpus, autres traces) dans la recherche. (Didier de Robillard, partie A, 2)

Idéologie et statut social de la recherche : la didactique praxéologique est inscrite dans le champ social et reste donc imprégnée d'idéologie. Le choix des méthodologies en est un exemple. La nécessité de convaincre que la didactique est fondée scientifiquement en est un autre. Décliner les implicites reste une nécessité constante dans la formation des enseignants comme dans la pratique de classe. La recherche se doit d'être interventionniste, et elle trouve sa justification dans son utilité, dans une fonction de médiation sociale, ce qui n'exclut pas la recherche fondamentale. (Pierre Martinez, post-face)

Imaginaire : aptitude à créer des images, des représentations, des visions, pour exprimer sa façon de concevoir sa relation aux autres et au monde, et à mobiliser son histoire pour mieux se projeter dans l'avenir et dans le changement. (Danièle Moore et Véronique Castellotti, partie B, 3.8)

Interaction : à partir de l'acception courante (« action réciproque qu'exercent entre eux des êtres, des personnes et des groupes », *Trésor de la langue française* ; « Influence qu'exercent les uns sur les autres des phénomènes, des faits, des objets, des per-

sonnes », *Dictionnaire de l'Académie*, 9 e éd.), la notion d'interaction a été reprise par la sémiologie, la sociolinguistique, l'ethnographie, la sociologie, la linguistique, la didactique des langues. La notion d'interaction prend ainsi des acceptations diversifiées dans chacune de ces disciplines, et à partir des points d'intérêt des divers chercheurs. Pour E. Goffman, d'un point de vue psychosocial, l'interaction désigne « un ensemble d'influences exercées mutuellement dans des situations de face-à-face, comme la conversation, le dialogue » ; d'autres chercheurs (Palo Alto, Californie) centrent leur intérêt sur la notion de relation, considérée constitutive de toute communication. De leur côté, les psycholinguistes, en didactique et en psychologie du développement, « mettent l'accent sur les liens entre interaction, acquisition et apprentissage : acquisition du langage […], développement des conduites interactives et des conduites conversationnelles, effet des interactions sur l'acquisition du langage et l'apprentissage d'une langue, définition de la zone de proche développement, rôle des interactions en tutelle ou entre pairs dans un contexte défini par un contrat didactique ». Finalement, « dans les travaux les plus récents en sciences du langage, l'interaction est vue comme un lieu ouvert de co-construction et de transformation permanente des identités et des microsystèmes sociaux ». (J.-P.Cuq [dir.], 2003, *Dictionnaire de didactique du français LE et LS*. Paris, CLE International)

Dans l'interaction verbale, on parle de :

- **interaction endolingue** quand, dans les échanges, il n'existe pas de divergence significative entre les codes activés par les locuteurs, puisqu'ils utilisent la même langue que celle de la communauté où ils vivent ;
- -**interaction bilingue** quand il existe la possibilité d'utiliser de manière consécutive deux ou plusieurs codes partagés par les locuteurs pour réaliser des fonctions pragmatiques, telles que des citations, des anaphores, des jeux de mots: il s'agit donc de communautés bilingues ou plurilingues;
- -**interaction exolingue** quand il existe un haut degré de divergence entre les répertoires utilisés: on parle d'échanges asymétriques ou inégaux, étant donné qu'un locuteur domine un code linguistique tandis que l'autre doit utiliser une langue qu'il connaît peu. Elle désigne ainsi les formes et modes de communication verbale et non-verbale entre interlocuteurs ne pratiquant pas la même langue, que ces langues soient proches ou totalement étrangères.

(Vasseur M. T., (2003), « En classe d'initiation au français, l'apprentissage du français passe par la socialisation en français », *In* R. Porquier et E. Rosen [dir.], *LINX 49*, *Acquisition et communication en langue étrangère : Interlangue et communication exolingue/endolingue,* Université de Paris 10) (Javier Suso López, partie C, 12)

Interaction didactique : suite d'échanges ayant pour but l'enseignement/ apprentissage d'une discipline, marquée par l'asymétrie des rôles (enseignant/apprenant) et se déroulant dans un contexte institutionnel. (Francine Cicurel, partie C, 13)

Interactions en classe de langue étrangère : il s'agit des échanges verbaux dans le contexte de la classe. Dans ce cadre, les interactions ont toujours une visée épistémique étant donné que l'activité langagière est la condition même de l'apprentissage.

Les interactions en classe de langue étrangère se caractérisent par la présence de marques transcodiques ainsi que par la forte focalisation métalinguistique : on parle *de la langue*. (Estela Klett, partie B, 3.6)

Interactionnisme socio-discursif : l'interactionnisme socio-discursif (ou ISD) est un courant de l'interactionnisme social. Celui-ci s'intéresse à la compréhension des conditions du développement humain et établit un programme en trois étapes : l'analyse des pré-construits (textes, activités collectives, etc.) ; l'analyse des processus de médiation et de formation (transmission et reproduction des pré-construits) ; l'analyse des processus de développement. L'ISD s'inscrit dans le programme général de l'interactionnisme social et se propose de « conduire des travaux théoriques et empiriques qui soulignent le rôle fondamental de l'activité discursive dans le développement » à partir des trois étapes proposées par l'interactionnisme social. (Bronckart, 2004). (Eliane Lousada, partie D, 2)

Interactivité : quantité et qualité des échanges entre les participants d'une formation en ligne. Dans la communication pédagogique en ligne, elle peut être explicite et apparaître au travers de contributions qui se répondent les unes aux autres et forment des fils de discussion ou implicite et apparaître au travers de marques de dialogisme au sein du discours de participants (exemple : la citation directe d'un pair, l'évocation du groupe, la désignation du groupe par l'emploi des marques de la première personne du pluriel, la création d'un code commun). (Christine Develotte et Christelle Celik, partie B, 3.5)

Interdisciplinarité : l'interdisciplinarité consiste à réunir en les adaptant des apports venus de diverses disciplines scientifiques, ce qui implique d'expliciter comment telle information ou tel concept pris dans tel autre domaine enrichit la recherche. Elle nécessite d'apprendre de chaque discipline une culture, un langage, des objets, des terrains, des méthodes, des outils conceptuels, des cadres théoriques. (Philippe Blanchet, partie B, 2 et partie C, 1)

Intersubjectivité : paradigme sous lequel les acteurs interagissent pour coproduire du sens et sous lequel l'historicité des acteurs en jeu s'inscrit dans leurs rapports au réel. Cela amène notamment à repenser les « données » de recherche en termes d'« observables ». (Elatiana Razafimandimbimanana, partie D, 5)

Intervention, acte de parole, tour de parole : selon le modèle hiérarchique de l'organisation de la conversation de Kerbrat Orecchioni (1996) ce terme désigne une unité monologale produite par un seul locuteur. Une **intervention** ou un **mouvement** (chez Sinclair et Coulthard, 1975), sont constitués d'un ou de plusieurs **actes de parole** (un acte directeur et un ou plusieurs actes subordonnés). L'intervention ne doit pas être confondue avec le **tour de parole** qui correspond à la prise de parole d'un interlocuteur. La distinction entre tour de parole et intervention n'est pas toujours aisée car le contenu d'un tour de parole peut être constitué d'une ou deux interventions qui se rapportent à des échanges différents. (Christine Develotte et Samira Drissi, partie B, 3.4)

Langue étrangère : la langue étrangère est une langue autre que la langue maternelle. On l'on append par simple contact ou par la voie scolaire à travers des cours, des stages ou des formations. Le degré d'étrangeté que cette langue suscite varie selon les individus et dépend des représentations qu'ils possèdent de la distance linguistique, géographique ou culturelle qui sépare la langue en question de la langue maternelle. (Estela Klett, partie B, 3.6)

Langue maternelle : c'est la langue acquise pendant l'enfance, celle de la première socialisation de l'enfant. Elle possède un statut particulier pour celui-ci car il l'acquiert au fur et à mesure qu'il découvre le monde. C'est donc la langue dans laquelle l'individu apprend à communiquer, à réfléchir, à conceptualiser et, par conséquent, la langue qui lui permet de construire sa personnalité et se construire en tant que sujet. (Estela Klett, partie B, 3.6)

Langue de scolarisation : langue dans laquelle se font les apprentissages scolaires (savoirs, notions, raisonnements, comportements…), qu'elle soit langue maternelle ou non. La langue de scolarisation peut notamment être la langue officielle du pays (par ex. le français en France, le portugais en Angola), une des langues nationales (ex. le bamanankan au Mali), la langue de l'établissement d'enseignement (le français dans les établissements français à l'étranger, l'occitan dans les calandretas en France). (Michèle Verdelhan-Bourgade et Nathalie Auger, partie C, 10)

Macrostructure/microstructure d'un manuel (termes utilisés par Choppin, 1992) : la structure d'un manuel peut être étudiée sous sa forme macro (organisation d'ensemble, progression…) ou micro (organisation de chaque partie, leçon, unité ou page…) (Michèle Verdelhan-Bourgade et Nathalie Auger, partie C, 10)

Manuel : support destiné à un enseignement et à un apprentissage, prenant généralement la forme d'un ouvrage et supposant certaines caractéristiques : simplicité, maniabilité, organisation en parties dirigée par une progression, visant l'acquisition de connaissances ou le développement de capacités. (Michèle Verdelhan-Bourgade et Nathalie Auger, partie C, 10)

Marques transcodiques : ce sont les traces de la langue maternelle ou d'autres langues dans les productions des apprenants voulant surmonter des obstacles communicatifs. L'expression est neutre par rapport aux dénominations « mélange des langues », « interférences » ou « transferts négatifs » utilisées par les contrastivistes des années cinquante pour remarquer l'incidence *nuisible* de la LM dans l'apprentissage. (Estela Klett, partie B, 3.6)

Métalangage en classe de langue : en vue de la transmission d'une langue, le langage est « manipulé » : stratégies de simplification, de clarification du sens, de renforcement de ce qui est en voie d'être acquis. L'objet des échanges étant en grande partie de faire acquérir des éléments sur le code, la dimension métalinguistique vient constamment infiltrer le langage de la classe et, là même où on ne la détecte pas de façon explicite on la retrouve dans l'intention des locuteurs participants à la classe de langue. (Francine Cicurel, partie C, 13)

Méthode : unité minimale de cohérence méthodologique constituée d'un principe unique et de tous les procédés correspondants de mise en œuvre. Ex.: la méthode transmissive/la méthode active. C'est la seule définition retenue par Ch. Puren, mais dans la littérature didactique, ce terme désigne aussi couramment **2.** Une méthodologie constituée (ex.: « la méthode audio-orale américaine », voir « méthodologie 2 ») et **3.** Un matériel didactique (ex. « la méthode *Rond-Point*, Difusion, 2004 »). (Christian Puren, partie C, 9)

Méthode empirico-inductive : méthode de recherche qui vise une compréhension de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés (par observation participante et entretiens), en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe, notamment celles où le chercheur est impliqué. (Philippe Blanchet, partie A, 1.1)

Méthode de recherche : au sens d'E. Morin, ensemble de principes adaptables d'aide pour une stratégie de recherche évolutive, distinctes des *méthodologies* de recherche qui sont des programmations a priori d'une technique fixe de recherche. (Philippe Blanchet, partie A, 1.1)

Méthodologie : **1.** « *La* méthodologie » (toujours au singulier défini) : domaine de réflexion didactique concernant le comment enseigner, le comment apprendre et le comment mettre en relation les deux processus: méthodes (sens 1), procédés, démarches, techniques, approches, stratégies,... **2.** « *Une* méthodologie (constituée) » : unité maximale de cohérence méthodologique. Une méthodologie constituée (ex. la méthodologie directe des années 1900, la méthodologie audio-visuelle française des années 60) est un ensemble complet et stable de manières d'enseigner-apprendre historiquement repérable parce qu'il s'est révélé capable sur une certaine période, chez des concepteurs différents et pour des langues différentes, de générer des matériels didactiques et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage relativement originaux et semblables entre eux. La cohérence de cet ensemble est assurée par un noyau dur de méthodes privilégiées fortement combinées et articulées qui va générer des activités de référence, et par des procédures spécifiques. (Christian Puren, partie C, 9)

Mode – multimodalité : le **mode** vise à différencier la nature de l'expression de l'information dans une situation de communication donnée : mode textuel, mode gestuel, mode oral. Dans la communication médiée par ordinateur, les modes peuvent être variés : dans la communication en visioconférence poste à poste, la **multimodalité** renvoie à la co-existence de différents modes accessibles à travers des outils différents (webcam pour les mimiques et gestes, micro pour l'oral chat pour le texte, smileys pour les éléments iconographiques). (Christine Develotte et Samira Drissi, partie B, 3.4)

Modes d'échange communicatif : la façon dont une personne communique verbalement ou non verbalement, intentionnellement ou non intentionnellement, consciemment ou non consciemment dans un contexte de communication selon sa

vision du monde qui est orientée souvent de façon implicite par les différentes composantes de sa culture d'origine. (Shehnaz Bhanji-Pitman, partie D, 4)

Notion : objet cognitif opératoire (c'est-à-dire reconnu comme tel dans un univers de savoir), constitué par abstraction à partir de propriétés communes à un ensemble d'objets de cet univers. C'est par un processus de dénomination que la notion, en tant qu'élément mondain, prend une forme linguistique (création d'un vocable). (Patrick Chardenet, partie B, 3.7)

Noyau dur méthodologique : ensemble très limité, cohérent et stable de quelques méthodes (sens 1) combinées et/ou articulées très fortement les unes aux autres et qui vont déterminer les activités d'enseignement-apprentissage constamment privilégiées dans la mise en œuvre d'une méthodologie constituée (sens 2). Ex.: le noyau dur de la méthodologie directe des années 1900 combine les méthodes (sens 1) directe, active et orale. (Christian Puren, partie C, 9)

Observables : terme utilisé ici pour désigner les « données » de recherche sous le paradigme de l'intersubjectivité. Face au terrain et aux réalités qui s'y coproduisent, les « observables » signifient des entrées compréhensives, non représentatives et non absolues. (Elatiana Razafimandimbimanana, partie D, 5)

Paradigme réflexif : implique la conjonction entre expérimentation formelle (qu'elle se construise par l'écriture ou par toute autre médiation sémiotique), et expérience de soi. Les pratiques didactiques de biographisation des expériences langagières se situent dans une tradition intellectuelle qui, depuis Montaigne, revendique l'idée selon laquelle le sentiment de vivre et d'apprendre, loin d'être immédiatement donné, se développe par un travail qui consiste à convertir en mots le vécu et à verbaliser le ressenti. (Muriel Molinié, partie B, 3.10)

Polyphonie : au sens de Volochinov/Bakhtine (1977), la polyphonie peut être définie comme la pluralité de voix qui traversent les discours. Dans cette perspective, le discours est toujours « dialogique », marqué par l'altérité (la présence de l'Autre), puisqu'il est toujours inspiré par et répond à un Autre. Il est donc toujours traversé par des voix, dont le degré d'explicitation peut varier. Ainsi, le phénomène de la polyphonie aurait lieu dans n'importe quel texte, même dans ceux d'apparence plus monologique. (Eliane Lousada, partie D, 2)

Portfolio : le Portfolio européen des langues est souvent défini comme un moyen d'évaluation qui permet aux apprenants de garder et de valoriser toutes les preuves de leurs apprentissages réalisés aussi bien dans le cadre institutionnel que dans d'autres contextes », (d'après Dobson, 2001, p. 204, notre traduction). (Muriel Molinié, partie B, 3.10)

Pratiques de transmission : pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et pratiques interactionnelles qu'un locuteur expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire. Ces pratiques dépendent de la culture d'origine des interactants, de la formation de l'enseignant, de son expérience, et de sa personnalité. (Francine Cicurel, partie C, 13)

Problématique : articulation explicite d'un cadre scientifique, d'une demande sociale, de perspectives d'intervention, mis en contexte pour élaborer un questionnement original depuis un certain point de vue et selon des orientations méthodologiques adaptées afin de réunir des éléments permettant de proposer une ou des réponses. (Philippe Blanchet, partie A, 1.1)

Procédé : moyen utilisé pour appliquer le principe d'une méthode (sens 1) et atteindre l'objectif correspondant. Pour mettre en œuvre la méthode active par exemple quand il a décidé de corriger en temps réel une erreur d'un élève lors d'un échange oral entre eux en classe, un enseignant peut lui dire qu'il a commis une erreur (et signalant éventuellement de quel type d'erreur il s'agit), reprendre la forme linguistique erronée avec une intonation interrogative, reprendre la phrase en s'arrêtant juste avant l'erreur, faire une grimace, faire un geste codé (doigt en avant pour le temps futur, en arrière pour le temps passé,…), ou encore interpeller les autres élèves (« La phrase de votre camarade est correcte ? Vous êtes d'accord ? », etc.). (Christian Puren, partie C, 9)

Procédure : ensemble prédéfini de tâches partielles visant à la réalisation d'une tâche globale. On parlera ainsi de la « procédure d'autocorrection » d'une production écrite par révisions successives de l'orthographe, de la morphologie, de la syntaxe, du plan, de la présentation matérielle, etc. (Christian Puren, partie C, 9)

Processus qualifiant : il s'agit d'un mouvement algorithmique qui fonde la reconnaissance sociale (certifiée par un diplôme ou par tout autre cadre social, comme la réputation, l'occupation d'un poste de travail, d'une fonction, voire un simple rôle) sur un état initial d'aptitude (tout être humain est doté, sauf accident, de l'aptitude à chanter). Les deux autres étapes étant l'exercice de l'aptitude par une capacité ou habileté (commencer à chanter et progresser) et le marquage de cette capacité sous forme de compétences (chanter pour soi, chanter pour un public familial, chanter professionnellement, chanter de la variété, du jazz, de l'opéra). Tout acte d'évaluation s'insère dans un processus qualifiant explicite ou implicite. (Patrick Chardenet, partie C, 15)

Programme : tout programme est une suite d'éléments formant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé. En matière de formation linguistique, il vise à afficher des objectifs à atteindre, mais annonce aussi à grands traits l'architecture de la formation et la thématique retenue. C'est un plan d'action orienté qui prend souvent la forme modeste d'une publication à laquelle se réfère l'enseignant. Le terme curriculum reflète mieux, à notre sens, la dynamique et la systémique d'un enseignement/ apprentissage. N.B. Programme pourra aussi désigner, en ingénierie, un ensemble de projets à portée nationale. (Pierre Martinez, partie C, 8)

Recherche qualitative : centrée sur l'interprétation et la compréhension des phénomènes, la recherche qualitative met en œuvre des processus permettant de produire du sens **avec** les personnes, lieux, groupes concernés par les recherches, au moyen d'une activité située, partagée et négociée. (Danièle Moore et Véronique Castellotti, partie B, 3.8)

Recherches qualitatives et quantiatrives : des méthodes de collecte de données, souvent mal comprises comme des « paradigmes/ideologies » de recherche (Michael Byram, partie A, 4)

Récit de vies (et de parcours) plurilingues : dans son récit, le narrateur, quelles que soient les sources de son plurilinguisme/pluriculturalisme, (qu'ils proviennent d'une histoire migratoire, d'une trajectoire scolaire ou de formes variées de mobilités sociales et culturelles), repère et met en scène des événements significatifs de son parcours culturels, donne du sens à celui-ci et le situe dans une histoire. Ces récits mettent en scène la manière spécifique avec laquelle chaque sujet plurilingue « historicise » sa diversité, reconfigure son identité culturelle, lui donnant de nouveaux contours. (Muriel Molinié, partie B, 3.10)

Référentiel : ce terme, utilisé dans plusieurs domaines de connaissance, peut être défini par une base minimum commune, comme un élément ou un ensemble d'éléments constituant un groupe, un type, une catégorie, un genre, qui implique des conditions d'appartenance d'un objet, d'un signe, d'une structure à cet ensemble.

Dans la méthodologie des sciences sociales, le référentiel sera l'ensemble auquel les catégories d'analyse du contenu d'un discours, ou l'orientation du questionnaire doivent correspondre à ce que l'on cherche. En physique, le terme « référentiel » est utilisé par L. de Broglie comme notion déterminant un cadre ou un système de références. Sur un plan épistémologique, la notion psychologique de « référentiel » est liée à la psychologie génétique de J. Piaget et s'y définit comme un système composé d'un ou plusieurs référents et d'une capacité de mise en relations permettant de situer un être ou un objet dans l'espace. En évaluation, le référentiel est un ensemble constitué d'éléments qui permettent de donner un sens à l'information traitée, sous la forme de référents explicites ou implicites, locaux ou généraux.

Ce terme est aujourd'hui fréquemment employé dans les milieux de la formation et de l'éducation sous les formes et dans les acceptions suivantes :

- un champ scientifique, cadre ou système de références par rapport auquel l'explication d'un phénomène observé va être fournie (Ardoino, J. ; Berger, G., 1989, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, ANDSHA, Matrice). Le référentiel est un « système de références, constituant une optique, un type de lecture, une perspective d'analyse privilégiés » ;
- un « catalogue d'objectifs hiérarchisés dans le système des unités capitalisables » (Nunziati, G., 1987 : « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », dans *Cahiers pédagogiques*, n° 280) ;
- un « ensemble des normes de l'évaluateur » (*ibid.*) ;
- l' « ensemble des outils qui permettent de conduire des tâches d'analyse et de synthèse [...] avec les modèles de références qui le sous-tendent » (*ibid.*).

Dans le cadre de cet ouvrage, nous définirons le référentiel comme l'ensemble des éléments connus (implicites ou explicites) auxquels renvoient les critères qui permettent de porter un jugement sur un objet concret, symbolique ou conceptuel. Ces éléments connus pouvant être une(des) théorie(s), un(des) domaine(s) de connaissance épistémologiquement déterminé(s), des échelles (de valeurs, de classement, de catégorisation), des ensembles articulés d'objectifs, de buts et de finalités. Comme le montre G. Figari (1994, *Évaluer : quel référentiel ?*, De Boeck, Bruxelles), toute activité évaluative

fonctionne par rapport à un référentiel (groupe de référents, implicites ou explicites, locaux ou généraux). On considérera donc le référentiel comme un ensemble d'éléments comparatifs sur lesquels s'organise l'argumentation, qui justifie la mesure et l'appréciation dans le processus d'évaluation. (Patrick Chardenet, partie C, 15)

Réflexivité : aptitude humaine fondamentale du processus de construction de soi qui permet de rendre cohérents entre eux et de donner sens les « différents moi » apparents d'un être humain, selon les contextes et historicités dont il a fait l'expérience. La réflexivité intervient dans le travail en sciences humaines dans la mesure où on ne peut donner du sens aux autres que partiellement en fonction de soi, de son histoire, de ses attentes. (Didier de Robillard, partie A, 2)

Réflexivité : la réflexivité notamment mise en œuvre dans les approches biographiques, désigne le lien dynamique entre langage et pensée, entre pratique langagière située et activité cognitive, selon une perspective qui ne réduit pas l'activité langagière à la simple transcription (ou traduction) passive de la pensée, voire à un transfert mécanique d'information. Cette position s'expérimente empiriquement dans des domaines où les enjeux d'élaboration identitaire (de l'apprenant, du praticien-chercheur ou encore de l'auteur) sont consubstantiels à l'acte d'écrire. (Muriel Molinié, partie B, 3.10)

Relativisation culturelle : approche qui permet à l'apprenant de remettre en question les énoncés généralisant sur les communautés du même et de l'autre. L'étude des interactions verbales de la classe, au moment de l'étude des supports didactiques, peut permettre aux apprenants de se décentrer si l'enseignant aide à l'identification des énoncés généralisants en les contextualisant (temps, espace, personne). Il développe ainsi les compétences interculturelles des apprenants en les ouvrant au pluriculturalisme. Le discours des manuels peut alors s'avérer, même dans ce qui semble au départ des impasses discursives, un déclencheur de la relativisation culturelle. (Nathalie Auger, partie C, 11)

Représentation(s) : un condensé de significativités qui, d'une part, se construit à partir des expériences de l'individu et, d'autre part, lui permet d'interpréter le réel. (Jodelet, D. 2003. « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie » *in* Serge Moscovici. *Psychologie sociale.* Paris : PUF ; p. 363-354.) (Elatiana Razafimandimbimanana, partie D, 5)

Représentations *du même et de l'autre* : le manuel est « simultanément et indissolublement manuel de grammaire et discours sur le monde » (Maingueneau 1979 : XIII). Le discours tenu a pour objet non seulement le monde mais plus particulièrement le monde de l'autre, dont l'apprenant apprend la langue. Cet univers de discours sert de lieu d'inscription aux représentations interculturelles. L'auteur du manuel donne à voir une représentation endogène dite « auto-représentation » alors que dans le cas où un locuteur représente l'autre il s'agit d'une représentation exogène, une « hétéro-représentation » (Boyer 1999 : 8). L'auteur du manuel agit ainsi « sur les représentations du réel » (Bourdieu 1982 : 124). En actualisant son dire, l'énonciateur tient également un discours sur lui-même, il se repère en même temps qu'il repère l'autre pour son co-énonciateur-apprenant. Ces représentations peuvent être

appréhendées par le biais des traces énonciatives laissées par l'énonciateur dans son dire ou encore par les images des manuels qui peuvent mériter un examen sémiologique. (Nathalie Auger, partie C, 11)

Représentations sociales : chaque groupe humain construit une grille évolutive d'interprétation du monde naturel et social relativement partagée au sein de ce groupe. Les classifications signifiantes de cette culture, dont la ou les langues qui y sont incluses constituent un moyen essentiel, sont transmises aux membres du groupes (notamment via l'éducation des enfants, les idéologies, les croyances religieuses) et proposent/imposent, des connaissances tendant vers des croyances, dont le noyau est stabilisé et contient des hiérarchies de valeurs et des enjeux idéologiques. (Philippe Blanchet, partie A, 1.1)

Rétro-anticipation : dialectique des représentations que se fait le chercheur de l'histoire (la sienne, celle de la recherche, de ses groupes sociaux de référence) et de celles qu'il se fait de sa projection dans l'avenir, puisqu'il interprète des éléments du passé (par exemple un corpus) à la lumière de ce en vue de quoi il travaille, et cet « en vue de » est issu d'une transformation de la macro-/micro-historicité du chercheur (Robillard, 2008). (Didier de Robillard, partie A, 2)

Savoirs banalisés : savoirs divulgués qui entrent dans le stock de connaissances encyclopédiques, dit souvent *culture générale* ; ils peuvent alors se présenter sous forme d'opinions, puisque pour les fonder le locuteur/citoyen ordinaire ne peut invoquer que l'autorité de ses sources d'information. Ils peuvent se fondre avec ou être assimilés par les savoirs ordinaires. (Jean-Claude Beacco, partie A, 3)

Savoirs divulgués (ou de vulgarisation, transposés, transmis, didactisés, diffusés...) : formes prises par les savoirs savants tels qu'ils sont diffusés/divulgués par différentes canaux de transposition. Ils sont mis en circulation par les institutions éducatives et par les médias accessibles au grand public (c'est-à-dire à des non spécialistes de ces disciplines). (Jean-Claude Beacco, partie A, 3)

Savoirs d'expertise (ou experts) : connaissances nées des pratiques professionnelles et fondes essentiellement sur une capacité de diagnostic et d'analyse des situation Les enseignants de langues sont des « sujets expérimentés » en mesure d'agir avec efficacité grâce à des connaissances spécialisées et au recours à des situations type déjà. Ces savoir agir sont spécifiques à certaines catégorie de tâches ou de contextes d'intervention. (Jean-Claude Beacco, partie A, 3)

Savoirs ordinaires (ou sociaux) : ces connaissances sont constitutives des représentations sociales ; ce sont des « explications du monde » *ad hoc* et prêtes à l'emploi. Elles sont simples, d'application large et facilement mobilisables. Leur légitimité leur vient de ce qu'elles sont très diffusées. Ces croyances sont indispensables à la vie sociale et notamment à la communication verbale, où elles assurent une certaine forme d'économie cognitive, si elles sont partagées. (Jean-Claude Beacco, partie A, 3)

Savoirs savants (ou académiques, universitaires, scientifiques...) : connaissances produites par une communauté scientifique ; elles se définissent par leurs modalités des

constructions (concepts, protocoles, démarches...) et sont contrôlées épistémologiquement au sein de la communauté scientifique correspondante. (Jean-Claude Beacco, partie A, 3)

Sciences humaines et sociales : sciences qui étudient les phénomènes humains et sociaux, les êtres humains dans leurs fonctionnements anthropologiques et socioculturels ; la principale spécificité y est que les chercheurs y étudient des êtres autonomes, conscients, réflexifs, des phénomènes d'une complexité indescriptible et imprédictible dans sa totalité, et qu'en tant qu'êtres humains sociaux ils s'y étudient eux-mêmes au moins indirectement. (Philippe Blanchet, partie A, 1.1)

Sociodidactique : l'approche sociodidactique se situe au croisement de didactique des langues et de la sociolinguistique. Elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques. Elle utilise des méthodes de recherche sociolinguistique : observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs, biographies langagières, observation de pratiques sociales contextualisées. (Philippe Blanchet, partie B, 1 et partie C, 1)

Système global d'évaluation : dans les dispositifs de formation présentiels ou à distance, des systèmes doivent converger vers les buts que se donnent l'organisation (établissement, ensemble d'établissements, système éducatif) : système d'action concret des acteurs, système de gestion du temps et de l'espace, système pédagogique, système didactique, système d'évaluation. Le système global propose d'intégrer comme facteur qualité, une variété de procédés permettant l'expression d'une variété de points de vue, afin d'assimiler dans l'acte d'évaluation, la subjectivité de l'activité évaluative au lieu de chercher à la refouler. (Patrick Chardenet, partie C, 15)

Technique : ensemble de procédés liés non à la mise en œuvre d'une méthode (sens 1) déterminée, mais à un type d'activité, de support ou de matériel didactique. Exemples : la technique de l'explication directe des mots inconnus est constituée de tous les procédés correspondants (définition, synonymie, antonymie, exemple, situation, gestuelle, mimique,…) ; la technique audio-orale et la technique du tableau de feutre correspondent à l'ensemble des procédés adaptés à l'utilisation, respectivement, d'un document audio uniquement sous sa forme orale comme support d'expression orale en classe, et de ce type de matériel didactique. (Christian Puren, partie C, 9)

Terrain : la définition que je propose de la notion de terrain s'inscrit dans une perspective de sociolinguistique des locuteurs. À ce titre elle désigne les sujets parlants en les situant à la fois dans l'espace social, géographique, culturel, politique, en allant du plus macro au plus micro, et dans le temps, avec toutes leurs caractéristiques ainsi que celles des interactions. Le type de rapports du chercheur à ses différents terrains est alors nécessairement intégré à la notion. (Jacqueline Billiez, partie C, 2)

Transcription : dispositif central dans la recherche sur les interactions en classe, qui permet de restituer sous une forme écrite des données orales attestées. Le but de la transcription est de préserver les données et de constituer la classe en objet d'étude. Grâce à la collecte de données, à la transcription, le chercheur adoptant une perspec-

tive ethnographique dégage des traits spécifiques à la communauté qu'il étudie. (Francine Cicurel, partie C, 13)

Transferts de concepts et de technologies : une extension de la réflexion en direction de domaines nouveaux constitue toujours une prise de risque épistémologique. La généralisation d'un concept (« interculturel »), d'une référenciation (« CECRL »), d'une méthodologie (« pédagogie de projet ») est pourtant chose courante dans un champ global comme celui de l'enseignement des langues et des cultures. Le monde est loin de partager les mêmes pratiques de référence, mais la réinterprétation de ce qui est transmis (ou imposé) par les lieux de constitution de la didactique, est un facteur de prise de conscience, de prise de position aussi, face à l'idéologie dominante, et, souvent, suscite une créativité surgie du contexte. (Pierre Martinez, post-face)

Transposition didactique : le concept de *transposition didactique* porte au départ sur les transformations indispensables que subissent les *savoirs savants* quand ils deviennent des *savoirs scolaires* pour qu'ils soient enseignables/apprenables, en fonction des contextes et des publics auxquels ils sont enseignés. Il a ensuite été étendu à la transposition des *savoirs professionnels*, plus largement à tous les *savoirs experts*, et enfin à l'ensemble des *pratiques sociales* (elles-mêmes éventuellement décrites et analysées via des *savoirs savants*). Cela inclut dès lors les *savoir-faire* et les *savoir-être*. (Philippe Blanchet, partie B, 1 et partie C, 1)

Travail de l'histoire : selon H.G. Gadamer (*Histoire et vérité*), indispensable travail d'explicitation de la pertinence de l'histoire et de l'expérience qui a construit celui qui tente de construire le sens des autres, parce que cela influence le sens qu'il leur confère (par exemple dans une recherche). (Didier de Robillard, partie A, 2)

Travail prescrit : cette définition a été proposée dans le cadre épistémologique des Sciences du Travail (ergonomie, psychologie du travail, etc.) dont un des objectifs premiers a été de comprendre les écarts le travail prescrit et le travail réel (compris ici comme le travail qui est effectivement réalisé). Dans cette perspective, le travail prescrit concerne ce qui est demandé par l'organisation, l'entreprise, l'institution. Selon Goigoux (2002), on pourrait parler, dans le domaine du travail enseignant, de l'ensemble de ce qui est défini par l'institution scolaire et qui est communiqué aux enseignants pour les aider à concevoir, à organiser et à réaliser leur travail. Cela peut concerner l'élaboration de directives à un niveau national, régional, institutionnel, local, etc. (Eliane Lousada, partie D, 2)

Travail réalisé (activité réalisée) : cette définition a été proposée dans le cadre épistémologique des Sciences du Travail (ergonomie, psychologie du travail, etc.). Le travail réalisé pourrait être considéré comme celui qui peut être observé au moment de la réalisation de la tâche de travail. (Eliane Lousada, partie D, 2)

Valeurs dans la recherche : reconnaître que les recherches pédagogiques ne sont pas « neutres » (Michael Byram, partie A, 4).

Références bibliographiques citées dans le texte

ABOLOU, C., (2006), « De l'apport de l'information statistique à la constitution des corpus des français populaires africains : cas du français populaire d'Abidjan », *Le français en Afrique*, n° 22, pp. 107-126.

AGAR, M., (1991), « The biculture in bilingual », *Language in Society*, n° 20, pp. 167-181.

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE, (2000), Enseignement du français langue seconde : un référentiel général d'orientations et de contenus, EDICEF-AUF, Paris.

AGIER, M., (2004), *La sagesse de l'ethnologue*, L'œil neuf, Paris.

AHERN, T. C., PECK, K. L., et LAYCOCK, M., (1992), « The effects of teacher discourse in computer-mediated discussion », *Journal of Educational Computing Research,* n° 3, vol. 8, pp. 291-309.

ALBARELLO, L., (2007), Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique, De Boeck, Bruxelles.

ALBERO, B., et THIBAUT, F., (2004), « Enseignement à distance et autoformation à l'université: au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques ? » dans Saleh, I., et Bouyahi, S. (éd.), *Enseignement ouvert et à distance, épistémologie et usages*, Lavoisier, Paris, pp. 35-52.

ALIDOU, H., et MALLAM GARBA, M., (2003), « Évaluations des expériences d'utilisation de langues africaines dans l'enseignement de base en Afrique », Association pour le Développement de l'Education en Afrique.

ALLWRIGHT, D., (1988), *Observation in the language classroom*, Longman, London.

ALTET, M., et VINATIER, I., (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, PUR, Rennes.

AMBLARD, H., BERNOUX, P., HERREROS, G., et LIVIAN, Y.-F., (1996), *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Seuil, Paris.

AMIGUES, R., (2004), « Trabalho do professor e trabalho de ensino » dans Machado, A. R. (dir.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva,* Eduel, Londrina.

AMIGUES, R., (2003), « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante » dans Amigues, R., Faïta, D., et Kherroubi, M. (dir.), Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité, Skholê, hors série. 1, pp. 5-16.

AMIGUES, R., (2002), « L'enseignement comme travail » dans Bressoux, P. (dir.), *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*, Note de synthèse pour Cognitique, Programme École et Sciences Cognitives, Paris.

ANGERS, M., (2005), *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (4e éd.), Éditions CEC, Anjou, Québec.

ANIS, J., (1998), Texte et ordinateur, l'écriture réinventée ?, De Boeck, Bruxelles.

APOTHELOZ, D., et GRIZE, J. B., (1987), Langage, processus cognitifs et genèse de la communication, Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques, n° 54, Université de Neuchâtel.

ARBEX, M., (2001), « La diversité culturelle dans les méthodes de FLE utilisées au Brésil », *Dialogues et Cultures,* n° 44, pp. 92-98.

ARBORIO, A.-M., FOURNIER, P., et SINGLY, F.D., (2005), *L'observation directe* (2e éd.), Armand Colin, Paris.

ASSELAH-RAHAL, S., et BLANCHET, P. (dir.), (2007), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique*, Éditions Modulaires Européennes, Fernelmont.

ASSOCIATION POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION EN AFRIQUE, (2006), Éduquer plus et mieux. Écoles et programmes d'alphabétisation et développement de la petite enfance : comment assurer l'efficacité des apprentissages ?, Compte-rendu de la biennale de l'éducation en Afrique Libreville Gabon 27-31 mars 2006, ADEA /Paris, IIPE/Paris.

AUGER, N., (2007), *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, Editions Modulaires Européennes, Fernelmont.

AUSTIN, J., (1962), *How to do things with words*, Clarendon Press, Oxford.

AUTHIER-REVUZ, J., (2001), *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*, Editora da Unicamp, Campinas.

BADINI, A., (1994), « Le français, langue nationale burkinabè : aberration historique ou exigence du Burkina contemporain ? » dans Direction Générale de l'Institut National d'Alphabétisation (dir.), *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives*, Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 199[3] à Ouagadougou, MEBAM-DGINA, Ouagadougou, pp. 120-130.

BAKHTINE, M., (1984), *Esthétique de la création verbale*, Seuil, Paris.

BAKHTINE, M., (1981), textes signés Volochinov 1926 et 1930, « Le discours dans la vie et le discours dans la poésie », « La structure de l'énoncé », dans Todorov, T., *Mickhaïl Bakhtine*, *Le principe dialogique, suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*, Seuil, Paris, pp. 179-215.

BAL, W., (1983), « Introduction », dans IFA, Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire, EDICEF/AUF, Paris.

BALATCHI, R., (2005), «Les déictiques : des subjectivèmes ?», dans *Écho des études romanes*, n° 2, vol. 1, pp. 23-30. Disponible sur : http://www.eer.cz/files/eer_I-2-02-balatchi.pdf (16/08/09).

BALES, R. F., (1950), « A set of categories for the analysis of small group interaction », *American Sociological Review,* pp. 257-263.

BANGE, P., CAROL, R., et GRIGGS, P., (2005), *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*, L'Harmattan, Paris.

BANGE, P., (1992), « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles » dans *AILE*, nº 1, publié par l'association ENCRAGES.

BANGE, P., (1992), Analyse conversationnelle et théorie de l'action. Hatier-Credif, Paris.

BARBIER, J.-M., (2008), « Entretien de Jean-Marie Barbier par Françoise Clerc », *Recherche et formation,* nº 59, pp. 133-140.

BARDIN, L., (1977), *L'analyse de contenu*, PUF, Paris.

BARONI, R., et JEANNERET, T., (2009), « Différence et pouvoirs du français. Biographie langagière et construction de genre », dans Huver, E., et Molinié, M. (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Université de Picardie.

BARONI, R., et JEANNERET, T., (2009), *Autobiographie du sujet plurilingue,* Projet de panel pour le Colloque VALS-ASLA intitulé « Les compétences langagières dans la formation et dans la vie professionnelle. Transitions et transformations », Zurich, 4-6 février 2010.

BARONI, R., et JEANNERET, T., (2008), « Parcours de vie, identité féminine et trajectoire d'apprentissage », *Langage et société*, n° 126, pp. 101-124.

BARRÉ-DE MINIAC, C., (2006), « Les pratiques de littératie des adolescents et des jeunes adultes », dans Pasa, L., Ragano, S., et Fijalkow, J. (dir.), *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, ESF éditeur, Paris.

BARRÉ-DE MINIAC, C., et REUTER, Y. (dir.), (2006), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, INRP, Lyon.

BARRÉ-DE MINIAC, C., (2004), « Savoir lire et écrire dans une société donnée », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. VIII, pp. 107-120. Disponible sur : http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2003-1.htm (24/07/2009).

BARRÉ-DE MINIAC, C., (2003), « La littéracie : au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées », *Revue suisse des sciences de l'éducation,* n° 25, vol. 1, pp. 111-124.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (dir.), (2003), La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique, Lidil, n° 27.

BARTHELME, B., (2000), Une philosophie de l'éducation pour l'école d'aujourd'hui, L'Harmattan, Paris.

BATESON, G., et al., (1981), *La nouvelle communication.* Textes recueillis et présentés par Y. Winkin, Le Seuil, Paris.

BAUDE, O., (2007), « Aspects juridiques et éthiques de la conservation et de la diffusion des corpus oraux », *Revue française de linguistique appliquée*, n° 1, vol. 12, pp. 85-97.

BAUDELOT, C., et ESTABLET, R., (2009), L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales, Seuil, Paris.

BAUDELOT, C., CARTIER, M., et DÉTREZ, C., (1999), *Et pourtant ils lisent* …, Le Seuil, Paris.

BAUDELOT, C., (1989), *Le niveau monte*, Le Seuil, Paris.

BAUDIN, M., et ROSNAVAS, P., (1993), L'alphabétisation en français des adultes indochinois : vers un apprentissage de la tolérance à l'ambiguïté. Rapport de recherche, Service d'interprète et d'aide aux réfugiés indochinois, Montréal.

BAUTIER, E., (2004), « Formes et activités scolaires : secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale », dans Ramognino, N., et Vergès, P. (dir.), *La langue française hier et aujourd'hui, Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, Presses de l'Université de Provence, Aix-en –Provence.

BAUTIER, E., (2002), « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? », *Pratiques*, n° 113-114, Metz.

BAZERMAN, C., et PRIOR, P., (2005), « Participating in emergent socioliterate worlds. Genre, disciplinarity, interdisciplinarity », dans Beah, R., et al. (éd.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research*, Hampton Press, Cresskill (NJ), pp. 133-178.

BEACCO, J.-C., (2007), L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Didier, Paris.

BEACCO, J.-C, CHISS, J.-L., CICUREL, F., et VÉRONIQUE, D. (dir.), (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Actes du colloque : La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives, (12-14 décembre 2002), PUF, Paris.

BEACCO, J.-C., (2005), « Métamorphoses de l'ailleurs. Éléments pour une histoire de la notion de *situation* en didactique du français langue étrangère » dans Barbot, M.-J., Castellotti, V., Chiss J.-L., et al. (dir.), *Plurilinguisme et apprentissages, Hommages à Daniel Coste*, ENS LSH, Lyon, pp. 59-68.

BEACCO, J.-C., BOUQUET, S., et PORQUIER, R., (2004), *Le niveau B2, un référentiel*, Didier, Paris.

BEACCO, J.-C., (2004), « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », dans *Langages*, numéro 153. Disponible sur : http://www.cairn.info/revue-langages-2004-1-page-109.htm (27/10/2010).

BEACCO, J.-C., (1999), « Les communautés discursives » et « L'actualité des sciences astronomiques dans les quotidiens : le gai savoir » dans Beacco, J.-C. (dir.), *L'astronomie dans les médias*, Presses de la Sorbonne nouvelle, Paris, pp. 11- 23 et pp. 199-226.

BEACCO, J.-C., (1990), « L'intervention didactique et les variables culturelles » dans Beacco, J.-C., et Lehmann, D. (dir.), *Publics spécifiques et communication spécialisée. Le français dans le monde*, *Recherches et application,* pp. 8-16.

BEAUD, S., (1998), Guide de l'enquête de terrain - Produire et analyser des données ethnographiques, Éditions La Découverte, Paris.

BEAUNE, D., et REVEILLERE, C., (1996), « L'entretien clinique en psychopathologie », dans Beaune, D., et Réveillere, C., *Psychologie clinique et pathologique,* Gaétan Morin éditeur, Montréal, pp. 18-23.

BECKERS, J., (2002), Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité, Labor, Bruxelles.

BEILLEROT, J., (1991), « La Recherche : essai d'analyse », *Recherche et formation,* n° 9, pp. 17-31.

BELIN, O., (2007), « Expérience et recherche qualitative : appréhender "en complexité" des situations d'appropriation des outils d'intelligence collective », *Recherches Qualitatives,* hors série n° 3, pp. 540-556. Disponible sur : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v3/Belin-FINAL2.pdf (12/10/07).

BELZ, J. A., et THORNE, S. L. (éd.), (2006), *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*, Thomson Heinle, Boston.

BELZ, J. A., (2001), «Institutional and individual dimensions of transatlantic group work in network-based language teaching», *ReCALL,* n° 13, vol. 2, pp. 213-231.

BENNETT, M. J., (1993), «Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity», dans Paige, R. M. (éd.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, ME.

BENVENISTE, E., (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris.

BERELSON, B., (1952), *Content analysis in communication research*, Free press, Illinois.

BERRENDONNER, A., (1999), « Histoire d'une transposition didactique : les *types de phrases* » dans *TRANEL,* n° 31, pp. 37-54.

BERRIER, A., (2001), « Culture et enseignement de l'oral en français langue seconde: quel cadre et quels aspects présenter en classe », *Les Langues Modernes*, n° 1, pp. 12-18.

BERTAUX, D., (1989), « Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement », dans Jobert, G., et Pineau, G. (dir.), *Histoires de vie, Tome 1*, L'Harmattan, Paris, pp. 17-38.

BERTAUX, D., (1980), *L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités,* Cahiers internationaux de sociologie, LXIX, n° 2, juil.-déc. 1980, pp. 198-225.

BERTHIER, N., (1998), *Les techniques d'enquêtes*, Armand Colin, Paris.

BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E., et PUREN, C., (1998), *Se former en didactique des langues*, Ellipses, Paris.

BERTOLETTI, M.- C, et DAHLET, P., (1984), « Ébauche d'une grille d'analyse », *Le Français dans le monde*, n° 186, Hachette-Larousse, Paris.

BERTUCCI, M.-M., et CORBLIN, C. (éd.), (2007), Enseigner les langues d'origine, Le Français Aujourd'hui, n° 157.

BERTUCCI, M.-M., et CORBLIN, C., (2004), Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique, L'Harmattan, Paris.

BESSE, H., (1987), « Langue maternelle, étrangère et seconde », *Le français aujourd'hui*, n° 78, pp. 9-18.

BESSE, H., (1964), « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », *Voix et Images du CRÉDIF 2*, CRÉDIF, Paris, pp. 38-44.

BHANJI-PITMAN, S., (2009), Prise en compte par des enseignants de français langue seconde des facteurs d'ordre culturel en contexte pluriculturel adulte au Québec, Université du Québec à Montréal, Montréal.

BIANQUIS-GASSER, I., (2004), « Technique de l'observation participante », dans Mucchielli, A., *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines,* Armand Colin, Paris.

BILLIEZ, J., et LAMBERT, P., (2009), « À propos d'une recherche impliquée dans un lycée professionnel : quelques réflexions sur l'observation participante », dans Pierozak, I., et Eloy, J.-M. (éd.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, L'Harmattan, Paris.

BILLIEZ, J., et LAMBERT, P., (2008), « Autour de "savoirs" sur les langues dans une classe de seconde professionnelle », dans Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D., et Vasseur, M. T. (dir.), *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions,* PUR, Rennes, pp. 79-91.

BILLIEZ, J., et TRIMAILLE, C., (2001), « Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale », *Langage & société,* n° 98, pp. 105-127.

BILLIEZ, J., (dir.), (1998), De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène, CDL-Lidilem, Grenoble.

BILLIEZ, J., (1997), *Bilinguisme, variation, immigration. Regards sociolinguistiques*, vol. 1 et 2, dossier présenté pour l'HDR, Université Stendhal-Grenoble 3.

BILLIEZ, J., (1985), « La langue comme marqueur d'identité », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, n° 2, vol. 1, pp. 95-105.

BIRELLO, M., (2005), *La alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera*. Disponible sur : http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0205107-140710//MB_TESIS.pdf (23/05/2009).

BLANCHET, A., et GOTMAN, A., (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan Université, Paris.

BLANCHET, A., (1991), *Dire et faire dire. L'entretien*, Armand Colin, Paris.

BLANCHET, A., (1989), «L'entretien : la co-construction du sens», dans Revault d'Allonnes, C., et al., *La démarche clinique en sciences humaines*, Dunod, Paris, pp. 87-102.

BLANCHET, A., (1985), *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod, Paris.

BLANCHET, Ph., MOORE, D., et ASSELAH RAHAL, S., (2008), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée,* Éditions des Archives contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie, Paris.

BLANCHET, Ph., CALVET, L.-J., et ROBILLARD (de), D., (2007), *Un siècle après le Cours de Saussure, la linguistique en question*. L'Harmattan, Paris. Disponible sur : http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique55.

BLANCHET, Ph., (2007), « Quels "linguistes" parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques », dans Blanchet, Ph., Calvet, L.-J., et Robillard (de), D., *Un siècle après le Cours de Saussure, la linguistique en question*. L'Harmattan, Paris, pp. 229-294. Disponible sur : http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique31.

BLANCHET, Ph., (2007), « Sur la statut épistémologique de la notion de "corpus" dans un cadre ethno-sociolinguistique » dans Auzanneau, M. (dir.), *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*. L'Harmattan, Paris, pp. 341-352.

BLANCHET, Ph., (2007), « Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques », *Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique,* n° 1. Disponible sur : http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/blanchet_CAS_no1.pdf (03/04/07).

BLANCHET, Ph., et ROBILLARD (de), D. (dir.), (2003), Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique, PUR, Rennes.

BLANCHET, Ph., (2000), Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche

BLANCHET, Ph., (1998), Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère, Peeters, Louvain.

BLANDIN, B., (2004), « La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? », *Distances et savoirs,* n° 2-3, pp. 357-381.

BLONDEL, E., et DEVELOTTE, C., (2004), « Enseignement d'une nouvelle compétence méta-discursive à l'Université : la lecture « revisitée » par l'analyse du discours », dans Simon, J.P., et Grossmann, F. (éd.), *Lecture à l'université. Langue seconde, maternelle, seconde et étrangère,* Peter Lang, Berne, pp. 255-270.

BOERS, F., et DEMECHELEER, M., (2001), «Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms», *ELT Journal,* n° 55, pp. 255-262.

BOMMIER-PINCEMIN, B., (1999), Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents, Thèse de Doctorat en Linguistique, Université Paris IV Sorbonne, 6 avril 1999, chapitre VII : « Caractérisation d'un texte dans un corpus : du quantitatif vers le qualitatif », § A « Définir un corpus », pp. 415-427. Disponible sur : http://www.revue-texto.net/Inedits/Pincemin/Pincemin_these.html (21/07/2009).

BONO, M., et STRATILAKI, S., (2009), « The M-factor, a Bilingual Asset for Plurilinguals? Learners' Representations, Discourse Strategies and Third Language Acquisition in Institutional Contexts», *International Journal of Multilingualism,* n° 6, vol. 2, pp. 207-227.

BORZEIX, A., et FRAENKEL, C. (éd.), (2001), *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Éditions du CNRS, Paris.

BOUCHARD, Y., (2000), « De la problématique au problème de recherche », dans Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Éditions du CRP, Sherbrooke.

BOURDIEU, P., (1997), Les usages sociaux de la science, Pour une sociologie clinique du champ scientifique, une conférence débat, Paris, 11 mars 1997, INRA.

BOURDIEU, P., (1993), *La misère du monde*, Le Seuil, Paris.

BOURDIEU, P., (1987), « Objectiver le sujet objectivant », dans *Choses dites*, Éditions de Minuit, pp. 112-116.

BOURDIEU, P., (1984), *Homo academicus*, Éditions de Minuit, Paris.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C., et PASSERON, J.-C., (1983), *Le métier de sociologue*, Mouton, Paris.

BOURDIEU, P., (1980), *Le sens pratique*, Éditions de Minuit, Paris.

BOURDIEU, P., (1971), *Ce que parler veut dire*, Éditions de Minuit, Paris.

BOURDIEU, P., et PASSERON, J.-C., (1970), *La reproduction*, Éditions de Minuit, Paris.

BOUTET, J., (1994), *Construire le sens*, Peter Lang, Neuchâtel.

BOUTIN, G., (1997), *L'entretien de recherche qualitatif*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy.

BOYER, H., (1999), « L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées : un essai de modélisation », dans *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 39, I.E.F.E. Université Paul-Valéry, Montpellier, pp. 5-14.

BRASSAC, C., et MIETKIEWICZ, M.-Cl., (2008), « La production conjointe d'un dessin de famille : une histoire interactionnelle », *Bulletin de Psychologie,* n° 61, vol. 3, pp. 12-21.

BRES, J., (1999), « L'entretien et ses techniques » dans Calvet, L-J., et Dumont, P. (Dir.), *L'enquête sociolinguistique*. L'Harmattan, Paris, pp. 61-76.

BRETEGNIER, A., (2009), « Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive », dans Huver, E., et Molinié, M. (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Université de Picardie.

BREUGNOT, J., (2001), « L'institution scolaire en France et en Allemagne: différences et proximités », *Les Langues Modernes,* n° 3, pp. 13-20.

BRONCKART, J.P., BULEA, E., et POULIOT, M., (2005), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences,* Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.

BRONCKART, J-P., (2004), *Agir et discours en situations de travail,* Université de Genève, FPSE.

BRONCKART, J.P., et DOLZ, J., (1999), « La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? », dans Dolz, J., et Ollagnier, E., *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck, Bruxelles, pp. 27-44.

BRONCKART, J-P., (1997), Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

BROSSARD, M., (2004), *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.

BROSSARD, M., (1998), « Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit », dans Brossard, M., et Fijalkow, J. (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétiennes et vygotskiennes*, PUB, Talence.

BROUGÈRE, G., (2005), *Jouer/Apprendre,* Economica, Paris.

BROUGÈRE, G., (1995), *Jeu et éducation,* L'Harmattan, Paris.

BRUNER, J. S., (1966), Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire, PUF, Paris.

BRUYER, R. (dir.), (1984), *Les sciences humaines et les droits de l'Homme*, Mardaga, Bruxelles.

BUCHETON, D., (2008), « Au carrefour des métiers d'enseignant, de formateur, de chercheur » dans Chiss, J.-L., et al., *Didactique du français*, De Boeck, Bruxelles, pp. 193-210.

BULLEN, M., (1997), A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing. Thèse de doctorat non publiée, University of British Columbia. Disponible sur : http://www2.cstudies.ubc.ca/~bullen/Diss/thesis.doc (25/02/2003, disparu depuis).

BULOT, T., (2006), *La langue vivante*, L'Harmattan, Paris.

BULOT, T., (2006), « La production discursive des normes : centralité sociolinguistique et multipolarisation des espaces de référence », *French Language Studies,* vol. 16, pp. 305-333.

BYRAM, M., LAPKIN, S., LO BIANCO, J., et MET, M., (sous presse), « Teaching foreign languages in anglophone countries », dans Hallet, W., et Königs, F. (Hsg.), *Wörterbuch des Fremdsprachenunterrichts,* Klett/Kallmeyer, Berlin.

BYRAM, M., BARRE-DE MINIAC, C., HAMMAN, M., et SMIDT, J. (dir.), (2007), *Langue d'enseignement dans l'éducation primaire, trois études de cas : incidences pour un cadre européen,* Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.

BYRAM, M., et FENG, A., (2005), « Culture and language learning: teaching, research and scholarship », *Language Teaching,* n° 37, pp. 149-168.

BYRAM, M., ESARTE-SARRIES, V., et TAYLOR, S., (1991), *Cultural Studies and Language Learning : a Research Report*, Multilingual Matters, Clevedon.

CALISTRI C., et al., (2007), Apprendre à parler, apprendre à penser, Les ateliers de philosophie, éd. CRDP, Nice.

CALVET, L-J., (2007), « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n° 1. Disponible sur : http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/Calvet_CAS_no1.pdf (03/04/07).

CALVET, L.-J., (2004). Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes ?, Plon, Paris.

CALVET, L.-J., et DUMONT, P. (dir.), (1999), *L'enquête sociolinguistique,* L'Harmattan, Paris.

CALVET, L.J., (1993), *La sociolinguistique*, PUF, QSJ ? n° 2731, Paris.

CAMBRA GINE, M., (2003), Une approche ethnographique de la classe de langue, Didier, Paris.

CAMILLERI, C., (1990), *Stratégies identitaires*, PUF, Paris.

CAMMAROTA, A., et GIACOBBE, J., (1986), « L'acquisition du lexique en français par des adultes hispanophones », *Langages,* n° 84, pp. 65-78.

CAMPS, A. (coord.), (2006), *Diálogo e investigación en las aulas*, Graó, Barcelona.

CANDELIER, M., et CASTELLOTTI, V., (à paraître), « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) », dans Simonin, J., et Wharton, S., *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, ENS-Éditions, Lyon.

CANDELIER, M., (2008), « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les Cahiers de l'Acedle,,* n° 5, vol. 1, pp. 65-90. Disponible sur : http://acedle.org/spip.php?article1009

CANDELIER, M. (dir.), (2007), *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, Strasbourg / Graz. Disponible sur : http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf.

CANDELIER, M. (éd.), (2003), Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne, De Boek – Duculot, Bruxelles.

CARIGNAN, N., SANDERS, M., et POURDAWOOD, R. G., (2005), « Racism and ethnocentrism: social representations of preservice teachers in the context of multi and intercultural education », *International Journal of Qualitative Methods,* n° 4, vol. 3, pp. 1-17.

CARLO, C., (2005), « Le "naturel didactique" : analyse du répertoire d'un enseignant chevronné » dans Bigot, V., et Cicurel, F. (éd.), *Les interactions didactiques : enjeux, ressources, perspectives*, *Le français dans le monde. Recherches et applications.*

CASTELLOTTI, V., (2009), « Réflexivité et pluralité / diversité / hétérogénéité : soi-même comme des autres ? », dans Robillard (de), D. (dir.), *Sociolinguistique et réflexivité : vers un paradigme réflexif ou herméneutique ?, Cahiers de sociolinguistique,* n° 14, pp. 129-144.

CASTELLOTTI, V., et MOORE, D., (2009), « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés », dans Molinié, M. (éd.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue,* CRTF-Encrages, Belles Lettres, Paris, pp. 45-85.

CASTELLOTTI, V., CAVALLI, M., COSTE, D., et MOORE, D., (2009), « À propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique », dans Pierozak, I., et Eloy, J.-M. (éd.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, L'Harmattan, Paris, pp. 95-104.

CASTELLOTTI, V., HUVER, E., et VIGNER, G. (dir.), (2008), « Insertion scolaire et insertion des nouveaux arrivants », *Glottopolitique*, n° 11, janvier 2008.

CASTELLOTTI, V., et MOORE, D., (2008), « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXIe siècle ? » dans Blanchet, Ph., et al., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF / Éditions des Archives Contemporaines, Paris, pp. 183-203.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D., et DUVERGER, J. (coord.), (2008), *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire,* ADEB et Université François Rabelais, Paris, Tours.

CASTELLOTTI, V., (2008), « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? », dans Chiss, J.L. (dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Didier, Paris, pp. 231-279.

CASTELLOTTI, V., et MOORE, D., (2007), « Le bilingue était presque parfait », dans Lambert, P., Millet, A., Rispail, M., et Trimaille, C. (éd.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Hommage à Jacqueline Billiez,* L'Harmattan, Paris, pp. 227-236.

CASTELLOTTI, V., et MOORE, D., (2006), « Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège », dans Molinié, M. (éd.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, n° 39, pp. 54-68.

CASTELLOTTI, V., et MOORE, D., (2005), « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », dans Beacco, J.-C., Cicurel, F., Chiss, J.-L., et Véronique, D. (éd.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues,* PUF, Paris, pp. 107-132.

CASTELLOTTI, V., et MOORE, D., (2005), « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée », *Repères*, n° 29, pp. 167-183.

CASTELLOTTI, V., et PY, B. (dir.), (2002), *La notion de compétence en langue*, ENS éditions, Lyon.

CASTELLOTTI, V. (2001), La langue maternelle en classe de langue étrangère, CLE International, Paris.

CASTELLOTTI, V., (2001), « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, PUR, Rouen, pp. 9-13.

CASTELLOTTI, V., et MOORE, D., (1999), « Schémas en coupe du plurilinguisme », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, VALS-ASLA, n° 70, pp. 27-50.

CÉFAÏ, D. (dir.), (2003), *L'enquête de terrain*, La Découverte, Paris.

CELIK, C., (2007), « Les modalités du tutorat dans un campus électronique de maîtrise de français langue étrangère entièrement à distance », dans Lamy, M.-N., Mangenot, F., et Nissen, E., *Actes du colloque EPAL (Echanger pour apprendre en ligne),* Grenoble 7-9 juin 2007. Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm

CENOZ, J., HUFEISEN, B., et JESSNER, U. (éd.), (2001), Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives, Multilingual Matters, Clevedon.

CHABROL, C., et OLRY-LOUIS, I. (éd.), (2007), *Interactions communicatives et psychologie*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris.

CHABROL, C., (1994), Discours du travail social pragmatique, PUF, Paris.

CHARAUDEAU, P., et MAINGUENEAU, D., (2002), *Dictionnaire d´analyse du discours,* Seuil, Paris.

CHARAUDEAU, P., (2001), « Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle », dans *Analyse des discours. Types et genres*, éditions universitaires du Sud, Toulouse.

CHARAUDEAU, P., (1993), « Le contrat de communication dans la situation de classe », dans Halté, F. (dir.), *Inter-actions*, Université de Metz, Metz, pp. 121-136.

CHARDENET, P., (2005), « Echanges plurilingues en ligne et construction de l'objet de discours », dans Mourlhon-Dallies, F., Rakotonoeline, F., et Reboul-Touré, S. (coord.), *Carnets du Cediscor,* n°8 : *Les discours de l'Internet : nouveaux corpus, nouveaux modèles ?*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris.

CHARDENET, P., (1999), De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation, L'Harmattan, Paris.

CHARDENET, P, (1993), « De l'acte d'enseigner à l'acte d'évaluer, analyser des discours », Le français dans le Monde. Recherches et Applications : Evaluation et certifications en langue étrangère, pp. 51-56.

CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., et PERAYA, D., (2006), « Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides », *Distances et Savoirs*, n° 4, vol. 4, pp. 469-496.

CHARLOT, B., (1999), Le rapport au savoir en milieu populaire - Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue, Anthropos, Paris.

CHARLOT, B., BAUTIER, E., et ROCHEIX, J.-Y, (1992), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, Paris.

CHARMILLOT, M., et DAYER, C., (2007), « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques », *Recherches qualitatives*, Hors série n° 3, pp. 126-139.

CHARTIER, A-M., (2007*), L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Retz, Paris.

CHARTRAND, S.G., et BLASER, C., (2006), « Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherche », dans Schneuwly, B., et Thévenaz-Cristen, S. (dir.), *Analyse des objets enseignés : le cas du français*, De Boeck, Bruxelles.

CHATRY-KOMAREK, M., et LEZOURET, L. M., (2007), *Enseigner le français en contexte africain dans les écoles multilingues*, L'Harmattan, Paris.

CHAUDENSON, R. (dir.), (1997), *Test d'évaluation des compétences linguistiques en français. Le test d'Abidjan*, Didier-AIF, Paris.

CHAUDENSON, R. (dir.), (1995), *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, Didier-AIF, Paris.

CHEN, G.-M., et STAROSTA, W. J., (2000), « Intercultural sensitivity » dans Samovar, L. A., et Porter, R. E. (dir.), *Intercultural communication a reader*, Wadsworth, Belmont, Calif.

CHERVEL, A., (1977), …*et il fallut apprendre à lire et à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire*, Payot, Paris.

CHEVALLARD, Y., (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.*, La Pensée sauvage, Grenoble.

CHISS, J.-L., (2004), « La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français », dans Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., et Rispail, M. (dir.), *La litéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept*, L'Harmattan, Paris.

CHISS, J.-L., et MARQUILLO, M., (1998), « Écriture et lecture : 'literacy', pratiques ordinaires, pratiques lettrées », dans Grossmann, F. (dir.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*, IVEL-LIDILEM, Grenoble.

CHISS, J.-L., DAVID, J., et REUTER, Y. (dir.), (1995), *Didactique du français. État d'une discipline*, Nathan, Paris.

CHISS, J.-L., (1989), « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français », *Langue française,* nº 1, vol. 82, pp. 44-52.

CHOPPIN, A., (1992*), Les manuels scolaires. Histoire et actualité*, Hachette, Paris.

CHOU, C., (2002), « A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks », Paper presented at the 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii.

CICUREL, F., (2007), « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque », dans Plazaola Giger, I., et Stroumza, K. (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*, De Boeck, Bruxelles.

CICUREL, F., (2002), « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE,* n° 16. Disponible sur : http://aile.revues.org/document801.html.

CICUREL, F., (2001), « Quand le français professionnel est l'objet de l'interaction », *Les Carnets du Cediscor*, n° 7, pp. 21-36.

CICUREL, F. ? et DOURY, M. (dir.), (2001), « Discours et interactions professionnels : usages et transmission », *Les Carnets du Cediscor,* n°7.

CICUREL, F., (1999), « Littérature, fiction, apprentissage : le mode fictionnel du discours » dans *Études de linguistique appliquée,* n° 115.

CICUREL, F., et BLONDEL, E. (dir), (1996), « La construction interactive des discours en classe de langue », *Les Carnets du Cediscor*, n° 4.

CICUREL, F., et BLONDEL, E. (coord.), (1996), *La construction interactive des discours de la classe de langue*, Les Carnets du CEDISCOR, n° 4.

CICUREL, F., (1995), « L'instabilité énonciative en classe de langue », dans *Les Carnets du Cediscor,* n° 4, pp. 77-92.

CICUREL, F., (1995), « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère », dans *Les cahiers du français contemporain*.

CICUREL, F., (1994), « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours de l'enseignement des langues », dans *Les Carnets du Cediscor,* n° 2, pp. 93-104.

CICUREL, F., (1990), « Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement », dans Dabène, L., et al., *Variations et rituels en classe de langue*. Crédif-Hatier, Paris, pp. 22-54.

CLAD (Centre de Linguistique Appliquée de Dakar), (1971-1978), *Pour parler français*, 5 livres de l'élève et 11 livres du maître, EDICEF-NEA Paris-Dakar.

CLERC, F., (2008), « Éditorial », *Recherche et formation,* nº 59, pp. 5-10.

CLERC, S., (2009), « Les dessins d'apprentissage d'élèves nouvellement arrivés en France : vecteurs d'un apprendre autrement ? », dans Molinié, M. (éd.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue,* CRTF-Encrages, Belles Lettres, Paris, pp. 119-139.

CLOSSET, F., (1950), *Didactique des langues vivantes*, Didier, Paris.

CLOT, Y., (2004), « Action et connaissance clinique de l'activité », *Activités revue électronique,* nº 1, vol. 1*,* pp. 23-33. Disponible sur : http://www.activités.org

CLOT, Y., (2001), « Editorial », *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, nº 146, pp. 7-16.

CLOT, Y., et al, (2001), « Entretiens en auto-confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité », *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, nº 146, pp. 17-25.

CLOT, Y., (1999*), La fonction psychologique du travail*, PUF, Paris.

CNRS, (2005), « Travailler au CNRS », Plaquette éditée par la Délégation à l'Information Scientifique et Technique et la Direction des ressources humaines au CNRS.

COLIN, J,-Y., MOURLHON-DALLIES, F., (2004), « Du courrier des lecteurs aux forums de discussion sur l'internet : retour sur la notion de genre », Les Carnets du CEDISCOR, numéro 8, p. 113-140.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2009), *Langues de l'éducation, langues pour l'éducation. Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle.* Site : www.coe.int/lang.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Disponible sur le site du Conseil de l'Europe: http://www.coe.int

CONSEIL DE L'EUROPE, (2001*), Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.

COPANS, J., (1998), *L'enquête ethnologique de terrain,* Nathan-université, Paris.

CORDER, S.P., (1980), « La sollicitation de données d'interlangue », dans *Langages*, nº 57, pp. 29-38.

CORDIER-GAUTHIER, C., (2002), « Les éléments constitutifs du discours du manuel », *Études de Linguistique appliquée (éla*), n° 125, Didier, Paris, pp. 25-36.

CORTAZZI, M., et SHEN, W. W., (2001), «Cross-linguistic awareness of cultural keywords: a study of Chinese and English speakers», *Language Awareness,* nº 10, pp. 125-142.

COSNIER, J., (1989), « V comme la Voix, les Gestes, le Corps », dans Cerquiglini, B. (dir.), *Tu parles !, le français dans tous ses états,* Flammarion, Paris, pp. 325-338.

COSTE, D., et SIMON, D.-L., (2009), « The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education», *International Journal of Multilingualism*, nº 6, vol. 2, pp. 168-185.

COSTE, D., MOORE, D., et ZARATE, G., (2009), *Plurilingual and Pluricultural Competence,* Council of Europe, Strasbourg.

COSTE, D., (2008), « Éducation plurilingue et langue de scolarisation », *Les Cahiers de l'Acedle*, nº 5, vol. 1, pp. 91-107. Disponible sur : http://acedle.org/spip.php?article1011

COSTE, D., (2007), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? ». Disponible sur : http://www.francparler.org/dossiers/pj/coste_190607.doc

COSTE, D., SOBRERO, A., CAVALLI, M., et BOSONIN, I., (2006), *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*, IRRE-VDA, Aoste.

COSTE, D., (2004), « De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue », dans Auchlin, A., et al. (éd.), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*, Nota Bene, Québec, pp. 67-85.

COSTE, D., (2002), « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *Notions en Questions,* nº 6, pp. 115-123.

COSTE, D., (2001), « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », dans Castellotti, V. (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, PUR, Rouen, pp. 191-202.

COSTE, D., (2001), « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique *», L'École Valdôtaine. Valle d'Aoste regione d'Europa : l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*, nº 54, pp. 10-18.

COSTE, D., MOORE, D., et ZARATE, G., (1997), Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'Apprentissage et l'Enseignement des Langues : études préparatoires. Conseil de l'Europe, Strasbourg. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp#P465_26519

COSTE, D., (1995), « Curriculum et pluralité », *Études de linguistique appliquée,* nº 98, pp. 68-84.

COULON, A.-R., (1993), *Ethnométhodologie et éducation*, PUF, Paris.

COULTHARD, M., (1977), *An introduction to Discourse Analysis*, Longman, Londres.

COUNCIL OF EUROPE, (2001), *Common European Framework of Reference for Languages,* Cambridge University Press, Cambridge.

CRAWSHAW, R., CALLEN, B., et TUSTING, K., (2001), «Attesting the self; narration and identity change during periods of residence abroad », *Language and Intercultural Communication,* nº 1, pp. 101-119.

CSIKSZENTMIHALYI, M., (1979), « The Concept of Flow », dans Sutton-Smith, B. (éd.), *Play and Learning*, Gardner Press, New York, pp. 257-274.

CUISENIER, J., (1993), « La démarche ethnographique et la pluralité des perspectives », dans Filloux, J.-C., et Maisonneuve, J. (dir.), *Anthologie des sciences de l'Homme*. Dunod, Paris, t. 2, pp. 89-119.

CUMMINS, J., (2001*), Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters*, Clevedon.

CUQ, J.-P., et QUEFFELEC, A., (2005), « Enseignement de la grammaire et enseignement grammaticalisé en français langue seconde », *Le français dans le Monde. Recherches et applications*, numéro spécial, janvier, pp. 75-84.

CUQ, J.-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du Français,* Clé International, Paris.

CUQ, J.-P., (1991), *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette, Paris.

CUSHNER, K., et BRISLIN, R. W. (éd.), (1997), *Improving intercultural interactions: modules for cross-cultural training programs,* vol. 2, Sage Publications, Thousand Oaks.

DABÈNE, L., (1997), « L'image des langues et leur apprentissage », dans Matthey, M. (éd.), *Les langues et leurs images,* IRDP Éditeur, Neuchâtel, pp. 19-23.

DABÈNE, L., (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.

DABÈNE, L., (1990), « Didactique des langues et sociolinguistique », dans *Acedle*, *Recherche, terrain et demande sociale*, Actes du 2e colloque international Acedle, Strasbourg, Université des sciences humaines, 16-17 novembre 1990.

DABÈNE, L. (coord.), (1989*), Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*, Lidil, nº 2.

DABÈNE, L., et BILLIEZ, J., (1984), *Recherche sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*, rapport de recherche pour la Mission Recherche Expérimentation, Centre de Didactique des Langues, Université Stendhal-Grenoble3.

DABÈNE, M., (2002), « Réactions de Michel Dabène à la "notion" de littéracie », *La Lettre de la DFLM*, 30, pp. 33-34.

DABÈNE, M., (1991), « La notion d'écrit ou le continuum scriptural », *Le Français Aujourd'hui*, n° 93, pp. 25-37.

DAHL, Ø., (2006), *Signes et significations à Madagascar. Des cas de communication interculturelle*, Présence Africaine, Paris.

DAHLEN, T., (1997), *Among the interculturalists,* Stockholm Studies in Social Anthropology, Stockholm.

DAUNAY, B., et REUTER, Y., (2008), « La Didactique du français. Questions d'enjeux et de méthodes », *Pratiques,* nº 137-138, pp. 57-78.

DEARDORFF, D. (éd.), (2009), *The SAGE handbook of intercultural competence.* Sage, ThousandOaks, CA.

DECLERCQ, K., (2007), « Une ethnographie sociolinguistique de deux classes multiculturelles à Bruxelles », *VEI diversité*, pp. 61-67.

DEGACHE, C., et MANGENOT, F. (coord.), (2007), *Échanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures*, Lidil, n° 36, Ellug, Grenoble.

DEGACHE, C., et NISSEN, E., (2007), « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions », dans Lamy, M.-N., Mangenot, F., et

Nissen, E., *Actes du colloque EPAL (Echanger pour apprendre en ligne),* Grenoble 7-9 juin 2007. Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm

DEGACHE, C., (2006), *Didactique du plurilinguisme : travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, dossier présenté pour l'HDR, volume 1, synthèse de l'activité de recherche, Grenoble 3.

DEGACHE, C., et TEA, E., (2003), « Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet », *Lidil,* n° 28, pp. 75-94.

DEJEAN-THIRCUIR, C., (2008), « Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n° 1, vol. 12. Disponible sur : http://alsic.org

DELAMOTTE, R., et CAITUCOLI, C. (dir.), (2008), *Morales langagières*, PURH.

DELCROIX, C., (2001), *Ombres et lumières de la famille Nour*, Payot, Paris.

DELORME, C., (2002), « Les parents et l'école en Afrique de l'Ouest », *Revue internationale d'éducation*, n° 31, Sèvres.

DEMAIZIERE, F., et NARCY-COMBES, J.-P., (2007), « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », dans *Méthodologie de recherche en didactique des langues*, Les Cahiers de l'Acedle, n° 4, Strasbourg, pp. 1-20. Disponible sur : http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf

DENIS, B., (2003), « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? », *Distances et savoirs*, n° 1, vol. 1, pp. 19-46.

DEPREZ, C., HERAN, F., et FILHON, A., (2002), « La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle », *Populations et société*, n° 376, INED, Paris, pp. 14.

DEPREZ, C., (2000), « Histoires de langues, histoires de vies », *Cahiers de Sociolinguistique,* n° 5, PUR, Rennes, pp. 167-174.

DERIVRY-PLARD, M., (2005), « L'entretien de type sociologique et la didactique des langues et des cultures », dans Zarate, G., et Cain., A. (dir.), *L'entretien : ses apports à la didactique des langues*, EAN, pp. 29-42.

DESLAURIERS, J.-P., (1987), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy.

DESROSIÈRES, A., (2008), *Pour une sociologie historique de la quantification*, Presses de l'École des Mines, Paris.

DESROSIÈRES, A., (2008), *Gouverner par les nombres*, Presses de l'Ecole des Mines, Paris.

DEVELOTTE, C., (2006), « Décrire l'espace d´exposition discursive dans un campus numérique », *Le Français dans le monde, Recherches et applications* : *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, Clé International, Paris, pp. 88-100. Disponible sur : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/15/18/51/PDF/expositiondiscursive.pdf (21/07/2009).

DEVELOTTE, C., et MANGENOT, F., (2004), « Tutorat et communauté dans un Campus numérique non collaboratif », *Distances et savoirs,* n° 2-3, vol. 2, pp. 309-333.

DILLENBOURG, P., BAKER, M., BLAYE, A., et O'MALLEY, C., (1996), « The Evolution of Research on Collaborative Learning », dans Spada, E., et Reiman, P. (éd.), *Learning in Humans and Machines: Towards an interdisciplinary learning science,* Elsevier, Oxford, pp. 189-211.

DOLCI, R., et SPINELLI, B., (2007), « La dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne », *Lidil,* n° 36, pp. 69-92.

DONAHUE, C., (2008), *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*, Septentrion Presses Universitaires, Villeneuve d'Ascq.

DÖRNYEI, Z., et USHIODA, E., (2009), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, Clevedon.

DÖRNYEI, Z., (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom,* Cambridge University Press, Cambridge.

DÖRNYEI, Z., (1998), « Motivation in second and foreign language learning », *Language Teaching,* n° 31, pp. 117-135.

DOUCET, C., (2009), « Paradoxes de l'enseignement du français en Louisiane : quelles perspectives didactiques pour quel français ? » dans Blanchet, Ph., Moore, D., et Asselah-Rahal, S. (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF/Éditions des archives contemporaines, 2e éd. complétée, Paris.

DOUMBIA, T., (2001), *Groupes d'âge et éducation chez les Malinké du sud du Mali,* L'Harmattan, Paris.

DOWNES, S., (2001), «Sense of Japanese cultural identity within an English partial immersion programme: should parents worry ?», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* n° 4, pp. 165-180.

DREYFUS, M., (2006), « Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherches », *Revue française de linguistique appliquée*, no 1, vol. XI, pp 73-84.

DUMONT, P., et CALVET, L.-J., (1999), *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris.

DUMONT, P., (1991), *Le français langue africaine*, L'Harmattan, Paris.

DUNN, J. F., et SHATZ, M., (1989), « Becoming a conversationalist despite (or because of) having an older sibling », *Child development*, n° 60, vol. 2, pp. 399-410.

DURANTI, A., (1997), *Linguistic Anthopology*, Cambridge University Press, Cambridge.

DURU-BELLAT, M., (2003), *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*, Unesco, Paris.

ECKERT, P., (2000), *Linguistic variation as social practice*, Blackwell Publishing, Oxford.

ELLIS, R., (1999), *Learning a second language through interaction*. Studies in Bilingualism, n° 17, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

EYINDANGA, E., (2008), *Les usages des langues locales dans les quartiers-est de Libreville, enquêtes sociolinguistiques,* thèse de doctorat sous la direction de J. Billiez, Université Stendhal-Grenoble 3.

FAHY, P., (2001), « Addressing some common problems in transcript analysis », *International Review of Research in Open and Distance Learning*, n° 2, vol. 1.

FAÏTA, D., (2005), *Análise dialógica da atividade profissional,* Imprinta Express, Rio de Janeiro.

FAÏTA, D., (2004), « Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor », dans Machado, A. R. (dir.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, Eduel, Londrina.

FAÏTA, D., (2002), « Análise das prácticas linguageiras e situações de trabalho : uma renovação metodológica imposta pelo objeto », dans Pérez Souza-e-Silva, M. C., Faïta, D. (org.), *Linguagem e trabalho. Construção de objetos de anaálise no Brasil e na França*, Cortez Editora, Sao Paulo, pp. 45-60.

FAÏTA, D., (1997), « La conduite du TGV: exercices de styles », *Champs visuels*, n° 6, pp. 75-86.

FAYOL, M., et GAONAC'H, D., (2003), « La compréhension : une approche de la psychologie cognitive », dans Fayol, M., et Gaonac'h, D. (dir.), *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Hachette Education, Paris, pp. 5-72.

FENG, A., BYRAM, M., et FLEMING, M. (éd.), (2009), Becoming *Interculturally Competent through Education and Training*, Multilingual Matters, Clevedon.

FENG, A. W., (2003), « Intercultural competency for TESOL professionals », *Reflections on English Language Teaching*, n° 2, pp. 138-172.

FENG, A. W., et BYRAM, M., (2002), « Authenticity in college English textbooks – An intercultural perspective », *RELC Journal*, n° 33, pp. 58-84.

FEUSSI, V., (2006), *Une construction du français à Douala – Cameroun,* Université de François Rabelais de Tours. Thèse de doctorat soutenue, réalisée sous la direction de Didier de Robillard, Volume 2.

FIJALKOW, J., et VOGLER, J., (2000), « Vous avez dit "littéracie" ? », dans Leclercq, V., et Vogler, J. (dir.), *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?,* L'Harmattan, Paris.

FILLIETTAZ, L., (2008), « L'analyse des interactions », dans Filliettaz, L., Saint-Georges, I. (de), et Duc, B., « Vos mains sont intelligentes ! » Interactions en formation professionnelle initiale, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 117, Université de Genève.

FITZE, M., (2006), « Discourse and participation in ESL face-to-face and electronic written conferences », *Language Learning and Technology*, n° 1, vol. 10, pp. 66-86. Disponible sur : http://llt.msu.edu

FLANDERS, N. A., (1970), *Analyzing teaching behaviour*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts.

FORMAN, E. A., MINICK, N., et ADDISON STONE, C. (dir.), (1993), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development,* Oxford University Press, Oxford.

FORTIN, F., (1996), *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*, Décarie, Ville Mont-Royal.

FORTIN, R., (2000), *Comprendre la complexité*, L'Harmattan/Presses de l'Université Laval, Paris/Québec.

FOSTER, D., et RUSSEL, D. R. (dir.), (2002), *Writing and learning in cross-national perspective. Transitions from secondary to higher education*, NCTE-IEA, Urbana-New Jersey.

FOWLER, S. M., et MUMFORT, M. G (éd.), (1999), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*, vol. 2, Intercultural Press, Yarmouth, ME.

FRANÇOIS, F., (2005), « Langage et pensée : dialogue et mouvement discursif chez Vygostki et Bruner », *Interprétation et dialogue chez les enfants et quelques autres*, ENS éd., Lyon.

FRANÇOIS, F., (1998), *Le discours et ses entours : essai sur l'interprétation*, L'Harmattan, Paris.

FRANÇOIS, F., (1993), *Pratiques de l'oral*, Nathan, Paris.

FRANÇOIS, F. (dir.), (1990), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris.

FREUD, S., (1953), *La technique psychanalytique*, PUF, Paris.

GADAMER, H.-G., (1996), *Le philosophie herméneutique*, PUF, Paris.

GADAMER, H.-G., (1996), *Vérité et Méthode*, trad. P. Fruchon, éd. Revue et complétée, Seuil, Paris.

GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D., et SERRA, C., (2004), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Didier, Paris.

GAJO, L., (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe,* Didier, Paris.

GAJO, L., et MONDADA, L., (2000), *Interactions et acquisitions en contexte*, Éditions universitaires, Fribourg.

GALISSON, R., (2000), « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement à une autre culture par un autre lexique », *Mélanges CRAPEL,* nº 25, pp. 47-73.

GALISSON, R., (1990), *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures : vingt ans de réflexion disciplinaire*, Didier, Paris.

GALISSON, R., (1989), « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) », *Langue française*, nº 1, vol. 82, pp. 95-115.

GALISSON, R., (1986), « Éloge de la "didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) D/DDLC" », *Études de Linguistique Appliquée*, nº 64, pp. 38-54.

GAONAC'H, D., (2006), *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*, Hachette Education, Paris.

GARDNER, R., et LAMBERT, W., (1972), *Attitudes and motivation in second language learning,* Rowley, Massachusetts.

GARFINKEL, H., (2007), *Recherches en ethnométhodologie*, PUF, Paris.

GARRISON, D.-R., et ANDERSON, T., (2003), *TE-learning in the 21st Century*. A Framework for Research and Practice, Routledge, New-York.

GARRISON, D.-R., ANDERSON, T., et ARCHER, W., (2000), « Critical inquiry in a text based environment : computer conferencing in higher education », *The Internet and Higher Education*, nº 2/3, vol. 2, pp. 87-105.

GARTON, A.F., (1992), *Social interaction and the development of language and cognition,* Laurence Erlbaum Associates, Hillsdale (USA).

GAULEJAC, V., (2009), *Qui est « je » ?,* Seuil, Paris.

GAULEJAC, V., (2002), « L'identité », dans Barus-Michel, J., Enriquez, E., et Lévy, A. (dir.), *Vocabulaire de psycho-sociologie : Références et positions*, Erès, Paris, pp. 174-180.

GAUTHERON-BOUTCHATSKY, C., (2005), « L'entretien biographique dans la recherche en langues / cultures : un outil précieux et exigeant », dans Zarate, G., et Cain., A., (dir.), *L'entretien : ses apports à la didactique des langues*, EAN, pp. 43-54.

GAUTHIER, B., et BEAUD, J.-P., (2009), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd.), Presses de l'Université du Québec, Québec.

GAUTHIER, B., (2003), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e éd.), Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, Québec.

GAUTIER, M., MELLOUKI, M., et TARDIFF, M., (1993), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?,* Editions Logiques, Montréal.

GEORGIN, J.-P., (2002), *Analyse interactive des données (ACP, AFC) avec Excel 2000 : Théorie et pratique*, PUR, Rennes.

GERMAIN, C., (2000), « Didactique du français et épistémologie : de la nécessité d'expliciter ses présupposés », dans Marquilló-Larruy, M. (coord.), *Questions d'épistémologie en didactique du français*, DFLM/Cahiers du FORELL, MSHS, Poitiers, pp. 297-300.

GERMAIN, C., (1999), « Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde », Études de Linguistique Appliquée, n° 114, pp. 171-187.

GERMAIN, C., (1993), *Evolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire*, Clé international, Paris.

GHIGLIONE, R., KEKENBOSCH, C., et LANDRE, A., (1995), *L'analyse cognitivo-discursive*, PUG, Grenoble.

GHIGLIONE, R., et MATALON, B., (1995), *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*, Colin, Paris.

GHIGLIONE, R., et BLANCHET, A., (1991), *Analyse de contenu et contenus d'analyses*, Dunod, Paris.

GHIGLIONE, R., (1982), « Analyse propositionnelle et modèles argumentatifs », dans *Connexions,* nº 38, pp. 89-106.

GHIGLIONE, R., BEAUVOIS, J. L., CHABROL, C., et TROGNON, A., (1980), *Manuel d'analyse de contenu*, Armand Colin, Paris.

GHIMENTON, A., (2008), *Acquisition plurilingue chez un jeune enfant de Vénétie : Étude de la fréquence d'usage des langues et des indices pragmatiques lors des interactions familiales*, thèse de doctorat sous la direction de J.-P. Chevrot et J. Billiez, Université Stendhal-Grenoble 3.

GIACOBBE, J., (1994), « Construction des formes lexicales et activité cognitive dans l'acquisition du français L2 », *Aile,* nº 3, pp. 29-54.

GIACOBBE, J., (1990), « Le recours à la langue première », *Le Français dans le Monde*, numéro spécial février/mars, pp. 115-123.

GIBSON, R., (2000), *Intercultural Business Communication*, Cornelsen, Berlin.

GIDDENS, A., (1996*), Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Polity Press, Cambridge.

GILLY, M., (1995), « Approches socio-constructives du développement cognitif », dans Gaonac'h, D., et Golder, C. (dir.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Hachette Education, Paris, pp. 130-167.

GIORDAN, A., et al., (1994), *Conceptions et connaissance*, Peter Lang, Berne.

GIORDAN, A., GIRAULT, Y., et CLEMENT, P., (1994), *Conceptions et connaissance,* Peter Lang, Berne.

GIORDAN, A., (non daté), *Les conceptions de l'apprenant comme tremplin d'apprentissage… !* Disponible sur : http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/concep/concep.htm (14/10/09).

GIRARDEAU, B., et HUVER, E., (2008), « Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de praticien réflexif ? », dans Huver, E., et Molinié, M. (dir.),

Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, Université de Picardie.

GO, N., (2006), *Vers une anthropologie didactique de la complexité : la philosophie à l'école*, thèse de Doctorat, sous la direction de Michel Tozzi, Montpellier III,

GÖBEL, K., (2009), « Die Implementierung interkultureller Inhalte und interkulturellen Lernens im Englischunterricht – die Bedeutung von Kulturkontakterfahrung der Lehrenden », dans Hu, A., et Byram, M. (éd.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. / Intercultural Competence and Foreign Language Learning,* Gunter Narr Verlag, Tubingen.

GÖBEL, K., et HESSE, H. G.,(2008), « Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht », dans DESI-Konsortium (éd.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch,* Belz, Weinheim.

GOFFMAN, E., (1974, trad. fr. 1991), *Les cadres de l'expérience*, Éditions de minuit, Paris.

GOFFMAN, E., (1967, trad. fr.1974), *Les Rites d'interaction*, Éditions de minuit, Paris.

GOFFMAN, E., (1959, trad. fr. 1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Éditions de minuit, Paris.

GOHARD-RADENKOVIC, A., (2004), *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques* (2e éd.), Peter Lang, Bern.

GOHARD-RADENKOVIC, A., (2001), « Comment évaluer les compétences socioculturelles de l'étudiant en situation de mobilité? », *Dialogues et cultures,* no 44, pp. 52-61.

GOHIER, C., (2000), « Le cadre théorique », dans Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Éditions du CRP, Sherbrooke.

GOÏ, C., (2008), « Réflexivité et plurilinguisme : de l'outil d'apprentissage à la cohérence du curriculum biographique », dans Huver, E., et Molinié, M. (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Université de Picardie.

GOIGOUX, R., (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, n° 3, pp. 19-41.

GOIGOUX, R., (2007), « Rien de plus pratique qu'une bonne théorie ? Si deux ! Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de l'activité d'enseignement », dans Merri, M. (éd.), *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, pp. 91-102.

GOIGOUX, R., (2002), « L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs: l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002 », *SELF,* p. 78-85.

GOLD, R. L., (1958), « Roles in Sociological Field Observations », *Social forces,* n° 36, vol. 3, pp. 217-233 [Traduction française « Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique », dans Cefaï, D. (dir.), 2003, pp. 340-349].

GOMBERT, J.-E., (2006), « Epi/méta vs. Implicite/explicite : niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture », *Langage et pratique*, n° 38, pp. 68-76.

GOOD, T. L., et BROPHY, J. E., (2000), *Looking in classrooms* (8e éd.), Addison-Wesley, Reading, Massachusetts.

GOOD, T. L., et BROPHY, J. E., (1994), *Looking in classrooms* (6e éd.), HarperCollins, New York.

GOODENOUGH, W. H., (1981), *Culture, language, and society* (2e éd.), Benjamin/Cummings, Menlo Park, Calif.

GOODENOUGH, W. H., (1971), *Culture, language, and society*, Addison-Wesley, Reading, Massachusetts.

GOODY, J., (1986). *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*, Armand Colin, Paris.

GOODY, J., (1979), *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Éditions de Minuit, Paris.

GREEN, P. (éd.), (1975), *The Language Laboratory in School: performance and prediction: an account of the York study*, Oliver and Boyd, Edinburgh.

GROBOIS, M., (2007), « Didactique des langues et recherche expérimentale », dans *Méthodologie de recherche en didactique des langues*, *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, pp. 65-83. Disponible sur : http://acedle.org/IMG/pdf/Grosbois_cah4.pdf

GRONDIN, J., (2008), *L'herméneutique*, PUF, Paris.

GRONDIN, J., (2003), *Le tournant herméneutique de la phénoménologie*, PUF, Paris.

GRONDIN, J., (1993), *L'universalité de l'herméneutique*, PUF, Paris.

GROSJEAN, F., (2008), *Studying Bilinguals,* Oxford University Press, Oxford.

GROSJEAN, F., (1984), « Le bilinguisme : vivre avec deux langues », *Tranel*, nº 7, pp. 15-42.

GROSJEAN, F., (1982), *Life with two languages,* Harvard University Press, Cambridge.

GROULX, L. H., (1999), « Le pluralisme en recherche qualitative : essai de typologie », *Revue suisse de sociologie,* nº 25, vol. 2, pp. 317-339.

GRUBER-MILLER, J., et BENTON, C., (2001), « How do you say MOO in Latin? Assessing student learning and motivation in beginning Latin», *CALICO Journal*, nº 18, pp. 305-338.

GUDYKUNST, W., et KIM, Y. Y., (1992), *Communicating with strangers an approach to intercultural communication* (2nd éd.), McGraw-Hill, New York, Montréal.

GUILHERME, M., (2002), *Critical Citizens for an Intercultural World,* Multilingual Matters, Clevedon.

GUMPERZ, J., (1989), *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Éditions de Minuit, Paris.

GUMPERZ, J. (éd.), (1982), *Language and Social Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

GUMPERZ, J., (1982), *Discourse strategies,* Cambridge University Press, Cambridge.

GUMPERZ, J., (1964), « Linguistic and Social Interaction in Two Communities », *The Ethnography of Communication, American Anthropologist*, nº 6, vol. 66, pp. 137-153.

GUNAWARDENA, C. N., LOWE, C. A., et ANDERSON, T., (1997), « Analysis of a global online debate and the development of an interactional analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing », *Journal of Educational Computing Research*, n° 4, vol. 17, pp. 397-431.

GUSDORF, G., (1988), *Les origines de l'herméneutique*, Payot, Paris.

HALAOUI, N., (2005), *Langues et systèmes éducatifs dans les États francophones d'Afrique subsaharienne. Un état des lieux*, Autrement, Paris.

HALL, E. T., (1989), *Beyond culture*, Doubleday, New York, Toronto.

HALTE, J. F. (dir.), (1993), *Inter-actions, L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*, CRESEF, Université de Metz.

HAMEL, J., (2008), « Qu'est-ce que l'objectivation participante ? Pierre Bourdieu et les problèmes méthodologiques de l'objectivation en sociologie », dans *Socio-Logos*, nº 3. Disponible sur : http://socio-logos.revues.org/document1482.html (10/08/09).

HAMERS, J. F., et BLANC, M., (1989), *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.

HARBON, L. A., (2002), « Stories of raw green chillies and unlocked cupboards », *Babel (AFMLTA),* nº 36, pp. 23-38.

HAWKINS, E. W., (1984), *Awareness of Language: An introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.

HAWKINS, E. W., (1981), *Modern Languages and the Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.

HELLER, M., (2002), *Eléments d'une sociolinguistique critique.* Didier, Paris.

HELLER, M., (2001), « Discourse and Interaction », dans Schiffrin, D., Tannen, D., et Hamilton, H. (éd.), *The Handbook of Discourse Analysis*, Blackwell, Oxford, pp. 250-264.

HENRI, F., et LUNDGREN-CAYROL, K., (2001), *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l´Université du Québec, Québec.

HENRI, F., (1992), « Computer conferencing and content analysis », dans Kaye, A. R. (éd.), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing: The Najaden Papers*, Springer, New-York, pp. 115-136.

HENRI, F., (1992), « Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur: interactivité, quasi-interactivité, ou monologue? », *Journal of Distance Education*, nº 7, vol. 1, pp. 5-24.

HENRIOT, J., (1989), *Sous couleur de jouer. La Métaphore ludique*, J. Corti, Paris.

HENRIOT, J., (1969), *Le Jeu*, Synonyme SOR, Paris.

HERDINA, P., et JESSNER, U., (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism,* Multilingual Matters, Clevedon.

HERRING, S.-C., (2004), « Computer-Mediated Discourse Analysis : An Approach to Researching Online Behavior », dans Barab, S.A., Kling, R., et Gray, J.-H. (éd.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, Cambridge University Press, New York, pp. 338-376.

HERRON, C, CORRIE, C., DUBREUIL, S. et COLE, S., (2002), « A classroom investigation: can video improve intermediate-level French language students' ability to learn about a foreign culture », *The Modern Language Journal,* nº 86, pp. 36-53.

HOFSTEDE, G.J., PEDERSEN, P.B., et HOFSTEDE, G., (2002), *Exploring Culture. Exercises, stories and synthetic cultures*, Intercultural Press, Yarmouth, Maine.

HOFSTEDE, G., (1991), *Cultures and organizations,* McGraw-Hill, London.

HONJO, T., (2008), *Les facteurs de transmission du japonais au sein d'unions linguistiquement mixtes dans la région Rhône-Alpes*, thèse de doctorat sous la direction de J. Billiez, Université Stendhal-Grenoble 3.

HU, A., (2000), « Intercultural Learning and its difficult aspects. An analysis of the criticism in relation to a controversial concept », dans Harden, T., and Witte, A. (éd.), *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*, Iudicium, Bern.

HUMPHREY, D., (2007), *Intercultural Communication Competence: the State of Knowledge.* Disponible sur : http://www.cilt.org.uk/standards/donnareport.pdf (04/08/2009).

HUO, D., (non daté), *L'inconscient est structuré comme l'écriture chinoise.* Disponible sur : http://www.lacanchine.com (10/10/09).

HUVER, E., et MOLINIE, M. (dir.), (2009), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Université de Picardie. Disponible sur : http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101

HYMES, D., (1984), *Vers une compétence de communication.* Didier, Paris.

INGRAM, D., et O'NEILL, S., (2002), « The enigma of cross-cultural attitudes in language teaching: Part 2 », Babel (AFMLTA), nº 36, pp. 17-22.

ISAMBERT-JAMATI, V., (1970), *Crises de la société, crises de l'enseignement*, PUF, Paris.

JACCOUD, M., et MAYER, R., (1997), « L'observation en situation et la recherche qualitative », dans Poupart, J., et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative enjeux épistémologiques et méthodologiques*, G. Morin, Montréal.

JAFFRÉ, J. P., (2004), « La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture », dans Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., et Rispail, M. (dir.), La litéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept, L'Harmattan, Paris.

JAROUSSE, J.-P., (1993), *L'école primaire en Afrique. Analyse pédagogique et économique. Le cas du Togo*, L'Harmattan, Paris.

JEZEGOU, A., (2007), « La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. », Distances et savoirs, n° 3, vol. 5, Cned/Lavoisier, Paris, pp. 341-366.

JO, H-Y., (2001), « Heritage' language learning and ethnic identity: Korean Americans' struggle with language authorities », Language, Culture and Curriculum, nº 14, pp. 26-41.

JOBE, A., (1992), « Le répertoire de l'enfant gambien, compte rendu d'enquête », Lidil, n°6, pp. 27-51.

JODELET, D. (éd.), (1989*), Les représentations sociales*, PUF, Paris.

JOGAN, M. K., HEREDIA, A. H., et AGUILERA, G. M., (2001), « Cross-cultural e-mail: providing cultural input for the advanced foreign language student », Foreign Language Annals, nº 34, pp. 41-46.

JOSHUA, S., (1996), « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? » dans Raisky, C., et Caillot, M. (dir.), *Au delà des didactiques, la didactique. Débats autour des concepts fédérateurs*, De Boeck, Bruxelles, pp. 61-73.

JUILLARD, C., (1999), « L'observation des pratiques réelles » dans Calvet, L-J., et Dumont, P. (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris, pp. 103-123.

KABORE, B., (2009), « Quel partenariat français/langues nationales dans le système éducatif burkinabè ? dans Napon, A. (dir.), *Actes du septième colloque inter-universitaire sur la coexistence des langues en Afrique de l'Ouest* (20-22 octobre 2008), Université de Ouagadougou, Presses Universitaires de Ouagadougou, Ouagadougou, pp. 233-251.

KADI, L., et BARRÉ-DE MINIAC, C. (dir.), (2009), *Littéracie et contexte plurilingue. Synergie Algérie,* n° 6.

KALFON, P., (1967), *Argentine*, Seuil, Paris.

KALLMEYER, W., (2004), « Variation multilingue et styles sociaux communicatifs. L'exemple de jeunes migrants turcs en Allemagne », *Langage & société,* nº 109, pp. 75-93.

KANOUTE, F., (2002), « Un regard "sociométrique" sur la classe : pour mieux enseigner et pour mieux intégrer », *Vie pédagogique*, n° 122, pp. 24-26. Disponible sur : http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/122/vp122_24-26.pdf (21/04/07).

KARA, M., et PRIVAT, J. M. (dir.), (2006), « La littératie. Autour de Jack Goody », *Pratiques*, n° 131-132.

KARSENTI, T., et SAVOIE-ZAJC, L., (2004), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd. revue et corr.), Éditions du CRP, Sherbrooke.

KARSENTI, T., et SAVOIE-ZAJC, L., (2000), *Introduction à la recherche en éducation*, Éditions du CRP, Sherbrooke.

KAUFMANN, J.-C., (2001), *L'entretien compréhensif*, (2e éd.), Nathan, Paris.

KELLERMAN, E., (2000), « Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas », dans Muñoz, C. (éd.), *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula.* Ariel, Barcelona, pp. 21-37.

KENDRICI, M., et MCKAY, R., (2002), Uncovering Literacy Narratives through Children's Drawings, *Canadian Journal of Education,* nº 27, pp. 45-60.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., (2005), *Le discours en interaction.* Armand Colin, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONNI, C., (1996), *La conversation*, Seuil, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1990-1994), *Les interactions verbales*, tomes 1, 2, 3, Armand Colin, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1980 -2002), *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris.

KERN, R. G., (1995), « Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production », dans *The Modern Language Journal*, nº 79, pp. 457-476.

KLETT, E., (2007), « Características discursivas de la comunicación en clase de lengua extranjera », dans Vallejos Llobet, P. (coord.), *Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en la Argentina,* EDIUNS, Bahía Blanca, pp. 75-102.

KOHLS, L. R., et KNIGHT, J. M., (1994), *Developing intercultural awareness: A cross-cultural training handbook* (2e éd.), Intercultural Press, Yarmouth, ME.

KÖTTER, M., (2000), « MOOrituri te salutant? Language learning through MOO-based synchronous exchanges between learner tandems», *Computer Assisted Language Learning,* nº 14, pp. 289-304.

KRAMER, J., (1997), *British Cultural Studies,* Wilhelm Fink, München.

KRAMSCH, C., (1995), *Redefining the Boundaries of Language Study,* Heinle and Heinle, Boston, Massachusetts.

KRIEG-PLANQUE, A, (2007), « Travailler les discours dans la pluridisciplinarité, Exemples d'une « manière de faire » en analyse du discours », dans Bonnafous, S., et Temmar, M. (éd.), *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*, Ophrys, Paris, pp. 57-71.

KRISTEVA, J., (2007), « Diversité c'est ma devise » dans Kristeva, J., *Diversité et culture*, Édition bilingue Cultures France, Paris. Disponible sur : http://www.kristeva.fr/diversite.html (30/04/2009).

KRISTEVA, J., (1995), « Bulgarie, ma souffrance ». *L'Infini*, n° 51, pp. 42-52. Disponible sur : http://www.kristeva.fr/bulgarie.html) (30/04/2009).

KRUMM, H. J., (2008), « Plurilinguisme et subjectivité : "Portraits de langues" par les enfants plurilingues », dans Zarate, G., Lévy, D., et Kramsch, C. (éd.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme,* Éditions des archives contemporaines, *Paris, pp. 109-112.*

LACOMBE, D., (2009), *Enseigner et apprendre le français à Mayotte : pour une didactique de l'oral*, Mémoire de master 2, Montpellier III.

LAFAGE, S., (1977), « Facteurs de différenciation entre le français central et le français d'Afrique », CIRL (Abidjan), 1, pp. 1-69.

LAHANIER-REUTER, D., et REUTER, Y., (2002), « Écrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège», Pratiques, n° 113-114, pp. 113-134.

LAHIRE, B., (1995), *Tableaux de famille*, Gallimard Le Seuil, Paris.

LAHIRE, B., (1993*), Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, PUF, Paris.

LAINE, A., (1996), Faire de sa vie une histoire, Desclée de Brouwer, Paris.

La lettre de la DFLM, (2002), *PISA et la littératie*, pp. 3-36.

LAMBERT, P., (2005), *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel. Une approche sociolinguistique ethnographique*, Thèse de doctorat sous la direction de J. Billiez, Université Stendhal-Grenoble 3.

LAMY, M.-N., et HAMEL, R., (2007), *Online Communication in Language Learning and Teaching,* Palgrave Macmillan. Basingstoke (U.K.).

LAMY, M.-N., MANGENOT, F., et NISSEN, E., (2007), *Actes du colloque EPAL (Echanger pour apprendre en ligne),* Grenoble 7-9 juin 2007. Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm

LAMY, M.-N., et GOODFELLOW, R., (1998), « Conversations réflexives dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone », *ALSIC*, n° 2, vol. 1, pp. 81-99. Disponible sur : http://alsic.org

LANTOLF, J. P., (2000), « Second language learning as a mediated process », *Language Teaching*, n°.33, pp. 79-96.

LANTOLF, J.P., (2000), « Introducing sociocultural theory », dans Lantolf, J.P. (éd.), *Sociocultural theory and second language learning,* Oxford University Press, Oxford.

LANTOLF, J. P., (1999), « Second culture acquisition. Cognitive considerations», dans Hinkel, E., *Culture in second language teaching and learning, Cambridge University Press*, Cambridge, pp. 28-46.

LAPASSADE, G., (1996), *Les microsociologies*, Economica, Paris.

LAPERRIÈRE, A., (2003), « L'observation directe », dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, Québec.

LATOUR, B., (2001), *Le métier de chercheur, regard d'un anthropologue*, INRA éditions, Paris.

LAVOIE, L., MARQUIS, D., et LAURIN, P., (1996), *La recherche-action - Théorie et pratique. Manuel d'autoformation*, Presses de l'Université du Québec, Québec.

LE BOTERF, G., (1994), *De la compétence: essai sur un attracteur étrange,* Éditions d'organisation, Paris.

LEBRUN, M. (dir.), (2004), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Éditions MultiMondes, Québec.

LECONTE, F., et MORTAMET, C., (2005), « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil », dans Leconte, F., et Babault, S. (dir.), *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures, Glottopol,* nº 6, pp. 22-58. Disponible sur : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol

LEE OLSON, K., et KROEGER, K., (2001), « Global Competency and Intercultural Sensitivity », *Journal Of Studies In International Education,* nº 2*,* vol. 5, pp. 116-137.

LEFSTEIN, A., et STREET, B., (2007), *Literacy: an advanced resource book,* London English Language and Applied Linguistics, Routledge, London.

LE GRAND, J.-L., et Pineau, G., (1993), *Les histoires de vie*, Que sais-je ?, n° 2760, PUF, Paris.

LERAY, C., et BOUCHARD, C. (coord.), (2000), Histoires de vie et dynamique langagière, Cahiers de sociolinguistique, n° 5, PUR, Rennes.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., et BOUTIN, G., (1995), *La recherche qualitative fondements et pratiques* (2e éd.), Éditions nouvelles, Montréal.

LEVY, P., (1990), *Les technologies de l'intelligence, L'avenir de la pensée à l'ère informatique*, Éditions La Découverte, Paris.

LEWY, A. (éd.), (1991), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, Oxford.

LEZIARD, Y., (2003), « Transposition didactique et savoirs de référence : illustration dans l'enseignement d'une pratique particulière de saut, le Fosbury-flop » dans *Science et Motricité,* n° 3, pp. 81-101.

LIAW, M-L., et JOHNSON, R. J., (2001), « E-mail writing as a cross-cultural learning experience», *System,* nº 29, pp. 235-251.

LING, H. L., (2006), *Constructing learning conversations : a study of the discourse and learner experience of online synchronous discussions*, thèse de doctorat, Murdoch University.

LOUSADA, E. G., (2006), *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor,* thèse de doctorat*,* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LOUSSAKOUMOUNOU, A.-F., (2006), « Le français langue des apprenants congolais : variétés endogènes et implications didactiques », *Le français en Afrique*, pp. 293-308.

LÜDI, G., et PY, B., (2009), « To be or not to be a Plurilingual Speaker », *International Journal of Multilingualism,* nº 6, vol. 2, pp. 154-167.

LÜDI, G., (2005), « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition / enseignement des langues », dans Mochet, M.-A., et al. (éd.), *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges à Daniel Coste*, ENS Éditions, Lyon, pp. 143-154.

LÜDI, G., et PY, B., (2002). *Etre bilingue,* édition révisée, 1ère édition 1986, Peter Lang, Berne.

LÜDI, G., (1994), « Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue », *Aile*, nº 3, pp. 115-146.

MACDONALD, M., (2008), « Co-Constructing Understandings: The Use of Photographs in Data Generation and Verification », *Journal of Ethnographic and Qualitative Research in Education*, nº 2, pp. 238-245.

MACHADO., A. R., (2004), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva,* Eduel, Londrina.

MAGIOGLOU, T., (2008), « L'entretien non directif comme modèle générique d'interactions = Non directive interview as a generic model of interactions », Les Cahiers internationaux de psychologie sociale, nº 78, pp. 51-65.

MAINGUENEAU, D., (2001), *Análise de textos de comunicação*, Cortez Editora, São Paulo.

MAINGUENEAU, D., (1991), *L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*, Hachette, Paris.

MAINGUENEAU, D., (1996*), Les termes clés de l'analyse du discours*, Seuil, Paris.

MAINGUENEAU, D., (1989), *Novas tendências em análise do discurso*, Pontes Editora, Campinas.

MAINGUENEAU, D., (1979), Les livres d'école de la République 1870-1914 : discours et idéologie, Le Sycomore, Paris.

MALATESHA JOSHI, R., et AARON, P. G. (dir.), (2005), *Handbook of orthography and literacy*, Lawrence Erlbaum associates, publishers, Mahwah, New Jersey, London.

MALDIDIER, D. (éd.), (1990), *L'inquiétude du discours*, Textes de Michel Pêcheux, éd. des Cendres, Paris.

MANESSY, G., BENIAMINO, M., et BAVOUX, C., (1994), *Le français en Afrique noire : mythes, stratégies, pratiques,* L'Harmattan, Paris.

MANESSY, G., (1992), « Normes endogènes et normes pédagogiques en Afrique noire », dans Baggioni, D. (dir.), *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, Didier érudition, Paris, pp. 43-75.

MANGENOT, F., et DEJEAN-THIRCUIR, C., (2009), « Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne », dans Canelas-Trevisi, S., et al. (dir.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, Ellug, Grenoble, pp. 335-351.

MANGENOT, F., et SALAM, P.-L., (2009), « Quelles normes langagières dans les échanges pédagogiques en ligne ? Une étude de cas », dans *Actes du Colloque International* : *Quel Français enseigner, la question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Éditions de l'École Polytechnique, Paris.

MANGENOT, F., et TANAKA, T., (2008), « Les enseignants de langue comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais », dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication,* nº 1, vol. 11, pp. 33-59. Disponible sur : http://alsic.org

MANGENOT, F., (2007), « Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? », dans Gerbault, J. (coord.), *La langue du cyberespace : de la diversité aux normes*, L'Harmattan, Paris, pp. 105-120.

MANGENOT, F., et NISSEN, E., (2006), « Collective activity and tutor involvement in e-learning environments for language teachers and learners », dans *Calico Journal*, nº 3, vol. 23, pp. 601-622.

MANGENOT, F., (2006), « Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? » Revista *Intercompreensão, nº* 13 (dezembro 2006), Cosmos, Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal.

MANGENOT, F., (2004), « Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet », dans Salaün, J.-M., et Vandendorpe, C. (coord.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, Presses de l'Enssib, Villeurbanne, pp. 103-123.

MANGENOT, F., (2003), « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », *ALSIC,* nº 1, vol. 6, pp. 109-125. Disponible sur : http://alsic.org

MANGENOT, F., (2002), « Forums et formation à distance : une étude de cas », *Education permanente*, nº 152, pp. 109-119.

MARCOTTE, J.-F., (2001), « Communautés virtuelles : la formation et le maintien des groupes sur Internet », *Esprit critique*, pp. 3-10. Disponible sur : (http://www.espritcritique.org (23/09/2009).

MARIEN, B., (2004), *Principes d'analyse statistique pour sociolinguistes.* Disponible sur http://www.sdl-old.auf.org/documents/MarienAufcorrSTAT.pdf (04 septembre 2009).

MARIEN, B., et BEAUD, J.-P., (2003), *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche: le cas des petits échantillons.* Disponible sur http://www.sdl.auf.org/IMG/pdf/Guide_de_statistiques.pdf (04 septembre 2009).

MARKEE, N., (2000), *Conversation Analysis*, Erlbaum, Mahwah, New Jersey.

MARKOVÁ, I., (2003), *Dialogicality and Social Representations*, Cambridge University Press, Cambridge.

MARQUILLÓ-LARRUY, M. (dir.), (2001), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère*, Actes des journées d'études DFLM, 20-22 janvier 2000, Les Cahiers du FORELL, Université de Poitiers.

MARQUILLÓ-LARRUY, M., (2000), « Métaphores et représentations du cerveau plurilingue », dans Py, B. (éd.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales, TRANEL*, nº 32, pp. 115-146.

MARTIN, D., (2003), « Forum de discussion en formation des maîtres : apprentissage de la délibération collégiale », dans Deaudelin, C., et Nault, T. (coord.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 103-119.

MARTINAND, J.-L., (1995), « La référence et l'obstacle » dans [collectif], *Perspectives documentaires en éducation,* n° 34, INRP, Lyon, pp. 7-22.

MARTINAND, J.-L., (1986), *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, Berne.

MARTINEZ, P., MILED, M., et TIRVASSEN, R. (coord.), (à paraître, 2011), *Des programmes au curriculum en langues et cultures étrangères*, Le français dans le monde, Recherches et Applications, Clé international, Paris.

MARTINEZ, P., (2005), « Itinéraires, carrefours et curriculum », dans Mochet, M.-A., et coll. (éd.), *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste,* ENS Éditions, Paris, Lyon, pp. 121-132.

MARTINEZ, P., (2002), *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*, Maisonneuve et Larose, Paris.

MARTINEZ, P., (1996), *La didactique des langues étrangères*, PUF, Paris.

MATTHEY, M., (2005), « Le français à l'école et ailleurs, langue des apprentissages et de la socialisation », dans Conti, V., et Pietro (de), J.-F. (éd.), *L'intégration des migrants en terre francophone, aspects linguistiques et sociaux*, éd. Lep, Lausanne.

MATTHEY, M., (2003), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, 2e éd, Peter Lang, Berne.

MAUNY, R., (1952), *Glossaire des expressions et termes locaux employés dans l'Ouest africain*, IFAN, « Catalogues », Dakar.

MAURER, B., (2009), « Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone », Actes de la Journée d'étude NeQ, janvier 2009, Université de Tours, *Les Cahiers de l'Acedle*, n°6.

MAURER, B., (2007), « Introduction des langues maliennes dans le système éducatif et effets éventuels sur les hiérarchies sociolinguistiques », dans Chevalier, G., *Les actions sur les langues. Synergie et partenariat*, Archives contemporaines, collection « Actualité scientifique », Paris.

MAURER B., (2007), *De la pédagogie convergente à une didactique intégrée. Langues africaine – langue française*, OIF-L'Harmattan, Paris.

MAURER, B., (1995), « La didactique du français langue seconde, entre approches communicatives et français de scolarisation », *Tréma*, n° 7, pp. 13-25.

MAY, M., GEORGE, S., et PREVOT, P., (2008), « Tracer, analyser et visualiser les activités de communications médiatisées des apprenants », dans *Actes du colloque JOCAIR* 2008, pp. 251-263. Disponible sur : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/38/58/17/PDF/Jocair-Draft.pdf (21/07/2009).

MEINTEL, D., (1989), « Satellite Famille et communautés culturelles Atelier II », *Le Regroupement inter-organismes pour une politique familiale au Québec*, no 1. Disponible sur : http://www.familis.org/riopfq/publication/pensons7/meintel.html.

MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H., et STEGMANN, T., (2004), *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Shaker-Verlag, Aachen.

MERTON, R., FISKE, M., et KENDALL, P. L., (1990), *The Focused Interview*, 1ère éd. 1956, The Free Press, New-York.

MESURE, S., et SAVIDAN, P., (2006), *Le dictionnaire des sciences humaines*, PUF, Paris.

MIALARET, G., (2004), *Les Méthodes de recherche en science de l'éducation*, PUF, Paris.

MICC, (2006), *Rapport annuel de gestion 2005-2006*. Disponible sur : http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport-annuel-2005-2006.pdf

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M., et BONNIOL, J.-J., (2003), *Analyse des données qualitatives* (2e éd.), De Boeck Université, Bruxelles.

MILES, M. B., et HUBERMAN, A. M., (1984), « Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft », *Educational researcher,* nº 13, vol. 4, pp. 20-30.

MILLER, J., (2003), *Audible Difference,* Multilingual Matters, Clevedon.

MOEGLIN, P. (dir.), (1998), *L'industrialisation de la formation. État de la question*, CNDP Paris.

MOIRAND, S., (1990), « Pour une linguistique de discours adaptée à des objectifs didactiques », *Journal of Applied Linguistics* 6, pp. 59-74.

MOIRAND, S., (1988), *Une histoire de discours…*, Hachette, Paris.

MOLINIE, M. (éd.), (2009*), Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF-Encrages, Belles Lettres, Amiens.

MOLINIE, M., (2008), « Variations identitaires et réflexivité en contexte plurilingue », dans Martinez, P., Moore, D., et Spaëth, V., *Plurilinguismes et enseignement, identités en construction*, Riveneuve éditions, Paris, pp. 47-61.

MOLINIE, M., (2006), « Construire une identité d'enseignant francophone », dans Chaulet-Achour, C. (dir.), *Convergences francophones,* CRTF, Encrage-Les Belles ettres, Amiens.

MOLINIÉ, M. (dir.), (2006), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 39, Clé International, Paris.

MOLINIE, M., et BISHOP, M.-F. (dir.), (2006), *Autobiographie et réflexivité*, CRTF- Encrage-Les Belles Lettres, Amiens.

MOLINIÉ, M., (2004), « Finalités du "biographique" en didactique des langues », dans *Le Français aujourd'hui, Le biographique*, n° 147, pp. 87-95.

MOLINIÉ, M., (2002), « Discontinuité sociolinguistique et cohérence biographique », dans *Bulletin vals-asla*, n° 76, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, pp. 99-113.

MOLINIE, M., (2000), « Écrire son histoire pour penser la culture », dans Lainé, A., *Les histoires de vie, Théories et pratiques, Education Permanente*, n° 142, Paris.

MONDADA, L., (2007), « Le code switching comme ressource pour l'organisation de la parole en interaction », *Journal of language contact. Thema,* nº 1, pp. 168-197. Disponible sur : http://cgi.server.uni-frankfurt.de/fb09/ifas/JLCCMS/issues/THEMA_1/JLC_THEMA_1_2007_08Mondada.pdf.

MONDADA, L., (2001), « Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques », *TRANEL,* nº *22*, Université de Neuchâtel, Neuchâtel.

MOORE, D., et GAJO, L., (2009), « Introduction. French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. Theory, Significance and Perspective», I*nternational Journal of Multilingualism*, nº 6, vol. 2, pp. 137-153.

MOORE, D., et CASTELLOTTI, V., (2008), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Peter Lang, Berne.

MOORE, D., (2006), *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris.

MOORE, D., (2005), « Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés », dans *Synergie France*, nº 4, pp. 58-75.

MOORE, D. (éd.), (2001*), Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*, Collection Essais, Didier-Crédif, Paris.

MOORE, D., et CASTELLOTTI, V., (2001), « Comment le plurilinguisme vient aux enfants », dans Castellotti, V. (éd.), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations, Dyalang, Rouen,* pp. 151-190.

MOORE, M.-G., (1993), «Theory of transactional distance », dans Keegan, D. (dir.), Theoretical Principles of Distance Education, Routledge, New York, pp. 22-38.

MORGAN, C., (1993), « Attitude change and foreign language culture learning », *Language Teaching,* nº. 26, pp. 63-75.

MORGENSTEIN, S., (1928), *Psychanalyse infantile. Symbolisme et valeur clinique des créations imaginatives chez l'enfant*, Denoël, Paris.

MORIN, E., (2005), *Communication et complexité, introduction à la pensée complexe*, 1ère éd. 1990, Seuil, Paris.

MORIN, E., MOTTA, R., et CIURANA, E.-R., (2003), *Éduquer pour l'Ère Planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*, Balland, Paris.

MORIN, E, (1999*), Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris.

MORIN, E., (1991), *Les idées (La Méthode, tome IV)*, Seuil, Paris.

MORIN, E., (1990). *Introduction à la Pensée Complexe*. ESF, Paris.

MORIN, E, (1986), *La connaissance de la connaissance* (La Méthode, tome III), Seuil, Paris.

MORIN, E., (1982), *Science avec conscience*, Fayard, Paris.

MORIN, E., (1977-2004), *La Méthode*, Seuil, Paris (6 tomes).

MOSCOVICI, S., et BUSCHINI, F. (éd.), (2003), *Les méthodes des sciences humaines*, PUF, Paris.

MOSCOVICI, S., (2003), « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », dans Jodelet, D. (dir.), *Les représentations sociale,* PUF, Paris.

MOURLHON-DALLIES, F., (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Didier, Paris.

MOURLHON-DALLIES, F., (2007), « Communication électronique et genres du discours », *Glottopol*, vol. 10. Disponible sur : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol

MRCI, (1997), *Les besoins relatifs à l'apprentissage et à l'usage du français chez les immigrants adultes admis au Québec entre 1992 et 1995 et ne connaissant pas le français* (région de Montréal).

MUCCHIELLI, A., (2003), *L'identité,* PUF, Paris.

MUCCHIELLI, R., (1998), *L'analyse de contenu des documents et des communications*, ESF éditeur, Paris.

MÜLLER-JACQUIER, B., (2000), «Intercultural training», dans Byram, M. (éd.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning,* Routledge, London.

NAPON, A., (2007), « Les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso », dans Compaoré, F., (dir), *La question éducative au Burkina Faso. Regards pluriels,* Imprimerie de l'avenir du Burkina, Ouagadougou, pp. 253-264.

NAPON, A., (1994), « Pour un bilinguisme français/langues nationales. Propositions de glottopolitiques », dans Direction Générale de l'Institut National d'Alphabétisation (dir.), *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives*, Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 199[3] à Ouagadougou, MEBAM-DGINA, Ouagadougou, pp. 94-101.

NARCY-COMBES, J.-P., (2005), *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Ophrys, Paris.

NARCY-COMBES, M.-F., (2005), *Précis de didactique, Devenir professeur de langue*, Ellipses, Paris.

NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROJECT, (1996), *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century (SFLL),* Allen Press, Lawrence, KS.

NAULT, G., et NAULT, T., (2003), « Communauté virtuelle : un soutien pour des enseignants novices en cheminement vers la collégialité », dans Deaudelin, C., et Nault, T. (coord.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec, pp. 191-210.

NEUMAN, S. B., et DICKINSON, D. K. (dir.), (2001), *Handbook of early literacy research*, The Guilford Press, New-York-London.

NICOT-GUILLOREL, M., (2008), *Dires d'enseignants sur l'apprentissage de la lecture : un élément pour interpréter les résultats d'élèves de 2e année du primaire en lecture compréhension à Madagascar ?*, Le Français dans le Monde, Recherches et applications, juillet 2008, Clé international, Paris, pp. 85-97.

NICOT-GUILLOREL, M., (2002), *Écritures et multilinguisme. Apprendre à lire et à écrire à l'école ivoirienne en français, dioula ou sénoufo par des enfants monolingues ou bi(pluri)lingues*, L'Harmattan, Paris.

NIEDZIELSKI, N., et PRESTON, D., (2000), *Folk Linguistics,* Mouton de Gruyter, The Hague.

NIKIEMA, N., (2009), « Pour un statut de "langue partenaire de scolarisation" pour le français dans l'espace francophone », dans Napon, A. (dir.), *Actes du septième colloque inter-universitaire sur la coexistence des langues en Afrique de l'Ouest* (20-22 octobre 2008),Université de Ouagadougou, Presses Universitaires de Ouagadougou, Ouagadougou, pp. 419-458.

NORTON, B., (2000), *Identity and Language Learning. Gender, ethnicity and educational change*, Longman, Harlow.

NORTON PIERCE, B., (1995), « Social identity, investment, and language learning », *TESOL Quarterly,* n° 1, vol. 29, pp. 9-31.

NOYAU, C., (2009), *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mauritanie, Mali, Seychelles*, OIF, Paris.

NOYAU, C., (dir.), (2007), « Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique », Université de Paris-X-Nanterre, COMETE, CD-rom.

NOYAU, C., (2006), « Le langage des maîtres comme français de référence : rôle de l'école dans la transmission de la langue (Togo) », *Le Français en Afrique*, n° 21, pp. 339-350.

NOYAU, C., (2005), « Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde » dans Ploog, K., et Rui, B. (dir.), *Appropriation en contexte multilingue - éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Presses de l'Université de Franche-Comté, Annales littéraires, série Linguistique et appropriation des langues, n° 3, pp. 33-57.

NOYAU, C., et KOUDOSSOU, S.-G., (2004), « Rôle des pratiques d'enseignement et des modalités d'évaluation dans l'appropriation du français langue "seconde" à l'école : le français face aux autres disciplines au Togo », *Marges Linguistiques.* Disponible sur : http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/000_presentations_art_html/doc0245presentation.htm

NUCHEZE (de), V., (2007), « L'Académie de Grenoble à l'épreuve des ENA(F) », *Ecarts d'identité – migration – égalité – interculturalité*, n° 110, vol. 1, pp. 45-52.

NUCHEZE (de), V., (1998), *Sous les discours, l'interaction*, L'Harmattan, Paris.

NUNAN, D., (1992), *Research Methods in Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.

NUSSBAUM, L., (2008), « Construire le plurilinguisme à l'école : de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche », dans Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D., et Vasseur, M.T. (dir.), *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions,* PUR, Rennes, pp. 125-146.

NUSSBAUM, L., (1999), « Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère », *Langages,* nº 134, pp. 35-50.

OCHS, E., et TAYLOR, C., (1996), « The father knows best'dynamic in family dinner narratives », dans Hall, K (éd.), *Gender articulated : language and the socially constructed self*, Routledge, London, pp. 97-121.

OCHS, E., et SCHIEFFELIN, B., (1995), « The impact of language socialization on grammatical development », dans Fletcher, P., et Macwhinney, B. (éd.), *The handbook of child language*, Blackwell, pp. 73-94.

OCHS, E., (1983), « Cultural dimensions of language acquisition », dans Ochs, E., et Schieffelin, B. (éd), *Acquiring conversational competence,* Routledge and Keagan, London, pp. 185-191.

O'DOWD, R. (éd.), (2007), *Online Intercultural Exchange,* Multilingual Matters, Clevedon.

OGER, C., et OLLIVIER-YANIV, C., (2007), « Analyse du discours et sociologie compréhensive. Retour critique sur une pratique de recherche transdisciplinaire », dans Bonnafous, S., et Temmar, M. (éd.), *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*, Ophrys, Paris, pp. 39-55.

OLIVIER de SARDAN, J.-P., (2001), « L'enquête de terrain socio-anthropologique », *Enquête*, pp. 63-81.

OLIVIER de SARDAN, J.-P., (1998), « Émique = Emical », *L'Homme*, nº 147, pp. 151-166.

OLIVIER de SARDAN, J.-P., (1995), « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête,* nº 1, pp. 71-112.

OLK, H. M., (2002), «Translating culture – a think-aloud protocol study », *Language Teaching Research,* nº 6, pp. 121-144.

PAHL, K., (2006), « An Inventory of Traces: Children´s Photographs of their Toys in three London Homes », *Visual Communication,* nº 5, vol. 1, pp. 95-114.

PAMBIANCHI, G., (2003), *Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les immigrants adultes*, Université du Québec à Montréal, Montréal.

PAN, Y., SCOLLON, R., et SCOLLON, S., (2002), *Professional communication in international settings*, Blackwell, Malden, MA.

PAPATSIBA, V., (2003), *Des étudiants européens. Erasmus et l'aventure de l'altérité*, Peter Lang, Bern.

PASTOR DE LA SILVA, R., (2000), « Le repérage des traces de subjectivité dans la construction de la relation lecteur – scripteur au cours de la lecture de textes de médiacritique d'art en langue étrangère », *AILE,* nº 13. Disponible sur : http://aile.revues.org/sommaire71.html (14/08/09).

PAULSTON, C., (1992), *Sociolinguistic perspectives in bilingual education*, Multilingual Matters, Clevedon.

PAVLENKO, A., BLACKLEDGE, A., et al. (dir.), (2001), *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*, Mouton de Gruyter, Berlin & New York.

PAVLENKO, A. et LANTOLF, J.P., (2000), « Second language learning as participation and the (re)construction of selves », dans Lantolf, J.P. (éd.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford.

PAVLENKO, A., (1998), « Second language learning by adults: testimonies of bilingual writers », *Issues in Applied Linguistics,* nº 9, pp. 3-19.

PEIGNE, C., et RAZAFIMANDIMBIMANANA, E., (2008), « Recherches empiriques et sociétés en mutation : questionnements autour de la notion d'"altérité" et des négociations de corpus en Afrique du Sud et au Québec. » Conférence VALS-ASLA, Università della Svizzera italiana, Lugano, 07-09 février 2008 (cpeigne@hotmail.com et elatiana@gmail.com).

PEKAREK DOEHLER, S., (2006), « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues », *Revue française de linguistique appliquée*, nº 2, vol. XI.

PEKAREK DOEHLER, S., (2000), « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Aile, nº* 12. Disponible sur : http://aile.revues.org/document934.html

PEKAREK, S., (1999), *Leçons de conversation. Dynamique de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde,* éditions universitaires, Fribourg.

PENLOUP, M. C., (2007), « Literary temptation and leisure copying: spontaneous adolescent writing practices in contemporary France », dans Lyons, M. (dir.), *Personal narratives – ordinary writings*, Peter Lang, Berne.

PENLOUP, M. C., (1999), *Les pratiques extrascolaires des collégiens*, ESF Editeur, Paris.

PENNYCOOK, A., (2001), *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction,* Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey, London.

PERAYA, D., (2000), « Le cyberespace : un dispositif de communication et de formation médiatisées » dans Alava, S. (éd.), *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation*, De Boeck, Bruxelles, pp. 17-44.

PERREGAUX, C., (2002), « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin Vals-Asla,* n° 76, Bulletin suisse de linguistique appliquée, Biel/Bienne, pp. 81-94.

PERRENOUD, P., (1999), « D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? », dans Dolz, J., et Ollagnier, E., *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck, Bruxelles, pp. 45-60.

PERRENOUD, P., (1998), « La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences », dans *Revue des Sciences de l'éducation,* n° 3, vol. XXIV, pp. 487-514. Disponible sur :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html

PERRIN-GLORIAN, M.-J., et REUTER, Y., (2006), *Les méthodes de recherche en didactique*. Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.

PEYTARD, J., et MOIRAND, S., (1992), *Discours et enseignement du français*, Hachette, Paris.

PHILLIPSON, R., (1992), *Linguistic Imperialism,* Oxford University Press, Oxford.

PIAGET, J., et INHELDER, B., (1966), *La psychologie de l'enfant et de l'adolescent,* PUF, Paris.

PIETRO (de), J.-F., (1994), « Une variable négligée : les attitudes », *Education et recherche*, nº 18, pp. 89-111.

PIETRO (de), J-F., et MATTHEY, M., (1993), « "Comme Suisses Romands, on emploie déjà tellement de germanismes sans s'en rendre compte…" Entre insécurité et identité linguistiques : le cas du français à Neuchâtel (Suisse) », *Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain*, n° 3-4, pp. 121-136.

PIETRO (de), J.-F., MATTHEY, M., et PY, B., (1989), « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », dans Weil, D., et Fugier, H. (éd.), *Actes du troisième Colloque régional de linguistique*, Université des Sciences humaines, Strasbourg.

PILKINGTON, R., (2004), « Developping discussion for learning », *Journal of Computer-Assisted Learning*, n° 3, vol. 20, pp. 161-164.

PILKINGTON, R., (1999), *Analysing educational discourse: The DISCOUNT Scheme* (CBLU Technical Report 99/2), Université de Leeds, UK. Rapport disponible auprès de l'auteur (r.m.pilkington@bham.ac.uk).

PINEAU, G., et LEGRAND, J.-L., (1993), *Les histoires de vie,* coll. Que sais-je ? n°2760 ?, PUF, Paris.

PINEAU, G., et MICHELLE, M., (1983), *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*, Edilig, Montréal.

PLANE, S., (2000), « Diffusion et destinataires de la recherche en didactique » dans Marquilló-Larruy, M. (coord.), *Questions d'épistémologie en didactique du français,* DFLM/Cahiers du FORELL, MSHS, Poitiers, pp. 227-234.

PLANE, S., (1995), *Didactique et pratiques d'écriture*, Nathan, Paris.

POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S., et RAYBAUT, P., (1983), *Les récits de vie. Théorie et pratique*, PUF, Paris.

PORQUIER, R., et PY, B., (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Didier, Paris.

PORQUIER, R., (1995), « Trajectoires d'apprentissage des langues: diversité et multiplicité des parcours », *Études de linguistique appliquée*, n° 98, pp. 92-102.

PORQUIER, R., (1984), « Communication exolingue et apprentissage des langues », Acquisition d'une langue étrangère III, Actes du 5e Colloque international, Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches, *Encrages*, nº spécial, pp. 17-47.

POSTIC, M., et KETELE (de), J.-M., (1988), *Observer les situations éducatives*, PUF, Paris.

POUPART, J., (1997), « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques théoriques et méthodologiques », dans Poupart, J., et al. (dir.*), La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Gaétan Morin Editeur, Chenelière Édition, Québec, pp. 173-209.

POUPART, J., et GROUPE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE SUR LES MÉTHODES QUALITATIVES, (1997), *La recherche qualitative enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Gaétan Morin Editeur, Montréal.

POURTOIS, J.-P., et DESMET, H., (1988), *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, P. Mardaga, Liège.

PUDAL, R., (2004), « La difficile réception de la philosophie analytique en France », Sciences Humaines, Revue d'histoire des sciences humaines, n° 11, vol. 2, pp. 69-100.

PUREN, C., (2006), « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». Disponible sur : http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article389.

PUREN, C., (2001), « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 123-124, Didier-Érudition, Paris, pp. 293-418.

PUREN, C., (2000), « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les Langues modernes,* n° 1, pp. 62-70.

PUREN, C., (1999), « Observation de classes et didactique des langues », *Études de linguistique appliquée,* n° 114, pp. 133-140.

PUREN, C., BERTOCCHINI, P., et COSTANZO, E., (1998), *Se former en didactique des langues,* Ellipses, Paris.

PUREN, C., (1994), La Didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, CRÉDIF - Didier, Paris.

PUREN, C., (1994), « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en FLE de 1925 à 1975 », *Études de Linguistique Appliquée,* n° 95, pp. 13-23.

PUREN, C., (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues,* Nathan, Paris.

PY, B., (2004), « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages,* n° 154, pp. 6-19.

QI, D. S., (2001), « Identifying and bridging cross-cultural prototypes: exploring the role of collaborative dialogue in second language lexical meaning acquisition », *The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivante,* nº 58, pp. 246-272.

QUINTIN, J.J., (2008), *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*, thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut, Laboratoire LIDILEM.

QUINTIN, J.J., (2007), Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles idiosyncrasiques des tuteurs, dans Lamy, M.-N., Mangenot, F., et Nissen, E., *Actes du colloque EPAL (Echanger pour apprendre en ligne),* Grenoble 7-9 juin 2007. Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm

QUIVY, R., et CAMPENHOUDT, L. V., (1995), *Manuel de recherches en sciences sociales*, Dunod, Paris.

RAISKY, C., et CAILLOT, M., (1996), *Au delà des didactiques, la didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, De Boeck, Bruxelles.

RAMPTON, B., (2006), *Language in late modernity: Interaction in an urban school*, Cambridge University Press, Cambridge.

RAMPTON, B., (1995 et 2005), *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents,* St Jerome Publishing, Manchester.

RAO, Z., (2002), « Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in the EFL classroom », *System,* nº 30, pp. 85-105.

RATHJE, S., (2006), « Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts », *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, nº 11.

RAZAFIMANDIMBIMANANA, E., (2009), Autoportraits d'enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal : une démarche altéro-réflexive, dans Molinié, M. (éd.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue,* CRTF-Encrages, Belles Lettres, Amiens, pp. 141-163.

REASON, P., et BRADBURY, H., (2000), The Handbook of Action Research: participative inquiry in practice, Sage, London.

REBOUL, O., (1984), *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris.

REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, (2006), *Madagascar Action Plan 2007-2012*, Antananarivo.

REUTER, Y., (2008), « Synthèse. Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition », dans *Didactique du français*, De Boeck, Bruxelles, pp. 211-234.

REUTER, Y., (2006), « Penser les méthodes de recherche en didactique » dans Perrin-Glorian, M.-J., et Reuter, Y. (éd.), *Les méthodes de recherche en didactique*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, pp. 13-26.

REUTER, Y., (2006), « À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion », *Pratiques*, nº 131-132, pp. 131-154.

REUTER, Y., (2003), « La littéracie. Perspectives pour la didactique », *Lidil*, nº 27, pp. 11-23.

REY, B, CARETTE, V., et KAHN, S., (2002), *Lignes directrices pour la construction d'outils d'évaluation relatifs aux socles de compétences*, Rapport auprès de la Commission des outils d'évaluation, Bruxelles.

RICHARDS, J.-C., (2001), *Curriculum Development in Language Teaching*, CUP, Cambridge.

RICHTERICH, R., (1989), « De la transversalité et des spécificités : pour une didactique à imaginer », *Langue française*, nº 1, vol. 82, pp. 82-94.

RICHTERICH, R., et CHANCEREL, J.-L., (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère : le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes*, Conseil de l'Europe, Didier-Hatier, Paris.

RICŒUR, P., (1990), *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris.

RICŒUR, P., (1986), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Seuil, Paris.

RICŒUR, P., (1983), Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique, Seuil, Paris.

RICŒUR, P., (1983), *Temps et récit. 2. Le temps raconté*, Seuil, Paris

RICŒUR, P., (1975), *La métaphore vive*, Seuil, Paris

RICŒUR, P., (1969), *Le conflit des interprétations, essais d'herméneutique*, Seuil, Paris.

RISAGER, K., (2007), *Language and Culture Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.

RISPAIL, M., (2008), « Évolution des concepts de l'oral en FLS et en FLE », Le Français dans le Monde, Recherches et applications : «Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français Fondamental ? », Clé international, Paris.

RISPAIL, M., (2005), *Plurilinguisme, Pratiques Langagières, Enseignement : pour une Socio-Didactique des Langues*, Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches soutenu à l'université Rennes 2 sous la direction de Ph. Blanchet.

ROBERT, A., et BOUILLAGUET, A., (1997), *L'analyse de contenu*, Que sais-je ?, PUF, Paris.

ROBILLARD (de), D., (2010), « Les vicissitudes et tribulations de "Comprendre" : un enjeu en didactique des langues et des cultures ? », dans Blanchet, P., et Chardenet, P. (dir.), *Méthodes de recherche contextualisée en didactique des langues et des cultures,* Agence universitaire de la Francophonie.

ROBILLARD (de), D. (dir.), (2009), « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique, comprendre ou donner sens ? » *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14, P.U.R, Rennes, pp. 153-175.

ROBILLARD (de), D., (2008), *Perspectives alterlinguistiques,* 2 tomes., L'Harmattan, Paris.

ROBILLARD (de), D., (2007), « La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas. » *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n° 1. Disponible sur : http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/robillard_CAS_no1.pdf (03/04/07).

ROCHE, A., (1955), *L'étude des langues vivantes,* PUF, Paris.

ROGERS, C. R., (1968), *Le développement de la personne*, Dunod, Paris.

ROHRBACH, R., et WINIGER, E., (2001), « Tandem statt Unterricht », *Babylonia,* nº 3, pp. 64-68.

ROMELAER, P., (2005), « L'entretien de recherche », dans Roussel, P., et Wacheux, F. (éd.), *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales,* De Boeck, Bruxelles, pp. 101-137.

ROOS, E., et ADAMZIK, K. (dir.), (2002), « Biographies langagières », *Bulletin VALS-ASLA*, n° 75, Biel/Bienne.

ROPE, F., (1996), Savoirs universitaires, savoirs scolaires. L'Harmattan, Paris.

ROSE, G., (2001), *Visual Methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*, Sage Publications, Londres.

ROSEN, E., (2007), *Le point sur le CECR*. Clé International, Paris.

ROSSI, J.-G., (2002), *La philosophie analytique*, L'Harmattan, Paris.

ROULET, E., (1989), « Des didactiques du français à la didactique des langues », *Langue française*, nº 1, vol. 82, pp. 3-7.

ROURKE, L., ANDERSON, T., GARRISON, D. R., et ARCHER, W., (2001), « Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts », *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, vol. 12, pp. 8-22.

ROUSSI, M., (2009), *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français, thèse pour le doctorat en didactique de langues et des cultures*, Université Paris III.

SAAD, S., (2008), *La manuélisation des langues et des cultures*, Thèse sous la direction de J.-L. Chiss, Université Paris III.

SABATIER, C., (2004), *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France,* sous la direction de J. Billiez, Université Stendhal-Grenoble 3.

SAIBOU ADAMOU A. et IBRAHIM H., (2008), *Manuel de référence pour l'enseignement du français langue étrangère et seconde. Classes bilingues*. Niamey, SOUTEBA.

SAUJAT, F., (2004), « O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama » dans Machado, A. R. (dir.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva,* Eduel, Londrina.

SAUJAT, F., (2002), *Systèmes d'apprentissage: systèmes d'évaluation,* Thèse de doctorat, Université de Provence, Provence.

SAUJAT, F., (2001), « Co-analyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience: du travail de chacun au travail de tous et retour », *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir,* nº 146, p. 87-98.

SAVIGNON, S. J., (1972), *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*, Center for Curriculum Development, Philadelphia.

SAVOIE-ZAJC, L., (2004), « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches*, Éditions du CRP, Sherbrooke.

SAVOIE-ZAJC, L., (2003), « L'entrevue semi-dirigée », dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, Québec.

SCHIFFLER, L., (1991), *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Hatier/Didier, Paris.

SCHNEUWLY, B., et THÉVENAZ-CRISTEN, T. (dir.), (2006), *Analyse des objets enseignés : le cas du français*, De Boeck, Bruxelles.

SCHNEUWLY, B., et BRONCKART, J. P. (éd.), (1985), *Vigotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.

SCHÖN, D., (1994), *Le praticien réflexif*, Les Éditions logiques, Montréal.

SCHULZ, R., (2001), « Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia», *The Modern Language Journal*, nº 85, pp. 244-258.

SCHUMANS, M.-N., (2006), « Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales », *Carnets des sciences de l'éducation*, Genève.

SCHÜTZ, A., (2007), « Le problème de la rationalité dans le monde social », trad. The problem of rationality in the social world, *Collected papers II. Studies in social theory*, La Haye (1976), dans *Essai sur le monde ordinaire*, Le félin poche, Paris, pp. 31-68.

SCOLLON, R., et SCOLLON, S. W., (1995), *Intercultural communication*, Blackwell, Oxford.

SEARLE, J., (1969), *Speech acts: An essay in the philosophy of language,* Cambridge University Press, Cambridge.

SEIDMAN, I., (1998), *Interviewing as qualitative research a guide for teachers in education and the social sciences*, Teachers College Press, New-York.

SERCU, L., (2000*), Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks*, University Press Leuven, Leuven.

SEYDOU HANAFIOU H., (2007), *Grammaire comparée français - songhay-zarma*. Institut de recherche en sciences humaines, Université de Niamey.

SHARPLES, M., PEMBERTON, L., (1990), « Starting from the Writer : Guidelines for the Design of User-centred Document Processors », *Computer Assisted Language Learning,* vol. 2, Intellect, Oxford, pp. 37-57.

SHIOSE, Y., (1994), « Nous et les Autres dans une classe à Québec : des univers parallèles », *Anthropologie et Sociétés*, n° 1, pp. 77-92.

SILVA, H., (2008), *Le Jeu en classe de langue,* Clé International, Paris.

SILVA, H., (1999), *Poétiques du jeu. La métaphore ludique dans la théorie et la critique littéraires françaises au XXe siècle* / thèse de doctorat, dirigée par Philippe Hamon, Littérature et Civilisation Françaises, Paris III.

SIMON, D., et THAMIN, N., (2008), « Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières », dans Huver, E., et Molinié, M. (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Université de Picardie.

SINCLAIR, J., et COULTHARD, M., (1975), *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford University Press, Oxford.

SMITH, P. B., (2006), « When elephants fight, the grass gets trampled: the GLOBE and Hofstede projects », *Journal of International Business Studies,* nº 37, pp. 915-921.

SMITH, R., (2001), « Group work for autonomy in Asia: insights from teacher-research », *AILA Review*, nº 15, pp. 70-81.

SOUBRIE, T., (2007), « Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires », dans Lamy, M.-N., Mangenot, F., et Nissen, E., (2007), *Actes du colloque EPAL (Echanger pour apprendre en ligne),* Grenoble 7-9 juin 2007. Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm

SPRADLEY, J. P., (1980), *Participant observation*, Holt Rinehart and Winston, New York ; Montréal.

STARKEY, H., (2002), *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*, Council of Europe, Strasbourg.

STRATILAKI, S., (2005), « Mon chat, je lui parle en allemand même s'il vient de France. Contacts de langues et représentations du plurilinguisme chez les jeunes apprenants frontaliers », *Repères*, nº 29, pp. 233-249.

STRAUSS, A., et CORBLIN, J., (2004), *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, Academic Press Fribourg, Fribourg.

STREET, B., (1995), *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, Longman, London.

TAKAGAKI, Y., (2001), « Des phrases mais pas de communication. Problème d'organisation textuelle chez les non-Occidentaux: le cas des japonais », *Dialogues et Cultures,* nº 44, pp. 84-91.

THAMIN, N., (2008), « Recompositions identitaires de sujets plurilingues en situation de mobilité dans un contexte d'entreprise internationale : récit de vie de Sylvana », dans Huver, E., et Molinié, M. (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Université de Picardie.

THAMIN, N., (2007), *Dynamiques des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

THORNE, S. L., (2006), « Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education Research », dans Belz, J. A., et Thorne, S. L. (dir.), *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education,* Thomson Heinle, Boston, pp. 2-30.

TOCHON, F. V., (1993), *L'enseignant expert*, Nathan Pédagogie, Paris.

TODOROV, T., (1989), *Nous et les autres, La réflexion française sur la diversité humaine*, Seuil, Paris.

TODOROV, T., (1981), *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique suivi des écrits du cercle de Bakhtine*, Seuil, Paris.

TODOROV, T., (1970), « Freud sur l'énonciation », dans *Langages*, nº 17, pp. 36-45.

TOURAINE, A., (2000), A Method for Studying Social Actors, *Journal of World-Systems Research,* nº 3, vol. VI, pp. 900-918.

TOZZI, M., (2006), *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Chronique Sociale, Lyon.

TRIMAILLE, C., (2003), *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*, Thèse de doctorat sous la direction de J. Billiez, Université Stendhal-Grenoble3.

TROGNON, A., (1987), « Produire des données », dans Blanchet, A. (dir.), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, observer, interviewer, questionner*, Dunod, Paris.

TROMPENAARS, F., (1993), *Riding the waves of culture,* Nicholas Brealey Publishing, London.

TRUSCOTT, S., et MORLEY, J., (2001), « Cross-cultural learning through computer-mediated communication », *Language Learning,* nº 24, pp. 17-23.

UNRUG (d'), M. C., (1974), *Analyse de contenu et acte de parole*, éditions universitaires, Paris.

VALASTRO, O. M., (2002), « Recherche ethnographique et communautés virtuelles : entretien avec Alessandra Guignon », *Esprit critique*, nº 4-5. Disponible sur : http://www.espritcritique.org (25/09/2009).

VANDERGRIFF, I., (2006), « Negotiating common ground in computer-mediated versus face-to-face discussion », *Language Learning and Technology*, nº 1, vol. 10, pp. 110-138. Disponible sur: http://llt.msu.edu

VAN DER MAREN, J.-M., (1999), *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, De Boeck Université, Paris & Bruxelles.

VAN DER MAREN, J.-M., (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal.

VASSEUR, M.-T., (2005), *Rencontres de langues, question(s) d'interaction*, Didier, Paris.

VASSEUR, M.-T., (1993), « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », *Aile,* nº 2, pp. 25-59.

VATZ LAAROUSSI, M., (2007), « La recherche qualitative interculturelle. Une recherche engagée ? », dans *Recherches qualitatives,* Hors Série nº 4, pp. 2-13. Disponible sur : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v4/laaroussi.pdf (22/07/09).

VERDELHAN-BOURGADE, M., (2007), « Les manuels de français langue seconde, quelques problèmes actuels », dans Verdelhan-Bourgade, M., (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, De Boeck, Bruxelles, pp. 190-196.

VERDELHAN-BOURGADE, M., (2002), *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, PUF, Paris.

VEYNE, P., (2008), *Foucault. Sa pensée, sa personne*, Albin Michel, Paris.

VIGNER, G., (2009), *Le français langue Seconde, Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette Education, Paris.

VIGNER, G., (1989), « Le français langue de scolarisation », *Diagonales*, n° 9, pp. 41-45.

VIGOUROUX., C., (2003), *Réflexion méthodologique autour de la construction d'un objet de recherche : la dynamique identitaire chez les migrants africains francophones au Cap (Afrique du Sud)*, thèse de doctorat, Université Paris X, Nanterre (non publiée). Résumé disponible sur : http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/19/vigouroux.pdf (10/07/09).

VINCK, D., (2000), *Pratiques de l'interdisciplinarité : mutations des sciences de l'industrie et de l'enseignement,* Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

VION, R., (1992), *La communication verbale, analyse des interactions*, Hachette supérieur, Paris.

VOLOCHINOV, V. N. /BAKHTINE, M., (1977/1929), *Le marxisme et la philosophie du langage*, Les Éditions de Minuit, Paris.

VON WRIGHT, G. H., (1971), *Explanation and Understanding*, Routledge and Kegan Paul, London.

VYGOTSKI, L. S., (1997), *Pensée et Langage*, 3e éd., La dispute, Paris.

WAGNER, D. A., VENEZKY, R. L., et STREET, B. (dir.), (1999), Literacy. An international handbook, Westview Press, Oxford.

WALLON, P., (2001), *Le dessin d'enfant,* PUF, Paris.

WAMBACH, M., (2001*), Méthodologie des langues en milieu multilingue*, AIF-CIAVER, Mons.

WARD, C., BOCHNER, S., et FURNHAM, A., (2001), *The Psychology of Culture Shock*, 2e éd., Routledge, London.

WARE, P. D., et KRAMSCH, C., (2005), « Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration », *The Modern Language Journal,* no 89, vol. 2, pp. 190-205.

WATKINS, D., et BIGGS, J. (éd.), (2001), *Teaching the Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*, CERC, Hong Kong.

WAXMAN, H. C., THARP, R. G., et HILBERG, R. S., (2004), *Observational research in U.S. classrooms : new approaches for understanding cultural and linguistic diversity*, Cambridge University Press, Cambridge.

WELLS, G., et CHANG-WELLS, G. L., (1992), *Constructing knowledge together. Classrooms as centers of inquiry and literacy*, Heinemann, Porthmouth.

WELLS, G., (1991), « Apprenticeship in literacy », dans *Literacy as a praxis culture, language and pedagogy,* Alex, Norwood NJ.

WERTSCH, J. V., PABLO DEL RIO, P., et ALVAREZ, A., (1995), *Sociocultural studies of mind*, Cambridge University Press, Cambridge.

WEVER (de), B., SCHELLENS, T., VALCKE, M., et VAN KEER, H., (2006), « Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review», *Computers & Education,* no 46, pp. 6-28.

WHYTE, W. F., (1996), *Street Corner Society : la structure sociale d'un quartier italo-américain*, traduction française de l'édition augmentée de 1955, La Découverte, Paris.

WICHROSKI, M. A., (1996), « Breaking silence: Some fieldwork strategies in cloistered and non-cloistered communities », dans *Qualitative sociology*, no 1, vol. 19, Springer, Heidelberg, pp. 153-170.

WIERZBICKA, A., (1997), « The double life of a bilingual: a cross-cultural perspective », dans Bond, M. (éd.), *Working at the interface of culture: eighteen lives in social science,* Routledge, London.

WIERZBICKA, A., (1997), *Understanding Cultures through Key Words. English, Russian, Polish, German, and Japanese*, University Press Oxford, Oxford.

WINKIN, Y., (1992), « L'ethnographie en éducation aux États-Unis : une première cartographie avec une ébauche de projection sur la Belgique », dans Degembe, M. F., *Odyssée dans un archipel scolaire : enquête en écoles secondaires*, Erasme, Namur, pp. 129-152.

WOODS, D., (1996*), Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision making and classroom practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

WOODS, P., (1990), *L'ethnographie de l'école*, Armand Colin, Paris.

YAKHONTOVA, T., (2001), « Textbooks, contexts and learners », *English for Specific Purposes,* no 20, pp. 397-415.

ZARATE, G., (2009), « La circulation internationale des idées en didactique des langues dans le triangle France, Europe, États-Unis », *Le Français dans le Monde, Recherches et applications,* vol. 46.

ZARATE, G., LEVY, D., et KRAMSCH, C. (éd.), (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme,* Éditions des archives contemporaines, *Paris.*

ZARATE, G., (2008), « Introduction : Appartenances et lien social », dans Zarate, G., Levy, D., et Kramsch, C. (éd.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme,* Éditions des archives contemporaines, *Paris*, pp. 173-180.

ZARATE, G., et CAIN, A., (dir.), (2005), *L'entretien : ses apports à la didactique des langues*, EAN.

ZARATE, G., et GOHARD RADENKOVIC, A. (éd.), (2004), « La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte », *Les Cahiers du CIEP,* Sèvres.

ZARATE, G., (2003), « Identités et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles », dans Byram, M. (éd.), *La Compétence interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

ZARATE, G., (2003), « Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competence », dans Byram, M. (éd.), *Intercultural competence,* Council of Europe Publishing, Strasbourg, pp. 85-117.

ZARATE, G., (1998), « D'une culture à d'autres : critères pour évaluer la structure d'un capital pluriculturel », *Lidil*, n° 18, pp. 141-151.

ZUE ELIBIYO, M., (2008), *Transmission intergénérationnelle des langues au Gabon, une étude à partir des usages déclarés*, thèse de doctorat sous la direction de M. Matthey, Université Stendhal-Grenoble 3.

Bibliographie et sitographie générale et thématique

Alexandra Poulet

Épistémologie et méthodologie des sciences sociales

AGIER, M., (2004), *La sagesse de l'ethnologue*, L'œil neuf, Paris.

BARBIER, R., (1996), *La recherche-action*, Anthropos, Paris.

BEAUD, S., et WEBER, F., (1997), *Guide de l'enquête de terrain*, La découverte, Paris.

CARLES, P., (2001), *La sociologie est un sport de combat : Pierre Bourdieu* [Document vidéo], VHS Secam, C-P Productions / éd. Montparnasse, Paris.

CATENA, A., RAMOS, M. M., et TRUJILLO, H., (2003), *Análisis Multivariado: un manual para investigadores*, Biblioteca Nueva, Madrid, Espagne.

COPANS, J., (1998), *L'enquête ethnologique de terrain*, Nathan, Paris.

DENZIN, N. K., et LINCOLN, Y. S. (ed.), (1994), *Handbook of qualitative research*, Sage Publications, Thousand Oaks, Etats-Unis.

DORNYEI, Z., (2007), *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford, Royaume-Uni.

DUCHESNE, S., et HAEGEL, F., (2004), *L'enquête et ses méthodes: l'entretien collectif*, Nathan, Paris.

FAÏTA, D., et VIEIRA, M., (2003), « Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée », *Skholê*, hors-série 1, pp. 57-68. Disponible sur : http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.57-68.pdf (09/07/09).

KAUFMANN, J.-C., (1996), *L'entretien compréhensif*, Nathan, Paris.

LATOUR, B., (2001), *Le métier de chercheur, regard d'un anthropologue*, INRA éditions, Paris.

MARTINEAU, S., (2005), « L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites », *Recherches qualitatives*, vol. hors-série 2, pp. 5-17. Disponible sur : http://www.recherche qualitative.qc.ca/ISSN%20revis%8E/SMartineau%20HS2-issn.pdf (24/06/09).

MORIN, E., (2005 [1990]), *Introduction à la pensée complexe*, Points-Essais, Paris.

MUCCHIELLI, A., (2004*), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris.

MUKUNGU KAKANGU, M., (2007), *Vocabulaire de la complexité : post-criptum à "La Méthode" d'Edgar Morin*, L'Harmattan, Paris.

QUIVY, R., et VAN CAMPENOUDT, L., (1988), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris.

ROBILLARD, D. de, (2008), *Perspectives alterlinguistiques*, Paris, L'Harmattan, 2 volumes.

SINGLY (de), F., (1992), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Nathan, Paris.

STRAUSS, A, et CORBIN, J., (2004), *Les fondements de la recherche qualitative: techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*, Academic Press, Fribourg, Suisse.

SYNGY, P., et GUEX, P. (éd.), (2008), *Communication et médecine. La prévention du sida auprès des populations migrantes d'origine subsaharienne*, Lambert-Lucas, Limoges.

VINCK, D., (2000), *Pratiques de l'interdisciplinarité : mutations des sciences de l'industrie et de l'enseignement*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

Sociolinguistique

AUZANNEAU, M. (éd.), (2007), *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*, L'Harmattan, Paris.

BLANCHET, P., CALVET, L.-J. et ROBILLARD (de), D., (2007), « Un siècle après le cours de Saussure : la linguistique en question », *Carnets de l'Atelier de sociolinguistique*, nº 1, L'Harmattan, Paris. Disponible sur : http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique31 (16/06/09).

BLANCHET, P., et ROBILLARD (de), D. (dir.), (2003), « Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique », *Cahiers de sociolinguistique,* nº 8, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

CALVET, L.-J., (1993), *Sociolinguistique*. Paris, PUF.

CALVET, L.-J., (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris.

DABENE, L., (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.

GASQUET-CYRUS, M., et PETITJEAN, C., (2009), *Le poids des langues. Dynamiques, représentations, contacts, conflits*, L'Harmattan, Paris. Vidéos, diaporamas et textes disponibles sur : http://tice.univ-provence.fr/document.php?pagendx=4884&project=dsiitice (25/06/09).

GUMPERZ, J., (1989), *Sociolinguistique interactionnelle*, L'Harmattan, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1990, 1992 et 1994), *Les interactions verbales*, Armand Colin (3 tomes), Paris.

MOREAU, M.-L. (éd.), (1997), *Sociolinguistique, concepts de base*, Mardaga, Bruxelles.

NEVEU, F., (2004), *Dictionnaire des sciences du langage*, Armand Colin, Paris.

WHARTON, S., et SIMONIN, J., (éd.), (à paraître), *Dictionnaire encyclopédique des contacts de langues*, ENS-éditions, Lyon.

Méthodologie

BLANCHET, P., (2000), *La linguistique de terrain : méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

CALVET, L.-J., et DUMONT, P., (1999), *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris.

GADET, F., (2003), « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil de données », *Texto !*. Disponible sur : http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html (17/06/09).

GROSSEN, M., (2006), « Qu'est-ce que répondre à un questionnaire ? Réflexions à partir de l'analyse de discussion en groupes focalisés », dans Delamotte-Legrand, R., Hudelot, C., et Salazar Orvig, A., *Dialogues, mouvements discursifs, significations*, Editions Modulaires Européennes, Paris, pp. 89-104.

MAHMOUDIAN, M., et MONDADA, L., (1998), « Le travail du chercheur sur le terrain. Questionner les pratiques, les méthodes, les techniques d'enquête », *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage de l'Université de Lausanne*, n° 10, Lausanne.

MARIEN, B., (2004), *Principes d'analyse statistique pour sociolinguistes*, AUF, Québec. Disponible sur : http://www.sdl-old.auf.org/documents/MarienAufcorrSTAT.pdf (17/06/09).

MARIEN, B., et BEAUD, J.-P., (2003), *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche : le cas des petits échantillons*, AUF, Québec. Disponible sur : http://www.sdl.auf.org/IMG/pdf/Guide_de_statistiques.pdf (17/06/09).

Francophonie

BENIAMINO, M., et GAUVIN, L. (2005), *Vocabulaire des études francophones. Les concepts de base*, Presses Universitaires de Limoges, Limoges.

CALVET, L.-J., et CHAUDENSON, R. (éd.), (2001), *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*, L'Harmattan, Paris.

CHAUDENSON, R., et RAKOTOMALALA, D., (2004), *Situations linguistiques de la Francophonie*, AUF, Québec.

[COLLECTIF], (2008), *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde*, OIF/AUF, Paris. Disponible sur : http://www.auf.org/communication-information/actualites/actes-du-seminaire-international-sur-la-methodologie-d-observation-du-francais.html (24/06/09).

HALAOUI, N., (2005), *Langues* et systèmes éducatifs dans les états francophones d'Afrique subsaharienne, Autrement, Paris.

MAURAIS, J., DUMONT, P., KLINKENBERG, J.-M., MAURER, B. et CHARDENET, P. (éd.), (2008), *L'Avenir du français*, Editions des Archives Contemporaines, Paris.

MOUSSA, D., PRIGNITZ, G., BLANCO, X., QUEFFELEC, A et al. (2004), *Penser la francophonie-Concepts, actions et outils linguistiques*, Editions des Archives Contemporaines, Paris.

ROBILLARD (de), D., et BENIAMINO, M. (dir.), (1993 et 1996), *Le français dans l'espace francophone*, Champion (2 tomes), Paris.

Plurilinguisme

BAVOUX, C., PRUDENT, C., et WHARTON, S. (dir.), (2008), *Normes endogènes et plurilinguisme, aires francophones, aires créolophones*, ENS-éditions, Lyon.

BLANCHET, Ph., KEBBAS, M. et KARA-ABBES A. Y. (éds), (2010), *Influences et les enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours*, Limoges, Lambert-Lucas.

BOTHOREL-WITZ, A., (2008), « Le plurilinguisme en Alsace : les représentations sociales comme ressources ou outils de la description sociolinguistique », *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5, nº 1, pp. 41-63. Disponible sur : http://acedle.org/IMG/pdf/Bothorel_Cah5-1.pdf (16/06/09).

CANDELIER, M., GINA IOANNITOU, M., OMER, D., et VASSEUR, M.-T. (dir), (2008), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

HELLER, M. (ed.), (2007), *Bilingualism : a social approach*, Palsgrave McMillan, New-York.

ZARATE, G., LEVY, D et KRAMSCH, C, (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme / handbook of multilingualism and multiculturalism*, Paris, Ed. des Archives Contemporaines.

Didactique des langues et cultures

AUSCHLIN, A., et al., (2004), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet,* Nota Bene, Québec.

BLANCHET, P., (1998), *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*, Peeters, Louvain.

BRONCKART, J.-P., BULEA, E., et POULIOT, M. (éd.), (2005), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille.

CUQ, J.-P., et GRUCA, I., (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

CUQ, J.-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.

GERMAIN, C., (1993), *Evolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire,* CLE international, Paris.

MARTINEZ, P., (1996), *La Didactique des langues*, « Que sais-je ? » n° 3199, P.U.F., Paris.

MASSERON, C. et GARCIA-DEBAN, C. (coord.), (2008), Pratiques n°137-138 : *La didactique du français. Hommages à Jean-François Halté.*, CRESEF, Metz.

SALINS (de), G., (1992), *Une introduction à l'ethnographie de la communication pour la formation à l'enseignement du F.L.E.*, Didier, Paris.

Épistémologie et méthodologie

ALARCÃO, I., ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M.-H., et MELO-PFEIFER, S., (2009), « De la didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique », *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 6, nº 1, pp. 3-36. Disponible sur http://www.auf.org/communication-information/actualites/actes-du-seminaire-international-sur-la-methodologie-d-observation-du-francais.html (24/06/09).

BESSE, H. (2001), « De la "première didactique (des langues)" et de son oubli, en France, durant près de deux siècles », dans Marquillo Larruy, M. (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, pp. 67-72.

BRONCKART, J.-P. (2008), « Du texte à la langue et retour : notes pour une "reconfiguration" de la didactique du français », dans *Pratiques*, n°137-138, pp. 97- 116.

CHISS, J.-L., SAVATOVSKY, D. (éd.), (à paraître), *La disciplinarisation des savoirs linguistiques. Histoire et épistémologie,* actes du colloque organisé par la SHESL et HTL, avec la collaboration du DILTEC, Paris, 29 et 30 janvier.

CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. (éd.), (2005), *Didactique du français - Fondements d'une discipline*, De Boeck, Bruxelles.

CHISS, J.-L., (2001), « Didactique des langues et disciplinarisation », dans Marquillo Larruy, M. (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, pp.159-163.

CHISS, J.-L. et PUECH, C., (1999), *Le Langage et ses disciplines XIXe-XXe siècles*, Duculot, Bruxelles.

CHISS, J.-L., et PUECH, C., (1998), « De l'émergence disciplinaire à la didactisation des savoirs linguistiques : le tournant des années 60 et ses suites », *Langue Française*, n° 117, pp. 6-21.

CHISS, J.-L., (1997), « La didactique des langues : champs d'exercice et spécificités nationales », dans *Cahiers de l'Asdifle*, n° 8, pp. 346-350.

CHISS, J.-L., (1989), « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du Français », dans *Langue Française*, n° 82, pp. 44-52.

COSTE, D., (2007), « Quelques aspects historiques et actuels de la distinction entre FLM, FLE et FLS », dans Lambert, P., Millet, A., et Trimaille, C. (éd.), *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique : mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, L'Harmattan, Paris, pp. 215-225.

COSTE, D., (2004), « De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence linguistique », dans Auschlin, A., et al. (éd), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*, pp. 67-85.

DEFAYS, J.-M., DELCOMINETTE, B., et DUMORTIER, J.-L. (éd.), (2003), *Didactique du français: langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?*, Editions Européennes Modulaires, Cortil-Wodon, Belgique.

DEMAIZIÈRE, F., et NARCY-COMBES, J.-P., (2007), « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », *Les Cahiers de l'Acedle*, nº 4, pp. 1-20. Disponible sur : http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf (24/06/09).

GAGNE, G., et al., (1989), *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome 1. Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles.

MARQUILLO-LARRUY, M., (2001), « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, seconde, étrangère) », *Cahiers du FORELL / DFLM*, Université de Poitiers / DFLM, Poitiers.

MASSERON, C. et GARCIA-DEBAN, C. (coord.), (2008), Pratiques n°137-138 *: La didactique du français. Hommages à Jean-François Halté.*, CRESEF, Metz.

MONTAGNE-MACAIRE, D., (2007), « Didactique des langues et recherche-action », *Les cahiers de l'Acedle*, nº 4, pp. 93-120. Disponible sur : http://acedle.org/IMG/pdf/Macaire-D_cah4.pdf (24/06/09).

NARCY-COMBES, J.-P., (2005), *Didactique des langues et TIC. Vers une recherche-action responsable*, Orphys, Paris.

PUREN, C., (2003), *La Didactique des langues étrangères à la croisée des chemins – essai sur l'éclectisme*, CREDIF-essais, Didier, Paris.

RAISKY, C. et CAILLOT, M. (éd.), (1996), *Au-delà des didactiques, le didactique*, De Boeck , Bruxelles.

VASSEUR, M.-T., (2007), « Les "données de terrain" au coeur du dispositif de recherche. Pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues », *Les Cahiers de l'Acedle*, nº 4, pp. 21-35. Disponible sur : http://acedle.org/IMG/pdf/Vasseur-MT_cah4.pdf (24/06/09).

Didactique contextualisée

BLANCHET, P., MOORE, D., et ASSELAH-RAHAL, S., (2009), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF/Editions des archives contemporaines, 2e éd. complétée, Paris.

CAMBRA GINÉ, M., (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier, Paris.

CASTELLOTTI, V., et CHALABI, H. (dir.), (2006*), Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, Paris.

CHATEAU, A., (2006), « Spécificités des techniques d'enseignement par rapport aux publics, mythe ou réalité ? », *Les cahiers de l'Acedle*, nº 2, pp. 74-88. Disponible sur : http://acedle.org/IMG/pdf/Chateau-A_cah2.pdf (24/06/09).

CHAUDENSON, R. (coord.), (2008), *Didactique du français en milieux créolophones. Outils pédagogiques et formation des maîtres*, L'Harmattan, Paris.

CHAUDENSON, R. (coord.), (2008), « Adaptation de la didactique des langues à la diversité culturelle », Etudes créoles, nº 1, L'Harmattan, Paris.

CICUREL, F., (2002), « La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE*, nº 16. Disponible sur : http://aile.revues.org/document801.html (17/06/09).

COSTA, J., (2008), « Langues et cultures régionales, langues vivantes étrangères. Quels enjeux pour une convergence didactique ? », *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5, nº 1, pp. 109-128. Disponible sur : http://acedle.org/IMG/pdf/Costa_Cah5-1.pdf (24/06/09).

COSTE, D., (2007), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? ». Disponible sur : http://www.francparler.org/dossiers/pj/coste_190607.doc (19/06/09).

COSTE, D., (2005), « Quelle didactique pour quels contextes ? », *Enseignement du français au Japon*, nº 33. Disponible sur : http://wwwsoc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/%83t%83%89%83%93%83X33-001-014.pdf (19/06/09).

COSTE, D., (2002), « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? », *AILE*, nº 16. Disponible sur : http://aile.revues.org/document747.html (19/06/09).

CUET, C., (2008), « Une didactique du compromis face aux éditeurs et professeurs chinois : concilier deux approches de l'enseignement et innover dans l'élaboration de manuels », *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5, nº 1, pp. 151-166. Disponible sur : http://acedle.org/IMG/pdf/Cuet_Cah5-1.pdf (24/06/09).

FATTIER, D. (éd.), (2006), *Vers une didactique du français en milieu créolophone*, L'Harmattan, Paris.

ISHIKAWA, F., (2004), « L'intervention de l'« extérieur » dans la construction des motivations des apprenants et des représentations relatives à la langue : la didactique du FLE au Japon mise en jeu par le contexte », *Enseignement du français au Japon*, nº 32, pp. 45-66. Disponible sur : http://wwwsoc.nii.ac.jp/sjdf/Revue/f032-045-066.pdf (20/06/09).

MAÏGA, A., (2008), *Français dans les aires créolophones. Vers une didactique adaptée*, L'Harmattan, Paris.

MAURER, B., (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*, L'Harmattan, Paris.

PALLOTTI, G., (2002), « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », *AILE*, nº 16. Disponible sur : http://aile.revues.org/document1395.html (17/06/09).

PORQUIER, R., et PY, B., (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, CREDIF-essais, Didier, Paris.

RISPAIL, M., (2003), *Le francique. De l'étude d'une langue minorée à la socio-didactique des langues*, L'Harmattan, Paris.

Culture d'enseignement-apprentissage et interculturalité

BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICUREL, F., et VERONIQUE, D. (dir.), (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, P.U.F., Paris.

BERTRAND, O. (dir.), (2005), *Diversités culturelles et apprentissage du français : Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Ecole polytechnique, Palaiseau.

BLANCHET, Ph. & COSTE D. (Dir.), (2010), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan.

BLANCHET, Ph. et DIAZ, O. (Dir.), (2007), *Pluralité linguistique et approches interculturelles*, revue Synergies Chili n° 3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, 2007 (version en ligne : http://cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/chili3.html).

CADET, L., (2006), « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique », *Les cahiers de l'Acedle*, nº 2, pp. 36-51. Disponible sur : http://acedle.org/IMG/pdf/Cadet-L_cah2.pdf (24/06/09).

CADET, L., CAUSA, M., (2005), « Rôle de la culture éducative dans la construction du répertoire didactique d'un enseignant de français langue étrangère », dans Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique, D. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, P.U.F., Paris.

CORTIER, C., (2000), « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », *ELA*, nº 140, pp 475-489.

LADMIRAL, J.-R., et LIPIANSKY, E., (1989), *La communication interculturelle*, Armand Colin, Paris.

LEMEUNIER-QUERE, M., (2005), « L'enseignement du français hors contexte francophone (FLE) et en contexte francophone (FLS) : l'emprunt culturel face à l'empreinte culturelle », dans Bertrand, O. (dir.), *Diversités culturelles et apprentissage du français : Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Ecole polytechnique, Palaiseau, pp. 45-56.

FERREOL, G., et JUCQUOIS, G. (dir.), (2003), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris.

PAUZET, A. (coord.), (2002*), Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de français langue étrangère : FLE*, L'Harmattan, Paris.

PUREN, C., (2000), « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures », *ELA,* nº140, pp. 491-512.

TARIN, R., (2006), *Apprentissage, diversité culturelle et didactique : Français langue maternelle, seconde ou étrangère*, Labor, Loverval, Belgique.

Représentations, langues et cultures

ALÉN-GARABATO, C., AUGER, N., GARDIES, P., et KOTUL, E., (2003), *Les représentations interculturelles en didactiques des langues-cultures: enquêtes et analyses*, L'Harmattan, Paris.

CASTELLOTTI, V. (dir.), (2001), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Presses Universitaires de Rouen, Rouen.

MATTHEY, M. (dir.), (1997), *Les langues et leurs images*, IRDP, Neuchâtel.

MOORE, D. (coord.), (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, CREDIF- essais, Hatier, Paris.

ZARATE, G. (coord.), (1997), *Les représentations en didactique des langues et cultures*, ENS Fontenay Saint-Cloud, Paris.

ZARATE, G., (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, CREDIF-essais, Didier, Paris.

Plurilinguisme et didactique

ASSELAH-RAHAL, S., et BLANCHET, P., (2007), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique*, Éditions Modulaires Européennes, Cortil-Wodon, Belgique.

CANDELIER, M., (2008), « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5, nº 1, pp. 65-90. Disponible sur : http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf (24/06/09).

CANDELIER, M. (dir.), (2007), *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Disponible sur : http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf (17/06/09).

CASTELLOTTI, V., (2006), « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues-principes, modalités, perspectives », *Les Cahiers de l'Acedle*, nº 2, pp. 319-331. Disponible sur : http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti-V_cah2.pdf (24/07/09)

CHATRY-KOMAREK, M., et LEZOURET, L.-M., (2007*), Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines*, L'Harmattan, Paris.

COSTE, D., (2008), « Éducation plurilingue et langue de scolarisation », *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5, nº 1, pp. 91-107. Disponible sur : http://acedle.org/IMG/pdf/Coste_Cah5-1.pdf (24/06/09).

COSTE, D., MOORE, D., et ZARATE, G., (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

GAJO, L., et MONDADA, L., (2000), *Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Editions Universitaires Fribourg, Fribourg, Suisse.

LÜDI, G., (2004), « Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Volume IX, pp. 125-135.

LÜDI, G., et PY, B., (2002), *Être bilingue*, Peter Lang, Berne.

LÜDI, G., et PY, B., (1994), *Changement de langage et langage du changement*, L'âge d'homme, Lausanne

MARTINEZ, P., MOORE, D., et SPAËTH, V. (coord.), (2008), *Plurilinguismes et enseignement : identités en construction*, Riveneuse, Paris.

MONTAGNE-MACAIRE, D., (2008), « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche », *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5, nº 1, pp. 3-40. Disponible sur : http://acedle.org/IMG/pdf/Macaire_Cah5-1.pdf (24/06/09).

MOORE, D., et CASTELLOTTI, V., (2008), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Peter Lang, Berne.

MOORE, D., (2006), *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris.

PRUDENT, L.-F., TUPIN, F., et WHARTON, S. (éd.), (2005), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Berne.

WAMBACH, M., (2001), *La méthodologie d'enseignement des langues en milieu plurilingue*, CIAVER, Bruxelles.

ZARATE, G., KRAMSCH, C., et LEVY, D. (dir.), (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des archives contemporaines, Paris.

Cadre Européen Commun de Référence

BEACCO, J.-C., et BYRAM, M., (2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Version intégrale ou de synthèse disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp#TopOfPage (17/06/09).

CONSEIL DE L'EUROPE, (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (08/07/09).

PUREN, C., (2006), « Le Cadre Européen Commun de Référence et la réflexion méthodologique en Didactique des Langues-Cultures : un chantier à reprendre ». Disponible sur : http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=35 (17/06/09).

ROSEN, E., (2007), *Le point sur le CECR*, Paris, Clé-International.

Sciences de l'éducation

HOUSSAYE, J. (dir.), (1993*), La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd´hui*, ESF, Paris.

REUTER, Y. (éd.), (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, Bruxelles, Belgique.

REYNAL, F., et RIEUNIER, A.., (1998), *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*, ESF, Paris.

Méthodologie

ALTET, M. et VINATIER, I., (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, P.U.R., Rennes.

KARSENTI, T., et SAVOIE-ZAJC, L., (2004), La *recherche en éducation: ses étapes, ses approches*, Ed. du CRP, Sherbrooke, Canada.

LAHANIER-REUTER, D., et RODITI, E., (2007), *Questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactiques (2)*, Presses Universitaires du Septentrion,Villeneuve d'Asq.

MIALARET, G., (2004*), Méthodes de recherche en science de l'éducation*, P.U.F., Paris.

PERRIN-GLORIAN, M.-J., et REUTER, Y., (2006) *Les méthodes de recherche en didactique*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Asq.

PESCHEUX, M., (2007), *Analyse de pratique enseignante en FLE/S - Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*, L'Harmattan, Paris.

POISSON, Y., (1992), *La recherche qualitative en éducation*, Presses de l'Université du Québec, Québec, Canada.

VAN DER MAREN, J.-M., (1999), *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement,* De Boeck, Bruxelles, Belgique.

VAN DER MAREN, J.-M., (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, De Boeck, Bruxelles, Belgique.

Éducation comparée

GONCALVES, C., et GROUX, D., (2009), *Approches comparées de l'éducation des langues et de la formation des enseignants*, L'Harmattan, Paris.

GROUX, D. (dir.), (2003), *Dictionnaire d'éducation comparée*, L'Harmattan, Paris.

MERCIER, A., SCHUBAUER-LÉONI, M.-L. et SENSEVY, G., (2002), « Vers une didactique comparée », *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, pp. 5-16.

PORCHER, L., (2009), *Education comparée : pour aujourd'hui et pour demain,* L'Harmattan, Paris.

Interculturalité et éducation

BLANCHET, Ph. & COSTE D. (Dir.), 2010, *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan.

CLANET, C. (1990), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.

DEMORGON, J. et LIPIANSKY, E.-M., (1999), *Guide de l'interculturel en formation,* Paris, Retz.

DASEN, P. et PERREGAUX, C. (éd.), (2002), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, De Boeck, Bruxelles, Belgique.

FERREOL G. et JUCQUOIS G. (Dir.), (2003), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, A. Colin.