HAL
open science

Pour une relecture praxéologique des réformes en contexte multilingue : l'exemple de l'accompagnement personnalisé en Collectivité ultra-marine de Saint-Martin

Olivier-Serge Candau

To cite this version:

Olivier-Serge Candau. Pour une relecture praxéologique des réformes en contexte multilingue : l'exemple de l'accompagnement personnalisé en Collectivité ultra-marine de Saint-Martin. 4éme Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014, 2014, Berlin, Allemagne. pp.901 - 913, 10.1051/shsconf/20140801088 . hal-01612839

HAL Id: hal-01612839

https://hal.science/hal-01612839v1

Submitted on 2 Oct 2018

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.

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801088
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2014

Pour une relecture praxéologique des réformes en contexte multilingue : L'exemple de *l'Accompagnement Personnalisé* en Collectivité Ultra-Marine de Saint-Martin

Candau, Olivier-Serge

CRREF (EA 4538), Université des Antilles et de la Guyane
oscandau@espe-guadeloupe.fr

1 Introduction

S'il paraît aujourd'hui difficile de penser la didactique sans recourir à une approche linguistique (Germain, 2000), il va sans nul doute que l'exemple de la *Réforme des Lycées* en France (Chatel, 2010) en renouvelle considérablement la portée. Cette *Réforme* vise à favoriser la mise en place de nouveaux dispositifs pédagogiques par les équipes éducatives afin d'aider les élèves dans leur cursus scolaire. L'ensemble des prescriptions de la *Réforme* résulte d'un programme dont la prise en charge dans un contexte socioculturel et linguistique spécifique renouvelle le contenu (Talbot, 2005). En effet, l'île franco-néerlandaise de Saint-Martin, dont la partie française est désormais « Collectivité d'Outre-Mer de la République » (COM) depuis 2007 se caractérise par une situation de multilinguisme (anglais, créole haïtien, espagnol, français) et pose la question des stratégies pédagogiques et didactiques à adopter dans le cadre de l'enseignement du français. La prise en compte des spécificités langagières du public saint-martinois infléchit les pratiques possibles en invitant à un nouveau positionnement quant à la définition des finalités de tout accompagnement personnalisé de l'élève plurilingue (Castellotti et Moore, 2008) au sein de sa scolarisation. Cette étude vise donc à modéliser les rapports peut-être problématiques entre *processus interactionnels* et *situations éducatives* (Fillietaz & Schubauer-Leoni, 2008). Il s'agit à travers un dispositif particulier de la *Réforme*, *l'Accompagnement personnalisé* (AP), de décrire comme le contenu d'enseignement, l'activité enseignante et celle de l'élève bouleversent le *modèle didactique systématique* (Carnus, 2010), en lui imposant dans ce contexte multilingue d'enseignement, de nouveaux défis.

L'enjeu de cette étude est ainsi de rendre compte de la façon dont les participants (enseignants et élèves) peuvent orienter *praxéologiquement* (Schmidt, 2004) leur point de vue en mobilisant un ensemble de ressources (non) langagières afin de produire des décisions et des réactions les uns face aux autres. Dans cette mesure, on se demandera en quoi la relecture *praxéologique* de la *Réforme* peut favoriser une meilleure compréhension linguistique des présupposés didactiques qui lui sont inhérents. Un premier panorama permettra de faire ressortir un faisceau de convergences entre *Réforme* et approche *praxéologique*, avant d'esquisser des propositions de catégories épistémologiques possibles pour appréhender *in situ* la *Réforme*, et de proposer une ébauche des résultats observées.

2 La Réforme au cœur d'une approche praxéologique

2.1 Présentation synoptique de la Réforme

La *Réforme des Lycées* a permis en particulier la mise en place l'*accompagnement personnalisé* (AP). Ce dernier est intégré à l'emploi du temps des élèves au même titre que les autres matières d'enseignement, et relève d'un apprentissage obligatoire et fédéré de droit aux exigences curriculaires. La priorité de ce dispositif est d'assurer la gestion des changements que représente le passage du collège au lycée notamment en classe de 2nde. L'AP implique le recours à une polyvalence des outils et des supports

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

Article available at http://www.shs-conferences.org or http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801088

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801088
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2014

didactiques lors des soixante douze heures annuelles dispensées aux élèves, regroupés dans des effectifs réduits, à raison de deux heures hebdomadaires. L'équipe enseignante doit établir un calendrier pour définir une progression dans les compétences. Une certaine liberté d'initiative et d'organisation est reconnue aux équipes pédagogiques, qui s'engagent à établir une programmation pédagogique couvrant six à sept semaines. Les objectifs sont multiples : il s'agit de répondre de manière très diversifiée aux besoins de chaque élève, avec toute la souplesse nécessaire pour donner sens aux apprentissages, favoriser les ressources culturelles locales et soutenir chaque élève pour le rendre autonome. L'AP s'oriente ainsi vers une définition tripartite :

- il s'agit d'abord d'une *instance de dialogue*. Un entretien individuel sur l'orientation scolaire est conduit par le professeur principal, soutenu par le conseiller d'orientation. Les parents sont invités à s'associer à cet entretien.
- L'AP est aussi une *instance de régulation du parcours éducatif*. Les objectifs sont multiples : donner de l'intelligibilité et de la lisibilité à la trajectoire de l'élève, réfléchir à la relation que l'élève entretient avec l'apprentissage, l'amener à s'informer sur les filières et les métiers, pour l'encourager à faire des choix conscients et motivés, tout en renforçant l'estime de soi et la motivation. La finalité de l'AP et le niveau d'enseignement associé permettent de détailler les modalités de l'AP. Le but est de favoriser la maîtrise par l'élève de son parcours de formation et d'orientation, en s'appuyant sur les travaux d'informatique et de la communication pour l'enseignement (TICE) et les travaux interdisciplinaires. Le niveau d'enseignement pour chaque niveau fait varier les attentes. En 2nde, il s'agit de permettre à l'élève de se doter de méthodes pour tirer profit de ses études et construire un projet personnel. En 1ère on favorise l'acquisition de compétences propres à chaque voie de formation. Enfin, en T^{ale}, on s'appuie sur les enseignements spécifiques et les dominantes disciplinaires pour mieux assurer la transition vers l'enseignement supérieur.
- L'AP est enfin une *instance de régulation des apprentissages*, qui ont lieu lors d'échanges avec le professeur principal pour évaluer les résultats scolaires constatés spécifiquement lors d'une fin de trimestre ou tout au long du parcours de l'élève. Les appétences et les compétences déjà affichées par l'élève sont alors prises en compte pour susciter leur épanouissement et leur approfondissement. La verbalisation des besoins par l'apprenant est donc corrélative d'une adhésion nécessaire aux finalités de l'AP. Cela implique d'une part le recensement des pratiques existantes pour proposer une analyse qualitative des dispositifs proposés, et aussi celui des besoins et traduction en termes de nécessité pour l'AP. Par conséquent, toute tentation de recours à des entrées génériques est écartée pour recourir au contraire à des activités favorisant le recentrement sur des compétences précises. Tout projet mené en AP donne alors lieu à une évaluation respectueuse des principes suivants : l'établissement d'un calendrier avec des interventions ponctuelles, le soutien à la régulation par la concertation et des bilans intermédiaires, et l'élaboration des critères d'évaluation des activités mis en place. L'AP rapproche l'enseignant d'un tuteur qui s'engage ainsi à rappeler les règles de vie de la communauté scolaire, d'écouter et de privilégier la parole de l'élève encadré, afin de le conseiller dans ses choix, tout en favorisant l'expression de son autonomie. L'enseignant s'engage ainsi à respecter tacitement de nouvelles fonctions dont il assure la pérennité. Il est d'abord un *observateur*, qui recueille et croise des indices pour les traduire en besoins d'accompagnement. Il se veut aussi un *médiateur*, qui rend accessibles les démarches et les programmes, puis un *maillon* de la communauté éducative, qui agit collégialement et en complémentarité avec ses collègues, et un *guide*, qui formule des hypothèses de réussite pour chaque élève.

La spécificité du contexte d'apprentissage et d'acquisition saint-martinois dans lequel l'AP s'intègre invite à s'interroger sur les particularités langagières et didactiques qu'il génère. Cicurel rappelle d'ailleurs en 2011 que l'enseignement en classe est le lieu d'observation d'un environnement matériellement situé et historiquement déterminé où s'exerce le travail d'un agent (le professeur) sur un usager (l'élève) à des fins de transformation. Or, les conditions mêmes d'exercice de l'AP, telles que

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801088
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2014

déclinées précédemment, invitent à discuter la nature des relations instaurées entre les trois pôles traditionnels : l'enseignant, les élèves et le savoir. En effet, le travail de l'enseignant, qui ne s'en tient plus à l'exposition d'une matière, s'oriente désormais vers de nouvelles finalités. L'événement enseigné ne limite plus en effet à un fait disciplinaire refermé sur lui-même, mais relève davantage de l'exploration d'une compétence, méthodologique par exemple, dont il faut assurer la maîtrise par l'élève. La transformation du référent en donnée d'apprentissage par l'enseignant s'en trouve *de facto* affectée. L'AP devient ainsi un lieu privilégié d'observation des sujets en situation d'interaction (un enseignant mandaté pour consolider, approfondir et ouvrir de nouvelles perspectives à un groupe d'élèves sur une période délimitée) et des conditions de construction, d'accès et d'appropriation du savoir. Les croisements entre l'apprentissage et les interactions qui le rendent possible invitent à une réflexion sur la *didacticité* (Moirand, 1992) de l'AP révélés par les pratiques d'enseignants et d'élèves.

2.2 Esquisse d'une approche praxéologique

Si l'on admet que l'AP est le lieu d'une articulation particulièrement étroite entre les apprenants et l'enseignant comme le suggère la *Réforme* on ne peut que s'interroger sur les modalités de collaboration de cette *action collective* (Sensevy, 2011). Il devient intéressant d'éclairer les soubassements qui permettraient de délimiter clairement une unité dans le flux permanent des conduites des agents que cela soient celles de l'enseignant ou de l'élève. On peut se demander si le cadre a priori souple de la *Réforme* favorise davantage une certaine liberté des enseignants, impactant clairement les comportements scolaires observables en classe d'AP. Les ressources pédagogiques (supports, activités, routines d'enseignement etc.) seront peut-être choisies avec davantage de souplesse que dans un cours ordinaire. La question de l'agir observable repose sur le croisement de deux réflexions devenues fondamentales : la signification des actions se trouve-t-elle modifiée dans le cadre de l'AP à Saint-Martin ? Les actions répondent-elles à une logique situationnelle (insertion dans un cadre spatio-temporel différent d'un cours ordinaire) particulière susceptible d'avoir un impact sur les apprentissages ? Il en ressort que la délimitation même des étapes d'une leçon en AP opère peut-être des découpages spécifiques dans le flux continu des activités. L'analyse des actions et des discours en situation en particulier ceux des enseignants peut aider à mieux appréhender le passage d'une lancée (action impulsée par l'enseignant), le résultat observable (la réaction en particulier des élèves, la progression ou non de l'activité, la modification des comportements etc.) et l'interaction entre les partenaires. Enfin ce choix épistémologique d'appréhender l'AP dans sa portée *praxéologique* implique que la construction des interactions observables en AP ne puisse pas se comprendre en dehors d'une édification de l'univers social et culturel dans lequel il s'origine (Bronckart, 2009). Aucune réflexion sérieuse sur les enjeux éducatifs à Saint-Martin ne saurait faire l'impasse sur la question de *l'agir de l'enseignant* (Cicurel, 2011) et des élèves dans leur rapport à l'organisation sociale et aux réalités langagières observables en classe.

2.3 Une résonance particulière à Saint-Martin

La contextualisation pédagogique à Saint-Martin et les enjeux didactiques qui lui sont liées diffèrent des particularités guadeloupéennes, alors même que les deux territoires sont rattachés au sein de la même académie (Anciaux 2012 ; Basso et Candau 2007). Une présentation rapide du contexte linguistique de Saint-Martin permet de mieux percevoir concrètement les enjeux didactiques à l'œuvre. La complexité de la situation linguistique de Saint-Martin invite à aborder le traitement des *langues en contact* (Hamers, 1997) à travers le panorama des parlers en présence. L'étude de Jacques Leclerc (2006) fait apparaître plus de 70 nationalités sur l'ensemble de l'île. Les langues les plus parlées sont, dans l'ordre, l'anglais, le français, le créole haïtien, le créole guadeloupéen, le papiamento, le néerlandais, le créole martiniquais, l'espagnol, le portugais et l'italien. La *langue véhiculaire* (Gadet, 2003) de l'île est l'anglais, que d'aucuns qualifieront péjorativement de parler sans structure. Comme dans tous les départements français d'outre-mer (DOM), alors que la loi républicaine est souveraine, certaines adaptations ont été mises en œuvre par la loi n° 84-747 du 2 août 1984 relative aux compétences des régions de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de la Réunion. Ces propositions traitent de la politique éducative et culturelle complémentaire relative à la connaissance des langues et des cultures régionales. Les territoires

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801088
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2014

nommément désignés sont invités à instruire une politique culturelle visant à développer le patrimoine local. Tout dispositif pédagogique peut bénéficier du soutien financier de l'état. Il faut ajouter également une loi plus récente adoptée par l'Assemblée nationale française : la *Loi d'orientation pour l'outre-mer* (ou loi 2000-1207 du 13 décembre 2000), entrée en vigueur le 14 décembre 2000. Ce sont les articles 33 et 34 de cette loi qui concernent tous les DOM-TOM. À l'article 33, on apprend que

> L'État et les collectivités locales encouragent le respect, la protection et le maintien des connaissances, innovations et pratiques des communautés autochtones et locales fondées sur leurs modes de vie traditionnels et qui contribuent à la conservation du milieu naturel et l'usage durable de la diversité biologique […].

et à l'article 34 que « […] les langues régionales en usage dans les départements d'outre-mer font partie du patrimoine linguistique de la Nation […] » et qu'elles « […] bénéficient du renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage.». D'après la *Loi d'orientation d'outre-mer*, la loi n° 5-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux leur est applicable. Sur la partie hollandaise de l'île, le néerlandais demeure la langue de l'école et de l'administration, même s'il n'est que très rarement employé. Trois lois régissent la politique linguistique de Sint-Maarten : la Loi sur l'enseignement primaire de 1985 ; le Pacte de langue et de culture frisonnes de 1989 ; la Convention relative aux peuples indigènes et tribaux (1989) de l'Organisation internationale du travail (OIT). Face à l'échec scolaire, le gouvernement hollandais a récemment introduit dès le primaire, l'enseignement de trois langues secondes : le néerlandais, l'anglais et le français (ou l'espagnol). Les difficultés de Saint-Martin dans sa gestion éducative viennent en partie à la fois de sa difficulté à scolariser une population très souvent anglophone, ainsi qu'à maîtriser les répercussions d'une migration plurilingue massive. La présence de l'anglais est renforcée par l'arrivée massive de touristes nord-américains une grande partie de l'année, ainsi qu'une forte émigration saint-martinoise vers les Etats-Unis entraînant des flux de population source d'une constante restructuration des pratiques langagières. La préface de Calvet à l'ouvrage de Martinez (1994) posait déjà dès la fin des années 90 les enjeux sociolinguistiques fondamentaux de l'île :

> La diglossie saint-martinoise, en effet, est inédite en ce sens que l'anglais local, l'anglais 'des îles' avec ses caractéristiques propres, y est variété basse face au français officiel mais aussi face au français officiel mais aussi à l'anglais standard enseigné à l'école.

Le répertoire langagier saint-martinois est complexe et comporte de nombreuses langues, dont une forme dialectale, le *West Indian English* dont on trouve d'ailleurs des micro-variantes selon les parties de l'île dans lesquelles on se trouve. La population d'origine saint-martinoise utilise cet anglais vernaculaire. Alors que les démarches administratives et juridictionnelles s'inscrivent de plus en plus dans une démarche multilingue, l'école pérennise des interventions monolingues, condamnant d'ailleurs souvent les formes hybrides, selon les termes de Castellotti et Moore (1999 : 13) pour qui « […] toute interlangue se donne à voir comme interlope […] », dont toute une génération d'enseignants parfois peu au fait de la question du plurilinguisme se fait encore malheureusement trop souvent l'écho. On rappellera la configuration linguistique de Saint-Martin en reprenant la triade proposée par Martinez (1994 : 164-165), qui semble toujours d'actualité :

- le français, langue officielle d'état. Elle prévaut dans l'administration, l'école et toutes les juridictions. On nuancera en rappelant que de plus en plus les lieux rattachés à la juridiction administrative (impôts, gendarmerie etc.) voient fleurir une quantité croissante de publications bilingues. Par ailleurs, le recrutement des agents administratifs se fait sur la base d'une reconnaissance des compétences plurilingue. Les modalités de remplissage des déclarations d'impôts sont désormais en anglais et en français. C'est aussi la langue utilisée dans les églises catholiques.
- *l'anglais standard* supplanté par l'anglais nord-américain. Il est enseigné dans les écoles. Toutes les publications anglophones de l'île comme le journal *Herald tribune* se font en *Standard English*. Le prestige de cet anglais acrolectal se vérifie encore lors des services religieux dans les églises réformées souvent d'origine nord-américaine. La thèse d'Arrindell (2011) qui interroge l'impact du choix des langues sur les représentations identitaires dénonce l'ambivalence des Sint-Martiners (sur la partie

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801088
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2014

hollandaise du territoire) qui dénigrent leur propre usage de cet anglais vernaculaire. L'étude montre aussi clairement que la langue de l'instruction, à savoir le *Standard English* et le néerlandais ont des répercussions négatives sur les performances scolaires, dans la mesure où leur emploi ne correspond à pas à la réalité langagière des apprenants sint-martiners.
- *l'anglais vernaculaire*. Il est très souvent ressenti comme un appauvrissement de la langue de référence. Arrindell (2011) et Romney (2011) parleront de *créole*, même si l'on entend parfois à Saint-Martin le terme de *Broken English*, aussi en usage à Carriacou (De Graff, 2005). Son usage et son acquisition sont limités à la population de souche. Il n'existe pas à notre connaissance de revue qui lui soit consacrée. Seules quelques chansons, réduites à un usage folklorique, s'en font l'écho. De façon globale on s'étonnera de ce qu'aucune prise en compte du vernaculaire dans les enseignements ne soit proposée, que cela soit pour favoriser les apprentissages langagiers, ou encore pour faciliter l'approche de l'anglais standard.

Les difficultés de Saint-Martin dans sa gestion éducative viennent en partie à la fois de sa difficulté à scolariser une population très souvent anglophone (l'île étant entourée par ses voisines anglophones, mais aussi tournée culturellement vers les États-Unis), qu'à maîtriser les répercussions d'une migration plurilingue massive.

3 Proposition de catégories épistémologiques

3.1 L'AP : une non-catégorie ?

Grand serait la tentation de percevoir l'AP comme une *non catégorie*. L'absence de précisions ministérielles sur le contenu d'enseignement, et les modalités pratiques font courir le risque à ce dispositif de recouvrir un grand vide. À certains qui lui reprochent d'être une vague étiquette recouvrant des enjeux brumeux et vidés de sens, d'autres répondront que son élaboration répond à une construction conceptuelle engagée dans un processus de reconquête sémantique permanent. L'AP est pourtant une occasion intéressante de scruter l'activité enseignante autant à la mesure des pratiques des professeurs que dans la gestion de l'activité collective (Amigues, 2009). En effet, le *développement de l'activité de l'enseignant* est traditionnellement considéré comme situé dans un triple ancrage : dans le développement de l'organisation éducative, dans celui des pratiques professionnelles enseignantes, et par l'inscription de *l'action individuelle dans une situation singulière avec ses contraintes propres.* Or les prescriptions dont l'AP font l'objet restent parfois sinon floues du moins assez ténues. Les orientations, dont ce dispositif peut faire l'objet, l'inscrivent dans des orientations parfois nébuleuses. Non seulement l'objet d'enseignement qu'il recouvre est indistinct mais les bénéficiaires, les élèves ciblés par le dispositif, ne semblent pas être toujours déterminés avec beaucoup de minutie. L'efficience du dispositif peut s'en ressentir. Comment exiger des enseignants qu'ils s'engagent dans l'élaboration d'outils performants, ou encore qu'ils mobilisent des ressources pertinentes alors même qu'ils se doivent d'appliquer une réglementation peu claire ? Le risque est alors grand que l'appellation d'AP se dilue dans un ensemble de pratiques fortuites et recouvre alors un ensemble de pratiques de remédiation au coup par coup, au travers de laquelle l'enseignant se transformerait davantage en un répétiteur du cours mal assimilé par les élèves qu'en expert de pratiques innovantes et motivantes. Comme le suggère Carnus (2010) les prescriptions déclinées en une myriade de dispositifs ont souvent une résonance proportionnellement faibles dans les pratiques professionnelles enseignantes. On peut se demander quel traitement les enseignants réservent à partir de leur lecture des programmes, aux réalités plurilingues au sein des activités didactiques et pédagogiques. Cette interrogation impose de prendre avec lucidité toute la mesure de l'écart éventuel entre les exigences macro-contextuelles (notamment par les programmes et le contexte d'enseignement) et les interactions *in situ*.

À défaut de pouvoir en circonscrire l'ensemble des pratiques pédagogiques éventuellement pertinentes, on assume ici l'ambition de dessiner l'esquisse d'une modélisation pédagogique. Il semble en effet important de désassembler le montage de l'ensemble des présupposés pédagogiques qui le sous-tendent pour en comprendre les ressorts fondamentaux. La réglementation de l'AP délimite un faisceau de

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801088
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2014

scenarii pédagogiques où la *construction des actions et l'identité des acteurs* (Bronckart, 2009) se jouent dans une interaction permanente les prescriptions officielles et le contexte multilingue au travers d'une négociation permanente entre enseignant(s) et élèves.

3.2 L'AP au détour d'une lecture interactionniste

Les fondements épistémologiques de l'*interactionnisme socio-discursif* (ISD) de Bronckart (1997, 2008) affinent cette relecture du statut de l'AP. L'ISD cherche à rendre compte du rôle joué par l'activité langagière dans le développement humain, notamment au travers de l'étude des spécificités des *préconstruits sociohistoriques* que sont les divers types de textes élaborés par une communauté verbale, notamment dans les situations scolaires qui cherchent à en assurer l'appropriation et l'élaboration. La maîtrise de ces genres a des répercussions fortes sur l'épanouissement acquisitionnel des individus à la fois dans une dimension *épistémique* (construction des connaissances) et *praxéologique* (en matière d'élaboration des actions et de l'identité de ces mêmes individus). À l'opposé des traditions psychologiques (behaviorisme, constructivisme, cognitivisme), l'ISD se soucie d'étudier la *sociohistoire humaine* et les *formes d'activités collectives* mises au point par ces mêmes groupes tout au long du processus sociohistorique. Ces *activités collectives* servent de *cadres médiateurs* aux interactions entre individus et milieu d'appartenance. L'ISD rend au langage un rôle central en lui reconnaissant par ses *conditions effectives de fonctionnement* et *son organisation* un rôle capital notamment sous la forme des pratiques langagières qui participent activement à l'élaboration de la pensée. L'ISD poursuit ainsi l'héritage de Leontiev (1981) selon qui l'ensemble des connaissances s'acquiert au sein des interactions entre l'humain et les objets qui l'entourent. Sans apporter dans l'immédiat de réponses hasardeuses, on peut sans grand risque affirmer que la participation des élèves et de l'enseignant à des *formes sociales socio-historiquement constituées* sera déterminante sur l'apprentissage en AP. Ainsi est-il important de se demander quel ressort est le plus pertinent dans le déroulement des interactions en classe d'AP. L'objet du discours ne prend sens alors qu'à la lumière des discours qui le configurent (Arditty et Vasseur, 1999). Les manières de partager la parole dans la classe (selon la langue, le positionnement des interactants etc.) font l'objet d'observations et incitent à réfléchir à la manière dont l'AP positionne chacun dans ce contexte didactique spécifique. Ces relations se mettent en place dans un contexte didactique (Blanchet, 2009). L'appropriation du territoire linguistique et interactionnel s'inscrit pour le coup dans une réflexion profondément *praxéologique* où la classe d'AP devient un espace d'apprentissages. Les interactions entre élèves eux mêmes et avec l'enseignant deviennent à la fois le medium de communication et le l'aboutissement de ces interventions en restaurant *a posteriori* la signification négociée des assertions de l'enseignant. Tous nos égards s'adressent donc aux diverses attitudes des acteurs engagés dans la séance pour faire émerger la dynamique de la *compétence située* (Pekarek-Doehler, 2005). Elle se réalise d'une part au gré de l'impulsion réciproque des partenaires qui accommodent alors leurs conduites discursives. La participation de l'ensemble de la collective aux interactions est à la fois *rétroactive* (Bronckart, 2008) en ce sens qu'il y a réponse à un ensemble de comportements collectifs précédents puis *prospective* par la monstration de nouvelles assertions jointes à une activité collective. La *compétence située* s'origine dans un milieu socioculturel commun à l'ensemble des partenaires du groupe. Chacun de ses membres peut exhiber à son tour la connaissance qu'il a de l'action langagière et des processus qui participent à son élaboration. Les interactions observées résultent de l'ajustement des activités individuelles des élèves et de l'enseignant embarqués dans des pratiques scolaires. Chaque acteur détermine ce qui fait sens dans son milieu et collabore ainsi à la définition d'un environnement devenu significatif pour lui. Réciproquement cet univers en retour participe à l'élaboration d'une signification commune par les apprenants. Les différentes définitions retenues par chacun des acteurs participent donc d'un ajustement permanent qui peut-être au bénéfice ou au détriment du groupe selon que les interactions déclenchent des acquisitions ou qu'elles le freinent voire l'inhibent. L'AP est donc le lieu d'une action collective spécifique. L'élaboration du savoir poursuit ainsi une perspective descendante, selon trois domaines : les *préconstruits sociohistoriques*, les *démarches de médiation formative*, et les *effets produits par ces démarches formatives sur la constitution et le développement des personnes (*Bronckart, 2009). Les *préconstruits sociohistoriques* regroupent ceux que l'on peut qualifier de *praxéologiques* (recoupant le

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801088
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2014

faire) et les *gnoséologiques* (associés à la connaissance et au savoir que chaque individu peut avoir du milieu qui l'entoure, et englobée dans une connaissance collective à la disposition de tous).
Les premiers peuvent prendre la forme *d'activités pratiques collectives* (élaborées et gérées par différentes *formations sociales*) ou des activités langagières recourant aux moyens d'une langue naturelle et dont la réalisation sous forme de *textes* peut être écrite ou orale. Bronckart citant l'ouvrage d'Habermas (1987) rappelle que la première finalité de ces activités est d'assurer une entente dans la réalisation des activités pratiques (les textes servent à planifier/ réguler/ évaluer des activités). Les activités pratiques se déclinent donc sous différentes formes praxéologiques : l'*historicité* (transformations intergénérationnelles) la *socialité* (assumées par des groupes sociaux spécifiques) et la *culturalité* (favorisant la revendication identitaire). L'*historicité* désigne le début d'un mouvement engendré par les activités humaines qui poursuit la sédimentation des acquis nécessairement réévaluée au cours de l'histoire dans une dynamique permanente. L'hétérogénéité des pratiques interprétatives sollicite une *division du travail* marxienne qui au gré des particularités positionnelles et sociales enchevêtre les systèmes de valeurs particuliers. Le *conflit* qui résulte de l'appréciation croisée de l'appréhension de cette diversité culturelle renforce la marche de l'Histoire dans une sémantique des pratiques et d'organisations collectives sans cesse renouvelée. Sur le *plan gnoséologique* on peut noter que l'élaboration de la connaissance se fait tout au long de l'histoire au travers de *représentations collectives*. Selon Popper (1972) et Habermas les préconstruits *gnoséologiques* sont du ressort de trois *mondes formels* :

- le *monde objectif*, qui relève de l'ensemble des savoirs relatifs au monde selon une approche matérielle (l'ensemble des savoirs est identifiable à partir de leur vérité et leur efficacité ;
- le *monde social*, qui relève de l'ensemble des savoirs concernant les formes d'interactions entre personnes (l'ensemble est identifiable selon la conformité aux normes) ;
- le *monde subjectif*, qui relève de l'ensemble des connaissances liées au psychique des individus (l'ensemble est identifiable en termes de sincérité et d'authenticité).

Ces *préconstruits* relèvent d'une certaine universalité, en ce qu'ils sont soumis à une transaction sociale permanente et reconduite au sein d'une entité sociale. Cette diffusion élargie dénote l'interaction permanente entre la recherche du sens par l'homme et le monde, conçu comme un environnement pré-établi mais aussi reconstruit *a posteriori* par les catégories épistémologiques élaborées par l'humain. L'AP est un univers dont on se doit d'apprécier les règles de fonctionnement, en particulier celles assurant la régulation des interactions inter-individus à l'aune de préconstruits liés aux pratiques entérinées (*praxéologiques*) et aux représentations du savoir (*gnoséologiques*).
Le deuxième domaine est celui des démarches de *médiation formative* à travers lesquelles un certain nombre de *préconstruits* sont exposés aux apprenants afin de favoriser leur acquisition pour contribuer à leur enrichissement ou des entreprises d'éducation, informelle ou formelle, par lesquelles les éléments des préconstruits sont présentés aux apprenants, dans le but à la fois de leur transmettre ces acquis et de leur permettre de contribuer ensuite à leur transformation ou à leur enrichissement. Cette recherche sur l'AP demande ainsi, comme les deux schémas suivants inviteront à le voir (4.2), de mesurer en particulier l'impact des textes institutionnels et *prescriptifs* (comme peuvent l'être la politique de la COM et l'aménagement linguistique du lycée où se déroulent les observations) sur les *textes oraux* en particulier produits par les apprenants. Bronckart dans ce même article propose ainsi de s'interroger en particulier sur *trois types d'objets de formation* :

- les objets *épistémiques* (comme aboutissement de la *transposition didactique* de certains éléments du monde objectif). En AP, la prise en compte en particulier des représentations de Saint-Martin et de ses pratiques langagières implicites peut s'avérer un élément particulièrement prégnant au sein des interactions. Par ailleurs, la médiatisation par les langues en présence ratifiées ou non par l'enseignant au cours de sa séance peut s'avérer être un filtre dont il faut mesurer l'importance dans la transposition des objets du monde objectivable.
- les objets *praxéologiques* (comme possibilités d'agir selon les attentes de l'univers social). Là encore la ratification des langues et leur reconnaissance plus ou moins avérée dans les pratiques en cours, ainsi que la représentations des acteurs en présence auront peut-être un rôle à jouer dans la circulation des savoirs.
- les objets *psychologiques* (désignant en termes identitaires et éthiques les représentations du monde subjectif). La prise en compte question de l'identité dans les alternances de langue en particulier peut s'avérer cruciale pour comprendre les flux discursifs au cours des échanges.

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801088
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2014

Enfin, le dernier domaine est celui des effets produits par ces démarches formatives sur *la constitution et le développement des personnes*.
L'AP est certainement sans conteste le lieu d'un organisation médiatisant certains rapports entre les élèves, l'enseignant et le macro-contexte saint-martinois, selon des modalités de régulation interactionnelles dont il faut apprécier les règles de fonctionnement.

3.3 L'AP ou la reconfiguration du cadre des interactions

Affirmer que l'AP relève d'une réflexion sur l'agir implique ainsi de mener une réflexion sur l'interaction entre le contexte dans lequel il se produit et l'ensemble des activités auquel il donne lieu. Un examen approfondi de la question (Mondada, 1998) montre qu'en dépit d'une pensée commune, le contexte n'est pas nécessairement un principe explicatif préalable suffisant mais qu'il constitue un cadre en perpétuelle reconstruction dans l'activité. Le présupposé énoncé ici est de taille. Il implique que le cadre macro-contextuel n'est peut-être qu'une donnée pour comprendre le jeu des interactions langagières qui prennent place en AP. Alors que le macro-contexte est en pleine transformation (la COM ne date que de 2007 et l'AP est un dispositif pédagogique très récent), on ne peut que rester prudent à l'égard de toute modélisation des interactions langagières observables.

4 Proposition de grilles d'analyses

4.1 L'AP ou la dialectique groupe-individu

L'AP s'origine d'abord dans une réflexion sur les fondements de l'analyse de l'activité. Dans la théorie de l'activité inspirée de Leontiev (1981) on peut noter que les activités sont identifiées comme des *formes collectives d'organisation* de l'agir d'abord attribuables à une espèce avant d'exercer une influence sur la façon dont chacun s'oriente dans une circonstance donnée. La lecture de Goffman (1961) permet d'affiner cette approche en introduisant l'idée selon laquelle chacun est moins dépendant à l'égard de l'institution et des normes afférentes qu'il n'y paraît. En effet, chaque individu procède selon les principes de *l'interactionnisme symbolique* à des adaptations secondaires à travers lesquelles ils s'éloignent des rôles que l'institution leur impose. C'est donc le *rapport des agents aux mondes* et *aux activités pré-construites par cadres sociaux* comme nous l'avons vu précédemment avec Bronckart qui dévoile la situation (c'est-à-dire la nature des éléments) en traduisant la façon dont ils participent à l'activité. Dans la lignée marxienne, l'élaboration du savoir humain ne se réduit à n'être ni la représentation des structures du monde ni l'ensemble de productions humaines détachées. C'est la convergence des deux, en tant que faisceau conflictuel entre déterminations socio-historiques et pratiques humaines qui est à la source d'un agir humain véritable. La saisie de cet agir s'appréhende à trois niveaux. L'*activité* recoupe toute forme de structuration communautaire des agissements guidés par une finalité. L'articulation de l'*agir collectif* à des *buts* représentés ou conscientisés par les acteurs est saisie au stade de l'*action*. L'agir suppose alors la mise en œuvre d'une série de processus articulés les uns aux autres, l'*opération*, permettant la réalisation d'une action. Elle est collective par essence et peut s'actualiser dans une pratique personnelle par l'apprentissage de ses particularités propres et de leur intériorisation, c'est-à-dire lorsqu'elles deviennent des *opérations mentales*. L'analyse de l'activité permet donc de valider une saisie collective de l'action, selon laquelle les interactions entre individus résonnent comme un écho à celles qui construisent le rapport de l'homme au monde. L'AP sera donc le lieu d'une observation intense des mécanismes de construction de l'agir collectif au sein d'une collaboration entre les individus engagés. L'étude des phénomènes praxéologiques à l'œuvre prendra appui sur l'analyse des interactions langagières à l'œuvre. On convoquera ici le *pôle collectif* de l'agir défini par Fillietaz (2006). Nous abordons ici l'AP comme un lieu susceptible de peser sur les liens entre les capacités individuelles et les groupes sociaux (ici ethnolinguistiques) en jouant un rôle susceptible d'être intéressant dans la façon dont l'agir est mis en œuvre durant les séances d'observation. Cet aspect-là est en effet susceptible d'impliquer davantage *l'axe de l'agentivité* qui architecture le lien entre les *réalités praxéologiques* entre les individus singuliers et les groupes auxquels ils appartiennent. L'axe de la *typicalité* qui conditionne le lien entre *pôles schématique*

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801088
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2014

et *émergent,* lorsqu'il confronte les *situations singulières* avec les *schématisations stabilisées* avec lesquelles elles sont en rapport, peut être aussi convoqué. En effet, on peut se demander si les deux axes ont des raisons de se croiser ou de s'opposer. En d'autres termes, on pourra se demander si certaines formes d'agir plus ou moins *routinisées* (donc orientées vers une schématisation) impliquées dans certaines situations (dont il reste à déterminer les conditions) favorisent une responsabilité plutôt individuelle ou plutôt collective. Dans cette analyse se jouent les implications sémantiques du terme *accompagné*. L'*accompagnement personnalisé* est-il le lieu d'un agir personnel ou coopératif ? La tendance à la personnalisation de l'agir peut-elle être compatible avec la participation collective à une tâche ? Peut-on dire que la connaissance du contexte saint-martinois favorise l'élaboration d'un cadre pré-établi de l'activité, ou au contraire est-elle susceptible d'encourager un ajustement permanent aux données langagières *in situ* ? Sans préjuger à l'avance d'un positionnement à la faveur d'un autre (entre *pôle schématique* et *pôle émergent*) la question d'une hégémonie des processus collectifs sur ceux qui seraient individuels se pose avec une certaine acuité. Les problèmes qui se poseront concernent davantage le rôle des contenus d'enseignement sur les formes de coopération entre élèves. L'observation des formes apprentissages coopératifs à partir des caractéristiques des situations sera-t-elle suffisante pour être modélisée ? Fournira-t-elle des informations suffisamment pertinentes pour constituer une base de données susceptibles d'être utilisées voire didactisées ? On se pose aussi la question des moyens de rendre cette connaissance didactisable. Les interactions entre les élèves laisseront-elles des traces d'une participation dynamique à une construction coopérative des apprentissages ? On peut se demander si l'activité didactique de l'enseignant fait l'objet d'une innovation *ex nihilo* ou si elle relève davantage du *pôle schématique* en ce que l'enseignant peut recourir à une *typification* c'est-à-dire à un ensemble pratiques plus ou moins prédéterminées dont le contexte d'enseignement en AP ne serait qu'un cadre supplémentaire dans lequel il accommoderait son agir.

4.2 L'AP entre macro-contexte et micro-contexte

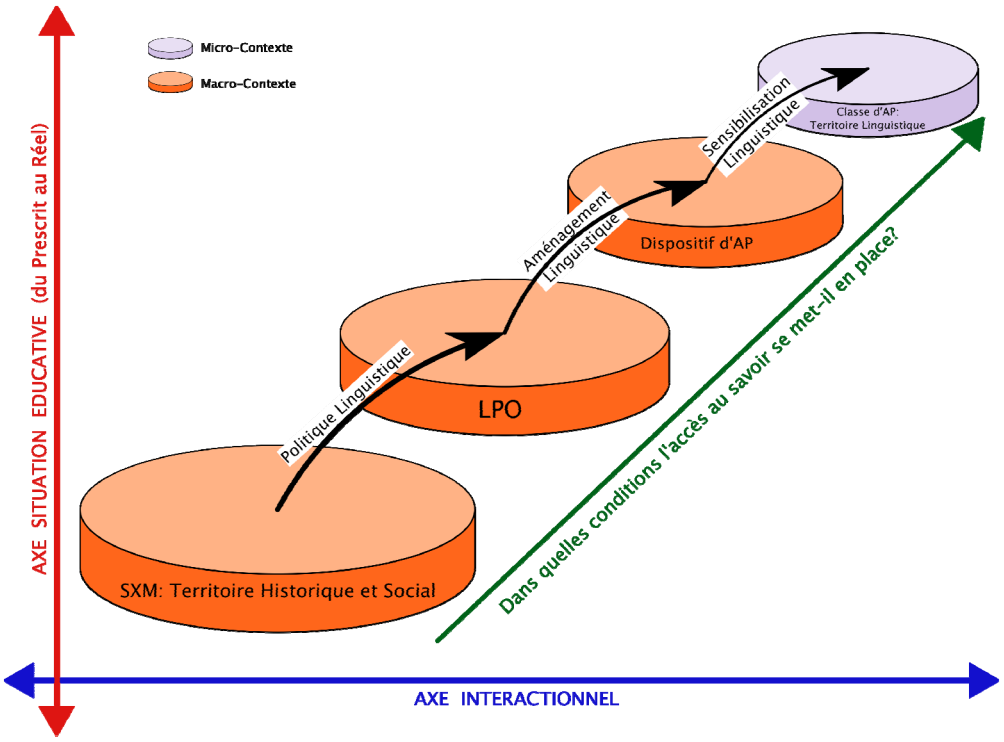

Schéma 1 Du macro-contexte au micro-contexe

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801088
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2014

Ce premier schéma interroge la dimension *didactique (*Fillietaz, 2008 :17) de l'AP notamment à travers la question des conditions de l'accès au savoir. La présentation du macro-contexte (institutionnel, politique, et pédagogique) et du micro-contexte (en classe) permet de rappeler le lien indissoluble entre les deux. Les deux axes encadrant le schéma permettent d'apprécier l'importance au sein des interactions en classe d'AP dans les contextes macro et micro-contextuels. L'axe vertical s'intéresse à la prise en compte des spécificités du contexte saint-martinois. L'axe horizontal manifeste l'importance des interactions à caractère acquisitionnel observable en classe d'AP. L'intérêt principal de l'étude réside dans le croisement entre les deux axes : à savoir la prise en compte potentielle du macro-contexte dans le micro-contexte des interactions entre apprenants et l'enseignant le cas échéant.

4.3 L'AP ou les interactions langagières en classe

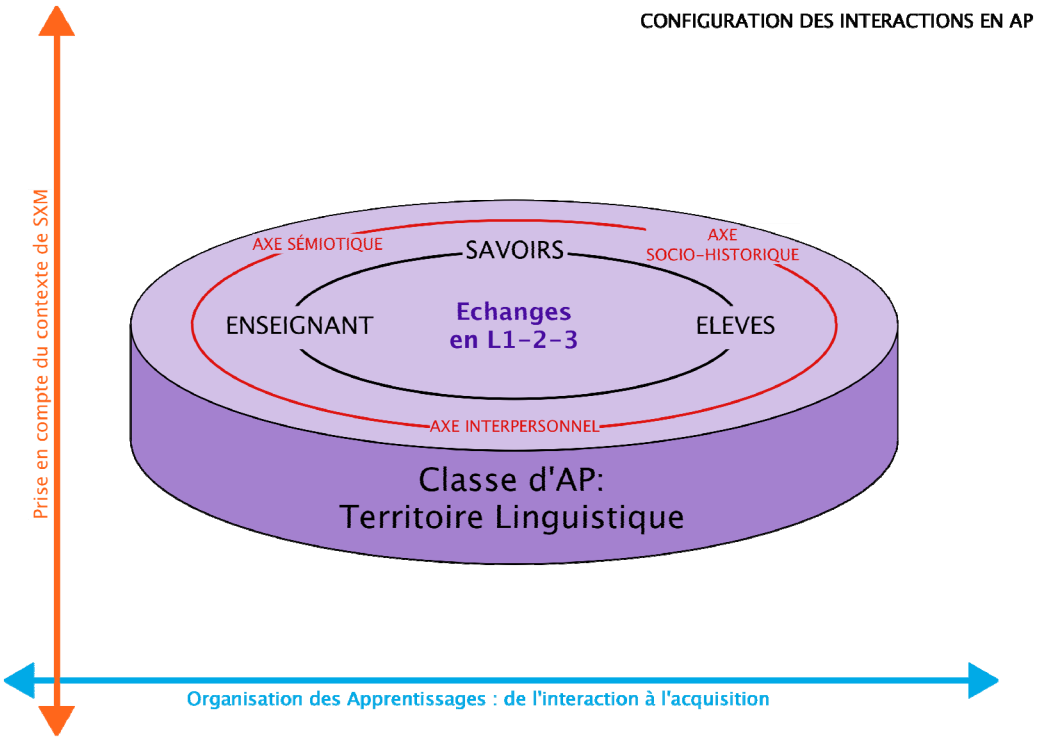

Schéma 2 Configuration des interactions en AP

Le second schéma détaille les forces en présence en AP. Nous empruntons la terminologie de Fillietaz (2008 : 10) :

- L'axe *interpersonnel* renvoie « […] aux mécanismes de coordination et de coopération dans des formes d'actions collectives ». La production d'énoncés passe par l'échange entre les partenaires dont l'asymétrie varie à la fois en termes d'expertise langagière en matière de contenus disciplinaires.

- L'axe « […] *socio-historique*, qui renvoie aux environnements institutionnels et culturels dans lesquels les interactions prennent place ». L'AP interroge en permanence le positionnement des acteurs par rapport à des pratiques d'enseignant et d'élèves plus ou moins reconnues par la tradition scolaire. Les conditions même du dispositif d'AP font dialoguer les représentations d'un enseignant expert et celles d'apprenants novices.

- L'axe « […] *sémiotique,* par lesquels ces mécanismes de coordination et d'orientation dans l'environnement social sont accomplis. » La place des différentes langues en particulier bouleverse l'élaboration d'une construction des savoirs.

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801088
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2014

Les deux schémas proposés ci-dessous visent ainsi à concrétiser la prise en compte de l'AP au sein d'un ensemble de paramètres contextuels fondamentaux.

5 Conclusion

On mesure en définitive tout l'apport de la *praxéologie* en particulier dans la relecture de la *Réforme des Lycées*. Il n'est guère possible de transformer l'AP en un objet précis de connaissance si l'on n'envisage pas une relecture précise des modalités spécifiques qui lui sont inhérentes. Le recours à l'ISD a ainsi permis sur le plan méthodologique de renouveler nos approches. L'appréhension du contexte macro-contextuel au sein des interactions micro-contextuelles gagne à être observé *in situ*. Un premier panorama des forces convergentes entre *Réforme* et approche *praxéologique* a d'abord permis de tirer une première conclusion de taille. À la complexité d'une construction territoriale en plein devenir (la COM depuis 2007) répondent les premiers babillements d'un dispositif l'AP (depuis 2010) dans lequel les interactions révèleront peut-être une appréhension du macro-contexte qu'il faudra étudier. À la conquête d'une territorialité politique complexe répond celle d'une appréhension du *territoire linguistique* des apprenants (Py, 1993) tout aussi délicate à saisir. Nous avons alors retenu deux supra catégories épistémologiques. La première concerne le continuum individu-groupe dans la construction du savoir en classe. Trois questions en particulier se sont posées : quelle est la responsabilité de l'individu dans la construction collective du savoir ? La participation collective à l'*agir* est-elle compatible avec le terme *personnalisé* du dispositif d'AP ? L'agir enseignant relève-t-il d'une *typicalité* particulière ? D'autre part, on s'est interrogé sur le positionnement de l'acteur face au savoir. Quels rôles jouent les langues dans la construction du savoir ? Dans quelle mesure les représentations des langues impactent-elles les pratiques langagières ? L'expertise en matière de langue a-t-elle un impact sur la gestion des contenus disciplinaires ? L'analyse des actions et des discours en situation en particulier celles des enseignants pourrait permettre de mieux appréhender le passage d'une lancée (l'action impulsée par l'enseignant), le résultat observable (la réaction en particulier des élèves, la progression ou non de l'activité, la modification des comportements etc.) et l'interaction entre les partenaires. Ce cadre d'analyse trouvera un aboutissement dans des recherches ultérieures qui pourront mettre en perspective observations de pratiques de classe et verbalisations par les enseignants et les élèves à travers des entretiens post-observations. La situation éducative éminemment délicate de Saint-Martin, invite à une réflexion sur l'harmonie possible entre savoirs scolaires, pratiques enseignantes, et société.

Références bibliographiques

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les sciences de l'éducation pour une ère nouvelle*, *42*, 11-26.

Anciaux, F. (2012). Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises. Dans Rivière, R. (éd.). *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, 73-84. Paris : Riveneuves.

Arrindell, R. (2011). *Language, Culture and Identity in St. Martin*. Porto-Rico : Université de Porto-Rico.

Arditty, J. & Vasseur, M.-T. (1999). Présentation. *Langages*, *134*, 3-19.

Basso, J. & Candau, O.-S. (2007). L'enseignement du français en Guadeloupe : réflexion pour une pédagogie adaptée à la diglossie créole/français. Analyses des productions écrites et orales et incidences sur les plans pédagogiques et didactiques. *Recherches et Ressources en Éducation et en Formation*, *1*, 10-33. Les Abymes : CRDP de la Guadeloupe.

Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : De quoi parle-t-on ? Le français de l'Université. *Bulletin du 2ème trimestre*. En ligne sur : http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/147/1/pdf.pdf

Blumer, H. (1969). *The Methodological Position of Symbolic Interactionism.* New Jersey : Princeton Hall.

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801088
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2014

Bronckart, J.-F. (2009). *Apprentissage et développement dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif.* Conférence prononcée au Séminaire international de l'AIESEP à Besançon. En ligne : http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal18/2%20Bronckart%20eJ%2018.pdf

Bronckart, J.-F. (2008). Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue. *Texto ! Dialogues et débats*, *13*, 1.En ligne : http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/9FC95D1C876DB922C125747C003D2CC0/$FILE/Bronckart-2008-Rastier.pdf

Bronckart, J.-F. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.* Paris : Delachaux et Niestlé.

Carnus, M.-F. (2010). La construction de la professionnalité enseignante à travers un dispositif interdisciplinaire de collège. *Revue française de pédagogie*, *173*, 19-40.

Castellotti, V. & Moore, D. (2008). La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone. Dans Moore, D. & Castellotti, V. (éd.). *La compétence plurilingue : regards francophones*, 11-24. Berne-Fribourg : Peter Lang.

Castellotti, V. & Moore, D. (1999). *Alternances des langues et construction de savoirs*. *Cahiers du français contemporain, 5*. Lyon : ENS ÉDITIONS.

Chatel, L. (2010). *Le nouveau Lycée. Repère pour la rentrée 2010*. En ligne : http://media.education.gouv.fr/file/reforme_lycee/91/8/Nouveau-lycee-Reperes-pour-la-rentree-2010_133918.pdf

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

De Graff, M. (2005). Do creole languages constitute an exceptional typological class ? *Revue française de linguistique appliquée*, vol.10, *1*, 11-24.

Fillietaz, L. (2006). Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde. Dans M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier & J.-P. Sautot (éds.). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, 73-95. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

Fillietaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.

Gadet, F. (2003). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.

Germain, C. (2000). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)*, vol. 3, 23-33.

Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates.* New York : Anchor Books.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel : tomes 1 et 2.* Paris : Fayard.

Hamers, J.-F. (1997). Interférences. Dans M.-L. Moreau (éd.). *Sociolinguistique* : *Les concepts de base*, 178-179. Bruxelles : Mardaga.

Leclerc, J. (2006). *Saint-Martin, l'aménagement linguistique dans le monde.* Québec : Université de Laval.

Leontiev, A. (1981). Problems in the Development of the Mind. Moscow : Progress Press.

Martinez, P. (1994). *Langues et Société aux Antilles : St Martin*. Paris : Maisonneuve et Larose.

Moirand, S. (1992). Autour de la notion de didacticité. *Les carnets du CEDISCOR 1*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.

Mondada, L. (1998). De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte. *Cahiers de praxématique*, *31*, 127-148.

Pekarek-Doehler, S. (2009). *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Université de Fribourg.

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

SHS Web of Conferences 8 (2014)
DOI 10.1051/shsconf/20140801088
© aux auteurs, publié par EDP Sciences, 2014

Pekarek-Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. Dans J.-P. Bronckart, E. Bulea, M. Pouliot (éds.). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*, 46-61. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Popper, K.R. (1972). *Objective Knowledge*. Oxford : Clarendon Press.

Py, B. (1993). L'apprenant et son territoire : système, normes et tâches. Acquisition et interaction en langue étrangère, *2*. En ligne : http:// aile.revues.org/4874

Romney, R. (2011). St. Martin Talk : Words, phrases, sayings et general communication terms. Philipsburg : House of Nehesi.

Schmidt, C. (2004). La praxéologie en question. *Le Débat*, *128*, 107-114.

Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Bruxelles : De Boeck.

Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage en contextes particuliers*. Toulouse : ERES.

Article en accès libre placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0)