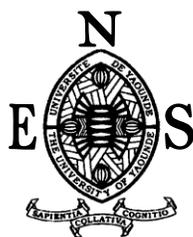


UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DE YAOUNDÉ

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE OF YAOUNDE

FRENCH DEPARTMENT

LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS FACE À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE DES APPRENANTS

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de
l'Enseignement secondaire deuxième grade (D.I.P.E.S. II)

par

Brigitte Christelle MENDOUGA ONDOUA

Licenciée ès lettres modernes françaises

sous la direction de

M. Barnabé MBALA ZE

Professeur

Année académique 2014-2015

À

Mes regrettées sœurs :

- *Créscence-Hortense NGANKODO*
- *Sabine-Aline NDENGUE ONDOUA*

Et à mes filles

- *Sabine-Hortense NGO NTAMACK*
- *Robynn-Lise Maria MENDOUGA*

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos sincères remerciements, à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à l'élaboration de ce travail de recherche, particulièrement :

- Au Professeur Barnabé MBALA ZE, notre directeur de recherche, pour sa disponibilité et le suivi rigoureux de ce travail ;
- Au Professeur Nicolas Gabriel ANDJIGA. Directeur de L'É.N.S. de Yaoundé, pour l'organisation dynamique de nos années d'études ;
- Au Professeur Alexis BELIBI et au docteur Cathérine NSATA qui nous ont apporté une aide significative dans l'élaboration de ce travail de recherche ;
- À tous les enseignants de L'É.N.S. particulièrement ceux du département de français, qui nous ont donné tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour un Professeur de Français durant ces cinq années de formation ;
- À nos encadreurs mesdames Moutcheu Gisèle et Tchuem Jacqueline pour le suivi rigoureux et permanent en stage ;
- À notre mère Élisabeth MEKONGO Pour son amour ses efforts, les sacrifices consentis et sa motivation à présenter le concours de L'É.N.S. ;
- A mesdames Antoinette NTAMACK et Madeleine NGODEBI pour leur chaleur et leurs conseils ;
- À messieurs Raphael Abdon AYI et Rémy Bolo pour leur soutien et somptueux investissements ;
- À tous nos frères et sœurs pour la chaleureuse affection fraternelle et l'aide significative souvent apportées.

Liste des sigles

- 1) F.L.S (français langue seconde)
- 2) F.L.M (français langue maternelle)
- 3) E.N. S. (école normale Supérieure)
- 4) P.E. I. (projet école intégré)
- 5) F.L.E. (français langue étrangère)
- 6) F.O.P.ED. (formation pédagogique)

Résumé

L'enseignement du FLS au Cameroun se déroule en faisant abstraction du substrat linguistique des apprenants, à telle enseigne qu'on se retrouve dans une situation de FLM où le français (ou l'anglais est le seul médium de l'enseignement de la maternelle à l'université. Or, les apprenants ne sont pas natifs du français. Par conséquent, non alphabétisés dans leur langue maternelle dans les métropoles. Certains pays ont mis en place des programmes, pour les écoles dans les milieux ruraux. Le P.E.I qui est un projet pilote est expérimenté de façon tout à fait naïve dans certaines écoles rurales du Cameroun. Il a pour objectif d'utiliser la langue maternelle de l'enfant comme médium de l'enseignement dès l'entrée de celui-ci au préscolaire. La notion d'hétérogénéité linguistique fait appel à plusieurs facteurs. Réunir les dimensions essentielles qui affectent la pédagogie du français langue maternelle dans un tel contexte relève du défi. Notre étude vise à fournir une analyse portant sur les stratégies et les approches pédagogiques souhaitables pour l'enseignement du français, tant à l'élémentaire qu'au secondaire, là où se trouve une population scolaire linguistiquement hétérogène. L'hétérogénéité linguistique peut être l'objet de perceptions opposées et souvent irréconciliables. D'une part, certains la voient et expliquent par son contraire: l'homogénéité. Celle-ci représente l'unité, la perfection et l'harmonie. L'hétérogénéité, au contraire, sera vue comme un problème, une difficulté et le lieu de divergences ménageant une unité souhaitée. D'autre part, certains voient en l'hétérogénéité l'expression de différences et le droit au particulier. L'affirmation des différences résulte presque inmanquablement en des confrontations qui annulent tout progrès ou du moins, éparpillent les énergies.

Mots-clés : français langue seconde, français langue maternelle, français populaire ivoirien, projet école intégrée, langue étrangère, pédagogie différenciée, autonomie, classes multi niveaux, hétérogénéité, travail de groupe.

Abstract

The teaching of the FL to Cameroon takes place while making abstraction of the linguistic substratum of the learners, to such sign that one meets in a situation of FLM where French or English, is the only medium of the teaching of the kindergarten in the university. However, the learners are not native of French. Therefore, non alphabetized in their maternal language in the metropolises, the pupils cannot leave from the language experience acquired in this one to reach the phonic conscience in French. Some countries put the programs, for the schools in the farming surroundings, in place. The PEI that is a pilot project is experimented quite of way naïve in some farming schools of Cameroon. He/it has for objective to use the child's maternal language as medium of the teaching since the entry of this one to the preschool before the progressive introduction of French (or of English). The linguistic heterogeneity notion makes call has several factors. To unite the essential measurements that affect the pedagogy of French maternal language in such a context is a matter for the challenge. Our survey aims has provide an analysis carrying on the strategies and the approaches desirable for information of French, has the elementary so much that to the secondary, the or be a linguistically heterogeneous school population. The linguistic heterogeneity can be the object of opposite and often irreconcilable perceptions. On the one hand, some see it and explain by his/her/its opposite: homogeneity. This one represents the unit, the perfection and the harmony. Heterogeneity, on the contrary, will be seen like a problem, a difficulty and the place of divergences preparing a wished unit. On the other hand, some see in heterogeneity the expression of differences and the right to the individual. The affirmation of the differences nearly results inevitably in confrontations that annul all progress or, has the less, entire scatter the energies.

Keys words: French language assists, French maternal language, popular French of the Ivory Coast, project built-in school, foreign language, differentiated pedagogy, autonomy, classes multi levels, heterogeneity, work of group.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce dont il est impossible de douter aujourd'hui, c'est que le Cameroun, qu'il le veuille ou non, est profondément multiculturelle. Les enseignants en font parfois les frais dans les salles de classes, surtout en enseignement de langue. Comment concevoir et mettre en place une éducation multilingue et multiculturelle ? Comment prendre en compte l'hétérogénéité linguistique et culturelle des élèves dans l'école ? Ou encore comment concilier la multiplicité des langues parlées par les élèves, la multiplicité de leurs appartenances culturelles et la didactique du français, au sein d'un système éducatif marqué par des pratiques issues d'une matrice essentiellement monolingue ?

Nous allons voir l'écart existant pour analyser les relations entre la ou les langues parlées en famille et le français, langue utilisées à l'école pour la construction des apprentissages.

La notion d'hétérogénéité s'apparente à celle de diversité. Cette dernière est à la fois plus large et plus positive. Elle permet d'envisager la pluralité de langues et de cultures comme une richesse et non comme un problème. Mais comment traduire au niveau pédagogique des politiques qui défendent cette diversité au nom de la citoyenneté et de la lutte contre le tribalisme, sans remettre en question tout l'enseignement des langues tel qu'il fonctionne aujourd'hui, sans tenir compte des relations hiérarchiques entre les langues en présence à l'école, sans remarquer l'écart entre la langue de l'école et les autres ? Bref, il faudra sans doute construire de nouveaux curricula pour former les enseignants à changer de regard vis à vis de la diversité et de la concevoir non plus comme source de difficultés mais comme ressource d'apprentissage.

La spécification de l'objet de la recherche

Les enseignants du français rencontrent de nombreuses difficultés liées aux exigences de la langue en elle-même (la didactique) versus les langues maternelles et les différentes cultures des apprenants. Alors comment contourner ce qui semble être une difficulté ? Comment introduire ce que fait le quotidien des enfants dans l'apprentissage de la langue française, à savoir leur culture et leur langue maternelle ? Quelle méthode faciliterait l'interaction entre ces cultures et ces langues maternelles et le français enseigné à l'école ? De quels outils disposons nous actuellement pour permettre une telle adhésion ? Comment introduire cette approche dans le processus actuel, sans dénaturer les règles élémentaires de la pédagogie ? C'est la recherche des réponses à ces différentes questions qui fait l'objet de notre recherche.

La problématique

Quelles sont les difficultés que rencontrent les enseignants en enseignement de langue du français ?

Comment enseigner / apprendre le français lorsqu'on a appris à parler dans une langue différente et lorsqu'on a une culture différente de la culture française? On ne compte plus les tentatives de réponses. Il y a différentes interprétations de l'apprentissage des langues.

Quels sont les inconvénients de l'hétérogénéité culturelle et linguistique des apprenants en classe de français?

Comment établir une interaction entre la didactique du français langue étrangère et les langues maternelles des apprenants ?

Quels sont les moyens dont on dispose pour faciliter la cohésion entre l'enseignement du français et donc la culture française d'une part, et la culture des apprenants et leurs langues maternelles d'autre part ?

Question générale

Quel est rôle de la langue maternelle et de la culture de l'apprenant dans le processus d'apprentissage de la langue française ? Facilitent-elles l'acceptation et l'intégration de la didactique du français ?

Question spécifique

Sur quelles théories s'appuie l'enseignement de la langue française aujourd'hui ? Comment les renouveler pour qu'elles intègrent les langues maternelles et les cultures propres aux enseignants ?

État de la question

Nous ne saurions mener 1^e réflexion efficace sur l'hétérogénéité linguistique et culturelle sans toutefois présenter l'état d'avancement des travaux effectués dans ce domaine et surtout de présenter leurs orientations. Loin de nous toute prétention d'inaugurer la didactique du plurilinguisme , nous ne voulons qu'apporter une modeste contribution à une discipline dont les bases ont déjà été jetées. L'hétérogénéité linguistique et culturelle ou encore « diversité » linguistique et culturelle terme à la fois plus large et plus positif, a déjà fait l'objet de plusieurs travaux nous ne ferons une halte que sur certains qui portent essentiellement sur la didactique.

Les linguistes se sont plus préoccupés, avec le développement des études contrastives, et de l'hétérogénéité des langues et cultures dans la deuxième moitié du xxe siècle, à analyser l'usage d'une langue dans une situation multilingue, pour y relever et décrire les phénomènes d'interférences linguistique. Presque personne ne s'intéresse encore à la pratique simultanée et

consciente de plusieurs langues dans la même situation d'énonciation. En 1986, Galisson donne pratiquement le ton de telles études en jetant les bases de ce qu'il appelle désormais Didactologie des Langues-Cultures.

Des auteurs¹ font des pratiques plurilingues, et particulièrement de la didactique de l'alternance leur cheval de bataille.

Edmond BILOA² dans l'article « le français Camerounais : qu'est-ce que c'est ? Essai de définition socio historico-linguistique », questionne le français des locuteurs Camerounais. Il le présente comme étant différent du français standard à cause des influences extralinguistiques. Selon cet auteur, dans un environnement multilingue comme celui du Cameroun la langue française est forcée d'embrasser les couleurs linguistiques du paysage qui l'entoure.

Dans son article intitulé « le français au Cameroun : appropriation et dialectalisations le cas de la presse écrite » Ladislas Nzesse met en relief les manifestations originales des formes d'appropriation du français au Cameroun. Son constat qui nous intéresse concerne les chargements inter linguistiques qui se caractérisent par un fort substrat endogène (degré d'intégration des emprunts lexicaux aux dialectes nationaux et l'alternance des codes français et pidgin-English.

Au regard de ce phénomène, il se rend à l'évidence que le français Cameroun apparaît fortement enraciné dans le milieu socioculturel ; l'on note aussi un chargement linguistique important.

D'où selon Sophie Alby³, le contact des langues est aussi celui des cultures, et les communautés concernées par ce phénomène sont dans des situations de construction ou de reconstruction identitaire dont le changement linguistique est un des signes »

Patrick BOMDA⁴ dans son Mémoire DEA intitulé Enseigner/ apprendre le /en Français à Douala et dans les petites agglomérations environnantes : vers une didactique (re) contextualité , va s'intéresser particulièrement au phénomène de mélange de langues théoriquement identifié comme alternance codique, « phénomène linguistique dont la pratique est courante , mais dont l'étude n'a été amorcée que récemment » (Barillot,⁵). Aussi, il envisage la possibilité de didactiser autrement en associant langues et cultures, notamment par l'enseignement des

¹ Coste, Moore & Zarate (1997), Moore (2006)

² Edmond BILOA (2003), la Langue française au Cameroun, Yaoundé, Clé.

³ S. Alby (2001: 59).

⁴ P. BOMDA (2005) Enseigner/ apprendre le/en Français à Douala et dans les petites agglomérations environnantes : vers une didactique (re) contextualisée.

⁵ Barillot (2001 : 119)

compétences plurilingues et non des langues, et la (re) conceptualisation des enseignements/apprentissages des langues et des cultures. C'est ainsi qu'en fondant sa réflexion sur les pratiques du français en zone rurale ou même urbaine il pense qu'il semble essentiel d'arriver à opérationnaliser l'enseignement des compétences plurilingues par la conceptualisation.

ESSIMBI NDJIE J. dans son mémoire intitulé « langues maternelles et appropriation du français » s'inscrit dans le cadre des études menées en sociolinguistique et ayant un rapport avec la pédagogie, c⁶elle des langues nationales en particulier met en relation des attitudes et représentations linguistiques des locuteurs, des langues maternelles Camerounaises, qui constituent un déterminant sociolinguistique de l'enseignement des langues maternelles dans le cursus scolaire qui relève du domaine pédagogique. Elle va montrer que l'élève qui s'exprime dans sa langue maternelle est plus apte à acquérir des connaissances en français, langue seconde, plus tôt que celui qui a pour langue maternelle le français. Ceci semble être un point pertinent et même important à aborder dans notre mémoire.

NOUMSSI G. M. dans son article « dynamique du français au Cameroun : créativité, variations et problèmes socio-linguistiques » se propose de cerner la question du développement et du devenir d'une langue importée et superposée aux langues nationales. Il parle alors du variationisme, qui conçoit la langue comme un ensemble complexe de systèmes dont l'actualisation dépend de plusieurs variables conditionnant les performances linguistiques des locuteurs. Appliquée au français du Cameroun, la théorie la boviennne permet de voir comment les usages linguistiques sont déterminées par les rangs, les réseaux ainsi que les classe sociales ; ce qui explique l'extrême hétérogénéité des pratique discussives. Mais en même temps celles-ci ne demeurent pas figées. On a pu relever qu'au fil des décennies, le français camerounais, sous la pression de la norme standard, passe d'un état d'inter -langue à celui d'intersecté.

Selon un article Wikipedia, l'encyclopédie libre, l'hétérogénéité des élèves est de nos jours au cour du système éducatif. C'est sous doute un défi pour l'enseignant, seul face à un nombre important d'élèves, qu'il doit, selon les textes officiels, apprendre à gérer. Chaque classe constitue un univers singulier ou les élèves avec une maturité, mais aussi un niveau, un rythme, et des désirs différents. D'après les postulants de Burns :

⁶ Alby (2001 :59)

² (barillot, 2001 :119)

Il n'ya pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.

Il n'ya pas deux apprenants qui soient prêt à apprendre en même temps.

Il n'ya pas deux apprenants qui utilisent les même techniques d'étude.

Il n'ya pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements

Il n'ya pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt

Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour attendre les mêmes buts.

Martine Safra, inspecteur général de l'Éducation national, a très bien résumé ce à quoi les enseignants sont confrontés quotidiennement dans leur enseignement : « l'hétérogénéité est une réalité dans toutes les classes : les différences entre élèves, tant dans leurs acquisitions, que dans leurs stratégies scolaires constituent la norme. »

Plus encore au Cameroun, plusieurs études ont été faites sur les pratiques du français, davantage pour décrire les conséquences de son contact avec d'autres langues (langues nationales, pidgin English) notamment en termes d'interférences linguistiques, ou pour décrire des interlangues nées de ce melting-pot linguistique et développées principalement chez les jeunes : le camfranglais.

On citera par exemple MENDO ZE (1990), C. ONGUENE ESSONO (1998), ZANG ZANG (1999), WAMBA I NOUMSSI (2003), BOMDA (2005), FEUSSI (2006).⁷ Par contre, très peu de travaux sont consacrés à la pratique du plurilinguisme. On retiendra quelques travaux de FEUSSI notamment (FEUSSI, 2007-b) qui y sont relatifs, sans s'attarder longtemps sur cette pratique en milieu scolaire. Les pratiques plurilingues dans l'enseignement/apprentissage des et par les langues en contexte urbain au Cameroun sont donc un terrain presque inexploré, dans lequel notre étude viendra peut-être proposer des éléments qui contribueraient à l'enrichir. Un de ces éléments serait sans doute la démarche que nous avons adoptée : l'approche communicative.

Le cadre conceptuel et théorique

3. MENDO ZE (1990), C. ONGUENE ESSONO (1998), ZANG ZANG (1999), WAMBA I NOUMSSI (2003), BOMDA (2005), FEUSSI (2006).
(FEUSSI, 2007-b)

L'enseignement / apprentissage s'inscrit dans la mouvance de l'approche communicative. Les mots-clés sont autonomisation, individualisation des rythmes et responsabilisation. L'apprenant est placé au centre de son apprentissage.

Les hypothèses

Un de nos objectifs est de donner les moyens à l'enseignant(e) d'utiliser les ressources langagières et culturelles de ses apprenants pour qu'ils puissent mieux apprendre le français.

L'approche communicative s'appuie sur les théories cognitivistes et constructivistes de l'enseignement / apprentissage des langues. Son orientation est sociolinguistique à ses débuts.

- Reconnaître le type d'échange : formel, informel...
- Délimiter le contexte : identifiez les faits, le lieu, le temps, les acteurs...
- Définir le contexte à partir de données incomplètes : *imaginez ce qui s'est passé avant, imaginez la suite....*
- Repérer les différentes parties : *quels sont les mots charnières ?*
- Repérer les procédés utilisés pour : attirer l'attention, souligner un point, passer à un autre point.
- Faire des hypothèses à partir du titre
- Faire des hypothèses sur les causes et conséquences de faits.
- Demander des précisions sur la tâche à accomplir
- Comparer deux phrases dans la langue cible, dire laquelle des deux est correcte.

Participer à des échanges

- Identifier le type d'échange et le sujet de la conversation ;
- Prendre la parole, suivre les changements de sujet, interrompre et céder la parole, garder la parole ;
- Donner des signes d'accord et de désaccord ;
- Exprimer des sentiments ;
- Résoudre des problèmes : à deux ou en groupes
- Vérifier des hypothèses ;
- Imaginer des scénarios : *Que serait-il arrivé si l'Allemagne avait gagné la Seconde Guerre mondiale ?*

- Répondre à une enquête : utiliser des questionnaires pour guider les apprenants à poser des questions

La méthode préconisée

Cette thèse concerne la présentation d'une méthode d'enseignement / apprentissage dite « méthode communicative », qui est elle-même profondément liée au béhaviorisme. Nous ferons d'abord ressortir les points les plus importants. Ensuite nous relèverons l'importance de la langue maternelle et de la culture dans le comportement des apprenants en situation de classe. Enfin nous verrons :

L'existant sur les méthodes tentant d'intégrer la culture et la langue maternelle dans le processus d'apprentissage / enseignement d'une langue étrangère.

- L'utilisation de la langue maternelle et de la culture camerounaise pour construire les ressources du système didactique
- L'individualisation de l'apprentissage notamment par la gestion d'un modèle de centration de l'apprenant.

Nous présenterons les avantages et les inconvénients de l'approche que nous considérons comme la mieux appropriée, en faisant ressortir l'existant et les ressources annexes nécessaires à son déploiement.

Le plan

Nous avons choisi comme sujet de mémoire : « La didactique du français face à l'hétérogénéité linguistique et culturelle des apprenants ». Dans notre pratique d'enseignement du FLE, nous avons dû plusieurs fois essayer de trouver des réponses à la nécessité de différencier notre enseignement en raison de grands écarts de niveau entre les élèves d'une même classe. Ces réponses, formulées dans l'urgence, sont loin de nous avoir donné satisfaction , et alors que le futur me réserve probablement des classes à plusieurs niveaux où la différenciation sera incontournable, nous avons pensé que prendre le temps de réfléchir à ce problème en PE2. Comment faire quand, dans sa classe, on peut avoir à la fois des débutants et des élèves ayant déjà jusqu'à 15 ans d'apprentissage de la langue étrangère ?

Nos hypothèses de recherche ont été les suivantes :

La langue étrangère fait partie des matières qui doivent rassembler la classe parce qu'enseigner / apprendre une langue étrangère, c'est avant tout communiquer en l'utilisant. La leçon de langue étrangère devrait donc être un moment privilégié pour pratiquer des activités avec toute la classe et ainsi soutenir l'esprit de groupe, l'unité de la classe. Mais rassembler ne veut nullement dire uniformiser et il reste important d'assurer, autour d'un noyau commun, une certaine différenciation pour que les élèves moins avancés puissent suivre et que les plus avancés continuent d'apprendre.

Pour cela, certaines activités, certaines organisations de classe, se révèlent particulièrement adaptées (narration d'histoire, jeux de rôle, tutorat, aide différenciée, travail en ateliers...), même s'il faut aussi parfois différencier au niveau des contenus.

**CHAPITRE 1 :
CADRE CONCEPTUEL ET
HÉTÉROGÉNÉITÉ**

La recherche suivant une démarche scientifique est une enquête, qui formule des hypothèses, recueille des informations, les analyse et tire des conclusions. Dans ce chapitre, nous traiterons d'abord des positions conceptuelles retenues face à l'hétérogénéité linguistique. Ensuite, nous décrirons les contextes qui permettent de définir un concept. Enfin, nous tenterons de formuler quelques hypothèses en guise de pistes à suivre dans notre enquête. Ces hypothèses ne seront pas toutes testées dans notre étude, mais elles sont formulées de façon à bien montrer l'ampleur des domaines à explorer.

1.1. *Le cadre conceptuel*

Une synonymie se développe entre "population et "conditions". L'ambiguïté conceptuelle n'est pas pour autant levée, au contraire. Peut-on, en effet, d'une façon quelque peu réaliste parler de pédagogie avant d'avoir cerné les discours tenus sur l'hétérogénéité? Avant d'avoir cerné les conditions d'hétérogénéité? L'étude relève à la fois du champ de la réflexion et de celui de l'action. Nous sommes donc obligés de dévoiler l'hétérogénéité en tant qu'objet en même temps que nous précisons la démarche conduisant à la découverte de l'objet.

Il ressort deux postulats dans ce qui précède :

Premier postulat: nous insistons sur le rapport qui existe nécessairement entre l'intervention pédagogique, peu importe la matière, et les conditions sociales dans lesquelles se place l'école. Sans devoir analyser dans le détail ces conditions, l'étude se doit d'en identifier les éléments essentiels avant de définir une position pédagogique. Notre étude devra donc:

- 1) Prendre appui sur des faits et des situations, y inclus ceux rapportés dans d'autres études;
- 2) Organiser un discours pour donner un sens à ces faits.

En ce qui concerne cette seconde mission, jamais l'occasion n'a été fournie aussi clairement de préciser les termes du discours tenu sur «l'hétérogénéité ». Terme nouveau: riche d'ambiguïtés mais aussi source d'embûches. En tentant de former une image précise de l'objet à l'étude, on est tenu d'avoir des idées claires sur les effets du phénomène en action. Avant de cerner l'objet, il convient de tenir le discours le moins équivoque qui soit sur l'hétérogénéité. C'est précisément l'objet du second postulat que nous formulons ci-dessous.

Second postulat: nous posons que l'hétérogénéité linguistique serait une des manifestations de l'assimilation (pas nécessaires mais fréquentes) ou, plus généralement, de l'ouverture à l'altérité qui, en elles-mêmes, constituent des caractéristiques des rapports interculturels. L'interculturel est un discours apprécié lorsqu'il est question de l'ouverture des représentants de groupes majoritaires à la différence culturelle d'un groupe minoritaire. En revanche, en milieu minoritaire, les effets de l'interculturel se retrouvent dans des désignations euphorisantes du type: «les ayants droit », «les parlants français » «les communiquant en français ». Quelle différence y a-t-il entre un «communiquant en français et un «parlant français»?

Nommer par sa compétence plutôt que par son appartenance, la différence en elle-même peut être porteuse de signification. La fonction identitaire est-elle incompatible avec la fonction heuristique? Faut-il, pour respecter l'altérité, source de diversité et d'hétérogénéité, renier les aspects identitaires? Qu'arrive-t-il quand un groupe minoritaire évolue vers l'hétérogénéité? Les mêmes lois valent-elles partout? Notre vision du problème situe l'hétérogénéité dans le monde de la sociolinguistique et de la variation linguistique. Plus spécifiquement aussi, l'hétérogénéité ramène sur son terrain l'univers des motivations culturelles des groupes en contact, du bilinguisme individuel et social, et de la diversité linguistique.

Ces champs de travail sont nourris de visions épistémologiques et découlent de positions et de dispositions admises ou rejetées vis-à-vis les phénomènes de contact. Par exemple, nous estimons que l'expression même « en contact » induit en erreur. Il n'y a pas plus solitaires que les deux univers linguistiques français et anglais au Cameroun. On l'a très souvent répété. Y a-t-il véritablement contact quand l'échange entre les membres des deux sociétés est généralement assuré par le fait que seuls les membres du groupe minoritaire acceptent de parler la langue de l'autre groupe? Le maintien des écoles françaises en zone rurale dépend nécessairement de l'affirmation d'une différence. Pour affirmer cette différence, il faut en payer le prix. Or cette position heurte de front la première. Entre ces deux positions se tracent diverses voies. Ce sont bien ces voies nous convient d'analyser.

Si le contenu de l'étude nous semble clair, celui de l'hétérogénéité demeure ambigu pour nous à ce point-ci. L'ambiguïté n'est pas vue ici comme un mal à surmonter mais plutôt comme une condition inhérente à notre processus de découverte. Disons même qu'elle nous rassure sur la

valeur du sujet à traiter. Trop bien connaître ce dont on traite, c'est ne rien dire de nouveau ou traiter d'un sujet insignifiant ou très connu.

1.2. Le contenu de l'hétérogénéité

Au terme de cette étude, il faudra avoir obtenu une réponse claire à cet aspect important de la recherche. Nous aurons mis à contribution:

- Les lumières projetées par d'autres réflexions;
- Notre propre regard critique;
- Des observations de faits;
- La négociation des différents points de vue par les principaux intervenants dont émergeront des voies d'action à explorer.

Nous l'avons précisé dès le début, cette étude se situe parmi d'autres réflexions et actions entreprises sur le sujet même dont elle traite. Ainsi donc trois questions.

- 1) L'objet de l'hétérogénéité est-il le produit de préjugés sur la diversité linguistique? Si oui, lesquels? Sont-ils favorables ou défavorables?
- 2) L'objet est-il la création d'un certain groupe de pression?
- 3) Dans tous les cas, quel est le rapport entre l'observateur et l'observé?

Dans notre section méthodologique, nous aurons soin de préciser les instruments d'enquête visant à élucider ces questions, parmi tant d'autres. Nous ne pouvons, dans le périmètre de l'étude, réaliser une analyse de contenu complète des recherches antérieures. Deux obstacles nous en empêchent. D'une part, on pourrait ne considérer que les études strictement reliées à l'hétérogénéité; la liste serait alors trop courte pour avoir quelque valeur que ce soit. D'autre part, nous pourrions tenir compte de toutes les études sur l'assimilation, celles sur les effets négatifs de la minorisation, celles portant sur le bilinguisme soustractif. Dans un tel cas, cette étude serait superflue dans la mesure où elle s'ajouterait à une liste fort longue et importante des travaux tentant de semer les causalités, de discerner les typologies et les modes d'organisations ou encore, de construire un champ conceptuel ou théorique. Nous ferons donc usage des recherches antérieures pour expliciter un concept, situer la problématique ou pour faire référence à des situations vécues. Mais la définition du concept d'hétérogénéité étant implicitement associée au discours sur le sujet, quand seulement même il est mentionné, il est impossible de recourir aux

recherches d'emblée sans se faire d'abord des références au concept, autant que faire se peut. C'est le contraire d'une démarche habituelle d'analyse de contenu où le concept central constitue le noyau dur, la variable indépendante, au regard de laquelle on ramène les références.

L'hétérogénéité traite de problèmes sociaux. C'est évident que la sociologie l'aura abordée. Le sujet se rapporte à la structure de la pensée et de la personnalité: la psychologie pourra intervenir. Le sujet se rapporte aussi aux questions d'identité culturelle: anthropologie et ethnologie seront de la partie. Enfin, nous le traitons dans le contexte scolaire: didactique, pédagogie, gestion et planification sont au rendez-vous.

Donc, en l'absence de références visant directement le concept ou des vécus spécifiques (si nous faisons abstraction par nécessité méthodologique des études sur l'assimilation qui déclarent d'emblée leur biais conceptuel et idéologique ou qui nous forcent en tant qu'observateurs à opérer des rapprochements abusifs), force nous est d'inclure cette problématique même dans notre étude.

Qu'est-ce que l'hétérogénéité? Nous devons nous demander à quoi nos intervenants reconnaissent le phénomène de l'hétérogénéité. C'est la seule façon de dépasser le dilemme. Les perceptions, les déclarations, les interventions sont-elles fondées sur le fait que l'on a généralisé des attributs vérifiés auprès d'individus? Quels attributs? Quels individus? Quelle norme implicite ou explicite peut-on ou veut-on tirer de ces remarques? L'étude portant sur cinq régions de la province, y trouve-t-on des différences significatives? Quant au groupe de référence, quels en sont les attributs? Comment réagit-il aux effets du contact hétérogène?

S'agit-il au contraire d'un effet de grossissement et de fossilisation de caractéristiques particulières? Par exemple, l'enquêteur peut être confirmé dans ce qu'il cherche uniquement parce qu'il le cherche. L'informateur, pour sa part, peut présenter une image différente de celle qu'il vit uniquement parce que la question lui est posée. Quelle est l'importance relative du phénomène par rapport à d'autres dimensions connexes? Il y a, bien sûr, les précautions méthodologiques d'usage mais il y a plus ici. À quoi se réfère-t-on quand on évoque le concept d'hétérogénéité? In abstracto, quelqu'un pourra dire qu'il s'agit d'un problème grave, par exemple. La référence sous-jacente à cette affirmation est peut-être celle du gestionnaire (je peux te révéler des informations comme directeur parce que tu ne me demandes pas quelle est ma responsabilité dans ce dossier). La référence peut être la culture d'appartenance (je fais partie des francophones, je me réfère à l'autre.). Ces affirmations donnent une couleur particulière à la matière traitée. Il importe de la rendre la plus objective possible.

Mais, lorsqu'elle est confrontée à la pratique, cette même personne pourrait avoir tendance à minimiser les effets de l'hétérogénéité, soit en repoussant le problème à un autre palier de responsabilité (question relevant de la classe, problème du parent, etc.), soit carrément en contredisant ce qui a été dit dans l'abstrait (cela existe mais ailleurs). Que voulons-nous faire ressortir ici? L'hétérogénéité étant mal définie et habitant chacun de ceux qui se sont habitués à vivre en milieu minoritaire, les instruments de recherche doivent permettre de nuancer les significations à engager des observations et des commentaires des intervenants. Tel est le défi méthodologique qui nous attend.

Les personnes qui interviendront dans la réalisation de l'étude pourront faire une présentation soit statique, soit dynamique des faits. On pourra offrir la perspective d'un changement possible ou, au contraire, manifester la certitude que le problème est sans issue, stagnant et fatalement voué à le demeurer. Chaque affirmation est une reconnaissance du modèle de société implicite auquel recourt l'informateur. La représentation que l'on se fait du sujet à l'étude et les traits distinctifs des concepts que l'on utilise construisent le sujet traité plus ne révèle une réalité objective. Dans les questions de bilinguisme, l'informateur procède de besoins, d'attentes et de motivations ambigus. Il en arrive à ne plus distinguer clairement ses besoins réels de ceux qu'il a appris et propose des normes qui n'ont aucun lien avec le vécu. Il se culpabilise parce que sa mémoire a conservé un modèle qui n'est pas celui qui se pratique actuellement. C'est ainsi qu'on entendra des propos contradictoires quand on les confronte à des positions conceptuelles, épistémologiques ou autres bien qu'ils soient appropriés en tant que représentations de vécus précis. À titre d'exemple, quelqu'un dira qu'il est difficile de les faire parler en français mais ils aiment ça quand on invite un artiste francophone.. Ou encore: «On ne peut pas tout faire mais on essaie »..«On aimerait bien qu'ils parlent français sans qu'on soit toujours derrière mais c'est souvent une question d'âge.. «Je sais ce qu'il faut faire mais j'ai pas toujours le temps.. Ces courts messages sont riches d'information quant à la définition implicite de la culture, de la motivation, de la responsabilité et de la pédagogie.

Il serait néfaste de se priver de ce bagage de vécu et de tenter de le réduire à un traitement mécaniste et quantitatif. Nous traitons de phénomènes culturels. Il importe de conserver dynamisme, mouvance, diversité et divergence comme facteurs inhérents à l'étude

1.3. La définition des concepts

Différents contextes servent de références quand nous pensons à la façon de définir un concept. Pour illustrer ce que nous ferons en cours d'étude, nous allons utiliser un court article de journal comme exemple d'un contenu à analyser. Lettre d'un lecteur, ce texte traitant de l'hétérogénéité a le mérite de développer une thèse en quelques lignes. En d'autres mots, il se prête bien à une analyse de texte.

Cet entrefilet dans le Droit résume bien l'étendue de la difficulté de circonscrire un concept et de reconnaître dans les recherches la pertinence des données par rapport à notre sujet.

Dans l'article « Deux poids, deux mesures? », il est soulevé l'essentiel des interactions entre concepts et pratiques, entre positions et interventions.

En bref, on peut affirmer que l'article se construit ainsi:

- 1) Les Conseils anglophones prennent tous les moyens pour s'attirer cette clientèle, même de faire de la publicité en français.
- 2) Il a toujours été facile d'offrir des cours de langue anglaise. Il faut beaucoup de détermination pour mettre en place des programmes de français.
- 3) Les sections du Conseil de langue française sont en compétition (concurrence et dédoublement) et négligent cette clientèle (sans compter la clientèle française).
- 4) Offrir des services en français ne s'arrête pas à l'offre de cours.
- 5) Il est de la responsabilité du gouvernement de développer des politiques qui assurent l'égalité des chances, qui corrigent les écarts créés par le déséquilibre entre les deux langues et les politiques assimilationnistes antérieures, etc.

Ces cinq affirmations pourront guider notre organisation des concepts relevant de l'hétérogénéité et nous servir de pistes pour semer le contenu des écrits y afférant. Reprenons-les une à une et essayons de retracer le contenu sémantique sous-jacent il se peut, pour des raisons d'illustration didactique, que nous injectons plus d'information que l'auteur ne voulait vraiment y mettre. L'exercice reste valable comme opération d'analyse du discours. Il sert d'amarre pour fixer les contextes entourant les concepts-de que nous développerons dans l'étude. Le lecteur y reconnaîtra la part heuristique, imaginaire et créative de l'exercice. Il est bon en début de recherche d'avoir une vue d'ensemble. C'est cette vue générale qui prépare les hypothèses. Voyons le contenu de chacune des affirmations.

Quelles lois régissent chacune des langues en question, l'anglais et le français? Statut légal, poids démographique, conditions sociologiques, complexité institutionnelle, richesse

culturelle? En quoi ces différences façonnent-elles les mentalités par rapport à l'image que les personnes se font des deux langues? (Deux poids, deux mesures?, c'est le titre de l'article.) En quoi ces différences déterminent-elles les possibilités d'action? C'est seulement en répondant à ces questions que l'on pourra mesurer la part de responsabilité, de culpabilité, de liberté parmi les affirmations qui nous sont faites sur la matière (ici, la publicité faite par les Conseils de langue anglaise). Ces questions relèvent du contexte des situations ou contexte des références.

Le parti pris découle d'une évaluation implicite des conditions d'existence formulées par le contenu de la première affirmation. Ce parti pris consistera reconnaître une différence entre les deux langues. Pour résumer: l'anglais s'attrape, le français s'apprend. L'anglais, c'est acquis, tout va de soi. Le français, c'est une mission, c'est du domaine de la vocation. ça demande un effort. En quoi ce court contexte ne détermine-t-il pas les loyautés, les appartenances, les images de soi? On peut aussi se poser la question d'un point de vue pragmatique. Comment cette affirmation stigmatise-t-elle le vécu du minoritaire? On peut se la poser épistémologiquement et même ontologiquement. Comment cette perception façonne-t-elle la présence au monde? L'idée de survie est-elle la force qui anime le minoritaire et qui garantit sa survie? Et s'il décidait de vivre selon d'autres lois (prendre pour acquis, faire comme si les choses allaient de soi)? Est-ce cela l'assimilation? Et combien d'énergies sont dépensées à boucher les fuites? Ces questions relèvent du contexte de concepts.

Celui qui cherche le contrôle (surtout si c'est parce que le contrôle lui échappe) ne peut accepter qu'il y ait erreur ou faille dans son système. Il est toujours sur la sellette. Il pourrait être l'objet de critiques. Ses réactions sont dysfonctionnelles, elles entraînent une chaîne d'actions autodestructrices (protectionnisme, fixisme, élitisme, autoritarisme, focalisation, etc.). Quel est le poids quotidien de ces dysfonctions pour celui qui gère une entreprise française? Quelle influence une idéologie d'évitement, de culpabilité, d'autorité a-t-elle sur la perception des responsabilités et des réalisations? Comment transmettre des informations qui ne soient pas biaisées quand l'informateur recourt constamment à deux systèmes d'interprétation de son vécu? Certains ont parlé de schizophrénie sociale. Ce type d'affirmation renvoie au vécu du minoritaire. Il faudra le cerner. Elle permet aussi de développer une attitude ou même une philosophie dans le rapport que le chercheur voudra établir avec les informateurs lors des interviews. Avoir à l'esprit le jeu du paradoxe en action: soit celui d'affirmer la présence du groupe et, à la fois, de nier son pouvoir, de dire qu'on existe et de pressentir la fin; de parler à la fois de vitalité et d'extinction. Ensuite, le

chercheur doit se donner une présence d'ouverture par rapport aux deux dimensions du paradoxe sans chercher à le résorber ou à le biaiser. Ces questions relèvent du contexte pragmatique.

La quatrième affirmation pose la question de savoir quelles sont les règles sociologiques qui entourent un vécu quelconque. Refranciser une école, comme on appelle souvent ce qui n'est, dans le fond, qu'une campagne de sensibilisation; décider d'un aménagement fondé sur la qualité d'expression des intervenants, ce qui est beaucoup plus sérieux; améliorer l'usage du français en se donnant des moyens réalistes, comme le veut, entre autres, le Projet d'amélioration scolaire d'Española tous ces gestes ont des retombées sociologiques importantes.

La cinquième affirmation nous rappelle qu'il n'est pas du seul ressort des individus ou des institutions de régler tous les problèmes. Si, d'une part, certains seront prompts à montrer que le problème n'est pas de leur ressort, il faudra comprendre, d'autre part, que le problème vu dans toute son ampleur n'épargne personne. L'hétérogénéité relève aussi du domaine des politiques. Sans volonté politique affirmée dans des textes de lois clairs, il est peu probable qu'un changement d'importance ait lieu. Sans revoir le statut fondamental de la minorité française en Ontario, il est bon de s'appuyer sur le besoin de corriger des déséquilibres créés par des politiques assimilationnistes. Surtout qu'on ne s'imagine plus que c'est en changeant de manuels scolaires ou de pédagogie seulement que le problème va être absorbé.

Aucun des contextes cités ne peut être négligé dans une étude sur l'hétérogénéité. Tant notre relevé des recherches que nos instruments d'analyse (entrevues et grilles) en tiendront compte. Ce résumé dessine la charpente de l'étude. Pour tenir compte des différents contextes où s'inscrit l'hétérogénéité tant notre enquête bibliographique que celle auprès des intervenants le confirme. Il faut tenir compte de l'ensemble de ces paramètres.

Ainsi, la bibliographie contient les références d'intérêt général se rapportant aux sujets connexes à celui dont nous traitons. En deuxième lieu, on retrouvera les ouvrages se rapportant aux approches conceptuelles (cognitives, didactiques, sociales, anthropologiques). Ensuite, nous retenons les travaux traitant de l'identité sociale et de l'appartenance. Quatrièmement, seront compilées les références à des typologies portant sur l'organisation des groupes linguistiques en contact. La cinquième tranche retient les travaux se rapportant aux approches et aux pratiques pédagogiques. La sixième retient les travaux portant sur l'aménagement linguistique. La septième regroupe les études de cas et la huitième les études se rapportant au maintien de la langue. La neuvième section regroupe les textes se rapportant à la méthodologie et la dernière les travaux qui offrent des statistiques.

1.4. Les hypothèses de travail

Les hypothèses qui se présentent à nous sont nombreuses et variées. Les questions imaginées à partir d'un seul entre filet dans la section précédente en sont le témoignage incontestable. Nous évoquons ces hypothèses à ce point-ci pour montrer l'ampleur du problème. Elles appartiennent principalement aux domaines de l'épistémologie, de la psycholinguistique, de la psychologie cognitiviste, de la sociolinguistique, de la politique et de la didactique. L'étude ne s'arrêtera pas nécessairement sur toutes celles-ci, non plus qu'elle ne les confirme.

1.4.1. Les positions épistémiques

Les mises en garde faites dans les sections précédentes indiquent les premières pistes. Quelles références épistémiques implicites ou explicites animent le discours des répondants?

Hypothèse: Le discours des répondants fera usage de constructions critiques marquant d'une façon particulière les origines, la logique, les valeurs et la portée des phénomènes auxquels ils se réfèrent.

Chacun des termes évoqués est lourd de conséquences dans l'étude, dans la mesure où nous utilisons les perceptions pour évaluer l'état d'une situation. Origines, logique, valeurs, portée de l'hétérogénéité, c'est l'essentiel de l'étude. Par exemple, on entendra des commentaires récurrents du type:

- 1) «L'assimilation, c'est quand... (origine)
- 2) «C'est parce que les gens font telle chose que... (logique)
- 3) «Quand on respecte... (valeur)
- 4) A long terme, moi, je pense que c'est fini (portée)

Seule une analyse épistémique peut conférer une valeur à ces types de propos. L'ampleur (fréquentielle ou ciblée) que peut prendre un propos particulier ne lui confère pas automatiquement une valeur incontestable. Il se peut que ce soit un préjugé profondément ancré dans les mœurs et coutumes, sans plus.

Comme pour l'arpenteur, il importe de recourir à une formule de triangulation, pour valider nos affirmations et conclusions: Que dit le répondant? À partir de quelle position se présente-t-il? Quelle est la signification de son commentaire dans ce contexte? Ainsi se résume pour nous les questions à nous poser pour vérifier notre hypothèse se rapportant aux positions épistémologiques des intervenants en milieu hétérogène.

Au-delà des concepts généraux qui constituent l'arrière-plan de notre pensée de tous les jours, il y a les concepts propres à certaines disciplines. Nous allons évoquer les concepts les plus aptes à soulever des hypothèses dignes d'intérêt pour notre étude.

1.4.2. Le domaine psycholinguistique

Deux idées retiennent notre attention. Les personnes en situation minoritaire sont en devoir de persister et d'affirmer leur survivance ou de s'assimiler, d'une part. D'autre part leurs comportements semblent converger vers ceux du groupe d'appartenance ou en diverger.

Hypothèses: L'hétérogénéité conditionne la perception que l'individu se fait de son groupe d'appartenance et ses comportements sont le reflet de cette perception. L'hétérogénéité linguistique est une manifestation extérieure d'un processus plus général gouvernant le maintien des langues en contact.

1.4.3. Le domaine cognitif

S'il est vrai qu'une personne est dotée d'un code linguistique en-deçà des pratiques normales pour un âge donné, il se peut que l'on retrouve des retombées dans son vécu scolaire. La psychologie de la cognition se réfère à certains concepts forts utiles pour notre étude.

Hypothèses: L'apprenant dont la qualité de langue est en deçà des pratiques habituelles pour un groupe de données se comporte comme un débutant et ne peut accéder au niveau d'expert parce qu'il s'applique à maîtriser des automatismes. L'écart s'accroît avec le temps plutôt qu'il ne s'amenuise.

L'enseignement est sans effet chez celui qui éprouve des difficultés dépassant ses capacités. L'apprenant éprouvant des difficultés d'expression orale et écrite pourra difficilement appliquer ses connaissances et transférer ses apprentissages. Il en résulte la passivité et la rigidité des comportements sociaux à l'école. L'école fonde ses pratiques en partant des acquis des élèves. Par définition, cette règle est inapplicable dans un contexte d'hétérogénéité.

1.4.4. Le domaine sociolinguistique

L'appartenance se manifeste par les domaines d'usage de la langue quand celle-ci est une valeur centrale dans la définition du groupe.

Hypothèse: L'hétérogénéité linguistique peut être un frein à la capacité d'un individu à participer pleinement aux différents domaines d'usage d'une langue. L'hétérogénéité influence la compétence sociolinguistique.

Les observations sur l'hétérogénéité épouseront celles qui sont faites au sujet des situations de bilinguisme additif ou soustractif.

Hypothèse: Il y a un rapport entre l'état de bilingualité de l'individu et l'identité culturelle. L'hétérogénéité linguistique représente un problème fondamental de culture.

Si l'identification d'un individu à son groupe est faible ou que la langue de ce groupe est d'importance négligeable pour cette personne, celle-ci représentera une surcharge à l'institution dont le mandat est de favoriser l'apprentissage du français et l'adoption de comportements culturels propres aux francophones.

1.4.5. Le domaine sociopolitique

Au royaume des lois et des nombres, on reconnaît l'influence de la force des lois sur les perceptions ou les capacités d'usage public d'une langue donnée. On reconnaît aussi un rapport entre la densité démo linguistique et l'usage des langues. Enfin, le statut de la langue, réel ou perçu, influe sur l'usage de cette langue.

Hypothèses: Il existe des seuils de saturation dans l'absorption de l'hétérogénéité par le groupe. Autrement, l'hétérogénéité absorbe l'institution.

Les groupes sont motivés si le changement propose améliorer leur situation. Autrement, ils aiment que les institutions demeurent telles quelles.

Il y a un rapport entre la perception prédominante des groupes minoritaires communal, linguistique, ethnique, national) et leur capacité d'accès à l'autonomie.

La vitalité linguistique se mesure à la qualité des législations, des institutionnalisations, des événements de communalisation, et à la motivation des individus. Une faiblesse dans l'un des maillons affaiblit la chaîne.

On peut définir la nature de l'hétérogénéité linguistique selon un certain nombre de paramètres (densité, nombres, exogamie, définition institutionnelle, amabilité de la majorité, activités communautaires, engagement des parents, etc.).

Les caractéristiques reconnues à l'hétérogénéité linguistique entraînent des modifications dans la gestion scolaire qui se reflètent dans les rapports aux parents, aux élèves, à la communauté.

1.3.6. Le domaine didactique

La relation de classe est influencée par de nombreux facteurs. La formation des enseignants joue un rôle. Les fondements didactiques peuvent influencer: méthodes de

transmission des savoirs, méthodes de transaction entre les individus, et méthodes favorisant l'autonomie des apprenants. Le type de gestion scolaire peut intervenir: préparation individuelle ou par cycle, projet institutionnel fondé sur un processus d'adoption du changement, dirigisme ou collégialité, formation en cours d'emploi. Enfin, la perception que l'on se fait des langues influencera la didactique du français langue maternelle dans un contexte d'hétérogénéité linguistique.

Hypothèses : L'hétérogénéité linguistique peut comporter des caractéristiques qui nuisent à l'apprentissage en général. Ces difficultés peuvent nuire à l'efficacité de renseignement.

L'état initial de rapprenant hétérogène l'oblige à se concentrer sur le code et la procédure d'apprentissage plutôt que sur le processus et la qualité des produits.

Un enseignement fonde sur la compréhension linguistique présuppose la capacité de compréhension, en situation, des procédures, des processus et des attentes par rapport aux produits.

Dans rechange pédagogique, beaucoup d'indices se rapportant aux procédures, au processus et aux produits sont de nature intertextuelle. La mémoire a court et a long termes, la capacité de traduire en concepts des expériences temporelles et spatiales sont fonction de l'habileté et communiquer. Une expérience didactique fondée sur des jeux de rôles, des situations de communication et des produits de la communication suppose la capacité d'adopter des rôles variés.

L'enseignant à tendance à adapter son enseignement aux capacités d'apprentissage et de communication de ses élèves. La présence massive d'élèves éprouvant des difficultés dans ces domaines transforme la classe en situation clinique. On mesure les doses, on pallie les lacunes, on comble les manques, on capsulise les taches, on se substitue à l'élève.

L'approche communicative, fondée sur un modèle sociologique de l'usage de la langue, présuppose que l'échange préconisé soit adapté au niveau des élèves. En situation d'hétérogénéité, tant les francophones que ceux qui éprouvent des difficultés seront privés de conditions de réalisation normales.

Dans une situation normale de communication, rechange linguistique est un moyen pour arriver a des fins d'ordre cognitif, interactif, esthétique et spirituel. Dans une situation artificielle où les participants doivent acquérir le code linguistique pour fonctionner, le moyen devient le but. Le projet pédagogique de rapproche communicative s'en trouve falsifié.

L'esprit positiviste pourrait s'interroger sur la capacité d'une étude de vérifier chacune de ces hypothèses. Dans une perspective plus qualitative du savoir, nous cherchons une compréhension en profondeur de phénomènes humains dont l'essentiel est de savoir quelle place ils occupent chez nos répondants et quelle importance ces derniers y accordent. L'élève présentant des caractéristiques propres à l'hétérogénéité linguistique impose-t-il ou non ses différences à l'enseignant? Que nous sert-il de dénombrer les caractéristiques de cet apprenant si, aux yeux de l'enseignant ou de l'enseignante, celui-ci demeure anonyme? Nous essayons de développer une signification partagée du phénomène, c'est-à-dire développer une convergence de perception avant d'établir un consensus sur les actions à entreprendre. Ainsi, nous semble-t-il, nous pourrions construire un plan commun d'intervention scolaire.

Ce n'est qu'en respectant la signification du vécu tel que perçu et défini par nos répondants que cette recherche risque de déboucher sur une action collective quelque peu perceptible dans ses effets à long terme. Pour cette raison, certains des résultats pourront paraître choquants. Notre intention n'est pas de tomber dans le sensationnalisme facile ni dans l'exhibitionnisme malsain. Au contraire, en gardant la force de leur expression crue, les commentaires retenus peuvent éveiller chez nous le sentiment d'urgence avec lequel le problème mérite d'être traité.

L'hétérogénéité linguistique, on le soupçonne déjà, est complexe. Il faudrait se garder de voir le phénomène uniquement comme un doublet de l'assimilation. L'hétérogénéité recouvre autant les aspects bien connus sous la notion de variation linguistique que l'ensemble des phénomènes avec lesquels doivent composer les milieux scolaires: formation des groupes par niveaux, formation du personnel, adaptation des manuels et des pratiques, relations avec les parents, etc. L'hétérogénéité linguistique est un sous-produit de la mobilité sociale, de l'émigration, des droits des individus et du contact des langues.

CHAPITRE 2 : ÉVALUATION DES CONCEPTS

Il sera question ici de faire ressortir un côté plus pragmatique de la question de l'hétérogénéité, c'est-à-dire le domaine didactique. Nous chercherons à savoir plus précisément comment les enseignants s'y prennent face à des non-francophones. Leur enseignement est-il modifié et adapté à ce contexte? Si oui, en quoi et comment l'est-il? Si non, pourquoi ne l'est-il pas?

Il va de soi que le vécu sociologique de chacune des régions étudiées ainsi que les idéologies entretenues par les intervenants feront surface tout au long de cette analyse. Les assises sociologiques et idéologiques étant ce qu'elles sont (voir les sections précédentes), nous cherchons maintenant à semer davantage comment les convictions sont traduites dans la pratique pédagogique.

Dans un premier temps, nous nous pencherons sur les concepts didactiques qui régissent les actes. Pour ce faire, nous avons catégorisé les propos selon qu'ils se rapportaient à des approches ou à des pédagogies particulières, en accordant une attention toute particulière à l'approche communicative.

Dans un deuxième temps, nous traiterons des facteurs de réussite scolaire chez les apprenants tels que perçus et mis en pratique par les enseignants.

Dans un troisième temps, s'ajoute la gestion pédagogique utilisée par les enseignants pour faire valoir ces facteurs. Toujours dans cet ordre d'idées, nous cherchons également à savoir si les pratiques sont adaptées ou non à la clientèle et au milieu ambiant et quelles sont les interventions mises en place ou souhaitées par les enseignants pour l'intégration des non-francophones.

2.1. Didactique et pédagogie

L'expression «approche pédagogique » recouvre deux réalités: celle des théories et celle des pratiques. En tant que modèle théorique, l'approche pédagogique propose des visées; en tant que modèle pratique, elle décrit une action. On pourrait donc définir l'approche pédagogique comme étant un ensemble théorique et pratique contenant des indications sur le «comment faire. »

Nous présenterons ici quatre différentes approches pédagogiques (transmissive, transactionnelle, transformationnelle et communicative) afin de voir si elles correspondent ou non aux visées et aux pratiques actuelles des enseignants et si elles sont adaptées dans le cadre d'un enseignement en situation minoritaire et en contexte hétérogène.

Les approches transmissives, transactionnelle et transformationnelle

L'approche transmissive, fondée sur le traitement de l'information, conçoit le savoir comme étant quelque chose qui se transmet. On retrouve généralement dans ce cadre une personne qui enseigne et plusieurs apprenants qui écoutent, écrivent et répondent aux questions. Ce type d'approche préconise donc un code d'échange simple: l'enseignant parle, l'apprenant écoute. L'apprenant est ainsi un récepteur passif. L'enseignant contrôle sa classe: c'est lui qui décide quoi faire, quand le faire et comment le faire. L'enseignant et son livre sont donc les seuls dépositaires des connaissances. L'apprenant étudie des matières différentes sans liens évidents entre elles. Grosso modo, sa réussite dépend de sa performance par rapport aux autres; c'est le règne de la compétition. En fait, le but ultime de cette approche est la transmission de connaissances.

Contrairement à l'approche transmissive, l'approche transactionnelle repose sur l'interaction sociale. L'élève apprend grâce aux interactions avec les autres et a un environnement stimulant. Dans ce contexte, l'enseignant agit à titre d'animateur pour favoriser la circulation des échanges et mener ces interactions vers des produits. L'enseignant est un guide: il aide l'apprenant à éviter les embûches. Le meilleur apprenant devient alors celui qui produit et s'affirme de fait claire et efficace. La priorité va donc au savoir-faire, c'est-à-dire le développement social des individus.

L'approche transformationnelle s'inspire d'une philosophie humaniste. On l'appelle aussi (et proche holistique, puisqu'elle vise à développer l'individu dans sa totalité. Cette approche est axée sur le vécu exprimé, partagé, interprété et transformé. Les méthodes, les stratégies et les activités qui en découlent sont interactives. Elles favorisent l'autocontrôle par l'apprenant. Le langage, en tant que voie d'accès à la connaissance et à titre de véhicule des relations, y est primordial.

Ces trois approches, aussi appelées les «3 T», s'apparentent en fait aux trois savoirs, c'est-à-dire au savoir, au savoir-faire et au savoir-être. Il va de soi que l'idéal serait de retrouver une combinaison des trois approches dans la pratique pédagogique. Mais la réalité est souvent toute autre. Étant donné que l'étude cherche à mieux comprendre la place de l'hétérogénéité en contexte scolaire minoritaire, il nous faut donc déterminer lesquelles de ces approches sont les plus utilisées et comment elles influencent l'intégration ou la non-intégration des personnes ne parlant pas ou peu français dans l'école.

À ce chapitre, nous avons relevé chez les intervenants certaines pratiques qui ne relèvent que du transmissif, aggravant ainsi la présence des non-francophones au détriment des francophones. Il s'agit de l'enseignement du français comme langue seconde et de l'utilisation de l'anglais par l'enseignant aux fins de compréhension.

En fait, certains enseignants estiment qu'il faut enseigner le français aux francophones comme une langue seconde en raison de la faiblesse linguistique de la langue première de ces derniers.

Les professeurs d'anglais enseignent l'anglais langue maternelle et les professeurs de français enseignent le français langue seconde dans une école française. C'est exactement ce que nous avons ici. Mes élèves s'expriment beaucoup plus facilement en anglais, dissertations écrites, orales, etc.

Nous allons le faire comme en immersion. Il faut que nous le fassions pour mes petits Français qui ne sont pas nécessairement très riches en vocabulaire. Je le fais dans le but d'aider les non-francophones, mais aussi pour aider mes petits Français parce que je découvre qu'ils n'ont pas beaucoup de vocabulaire. En ce qui a trait aux critères d'évaluation de la langue qu'utilisent les enseignants, il importe, à ce point-ci, de se demander quelle image une telle pratique transmet aux apprenants francophones. Tel que nous en avons discuté au niveau des concepts idéologiques, la valorisation des francophones est une attitude manifeste chez bon nombre d'enseignants. Dans une telle situation, quelle est alors la différence entre une école française et une école d'immersion et, de par ce fait, quelle est la clientèle cible de l'école? Enseigne-t-on pour les non-francophones ou pour les francophones? En outre, si nous sommes dans une école française, n'est-il pas surprenant de constater que certains enseignants vont carrément avoir recours à la langue anglaise pour s'assurer que le non-francophone comprenne bien? On ne semble pas remettre en question l'inacceptabilité d'une telle pratique.

Au début, quand il faut la faire, c'est en anglais. Après, quand on l'enseigne, tout est en français. Si nous allons vraiment que l'enfant n'a pas saisi, je vais lui redire en anglais. Habituellement, après deux mois, tu n'as même plus besoin d'utiliser l'anglais du tout. J'ai l'impression que pour plusieurs professeurs, le français ce n'est pas très important. L'important, c'est l'enseignement, et puis, si le pauvre élève ne peut pas s'exprimer en français, on va raider un peu en anglais ou bien on va carrément lui dire en anglais. J'explique dès le début de l'année aux petits que nous avons des petits francophones puis des anglophones dans la classe.

Nous devons toujours mes directives en français. Mon enseignement est fait en français, mais je dois chuchoter à l'oreille de l'enfant anglophone régulièrement au début de l'année pour

qu'il puisse faire ce que je lui demande. Je répète mes consignes continuellement pour que ça enregistre dans l'oreille de l'enfant anglophone. Serait-ce que la transmission des connaissances prime sur la compétence linguistique? Le fait qu'une partie de l'enseignement, aussi minime soit-elle, se fasse par le truchement de la langue anglaise semble nous l'indiquer. Disons-le: l'école française n'est-elle pas l'endroit par excellence l'enfant apprend à être bilingue? Et être bilingue, n'est-ce pas la le désir ou la volonté d'une grande majorité des parents? Il va de soi que le bilinguisme équilibré et additif ne se maintient pas toujours dans les classes comme celles que nos intervenants décrivent. En fait, un bilinguisme additif et équilibré se pratique par l'unilinguisme institutionnel, sinon le minoritaire se retrouve en situation d'assimilation dans sa propre institution.

En fait, l'enseignement par le truchement de la langue anglaise nous indique quelles sont les priorités chez nombre d'enseignant sil faut absolument que l'enfant comprenne. Là est le dilemme de toute la question de l'hétérogénéité. D'une part, est-ce possible d'enseigner aux francophones sans porter préjudice aux non-francophones? D'autre part, les francophones ne sont-ils pas tous déjà un peu assimilés linguistiquement et culturellement? Ces deux questions représentent, a notre avis, le cœur du problème de l'hétérogénéité. Reste à déterminer jusqu'ici on peut aller dans la dilution.

Je pense que ce qu'on aurait besoin, ce serait quelque chose pour enrichir tout le vocabulaire des enfants. Je pense qu'on devrait organiser nos programmes pour qu'on puisse enseigner aux petits anglophones. Ce ne sont pas des programmes adaptés pour les anglophones du tout. Alors, il s'agit d'adapter le programme que nous avons à leur niveau parce que les programmes, ce sont pour nos bons francophones. Que voit-on derrière l'expression «enrichissement de vocabulaire ? Encore ici, plusieurs des aspects identifiant l'approche transmissive sont évoqués. Se pourrait-il que l'utilisation intensive que font les enseignants de l'approche transmissive résulte en quelque sorte du fait qu'ils ne reçoivent que peu ou pas d'appui dans leur tâche. Le transmissif, en soi, permet un plus grand contsôle d'une situation. Cela simplifie donc la tache lorsque cette dernière est lourde. La faiblesse du vocabulaire n'est en fait qu'un symptôme de la non-utilisation de la langue et on ne devrait pas conclure trop rapidement qu'il ne s'agit que d'une question d'incompétence linguistique. L'enseignant est tenté de se retrancher dans des activités qui sont faisables dans le contexte actuel. Ce contexte exclut l'interactivité. Ce faisant, l'école participe à l'assimilation en réduisant la gamme d'activités qu'un enfant est normalement en droit d'exécuter. Les intervenants mentionnent qu'ils utilisent une

approche plus transactionnelle seulement lorsqu'ils parlent du Programme cadre de français ou de l'approche communicative. Soulignons à ce moment que les commentaires se rapportant à une approche transactionnelle se retrouvent essentiellement au niveau de la classe de français et non dans les autres matières. Est-ce parce qu'on ne peut concevoir l'approche transactionnelle dans des matières ou est-ce parce que la langue n'est sa place que dans les cours de langue? Doit-on comprendre que les autres matières ne s'y prêtent pas? Ou encore, est-ce parce que les enseignants n'ont pas été formés à le faire? Si nous posons tant de questions, c'est que nous estimons qu'il s'agit là d'une lacune très importante. On pourrait même se demander si le fait de se référer au programme cadre de français ne fait pas partie l'un réflexe appris, d'une allusion de bon ton, mais aussi de propos décrochés d'un vécu réel comme nous le soulignerons dans la section portant sur l'approche communicative. Un seul intervenant nous présente une approche qui semble dépasser les bornes de la transmission et de la transaction. On parle alors de l'importance de la complémentarité et de l'intégration des matières ou des activités de l'école.

2.2. Le concept de langue

La langue est l'un des éléments fondamentaux du comportement humain : nous nous en servons en permanence pour accomplir des *actes de communication*, qui peuvent être de nature externe ou sociale. C'est le cas, par exemple, lorsque nous tenons des conversations avec nos proches, nos amis ou nos collègues ; lorsque nous tenons des réunions formelles; lorsque nous faisons des discours ou donnons des cours magistraux; lorsque nous écrivons des lettres personnelles ou officielles ; lorsque nous promouvons nos opinions politiques dans des manifestes ou lorsque nous contribuons à l'amélioration de la connaissance dans notre domaine d'expertise en publiant des articles et des ouvrages. Ces actes de communication peuvent également être internes et privés. C'est le cas de toutes les formes de compréhension de l'écrit et de quelques formes de compréhension de l'oral, ainsi que des nombreuses façons dont nous utilisons la langue pour prévoir les choses, par exemple, pour inventer l'excuse que nous allons présenter pour justifier notre absence à une importante réunion de travail ou pour nous préparer à un entretien difficile en pensant aux questions qui pourraient nous être posées et en essayant d'imaginer les réponses attendues.

2.3. Fonction communicative et existentielle

Les actes de communication incluent l'**activité langagière**, qui se divise en quatre catégories: la réception, la production, l'interaction et la médiation. La **réception** se rapporte au

fait de comprendre la langue qui est produite par les tiers, qu'il s'agisse de langue orale ou de langue écrite, tandis que la **production** implique la création d'un discours oral ou d'un écrit. L'**interaction** concerne les échanges oraux ou écrits entre au moins deux personnes. Enfin, la **médiation** (qui passe souvent par la traduction ou l'interprétation) est l'activité qui permet la communication entre des personnes ou des groupes qui n'ont pas les moyens de communiquer directement. L'interaction et la médiation impliquent donc nécessairement à la fois la réception et la production.

– Pour entreprendre une activité langagière, nous nous servons de nos **compétences langagières de communication**, qui englobent notre connaissance (pas nécessairement consciente) des mots, des sons et des règles syntaxiques de la langue que nous utilisons, ainsi que notre capacité à mettre en œuvre ces connaissances pour comprendre et produire de la langue.

– L'activité langagière nécessaire à l'accomplissement des actes de communication se déroule toujours dans un **contexte** qui impose des **conditions** et implique des **contraintes** de nature très variée. Le CECR propose quatre grands **domaines** d'utilisation de la langue: le domaine **public**, le domaine **personnel**, le domaine **éducatif** et le domaine **professionnel**.

– Étant donné que nos actes de communication se déroulent toujours dans un certain contexte, notre compétence langagière de communication comporte également des composantes sociolinguistiques et pragmatiques. Ainsi, nos **compétences sociolinguistiques** – à considérer, encore une fois, comme une combinaison (pas nécessairement consciente) de connaissances et de capacités – nous permettent d'aborder la dimension sociale et culturelle du comportement communicatif, en respectant, par exemple, les conventions sociales et les normes culturelles. Quant à nos **compétences pragmatiques**, qui vont de pair avec nos compétences sociolinguistiques, elles sous-tendent notre capacité à utiliser la langue de façon pertinente pour effectuer des actions précises, telles que saluer, prendre congé, s'excuser ou remercier quelqu'un.

– Enfin, les actes de communication supposent la réalisation de **tâches**. Dans la mesure où ces dernières ne font pas partie de notre quotidien et qu'elles ne sont donc pas automatiques, pour les réaliser, il nous faut faire appel à des **stratégies** afin de comprendre et/ou de produire des **textes** oraux ou écrits.

Le CECR n'entend, en aucun cas, imposer une manière d'enseigner les langues. Néanmoins, son approche actionnelle nous rappelle à chaque instant que l'apprentissage d'une

langue est une forme d'utilisation de la langue⁸. En d'autres termes, selon le CECR, l'apprentissage des langues, tout comme l'utilisation de ces dernières, implique que l'on ait recours à des stratégies pour faire appel à nos ressources linguistiques afin d'accomplir des actes de communication.

2.3.1. Les niveaux de compétence du CECR

L'approche actionnelle présentée dans le CECR, appliquée pour décrire l'utilisation des langues, sous-tend ce qui peut être décrit comme la dimension **horizontale** de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quel que soit le niveau de compétence, elle nous permet de voir comment les capacités de l'apprenant en langues, les différents aspects de l'activité langagière et les conditions et les contraintes qu'impose le contexte se combinent pour façonner la communication. Mais le CECR comporte également une dimension **verticale** : il fait en effet appel à certaines parties de son appareil descriptif pour définir six niveaux de compétences en langues répartis selon les trois niveaux suivants : A1 et A2 (utilisateur élémentaire), B1 et B2 (utilisateur indépendant) et C1 et C2 (utilisateur expérimenté). Nous pouvons nous appuyer sur ces niveaux communs de référence comme point de départ pour élaborer des programmes de langues et des lignes directrices pour les curricula, pour concevoir des matériels d'apprentissage et pour évaluer les résultats d'apprentissage. Les niveaux du CECR peuvent également servir de référence pour suivre les progrès de chaque apprenant au fil du temps et pour comparer les cours, les manuels, et les examens de langue, ainsi que les qualifications en langues. Soulignons ici que les différents niveaux ne sont pas normatifs. Le CECR est plutôt un « outil de référence semblable à un accordéon [...] que les professionnels de l'éducation peuvent élargir ou réduire, développer ou simplifier, en fonction de leurs besoins spécifiques ».⁹

Comme nous venons de le voir, d'après l'approche actionnelle, la réalisation d'actes de communication implique le recours à des stratégies pour utiliser nos ressources linguistiques de façon appropriée et efficace. Aussi les niveaux communs de référence sont-ils définis selon trois types d'échelles différents. La première concerne les **activités langagières**, c'est-à-dire ce qu'un apprenant/utilisateur **est capable de faire** dans la langue cible à chaque niveau. Ainsi, le CECR propose trente-quatre échelles pour les activités intitulées « compréhension de l'oral »,

⁸ CECR

⁹ B. North, *Les Niveaux communs de référence du CECR : points de référence validés et stratégies locales* » in « Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités », Rapport d'un Forum intergouvernemental politique, Strasbourg, 2007, Conseil de l'Europe, p. 21. Disponible en ligne sur: www.coe.int/lang/fr

« compréhension de l'écrit », « prendre part à une conversation », « production orale » et « production écrite » ; celles-ci sont résumées dans la grille d'auto-évaluation. Le deuxième type d'échelle se rapporte aux **stratégies** auxquelles nous faisons appel lorsque nous réalisons des actes de communication (par exemple, pour planifier nos phrases ou pour compenser certaines de nos lacunes). Enfin, le troisième type d'échelle concerne nos **compétences linguistiques en communication**, c'est-à-dire notre vocabulaire, notre niveau de compétence grammaticale, notre maîtrise des sons de la langue, etc. Afin de saisir pleinement les niveaux communs de référence, il importe d'effectuer une lecture croisée de ces trois types d'échelles, car chacune d'entre elles est définie par les deux autres.

Les niveaux communs de références ont en partie été définis en appliquant des procédures statistiques pertinentes aux estimations d'enseignants expérimentés¹⁰ exerçant dans des établissements suisses du premier et du deuxième cycles du secondaire, dans des établissements d'enseignement technique et dans le cadre de la formation continue. En d'autres termes, l'âge des apprenants en langues avec lesquels ils sont en contact, collectivement, varie du début de l'adolescence à l'âge adulte. Ceci peut expliquer une caractéristique importante des niveaux communs de référence lorsqu'ils sont considérés comme un continuum : ils décrivent en effet une progression dans l'apprentissage, du niveau débutant (A1) au niveau avancé (C1 et C2), que seule une minorité des apprenants parvient à effectuer dans la plupart des systèmes éducatifs, et après de nombreuses années d'études. De plus, à partir du niveau B2, les activités langagières proposées dans le CECR sont de plus en plus liées à d'importants objectifs éducatifs et à la mise en œuvre de compétences académiques, techniques ou professionnelles spécifiques. Considérons les trois descripteurs de « capacités de faire » suivants, choisis plus ou moins au hasard parmi les échelles de démonstration du CECR :

B2 – Lire pour s'informer et discuter : Peut obtenir renseignements, idées et opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine.¹¹

C1 – Comprendre en tant qu'auditeur : Peut suivre la plupart des conférences, discussions et débats avec assez d'aisance.¹²

¹⁰ Voir CECR, annexe B, pp.154–159.

¹¹ CECR, p.58.

¹² CECR, p.56.

C2 – Rédiger des rapports et des essais : Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide.¹³

Il est impossible de parvenir à accomplir ce type de tâches simplement en assistant à des cours de langues dans une salle de classe : cet apprentissage requiert en effet une pratique intensive de communication réelle, ce qui nous rappelle que l'apprentissage des langues reposant sur l'approche actionnelle est un type d'utilisation de la langue.

Il peut être utile, à ce stade, de présenter brièvement l'éventail des compétences de communication défini pour chaque niveau de référence, en s'appuyant sur le résumé des éléments discursifs présenté au chapitre 3 du CECR. Ainsi :

Au Niveau A1, l'apprenant peut :

- *communiquer de façon simple ;*
- *poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions ;*
 - *peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites et préorganisées ».*¹⁴ En d'autres termes, le niveau A1 est le premier niveau identifiable de compétence, au stade duquel les apprenants peuvent combiner des éléments de la langue cible et constituer un répertoire de communication personnel, même si celui-ci reste très limité.

En **compréhension de l'oral**, les apprenants situés au niveau A1 sont capables de reconnaître et de comprendre des termes familiers et des phrases très élémentaires ayant essentiellement trait à leur situation personnelle et à leur environnement immédiat et concret, mais à condition que leurs interlocuteurs parlent lentement et distinctement. En **compréhension de l'écrit**, ils sont capables de reconnaître et de comprendre des noms, des mots et des phrases très simples, toujours dans une gamme limitée de références. Ils peuvent prendre part à des **interactions orales** très simples en posant des questions élémentaires et en y répondant – mais, encore une fois, leur interlocuteur doit parler lentement et s'attendre à devoir répéter et reformuler ses propos. En **production orale**, ils sont capables de faire des phrases simples pour

¹³ CECR, p.62.

¹⁴ CECR, p.32

dire où ils habitent et quelles sont les personnes qu'ils connaissent. Et en production écrite, ils peuvent **rédigier** un texte court et simple (un message sur une carte postale, par exemple) et remplir un questionnaire en donnant des renseignements personnels. En ce qui concerne l'utilisation spontanée de la langue, les apprenants situés au niveau A1 n'ont qu'une maîtrise limitée de structures grammaticales et de modèles de phrases très simples, auxquels ils font appel pour exploiter leur répertoire élémentaire de mots et d'expressions isolés. Ils sont capables de relier des termes ou des segments de phrases avec des connecteurs très simples.

C'est au Niveau A2 que l'on trouvera la plupart des descripteurs qui indiquent les rapports sociaux tels que :

- utiliser les formes quotidiennes de politesse et d'adresse ;
- accueillir quelqu'un, lui demander de ses nouvelles et réagir à la réponse ;
- mener à bien un échange très court;
- répondre à des questions sur ce que l'on fait professionnellement et pour ses loisirs, et en poser de semblables ;
- inviter et répondre à une invitation ;
- discuter de ce que l'on veut faire, où, et faire les arrangements nécessaires ;
- faire une proposition et en accepter.

« C'est ici que l'on trouvera également les descripteurs relatifs aux sorties et aux déplacements [...] :

- mener à bien un échange simple dans un magasin, un bureau de poste ou une banque ;
- se renseigner sur un voyage ;
- utiliser les transports en commun : bus, trains et taxis, demander des informations de base, demander son chemin et l'indiquer, acheter des billets ;
- fournir les produits et les services nécessaires au quotidien et les demander ».¹⁵

Entre le niveau A2 et le niveau B1, l'apprenant prend une part plus active aux conversations, à condition que son interlocuteur l'aide et s'attende à certaines limitations.

En **compréhension de l'oral**, les apprenants situés au niveau A2 sont capables de comprendre de plus en plus de phrases de la vie quotidienne et de termes fréquemment utilisés, notamment lorsque ceux-ci présentent une pertinence personnelle immédiate. Ils sont aussi capables de saisir l'idée principale véhiculée dans une annonce courte et claire. En

¹⁵ CECR, p.32

compréhension de l'écrit, ils peuvent comprendre des textes très courts et très simples, et relever des informations spécifiques et prévisibles dans des textes qu'ils ne sont pas en mesure de comprendre dans le détail (des notices et des instructions écrites, par exemple). En **interaction orale**, ils sont capables d'accomplir des tâches simples et répétitives, qui demandent un échange direct d'informations. Ils peuvent aussi prendre part à de très courts échanges sociaux. En **production orale**, ils sont capables d'utiliser un ensemble d'expressions et de phrases pour décrire, en des termes simples, leur famille et d'autres personnes, le lieu où ils habitent, où ils travaillent, ainsi que leurs principaux loisirs et centres d'intérêt. Ils **peuvent rédiger** des notes et des messages courts et basiques, ou encore une lettre personnelle très simple. En ce qui concerne l'utilisation spontanée de la langue, les apprenants situés au niveau A2 sont capables d'utiliser des modèles de phrases élémentaires et des expressions mémorisées pour échanger un ensemble limité d'informations dans des situations simples de la vie de tous les jours. Ils ont suffisamment de vocabulaire pour exprimer des besoins de communication élémentaires et savent relier des phrases avec des connecteurs simples. Ils peuvent également utiliser correctement des structures de base, mais commettent toujours des erreurs de débutant.

Le Niveau B1 « correspond aux spécifications du Niveau seuil pour un visiteur en pays étranger. Deux traits le caractérisent particulièrement. Le premier est la capacité à poursuivre une interaction et à obtenir ce que l'on veut dans des situations différentes, par exemple » :

- en règle générale, suivre les points principaux d'une discussion assez longue à son sujet, à condition que la diction soit claire et la langue standard ;
- donner ou solliciter des avis et opinions dans une discussion informelle entre amis ;
- faire passer de manière compréhensible l'opinion principale que l'on veut transmettre ;
- puiser avec souplesse dans un large éventail de formes simples pour dire l'essentiel de ce que l'on veut ;
- être capable de poursuivre une conversation ou une discussion même si l'on est quelquefois difficile à comprendre lorsque l'on essaie de dire exactement ce que l'on souhaite ;
- rester compréhensible, même si la recherche des mots et des formes grammaticales ainsi que la remédiation sont évidentes, notamment au cours de longs énoncés.

« Le deuxième trait est la capacité de faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne, par exemple :

- se débrouiller dans une situation imprévue dans les transports en commun ;

- faire face à l'essentiel de ce qui peut arriver lors de l'organisation d'un voyage chez un voyageur ou au cours du voyage ;
- intervenir sans préparation dans des conversations sur des sujets familiers ;
- faire une réclamation ;
- prendre des initiatives lors d'un entretien ou d'une consultation (par exemple, aborder un sujet nouveau) encore que l'on reste très dépendant de l'interlocuteur dans l'interaction ;
- demander à quelqu'un d'éclaircir ou de préciser ce qu'il/elle vient de dire. »¹⁶

Entre le niveau B1 et le niveau B2, les apprenants sont capables d'échanger des quantités d'informations beaucoup plus importantes.

En compréhension de l'oral, les apprenants situés au niveau B1 sont en mesure de comprendre les principaux points d'un discours clair et standard sur des sujets familiers ; ils sont également en mesure de suivre la plupart des émissions de radio et de télévision, à condition que celles-ci soient énoncées relativement lentement et distinctement. **En compréhension de l'écrit**, ils sont capables de comprendre des textes qui décrivent des situations et des événements en faisant essentiellement appel à un vocabulaire très courant ; ils sont également en mesure de comprendre les expressions de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles. **En interaction orale**, ils peuvent participer, sans préparation et avec assurance, à des conversations, à condition que celles-ci portent sur des sujets familiers qui les intéressent sur le plan personnel, ou qui soient pertinents pour eux. Ils peuvent aussi faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire lorsqu'ils interagissent avec des locuteurs natifs. **En production orale**, ils sont capables de relier des phrases de façon simple pour raconter une histoire ou décrire quelque chose ; ils savent aussi exprimer brièvement leurs points de vue et leurs projets. Ils sont capables d'**écrire** des textes simples sur des sujets qui leur sont familiers ou qui les intéressent, ainsi que des lettres personnelles dans lesquelles ils décrivent leurs expériences et leurs impressions. En ce qui concerne l'utilisation spontanée de la langue, les apprenants situés au niveau B1 possèdent suffisamment de connaissances linguistiques pour se débrouiller seuls, et assez de vocabulaire pour effectuer des actes de la vie quotidienne et tenir des échanges sur des situations et sujets familiers. Ils savent utiliser de façon relativement exacte un répertoire de structures et de « schémas » fréquents, et ils sont capables de relier un ensemble d'éléments séparés pour former une séquence cohérente.

¹⁶ CECR, p.33.

Le Niveau B2 « correspond à un niveau intermédiaire, à la même distance au-dessus de B1 [...] que A2 [...] est au-dessous. Il vise à rendre compte des spécifications du Niveau avancé, ou utilisateur indépendant (Vantage¹⁷). La métaphore est que, après avoir lentement mais sûrement progressé sur le plateau intermédiaire, l'apprenant découvre qu'il est arrivé quelque part, qu'il voit les choses différemment et qu'il a acquis une nouvelle perspective. Il semble que ce concept soit largement confirmé par les descripteurs calibrés pour ce niveau-ci. Ils marquent une coupure importante avec ce qui précède. Par exemple, le degré élémentaire de ce niveau se concentre sur l'efficacité de l'argumentation » :

- rendre compte de ses opinions et les défendre au cours d'une discussion en apportant des explications appropriées, des arguments et des commentaires ;
- développer un point de vue sur un sujet en soutenant tour à tour les avantages et les inconvénients des différentes options ;
- construire une argumentation logique ;
- développer une argumentation en défendant ou en accablant un point de vue donné ;
- exposer un problème en signifiant clairement que le partenaire de la négociation doit faire des concessions ;
- s'interroger sur les causes, les conséquences, les situations hypothétiques ;
- participer activement à une discussion informelle dans un contexte familier, faire des commentaires, exprimer clairement son point de vue, évaluer les choix possibles, faire des hypothèses et y répondre.

« En second lieu, si l'on parcourt le niveau, on constate deux nouveaux points de convergence. Le premier est d'être capable de faire mieux que se débrouiller dans le discours social, par exemple :

- parler avec naturel, aisance et efficacité ;
- comprendre dans le détail ce que l'on vous dit dans une langue standard courante même dans un environnement bruyant ;
- prendre l'initiative de la parole, prendre son tour de parole au moment voulu et clore la conversation lorsqu'il faut, même si cela n'est pas toujours fait avec élégance ;
- utiliser des phrases toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps et garder son tour de parole en préparant ce que l'on va dire ;

¹⁷ J. van EK and J.L.M. Trim, *Vantage*, Cambridge : Cambridge University Press, 2000. Conseil de l'Europe, 1996.

- intervenir avec un niveau d'aisance et de spontanéité qui rend possibles les échanges avec les locuteurs natifs sans imposer de contrainte à l'une ou l'autre des parties ;
- s'adapter aux changements de sens, de style et d'insistance qui apparaissent normalement dans une conversation ;
- poursuivre des relations avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter alors qu'on ne le souhaite pas ou exiger d'eux qu'ils se conduisent autrement qu'ils le feraient avec un locuteur natif..

Le second point de convergence porte sur un nouveau degré de conscience de la langue :

- corriger les fautes qui ont débouché sur des malentendus ;
- prendre note des « fautes préférées » et contrôler consciemment le discours pour les traquer ;
- en règle générale, corriger les fautes et les erreurs aussitôt qu'on en prend conscience ;
- prévoir ce qu'on va dire et la façon dont on va le dire en tenant compte de l'effet sur le(s) destinataire(s) ». ¹⁸

En compréhension de l'oral, les apprenants situés au niveau B2 sont capables de comprendre de longs discours structurés autour d'argumentaires complexes, à condition que le sujet leur soit relativement familier. Ils sont aussi capables de comprendre la plupart des émissions de télévision et de radio diffusées dans le dialecte qu'ils connaissent. En **compréhension de l'écrit**, ils peuvent comprendre des œuvres littéraires contemporaines écrites en prose, ainsi que des articles et des rapports reflétant des attitudes et des points de vue. Ils s'engagent dans des **interactions orales** de façon spontanée et avec une certaine aisance, et participent activement aux discussions. Ils sont relativement capables d'interagir normalement avec des locuteurs natifs. En **production orale**, ils sont en mesure d'effectuer des descriptions claires et détaillées, d'expliquer leur point de vue, de résumer l'opinion d'autrui et de comparer les avantages et les inconvénients d'une situation donnée. Ils peuvent **rédiger** des textes clairs et détaillés sur une large gamme de sujets et construire un argumentaire en présentant à la fois des éléments pour et contre ; ils sont également capables de donner des renseignements précis et d'exprimer l'importance que revêtent certains événements sur le plan personnel. En utilisation spontanée de la langue, les apprenants situés au niveau B2 possèdent des connaissances linguistiques suffisamment étendues pour faire des descriptions claires et exprimer des points de

¹⁸ CECR, p.33.

vue. Leur vocabulaire est assez varié et permet de couvrir la plupart des sujets généraux, ainsi que les sujets qui les intéressent personnellement. Ils maîtrisent relativement bien la grammaire et sont capables d'utiliser un nombre limité de liens logiques pour relier les segments de phrase et élaborer ainsi un discours clair et cohérent. Les erreurs qu'ils commettent ne nuisent pas à la communication ; ils sont souvent capables de s'auto-corriger.

Le Niveau C1 « semble être caractérisé par le bon accès à une large gamme de discours qui permet une communication aisée et spontanée, comme on le verra dans les exemples suivants » :

- pouvoir s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort ;
- avoir une bonne maîtrise d'un répertoire lexical large dont les lacunes sont facilement comblées par des périphrases ;
- Il y a peu de recherche notable de certaines expressions ou de stratégies d'évitement ; seul un sujet conceptuellement difficile peut empêcher que le discours ne se déroule naturellement.¹⁹

Au Niveau C2, « on n'a pas l'ambition d'égaliser la compétence du locuteur natif ou presque. Le but est de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue que l'on trouve dans le discours de ceux qui ont été des apprenants de haut niveau. Les descripteurs inventoriés ici comprennent :

- transmettre les subtilités de sens avec précision en utilisant, avec une raisonnable exactitude, une gamme étendue de modalisateurs ;
- avoir une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières, accompagnée de la conscience des connotations ;
- revenir en arrière et reformuler une difficulté sans heurts de sorte que l'interlocuteur s'en aperçoive à peine ».²⁰

2.3.2. La question des tests destinés aux migrants adultes

Ainsi, d'après le CECR, l'acquisition de compétences dans une langue seconde ou étrangère est un phénomène très complexe. En effet, pour atteindre un niveau avancé de compétences, il ne suffit pas de suivre des cours de langues ; il faut également participer activement à la communication « réelle » dans la langue cible, ce qui signifie que le fait de posséder un niveau élevé de compétences est étroitement lié aux objectifs académiques et/ou

¹⁹ CECR, p.33.

²⁰ Ibid.

professionnels de l'apprenant. Seule une minorité de personnes parvient à atteindre le niveau C2 à partir du niveau A1. Cette progression, qui représente généralement un long processus, n'est jamais acquise d'avance ; elle ne peut en aucun cas être garantie par un volume fixe d'enseignement exprimé en nombre d'heures passées dans la salle de classe. Soulignons également ici que la capacité à accomplir une tâche de niveau B1 en compréhension de l'oral par exemple ne signifie pas automatiquement que l'on est capable de réaliser toutes les autres tâches de niveau B1. Il convient de garder ces considérations à l'esprit au moment de décider de soumettre ou non les migrants à des tests de langue, et, le cas échéant, de déterminer le niveau de compétences qu'ils devront atteindre.

Les tests de langue destinés aux migrants ont pour objectif soit d'empêcher l'entrée de ces personnes dans le pays, soit, lorsqu'elles résident déjà dans le pays, de déterminer si elles ont atteint un niveau donné de compétences dans la langue de la communauté d'accueil. Les tests remplissant la première fonction sont généralement administrés dans le pays d'origine des migrants ; leur niveau de difficulté dépend de la politique d'immigration du pays en question. Ainsi, si le pays d'accueil a besoin de main d'œuvre non qualifiée, il est probable que les tests consisteront uniquement en des épreuves de communication orale et que le niveau requis sera très élémentaire. Au contraire, si le pays a besoin de professionnels qualifiés, le niveau du test sera plus élevé et les épreuves viseront à évaluer tant la compréhension et la production écrites que la compréhension et la production orales. Dans les deux cas, il est probable que le test sera conçu indépendamment de tout programme d'enseignement et qu'il reflètera les besoins perçus du pays d'accueil, plutôt que ceux des candidats à l'immigration.

Dans les cas où l'octroi de la citoyenneté ou d'un titre de séjour de longue durée aux migrants déjà présents dans la communauté d'accueil est conditionné par des tests de langue, les migrants passent généralement ces tests après avoir suivi des cours dans la langue de la communauté hôte. Il conviendrait que ces tests portent sur les compétences que le programme d'enseignement visait à développer. Si le cours et le test ont pour objectif d'encourager l'intégration des migrants dans la communauté hôte, il importe que tous deux tiennent compte des besoins perçus des migrants, ainsi que de ceux de la communauté d'accueil. Ainsi, il ne s'agit en aucun cas de choisir comme point de départ un niveau du CECR qui semblerait, à priori, convenir à peu près. Au contraire, il est nécessaire de mettre en place un processus analytique détaillé devant aboutir à la définition d'un ou de plusieurs profils de la communauté de migrants

et d'élaborer des programmes d'enseignement et des méthodes d'évaluation pertinentes. Le CECR propose des outils permettant d'entreprendre une telle analyse, comme nous le verrons dans la section suivante. Cette analyse doit être suffisamment approfondie et différenciée si l'on veut que les procédures d'évaluation soient impartiales à l'égard des migrants qui décident de passer un test sans avoir suivi de cours.

2.4. Communication en milieu scolaire

2.4.1. La spécificité des situations de communication en milieu scolaire

Dans les années qui précèdent la scolarisation, les enfants développent leurs compétences de communication verbale et non-verbale au contact de différents adultes et des autres enfants avec lesquels ils ont des expériences interactives.

La première scolarisation correspond, pour tous les enfants, à la découverte de nouvelles situations de communication avec de nouveaux partenaires. L'une des premières spécificités repérables est la dimension du groupe : quels que soient les modes d'accueil préscolaires utilisés par la famille (garde à la maison, crèche ou jardin d'enfants, halte d'enfants, assistante maternelle, etc.), l'enfant se trouve inséré dans un groupe relativement large²¹ au sein duquel il doit apprendre à trouver sa place ; bien souvent, il n'est en interaction avec l'adulte qu'au sein du groupe, et - autre spécificité - pour parler d'un thème choisi par l'enseignant, thème qu'il s'agit de traiter selon des modalités précises.

2.4.2. Le contexte scolaire d'apprentissage de la communication : les interactions enseignants-élèves

On peut situer au début des années soixante-dix les premières descriptions des interactions verbales en milieu scolaire, à l'école élémentaire, au collège et au lycée. On a ainsi souligné l'asymétrie de la participation verbale et des rôles de l'enseignant et des élèves. L'enseignant monopolise une grande partie du temps de parole et contrôle ainsi la conversation. Ces pratiques ont des effets différentiels sur la participation des enfants, certains utilisant plus que d'autres le peu de temps de parole qui leur est laissé. En outre l'enseignant semble opérer un

²¹ Le ratio adulte-enfants varie selon les modes d'accueil et selon les pays. Il va de 1 pour 30 dans des institutions privées en Espagne à 1 pour 10 dans des institutions publiques en Europe du Nord. En France, une classe d'école maternelle réunit en moyenne 25 enfants ; ils sont encadrés par deux adultes lorsque l'enseignant est assisté par un Agent Territorial Spécialisé d'Ecole Maternelle, ce qui n'est pas toujours le cas (cf. Florin, 2000, pour une revue de question).

tri parmi les élèves qui demandent la parole, en sollicitant plutôt ceux qui se conforment aux buts qu'il se fixe (Postic, 1979). C'est également l'enseignant qui définit le thème de la conversation, à partir duquel les enfants doivent construire des discours pertinents, en réponse aux nombreuses questions, souvent fermées, qui leur sont adressées (Leroy, 1970 ; François, 1980). Dans les années soixante-dix, on considérait que l'école maternelle était d'une autre nature, une école où les enfants ne sont pas contraints et où tout est mis en œuvre pour développer chez eux l'expression libre (Lurçat, 1977). Les études de Florin, Braun-Lamesch, Bramaud du Boucheron (1985) et Florin (1991) ont montré que cette spécificité n'apparaît pas et que les interactions verbales à l'école maternelle sont assez similaires à celles des niveaux scolaires ultérieurs.

L'enseignant dirige fermement la conversation par divers moyens : quantité de discours produit (il parle plus que tous les enfants réunis), nombreuses questions fermées, vérification de connaissances, subtile distribution de la parole, échanges très brefs entre l'enseignant et les élèves ; les échanges entre enfants sont rares, de courte durée et peu encouragés. Quels que soit la situation ou l'âge des enfants, le discours magistral est peu adaptatif (il varie peu) et les conversations en maternelle présente globalement les mêmes caractéristiques que celles de l'école élémentaire, lorsque l'enseignant fait un cours sur un point déterminé du programme.

Si l'on reprend les trois aspects du processus de socialisation langagière définis précédemment (2.2. ci-dessus), il apparaît que les jeunes élèves reçoivent de nombreuses explications du monde et des directives (requêtes d'action, contrôle du comportement, rappel des consignes, rituels quotidiens) et les histoires, notamment les contes traditionnels, constituent un support des interactions au moins quotidien. Quant à l'apprentissage des normes d'usage du langage, c'est essentiellement dans l'implicite que les enfants doivent apprendre ce qu'il faut dire, quand et comment le dire. Loin de respecter le schéma trinitaire de l'interaction éducative défini par Sinclair & Coulthard en 1975 (question du maître -réponse de l'élève - évaluation par le maître), les enfants reçoivent peu de réponses magistrales à leurs interventions (en moyenne une fois sur deux) ; soit le maître s'adresse immédiatement après à un autre élève, soit un autre enfant prend spontanément la parole, dans des échanges rapides et extrêmement brefs.

De plus l'enseignant opère une subtile gradation des non-réponses en fonction du degré de pertinence des interventions enfantines. Par ses réponses ou leur absence, le rôle cognitif de l'enseignant apparaît comme une fonction de focalisation, indiquant les aspects qui constituent le gros plan et ceux qui doivent rester à l'arrière-plan. Bien sûr, il existe des décalages fréquents

entre les perspectives de l'adulte et celles des enfants, et la question de l'intercompréhension entre enseignant et élèves est tout à fait centrale. Elle constitue, du point de vue de l'enseignant, le moyen par lequel ses objectifs didactiques peuvent acquérir une certaine réalité ; pour les enfants peu familiarisés avec ce type d'interaction, l'objectif peut s'avérer beaucoup trop implicite dans une interaction qu'ils assimilent à une activité de communication ordinaire (Spigolon, 2001).

Pour ce qui est du marquage de divers aspects de la structure sociale, les élèves doivent apprendre que l'important est de traiter le thème aussi complètement que possible, quel que soit l'auteur de la contribution : l'enseignant répond davantage à la classe qu'aux élèves, et leur apprend ainsi à se considérer comme les membres d'un groupe qui doit réaliser collectivement une certaine tâche verbale. De plus, lorsque l'enseignant répond, il s'adresse aux enfants qui parlent et sollicite peu les autres, qui restent ainsi régulièrement à l'écart de la communication. Enfin, par le jeu des questions et des non-réponses magistrales, les enfants apprennent rapidement que les rôles sont fixés : c'est l'enseignant qui pose des questions et il leur appartient de lui répondre.

Dans ces conditions, les difficultés de communication des enfants sont nombreuses : les plus jeunes (2-3 ans) produisent de nombreuses réponses incorrectes (20% en moyenne), faute de comprendre exactement de quoi il faut parler ou par manque de connaissances par rapport aux questions posées ; le discours des enfants est peu complexe et peu informatif, souvent composé de mots isolés (plus des 2/3 des énoncés jusqu'à 5 ans) qui répondent aux nombreuses questions fermées de l'enseignant, dans des sortes d'exercices à trous du type “ *Et la galette descend de la... ? fenêtre !* ”. La répartition des prises de parole est très inégalitaire à tous les niveaux scolaires : si quelques enfants parlent beaucoup, environ un tiers de l'effectif ne participe pas ou quasiment pas aux échanges, et ceci de manière régulière.

Dans le passage CM2/ 6^{ème}, Manesse montre que, si on parle beaucoup en classe de français – on parle plus qu'on écrit -, les échanges rapides ne permettent pas aux élèves de développer des prises de parole autonomes et complexes. On rejoint là une contradiction entre les objectifs déclarés des enseignants et les pratiques réelles de classe, telle que De Pietro & Wirthner ont pu la mettre en évidence dans une étude conduite avec des enseignants suisses.

2.4.3. Qu'est-ce qui s'apprend et qu'est-ce qui s'enseigne ?

Il est vrai que la mise en place d'activités de communication orale en classe présente des difficultés réelles, comme le souligne Nonnon: difficultés matérielles liées à la taille des groupes,

au temps nécessaire, aux problèmes techniques pour l'écoute ; difficultés pédagogiques avec, notamment, le risque d'accroître la discrimination d'élèves "à l'habitus non conforme", interférence avec des aspects sociaux ou psychologiques ; difficulté à définir des objectifs précis et à évaluer le travail effectué et les productions des enfants. La programmation des activités pose le problème de ce qui peut être enseigné en rapport avec ce qui peut être appris, tant pour l'oral que pour l'écrit, ainsi que celle des interventions magistrales et de la place donnée à l'élève dans la parole scolaire.

2.4.4. L'oral comme objet de travail

Selon Nonnon, "la plupart des chercheurs seraient d'accord pour dire que l'oral peut être objet de travail explicite à l'école, sinon qu'il s'enseigne, à condition d'éviter toute illusion techniciste. Comme pour l'écrit, la question est de savoir ce qui de l'oral peut être enseigné directement, ce qui passe par des modes d'apprentissage incidents ou indirects, ce que veut dire enseigner dans ce cas. Cela pose celle des rapports entre pratiques orales et explicitation des règles et savoirs linguistiques, donc la place du métalangage." Nonnon reprend également la question de la temporalité des apprentissages : quelles compétences est-il possible d'atteindre à court, moyen et long terme à travers des séquences didactiques ? Plusieurs auteurs²² rejoignent les psycholinguistes du développement pour considérer qu'il vaut mieux privilégier une pédagogie extensive visant le long terme, par la multiplication de situations "mêmes minuscules" (on pourrait ajouter, en reprenant le point de vue de Nelson (2001) : mêmes rares) obligeant à des reprises et des transferts. Peut-on évaluer les acquisitions après une intervention pédagogique, en proposant une mesure classique (évaluation initiale/finale) ? Comment rendre compte des transferts dans des situations non homogènes à celles qui ont été travaillées ? Par ailleurs la communication engage des compétences plus générales, au niveau cognitif et à celui des attitudes : il faut également tenir compte de la qualité des connaissances et des concepts utilisés, des capacités de synthèse, de prise en compte du point de vue d'autrui. Comme le souligne Nonnon, les écarter risque d'aboutir au formalisme.

2.4.5. Comment définir les capacités à acquérir

Un autre point de débat est celui des capacités à acquérir : peuvent-elles être déduites d'une analyse des conduites expertes, comme on a pu le faire pour l'apprentissage de la lecture

²² Perrenoud, 1991 ; Garcia-Debanc, 1996 ; Nonnon, 1999

(en supposant qu'il y ait quelque homogénéité entre les deux apprentissages, ce qui n'est pas démontré) ? Le manque d'études descriptives des conduites de communication d'adultes experts, tout comme la rareté des études génétiques sur le développement des conduites de communication chez l'enfant et l'adolescent ne permettent guère d'avoir une vue d'ensemble des évolutions.

Au cours des années soixante-dix, du moins dans la littérature francophone très inspirée des travaux de Bernstein et de son hypothèse de code restreint et de code élaboré (Espéret, 1979 ; François, 1980), l'intérêt principal portait sur la maîtrise de la langue et les composantes du langage élaboré, surtout lexicales et syntaxiques. Le modèle d'apprentissage était essentiellement celui de l'imprégnation ; c'est celui qui apparaît en France dans le texte officiel des objectifs pour l'école maternelle (Ministère de l'Éducation Nationale, 1977), dans lequel on n'utilise pas encore le terme " communication " : ... Le langage ne s'enseigne pas, on le sait, mais se construit par un effort personnel et permanent de l'enfant, qui discrimine dans les " modèles " adultes les mots nécessaires à l'expression de ses désirs ou manifestant ses options. On prône alors l'exposition à un " bon modèle " de langage que l'élève intérioriserait à travers des exercices structuraux et la participation à une interaction intensive avec l'adulte qui fournit le matériau linguistique et en favorise l'appropriation et l'automatisation par l'enfant (Lentin, 1976, 1977). ²³Ces pratiques ont été largement utilisées dans l'école maternelle française, tout en faisant l'objet de nombreuses critiques sur la valorisation de la norme et de la langue standard, sur cette conception de l'apprentissage par imitation et renforcement dans des situations décontextualisées, et leur peu d'efficacité en dehors des situations d'exercice. Suite aux travaux de Labov et de la sociolinguistique, la notion de norme a été largement critiquée (François, 1977 ; Stubbs, 1983 ; Bronckart et al., 1985). L'accent a été mis sur la nécessité d'élargir le répertoire verbal des enfants, de les aider à varier leurs conduites de communication selon les situations, sans que tout formalisme soit pour autant abandonné, avec la définition des variantes possibles (" niveaux de langue ", " registres de langue ") et de situations d'exercices correspondants.

²³ (Lentin, 1976, 1977).

Wilkinson & Calculator (1982)

François, 1977 ; Stubbs, 1983 ; Bronckart & al., 1985

2.4.6. L'hétérogénéité des compétences et leur stabilité

Ainsi que nous l'avons déjà souligné, les compétences des élèves en matière de communication sont très hétérogènes, et ce, dès les débuts de la scolarisation : certains jeunes enfants arrivent à l'école en parlant de manière incompréhensible, alors que d'autres disposent de capacités de communication diversifiées et sont à l'aise pour échanger avec les adultes de l'école et les autres enfants. Qu'est-ce qui fait que l'on communique efficacement ?

Wilkinson & Calculator (1982) ont réalisé une étude sur les locuteurs efficaces dans des interactions scolaires entre enfants de 6-7 ans. Ils ont montré que plusieurs paramètres sont prédictifs de réponses appropriées : faire des requêtes d'information plutôt que des requêtes d'action, les exprimer dans une forme directe, les adresser à un locuteur désigné.

Eder (1982) a étudié les différences de styles communicatifs entre jeunes enfants (environ 6 ans) en situation scolaire. L'étude porte sur une classe du premier grade dans laquelle les 23 élèves sont répartis, dès la rentrée scolaire, en quatre groupes de niveaux d'après leurs compétences en lecture. Outre le fait que l'essentiel de l'enseignement est dispensé sur la base de ces groupes de niveau, chaque groupe se réunit quotidiennement avec l'enseignante pendant 20 minutes pour des activités de lecture et de discussion. L'auteur procède à une analyse des interactions pendant ces séances en petits groupes de 4 ou 6 élèves (32 séances : 8 pour chaque groupe) et pendant six discussions générales de la classe tout entière. Le codage des actes de langage des enfants est inspiré des définitions développées par Corsaro (1979)²⁴ : les initiatives ainsi que les interruptions des tours de parole sont codées distinctement selon qu'elles sont en rapport ou non avec le thème défini par l'enseignante. Les catégories de codage des réponses magistrales sont voisines de celles utilisées par Mehan²⁵ : réprimander (l'enseignante décourage explicitement l'élève de poursuivre), interrompre, ignorer, répondre à l'énoncé (faire au moins un commentaire relié à celui de l'élève).

Les résultats indiquent tout d'abord que les enfants du groupe de niveau le plus élevé manifestent de plus grandes compétences de communication par rapport à leurs camarades, en ce sens qu'ils prennent davantage la parole : dans les discussions en petit groupe, 54 initiatives pour 17 dans les deux autres groupes de niveau médian et 8 dans le groupe de niveau faible ; 17 initiatives dans les discussions générales (toute la classe) pour 4 dans les deux groupes de niveau médian et 0 dans le groupe de niveau faible. La plupart des initiatives des enfants ne reçoivent

²⁴ Corsaro (1979)

²⁵ Mehan (1979)

pas de réponse de la part de l'enseignante, avec une différence notable selon que les commentaires sont reliés au thème (42% de réponses magistrales) ou non (12% de réponses magistrales seulement). Les élèves des deux groupes les plus forts produisent plus de remarques dans le thème que les membres des deux groupes faibles.

Les enfants s'interrompent fréquemment les uns les autres et la majorité de ces interruptions sont ignorées par l'enseignante quel que soit le groupe. Cependant les interruptions dans le groupe de niveau le plus faible reçoivent plus souvent des réponses magistrales et moins souvent des réprimandes que dans les autres groupes. En fait ces interruptions différentielles ne concernent que les interruptions en rapport avec le thème de la discussion. Selon l'auteur, il y aurait là une tentative de la part de l'enseignant pour encourager la participation des élèves faibles et maintenir leur intérêt pendant les tours de parole de leurs camarades. Mais il semble que les réponses différentielles contribuent à développer des styles de communication différents selon les groupes : entre l'automne et le printemps, le nombre d'interruptions entre enfants dans le groupe fort diminue de 56%, alors qu'il augmente de 47,5% dans le groupe faible. Dans ce dernier, ce sont les interruptions en rapport avec le thème qui augmentent ; les interruptions hors thème, systématiquement découragées, diminuent dans tous les groupes.

Ainsi, la principale différence de style communicatif développée dans la classe concerne la distribution des énoncés et non pas leur pertinence thématique : contrairement aux élèves forts, les élèves faibles n'ont pas appris les règles de prise de parole en classe.

Green et Harker (1982) ont étudié les tentatives d'élèves d'école maternelle pour participer à la discussion avec le maître ou avec le groupe lorsque d'autres ont la parole ou lorsqu'elle est ouverte à tous. Les auteurs montrent que prendre la parole est une tâche complexe : les enfants doivent déterminer quand, à propos de quoi, et à qui ils peuvent parler. Parler à propos du thème défini est une condition nécessaire, mais non suffisante pour être admis à parler ; les enfants doivent repérer les demandes de participation et les règles gouvernant cette participation ; ils doivent également sélectionner dans leur répertoire les moyens comportementaux appropriés. Tout cela s'apprend à partir des informations reçues sur les règles de participation, à ; partir aussi de leur observation de leurs interactions avec l'enseignant et de ce qui se produit lorsque les règles ne sont pas respectées.

Comme le souligne Florin (1991), les compétences des enfants dans cette tâche complexe sont très hétérogènes, et les variations interindividuelles de prise de parole effectives ne font que renforcer cette hétérogénéité. Prendre la parole et recevoir une réponse de

l'enseignant est d'abord la manifestation d'une certaine compétence à communiquer ; c'est aussi la manifestation d'une capacité à s'affirmer socialement dans des situations particulières ; c'est enfin la condition même de l'exercice de compétences communicatives, sociales et linguistiques. A contrario, les enfants qui ne parviennent pas à se faire entendre, qui se trouvent en marge du processus communicatif, sont défavorisés pour progresser dans la maîtrise de la langue. S'il est vrai qu'une faible participation à des échanges directs n'empêche pas un enfant d'analyser les interactions auxquelles il assiste (par exemple entre sa mère et un enfant plus âgé) et de comprendre ce qui se passe entre les partenaires (Dunn & Munn, 1985), il s'avère qu'observer les autres ne suffit pas pour développer ses compétences ; il faut aussi participer activement aux échanges de communication, ainsi que Bruner (1983) l'a montré.

Dans un suivi longitudinal de 200 enfants d'école maternelle et élémentaire (cycles 1 et 2) sur une durée de quatre ans, Florin (1991) montre que les comportements de participation aux conversations scolaires sont stables : statistiquement, les petits parleurs ou les non-parleurs tendent à le rester²⁶ ; de même pour les grands parleurs. En outre, la participation aux conversations scolaires constitue le prédicteur ou l'un des prédicteurs²⁷ en maternelle de l'adaptation ou de la réussite scolaire dans les premières années d'école élémentaire. Florin²⁸ relève que les grands parleurs sont ceux auxquels les enseignants s'adressent le plus, à la fois pour les solliciter et leur répondre, ce qui contribue à encourager leur participation aux échanges de la classe. Les enseignants les évaluent plus positivement sur un ensemble de dimensions comportementales (capacités de communication, attitudes face aux tâches scolaires, intégration dans la classe, etc.) et les petits parleurs apparaissent en quelque sorte en négatif par rapport à leurs camarades plus loquaces. Il s'avère par ailleurs que grands, moyens et petits parleurs n'ont pas les mêmes compétences langagières, telles qu'elles peuvent être évaluées grâce à diverses épreuves en compréhension et en production. Toutefois les différences semblent se situer moins dans le domaine de la compréhension que dans celui de la production, et l'ampleur des différences, lorsqu'elles existent (tests d'information et de vocabulaire de la WWPSI, épreuve de production en l'absence de référents) n'explique pas l'ampleur des écarts de participation à la

²⁶ Green et Harker (1982)

²⁷ Selon le nombre d'années qui sépare la prédiction du niveau atteint en élémentaire. B.Zazzo (1978) avait déjà constaté que la participation à la conversation scolaire en dernière année de maternelle constituait le meilleur prédicteur de l'adaptation scolaire en première année élémentaire.

²⁸ Florin & al., 1985 ; Florin, 1991

conversation scolaire. Il importe de chercher également d'autres explications dans les conditions de pratique des échanges enseignants-élèves en classe.

Evans²⁹ confirme un certain nombre de ces résultats. Elle a réalisé une étude longitudinale de deux ans avec 128 élèves, afin d'explorer les facteurs associés à la loquacité à l'école maternelle et au premier grade, ainsi que la stabilité des styles conversationnels dans le temps et divers contextes. Elle emprunte à Leary³⁰ le terme "réticent" pour caractériser des enfants qui participent peu aux conversations scolaires. Certains enfants "réticent" peuvent être considérés comme timides, ayant un certain repli social, une inhibition comportementale, ou une appréhension à communiquer. L'appréhension à communiquer peut être transitoire ou limitée à un contexte particulier. Aussi Evans étudie-t-elle la stabilité des styles conversationnels d'enfants d'école maternelle dans deux autres situations : à la maison et en classe de premier grade. Les élèves sont classés par leur enseignant à l'automne en deux groupes : les "parleurs" et les "silencieux". Au printemps, environ un tiers des enfants "silencieux" deviennent plus loquaces, ce qui conduit à une subdivision de ces enfants en deux sous-groupes : les enfants "réticent", qui restent silencieux, et les enfants "mixtes" qui deviennent plus loquaces. La distinction s'avère pertinente, puisque les enfants du groupe "réticent" obtiennent, par rapport aux enfants "parleurs", des évaluations parentales moins bonnes de leurs capacités de communication à la maison, ainsi que des scores plus faibles à une série de tests langagiers administrés pendant la première année d'école élémentaire. Le groupe "mixte" obtient des scores intermédiaires. On observe une certaine stabilité de la participation à la conversation scolaire l'année suivante (1^{ère} année élémentaire) : Les enfants loquaces le demeurent, et la moitié des enfants du groupe "réticent" restent silencieux. Les meilleurs prédicteurs en maternelle des résultats obtenus l'année suivante sont l'évaluation par les enseignants des capacités de communication et les résultats à un test de vocabulaire.

Alors qu'avec des sujets plus âgés, une corrélation négative a été mise en évidence par plusieurs auteurs (Buss, 1984 ; Rubin & al., 1989) entre l'estime de soi et l'anxiété dans la communication, la timidité, le repli social, Evans ne trouve pas de différence dans l'estime de soi des trois groupes d'élèves : "réticent", "mixte", "parleur". La question des aptitudes verbales a souvent été évoquée, mais peu étudiée. Plusieurs auteurs supposent que les élèves qui sont moins compétents sur le plan verbal ou non verbal ne sont pas capables de répondre aussi bien ni

²⁹ Evans 1996.

³⁰ Leary 1983.

aussi vite lors les conversations scolaires. Rubin (1982) a trouvé des scores plus faibles dans le lexique en réception ; Evans note un discours expressif moins complexe, Landon & Sommers (1979) trouve des performances moindres à des tests de morphologie en production, de syntaxe en réception et de répétition de phrases. Dans l'étude d'Evans, les enfants du groupe " réticent " sont décrits par leurs parents comme moins loquaces que les autres et timides lorsqu'ils rencontrent des adultes inconnus. Il semble donc que les compétences langagières et de communication contribuent largement à expliquer la participation à la conversation scolaire, et qu'il importe de développer ces compétences à travers une participation active.

**2.4.7. Préparation à une approche multi-/ plurilingue :
Assurer une médiation entre les langues et les cultures pour améliorer l'apprentissage**

Questions de départ :

- Quel type d'apprentissage la référence à d'autres langues que la langue de scolarisation permet-elle?
- Quelles langues peuvent jouer un rôle dans le processus d'apprentissage ? (L1, autres langues de scolarisation, langues internationales?)
- Comment mettre d'autres langues au service de l'enseignement et de l'apprentissage des disciplines non linguistiques ? Situations, activités, résultats?
- Quel lien existe-t-il entre les connaissances spécifiques aux différentes matières et le développement de « tiers espaces » multiculturels pour l'apprentissage, la construction de l'identité et la cohésion sociale ?

Mots clés : Médiation, traduction et « *translanguaging* », utilisation du luxembourgeois (L1) pour l'apprentissage, dialogisme, processus d'apprentissage interculturels

Références: CECR, Garcia, Bakhtin, Holquist, Selinker, Byram, Hu, Gutierrez, Canagarajah

Compétences visées chez les enseignants :

- proposer des opportunités de médiation entre les langues qui favorisent la construction du savoir ;
- adopter une approche dialogique pour surmonter les obstacles culturels et émotionnels liés aux langues ;
- prendre des décisions réfléchies sur l'utilisation d'autres langues pour renforcer l'apprentissage du contenu dans la langue de scolarisation prescrite (la *langue véhiculaire*) ;

- utiliser la L1 de façon éclairée ;
- encourager la création de « tiers espaces » communs pendant les cours, dans lesquels les textes, représentations et valeurs provenant de contextes culturels différents sont respectés.

– Au Luxembourg, l'environnement éducatif est multilingue: plusieurs langues différentes sont apprises/enseignées dans les écoles. Les apprenants ont des langues d'origine très diverses,

qui constituent une précieuse ressource pour l'apprentissage informel et la construction du savoir sur de nombreux sujets ;

– Dans la plupart des matières, le programme d'enseignement prévu pour chaque année scolaire est monolingue : il y a une seule langue d'instruction, qui est aussi la langue dans laquelle sont effectuées les évaluations ;

– Le curriculum (qui désigne l'enseignement dispensé au cours des sept années du secondaire) est quant à lui multilingue. Il y a deux langues de scolarisation ; en outre, dans une même matière, la langue de scolarisation utilisée échange au cours des sept années d'enseignement secondaire.

– Selon la définition contenue dans le CECR, les enseignants et les apprenants peuvent être qualifiés de plurilingues: ils sont capables, sur le plan individuel, de communiquer efficacement dans deux, trois ou davantage de langues, bien qu'ils n'aient pas forcément le même niveau de compétence dans leurs différentes langues. Dans le cas des apprenants, cela signifie qu'ils ont parfois des connaissances sur les sujets traités ou qu'ils savent quelles sont les compétences requises parce qu'ils les ont déjà abordés dans une autre langue ; ils doivent se remémorer et utiliser ces connaissances préalablement acquises non seulement pour les approfondir et les développer, mais aussi pour les appliquer à de nouvelles tâches et contextes.

Le défi est d'arriver à faire de cette compétence plurilingue une ressource, plutôt que de la voir comme un obstacle inhérent aux contextes multilingues. Dans un tel environnement, **le rôle de la médiation entre les langues aux fins de l'apprentissage/enseignement** est indéniable, mais il n'a pas encore été examiné de façon approfondie par rapport à l'enseignement secondaire. La médiation consiste à intervenir en cas de conflit entre deux (ou plusieurs) parties, afin de trouver un compromis ou de résoudre un problème. S'agissant des langues présentes à l'école, le conflit ou problème peut apparaître dans différentes situations, notamment lorsque :

- les apprenants ne sont pas capables d'exprimer dans une langue ce qu'ils semblent/disent savoir dans une autre ;
- les apprenants ne voient pas le lien entre ce qui est dit ou écrit/exprimé dans différentes langues ; il peut y avoir une contradiction ou une erreur apparente, par exemple ;
- des interprétations divergentes d'une question/ d'un point de terminologie spécifique à une matière se font jour dans une discussion de classe ;

- les enseignants et les apprenants ont des points de vue différents sur les tâches, notamment en ce qui concerne les fonctions discursives ; ainsi, des consignes de base telles que « décrire » ou « expliquer » peuvent être interprétées différemment selon la matière concernée ;
- les enseignants et les apprenants conçoivent la participation et l'autonomie des apprenants différemment : prendre des notes, consulter des ouvrages de référence ou des sites Internet (dans quelle langue ?) ; utilisation des langues premières pour les tâches reposant sur la coopération, ...

Outre les obstacles linguistiques et cognitifs, il peut y avoir des barrières d'ordre émotionnel ou culturel, tous susceptibles d'empêcher ou de freiner l'apprentissage et la compréhension.

Dans ce contexte, l'enseignant peut jouer le rôle de médiateur et essayer de clarifier la situation. Dans le contexte de l'enseignement, la médiation linguistique ne vise pas à trouver un compromis ou à régler des griefs, comme pourrait le laisser entendre la définition généralement acceptée du terme « médiation ». Elle s'inscrit plutôt dans un processus d'enseignement/apprentissage au sein duquel le fait de rectifier certaines erreurs de compréhension permet d'ouvrir de nouvelles perspectives à l'apprenant. Comparer deux langues, ce n'est pas seulement analyser ce que l'on appelle les « faux amis » ; cet exercice doit permettre de nouvelles perceptions du sens ou des connotations des termes concernés et ainsi aboutir à un enrichissement des connaissances. La médiation concerne également les apprenants. Elle fait partie d'un processus dialogique qui se déroule soit entre apprenants, soit entre les apprenants et l'enseignant. Elle peut également faire partie d'un dialogue intérieur permettant aux apprenants de comparer leur perception actuelle de certaines choses par rapport à celle qu'ils en avaient auparavant, souvent dans une autre langue, généralement plus forte. L'existence de points de vue divergents peut être un catalyseur pour les processus de médiation cognitifs, la résolution d'autres questions et la construction du savoir. Au sens large du terme, la médiation caractérise l'état d'esprit d'une personne ouverte à la différence et désireuse de s'approprier de nouvelles connaissances et de progresser en levant des incohérences apparentes. Ce processus correspond dans une large mesure au concept de « développement dialogique ».

Traduction culturelle : intégrer des notions spatiales et temporelles dans une approche plurilingue

La réflexion sur la médiation en tant que traduction culturelle se limite parfois aux cours de langues, alors qu'en réalité, toutes les matières sont concernées. Au Luxembourg, les enseignants de disciplines non linguistiques sont influencés par les expériences culturelles, linguistiques et académiques personnelles qu'ils ont vécues dans le cadre de leurs études, dans plusieurs pays. Dans le contexte scolaire, la juxtaposition d'approches différentes de l'apprentissage et de l'enseignement nécessite une prise de position personnelle et l'intégration d'opinions formées à partir de parcours divers. En outre, la définition ou l'organisation des matières scolaires peut varier selon les contextes et il semblerait que chaque pays ait sa propre culture de l'éducation. La prise de décisions concernant le curriculum et les choix relatifs aux manuels scolaires officiels (provenant de pays différents) pourraient faire l'objet de négociations entre enseignants ou décideurs ayant des points de vue différents sur la pédagogie, les programmes, les évaluations et les résultats.

De plus, au vu de la diversité des bagages culturels des apprenants (dont l'arrivée dans le pays, pour certains, peut être récente) à laquelle sont confrontés les enseignants dans les salles de classe, il est d'autant plus nécessaire qu'ils soient sensibilisés aux questions culturelles et disposés à intégrer diverses perspectives. Toutefois, il convient de situer les éléments culturels dans le contexte scolaire. Souvent, ils sont liés à des attitudes personnelles, plutôt qu'à des groupes ethniques. Le fait de trop insister sur le comportement attendu des apprenants en fonction de leurs origines culturelles et de leur(s) contexte/langue(s) familial(es) peut nuire aux principes éducatifs proclamés de l'autodétermination et du développement communautaire. Les classes dans lesquelles les langues, les cultures et perspectives d'apprentissage peuvent varier en permanence ont une dynamique propre pour la création de « tiers espaces » à chaque fois nouveaux, à laquelle une réglementation trop stricte ou une catégorisation trop rigide risquerait de nuire. Il y a un passage facile, rarement mentionné, des textes et discours formulés dans une langue à des textes et discours dans une autre langue, ce qui aboutit à des « tiers espaces textuels », qui sont créés de façon relativement naturelle dans des contextes éducatifs et salles de classe multilingues³¹.

Les langues et cultures touchent aussi à des domaines très personnels et affectifs, dans lesquels il est nécessaire que les apprenants et les enseignants aient leur propre espace pour travailler et progresser. Certaines connotations et expériences personnelles de tous types peuvent rendre une langue donnée plus attirante qu'une autre aux yeux des apprenants. Pour ceux qui

³¹Gutierrez, 2008.

appréhendent d'utiliser une langue étrangère, l'avantage des disciplines non linguistiques est qu'elles restent essentiellement axées sur le contenu. Dans ces cours, la pression est donc en partie éliminée, ce qui réduit d'autant l'anxiété liée à la performance ou à la peur d'échouer (ou de se ridiculiser) devant ses camarades en utilisant une autre langue – tout en offrant l'opportunité de consolider la connaissance de cette dernière et d'acquérir une certaine aisance.

Naturellement, la médiation vise à intégrer les apprentissages qui se déroulent dans différents lieux, que ce soit dans ou en dehors du cadre scolaire. Mais la dimension temporelle de l'apprentissage présente un défi encore plus important, car, souvent, l'acquisition des connaissances de base se fait dans une langue, alors que leur développement a lieu plus tard, et dans une autre langue. Ainsi, en renvoyant à des connaissances « disciplinaires » acquises préalablement, on développe également des compétences et connaissances dans une autre langue. C'est là qu'interviennent la théorie de l'interdépendance des langues et la notion de compétences sous-jacentes communes (CUP) telles que mises au point par J.Cummins (1979; 1980) et révisées par L. T. Verhoeven (1994), qui permettent de comprendre l'interaction complexe des langues aux fins de l'apprentissage.

L'utilisation de la L1 et d'autres langues dans le développement de compétences plurilingues d'apprentissage

La médiation soulève également la question du rôle de la L1 dans les cours. Au Luxembourg, dans l'enseignement secondaire, le luxembourgeois n'est pas considéré comme une langue de scolarisation, c'est-à-dire une langue d'« apport » pour les enseignants, et de « production » pour les apprenants. Cependant, l'on pourrait avancer que dans le processus naturel de développement, la première langue (que ce soit le luxembourgeois ou une autre langue)³² joue le rôle de médiateur dans la mesure où elle permet de clarifier, questionner et faciliter la négociation en cas de conflit cognitif ou de contradiction avec des connaissances acquises dans d'autres contextes (linguistiques).

L'anglais n'est pas officiellement préconisé comme langue de scolarisation (excepté dans les cours d'anglais à proprement parler), mais, de plus en plus souvent, les enseignants et les apprenants s'appuient sur des informations en anglais, obtenues notamment par le biais des nouveaux médias. Il est probable que cette pratique devienne une nouvelle facette de l'apprentissage multilingue.

³² J.Cummins (1979; 1980)

La navigation entre les langues (*translanguaging*)

La « navigation entre les langues » est liée à la médiation. Pour O. Garcia (2007, 140), cette pratique courante chez les enfants bi- ou multilingues englobe l’alternance codique, mais elle va au-delà ; c’est un moyen plus efficace de créer du sens. L’auteur le définit comme un « acte auquel se livrent les apprenants bilingues, et qui consiste à accéder aux différents traits linguistiques ou modalités diverses de langues décrites comme autonomes, dans le but d’optimiser leur potentiel communicatif. Dans le contexte scolaire, elle est considérée comme une stratégie d’apprentissage et pourrait être systématiquement utilisée pour la création de sens.

Au Luxembourg, les enseignants et les apprenants peuvent avoir recours à différentes langues pour faciliter la construction du savoir. Souvent, cela implique de passer d’un mode de communication à un autre. Dans un cours dispensé en français, par exemple, l’enseignant peut distribuer un document en allemand (voire en anglais) en tant qu’outil de soutien supplémentaire. Celui-ci sera examiné dans la langue véhiculaire (le français, en l’occurrence) et, sans traduction formelle ou exhaustive, intégré dans le processus d’apprentissage (l’accent étant mis sur le contenu).

L’étude de S. Canagarajah sur le « *translanguaging* » dans la production écrite (2012, p. 403), et, plus précisément, son analyse des stratégies de production écrite d’un apprenant multilingue, est particulièrement pertinente par rapport au contexte luxembourgeois. L’auteur a adopté le terme « *codemeshing* » (intégration des codes), qui ne désigne pas le fait de passer d’une langue à une autre mais plutôt de « traiter la langue comme un élément d’un système intégré », et englobe la possibilité de combiner les modes de communication et les divers systèmes de symboles (autres que linguistiques). L’apprentissage dans plusieurs langues est lié au développement de l’identité. Le fait d’apprendre en participant à une communauté multiculturelle, en ayant la salle de classe pour lieu commun, fait partie du processus de cohésion sociale et de l’éducation à la citoyenneté.

Dans la pratique :

Une fois que les enseignants et les apprenants ont pris conscience des bénéfiques potentiels des échanges plurilingues, ils peuvent définir un espace pour une utilisation efficace des langues maternelles et des autres langues en fonction des besoins et des objectifs. Parallèlement, ils devraient également avoir conscience du processus de médiation culturelle qui va de pair avec de tels échanges : généralement, un changement de langue implique un changement d’attitude. Comme montré dans les paragraphes qui précèdent, toute approche

plurilingue repose sur des variables personnelles et institutionnelles très complexes et changeantes.

La médiation est un processus situé; quelques principes généraux sur les approches qui intègrent les questions linguistiques aident les enseignants réflexifs à choisir les codes, interactions et productions adaptés pour chaque étape de l'apprentissage du contenu.

L'enseignement est dispensé selon un mode essentiellement monolingue, dans la langue de scolarisation, avec un étayage pertinent, le cas échéant.

Au niveau de l'individu, il est probable que le traitement de l'information et la construction du sens se déroulent de façon plurilingue : ils peuvent passer par la première langue ou les langues les plus fortes des apprenants, et/ou d'autres langues de scolarisation.

Les **résultats** attendus, à savoir les productions orales et écrites, y compris celles réalisées aux fins d'une évaluation, sont présentés de façon **monolingue**, dans la langue d'instruction ou langue véhiculaire prescrite.

Il y a un aspect du plurilinguisme qui est rarement pris en compte, à savoir que bon nombre d'apprenants sont probablement aussi capables, au moins dans une certaine mesure, de communiquer et de prouver les compétences et connaissances disciplinaires qu'ils ont acquises dans une ou deux langues différentes de la langue véhiculaire officielle. C'est cette aptitude qui leur permet d'étudier et de travailler dans un contexte multilingue, au sein duquel il est indispensable de savoir utiliser plusieurs langues.

Ainsi, les apprenants luxembourgeois peuvent s'inscrire dans les universités germanophones et francophones de leur choix, où ils sont généralement acceptés sans avoir à passer de tests de langue supplémentaires. Ces dernières années, ils sont de plus en plus attirés par les universités anglophones, où ils seront amenés à « traduire » les connaissances spécifiques aux matières qu'ils ont acquises en allemand/français dans une autre langue académique et un autre code culturel encore. L'école ne pouvant tout apporter aux apprenants, ceux-ci doivent donc posséder un solide bagage linguistique et être prêts à s'adapter à de nouveaux contextes linguistiques, académiques et culturels.

| |
|---|
| Activités de formation des enseignants à proposer dans le cadre d'ateliers |
|---|

- Comparer une traduction littérale de listes de mots en deux ou trois langues à des exemples de médiation intégrant deux ou trois langues à différentes fins ou étapes du processus d'apprentissage ;
- Préparer une unité d'enseignement de contenu en s'appuyant sur des ressources dans au moins deux langues ;
- Donner des orientations pour la prise de notes lorsqu'il y a un changement de langue pendant le cours ;
- Tester des ressources / manuels pédagogiques bilingues et commenter leurs répercussions la construction du savoir ;
- Transcrire et analyser des enregistrements de situations rencontrées dans des cours multilingues, en mettant l'accent sur les stratégies de médiation (pas de matériel disponible pour l'instant).

2.4.8. Évaluation de l'utilisation faite de la langue, des processus d'apprentissage / enseignement et des résultats

Questions de départ :

- Quels aspects de l'utilisation de la langue peuvent être évalués dans l'apprentissage des matières ?
- Comment les enseignants peuvent-ils mettre au point leurs propres outils pour l'évaluation des compétences en langues ?
- Comment les méthodes d'évaluation peuvent-elles favoriser les processus d'apprentissage ?

Mots clés : *Evaluation, test, évaluation formative, observation, portfolio, critères*

Références: CECR ;Badertscher/ Bieri; Coyle/ Hood/ Marsh ;CdE: PORTFOLIO, y compris la littérature spécifique aux matières ; Vollmer, entre autres 2010 ; Coetzee-LachmannDiss. 2009

Compétences visées chez les enseignants :

- évaluer leurs propres choix concernant les stratégies linguistiques, registres de langue... et mener une réflexion à ce sujet ;
- mettre au point du matériel d'enseignement qui favorise le développement des compétences en langues des apprenants aux fins de la construction du savoir ;
- donner un *feedback* constructif qui tienne compte du lien entre le contenu et la langue.

Les questions relatives à l'évaluation dans l'enseignement qui intègre les questions linguistiques sont analysées conformément aux principes généraux préconisés dans un module sur les méthodes d'évaluation dans les écoles.

Évaluation et tests : dans le présent document, aucune différence n'est faite entre ces deux termes, essentiellement parce qu'en français, qui est la langue utilisée par les autorités éducatives au Luxembourg, le terme *évaluation* englobe les tests³³. Ainsi, l'« évaluation » est ici utilisée au sens large et couvre à la fois l'utilité d'un cours, des ressources ou des initiatives des enseignants/stratégies des apprenants et ce que visent souvent à mesurer les tests, c'est-à-dire les compétences en langues des apprenants / enseignants.

Par conséquent, l'évaluation porte sur différents aspects de l'utilisation de la langue, qui, dans les cours de disciplines non linguistiques, interagissent tous. Dans le cadre de cette formation des enseignants, l'accent est mis sur l'analyse et l'évaluation de la pratique en contexte, c'est-à-dire que l'on tient compte des aspects socioculturels de contextes d'apprentissage spécifiques, plutôt que de considérations générales sur les grands buts et objectifs curriculaires souhaitables. Étant donné que l'objectif final est toujours l'apprentissage du contenu, les méthodes d'évaluation ne peuvent être conçues sans l'aide de spécialistes des différentes matières.

Évaluation de la langue utilisée par les enseignants

Il conviendrait de distinguer le développement de la langue utilisée par les enseignants eux-mêmes aux fins de l'enseignement et de l'interaction, d'une part, et le soutien qu'ils apportent aux apprenants pour leur utilisation de la/des langue(s) dans des domaines liés aux différentes matières, d'autre part. En fait, ces divers aspects sont étroitement liés dans l'enseignement/apprentissage.

L'évaluation devrait essentiellement porter sur la capacité des enseignants à permettre aux apprenants d'acquérir ou de construire des connaissances spécifiques aux différentes matières. La langue est un instrument clé pour ce faire. Il est possible d'évaluer l'utilisation que les enseignants font de la langue aux fins de *l'enseignement* à l'aide de différents outils, tels que l'analyse d'enregistrements effectués en salle de classe, des questionnaires, des plans de cours contenant des éléments sur les stratégies d'interrogation, ...

Les critères et indicateurs relatifs à l'évaluation peuvent varier. Que ceux-ci servent à l'auto-évaluation ou à l'évaluation par les pairs ou par les tuteurs, un axe doit être clairement

³³NdT : Généralement, les termes anglais « *evaluation* » et « *assessment* » se traduisent tous deux par « évaluation » en français.

défini (par exemple, le développement des compétences cognitives des apprenants, l'utilisation de la langue spécifique aux matières, les choix linguistiques généraux, la négociation du sens, le recours à l'étayage, l'intégration de stratégies de médiation ou de *translanguaging*, ...) Il peut être pertinent d'inclure des modes de communication non linguistiques parmi ces critères et indicateurs, tels que les gestes, l'organisation spatiale, le rythme. Naturellement, il convient également d'inclure des éléments de compétences générales en langues, comme l'aisance, la précision, l'étendue du vocabulaire, le style et le registre...

Le recours à des échelles peut aider à définir un tel axe et faciliter l'apport de *feedback* constructeur.

Les approches portfolio, qui promeuvent la responsabilité de l'enseignant, permettent de consigner le développement sur une longue période.

L'évaluation des ressources d'apprentissage

Il convient de distinguer :

- les ouvrages officiels (utilisation obligatoire)
- les autres ressources disponibles (utilisation facultative, au choix de l'enseignant)
- les matériels conçus par les enseignants eux-mêmes.

Au Luxembourg, l'apprentissage des disciplines non linguistiques s'effectue par le biais d'une langue seconde ou étrangère, mais la plupart des manuels et autres ressources sont initialement conçus à l'intention de locuteurs natifs. C'est le cas des ouvrages officiels, imposés par le Ministère de l'Éducation nationale, mais aussi des autres matériels (sous format papier ou électronique) que les enseignants sont libres de choisir. La tâche de l'enseignant consiste alors à reconnaître les défis que pose l'utilisation de la langue en question à leurs apprenants et à adapter ce qui est trop difficile, ou à compléter le contenu. Dans la formation des enseignants, l'on procède à une analyse systématique des éléments linguistiques afin de distinguer les littératies spécifiques aux matières des compétences générales en langues, et les utilisations réceptives des utilisations productives de la langue.

Pour les points qui posent des difficultés sur le plan linguistique, il est très utile d'avoir recours à des techniques telles que l'« enseignement préalable » (vocabulaire et utilisation en contexte / modèles de cooccurrences, listes bilingues ou trilingues de mots), les approches multimodales (l'illustration de la terminologie par des moyens visuels, par exemple), l'étayage (par une approche pas à pas et le questionnement), une structuration claire fondée sur des mots clés... Pour ce faire, les enseignants doivent préparer leur propre matériel. L'évaluation des

documents ou des fiches de travail doit se concentrer sur deux aspects : l'apprentissage du contenu et l'adéquation du soutien apporté par la langue utilisée pour l'acquisition des éléments de contenu cibles. Dans les communautés d'apprentissage multilingues, il est fondamental de savoir élaborer des matériels supplémentaires ; aussi, la conception de tels outils devrait faire partie intégrante de la formation des enseignants.

L'évaluation de la langue utilisée par les apprenants

L'évaluation des compétences en langues des apprenants a toujours été une question délicate pour les enseignants de disciplines non linguistiques. Souvent, ils estiment que ce n'est pas leur rôle de s'intéresser au développement de ces compétences. Alors ils tendent à négliger les éléments linguistiques qui ne font pas partie de la terminologie spécifique à leur matière, ou à se concentrer uniquement sur « ce qui ne va pas » au niveau de la forme, en ne vérifiant que l'orthographe et la grammaire. L'enseignant corrige les erreurs, mais il ne les prend pas en considération dans l'évaluation ou la note finale. Il s'agit là d'un exercice rébarbatif, peu satisfaisant et probablement inefficace étant donné que les apprenants ont tendance à ignorer ces corrections.

La présente formation propose une approche quelque peu différente à cet égard. Ainsi, il s'agit de se concentrer sur des aspects clés de l'apprentissage du contenu (concepts, aptitudes, procédés...) au sein duquel la langue est à considérer comme une composante à part entière de la construction du savoir.

L'évaluation pratiquée est d'ordre général, c'est-à-dire qu'elle porte sur l'utilité et la pertinence des procédés et stratégies d'apprentissage. Les critères utilisés pour ce faire sont liés aux stratégies d'acquisition des connaissances relatives au contenu, aux aspects de l'interaction plurilingue, aux compétences de réception et de production dans les littératies spécifiques aux matières, etc. Cet exercice donne lieu à un *feedback* constructif axé sur les procédés et les progrès. Il est utile, à cette fin, d'adopter une « approche portfolio », dans laquelle on peut inclure l'auto-évaluation des apprenants.

Cependant, une évaluation de la langue est inévitable. De fait, l'importance de la précision ne doit pas être sous-estimée dans la littératie spécifique aux matières. Souvent, elle englobe le respect des normes linguistiques (orthographe, grammaire) et des fonctions discursives, des compétences pragmatiques (conventions de genre) et des différences de registre (BICS/ CALP). Ces aspects de l'apprentissage du contenu sont tout particulièrement importants aux niveaux les plus avancés de l'éducation car la plupart des apprenants n'ont pas de première

langue académique sur laquelle s'appuyer en cas de besoin. C'est ce qui différencie l'apprentissage dans une langue seconde au Luxembourg de la plupart des modèles d'apprentissage intégré du contenu et de la langue dans d'autres pays, où l'enseignement d'une matière dans une langue seconde ou étrangère s'effectue parallèlement à l'enseignement de cette même matière dans la langue maternelle.

La présentation et la comparaison de grilles pour l'évaluation effectuées dans le cadre de la formation permettent aux enseignants stagiaires de définir leurs objectifs et d'axer leurs méthodes d'évaluation sur des priorités spécifiques à chaque situation, c'est-à-dire en fonction du contenu cible et du niveau de compétence en langues des apprenants. Ainsi, ils apprennent à sélectionner quelques indicateurs parmi de longues listes de critères (établis d'après les éléments décrits dans les sections précédentes) en fonction de la situation relative à chaque classe. Une fois qu'ils ont conscience du rôle de la langue pour l'apprentissage du contenu, les élèves peuvent progressivement repérer eux-mêmes des aspects clés.

Activités de formation des enseignants à proposer dans le cadre d'ateliers

1. Transcription d'enregistrements de cours pour l'évaluation de la langue utilisée par les enseignants et les apprenants.
2. Création de grilles d'évaluation afin de comparer différents manuels pour des situations d'apprentissage spécifiques.
3. Analyse de productions écrites ou orales d'apprenants pour fixer des critères d'évaluation.
4. Mise au point d'une unité de portfolio axée à la fois sur le contenu et sur la langue, accompagnée d'informations sur le processus d'évaluation et les résultats escomptés.

Questions relatives à la méthodologie employée dans les cours de disciplines non linguistiques dispensés dans une L2

Les questions de méthodologie sont indissociables des points examinés ci-dessus. Dans ce domaine, les enseignants qui tiennent compte des questions linguistiques peuvent s'inspirer d'autres modèles d'apprentissage axés sur la langue, tels que l'EMILE, de même que des méthodes utilisées pour l'enseignement dans des langues étrangères et secondes (TEFL/TESL, DaZ/DaF, DFU, FLE/FLS).

En outre, dans le cadre de la formation des enseignants, il est pertinent d'établir des liens avec les théories générales de l'apprentissage (les théories socio-constructivistes, par exemple) et les approches méthodologiques présentées dans d'autres unités (apprentissage fondé sur des tâches, sur la résolution de problèmes, etc.).

Aussi, les formations visant à sensibiliser les enseignants aux questions linguistiques devraient donner à ces derniers des orientations spécifiques sur :

- la planification de l'apprentissage de la langue et du contenu (progression méthodique, apprentissage différencié, contraintes temporelles, ...);
- les techniques d'étayage intégrant des éléments conceptuels et linguistiques ;
- l'utilisation des langues aux fins de l'interaction et de la construction du savoir dans le cadre de travaux en groupes ;
- une approche portfolio axée sur les processus intégrés relatifs au contenu et à la langue ;
- l'acquisition de compétences en langues – en particulier, les compétences en compréhension de l'écrit et en production écrite, l'apprentissage interactif dans la L2, la production écrite académique ...
- les méthodes relatives au rattrapage scolaire ;
- les travaux ayant trait au vocabulaire, dans le cadre de l'acquisition de la littératie ;
- des activités de traduction, de médiation et de « *translanguaging* » pour des situations d'apprentissage spécifiques ;
- des approches multimodales pour faciliter la compréhension ;
- l'interaction multilingue et l'utilisation de la L1 aux fins de l'apprentissage.
- **Conception de matériels**
 - o **Les enseignants stagiaires apprennent à :**
 - adapter des ressources initialement destinées à des apprenants de L1 ;
 - proposer des éléments de soutien multilingue ;
 - créer des fiches de travail, des grilles d'évaluation pour le *feedback*, ...

Différenciation

Les compétences en langues varient considérablement en fonction des groupes d'âge, des types de cours et des aptitudes personnelles. L'hétérogénéité linguistique de certaines classes représente un défi supplémentaire, pour lequel les enseignants ont besoin de soutien et de formations.

Selon les classes auxquelles ils s'adressent, ils sont amenés à traiter de thèmes similaires à des niveaux très différents. Pour s'entraîner à cet exercice, les enseignants stagiaires peuvent être invités à préparer une unité d'enseignement sur un même thème pour trois classes différentes. L'approche peut varier ; le contenu, les compétences visées ou les aptitudes discursives devront être différenciés, et la langue utilisée pour l'apport, l'interaction et l'enseignement, ainsi que pour la formulation des résultats de l'apprentissage devront l'être également, en conséquence.

Projets interdisciplinaires de formation des enseignants

La FOPED (Formation Pédagogique) propose un cours sur les approches interdisciplinaires de l'apprentissage et de l'enseignement depuis de nombreuses années. Bien qu'ayant un fondement théorique, celui-ci cible la pratique. Les questions linguistiques sont intégrées explicitement ou implicitement dans les projets, qui sont mis en œuvre par des équipes interdisciplinaires d'enseignants. Cette coopération favorise la sensibilisation à différentes approches des langues, selon qu'elles sont enseignées en tant que matière ou utilisées en tant que langues véhiculaires, ainsi qu'à l'articulation de résultats ou de performances linguistiques attendues.

Perspectives interculturelles dans l'enseignement

La conduite de visites dans des écoles qui mènent des projets pédagogiques innovants, dans des établissements internationaux ou autres instituts dont les approches et curriculums sont régis par des autorités éducatives étrangères permettent de rencontrer d'autres communautés éducatives et culturelles. Les enseignants stagiaires sont invités à prendre note des pratiques observées, des résultats escomptés et des valeurs sous-jacentes, avant de les comparer à ceux de leurs propres établissements. Cette approche fondée sur la réflexion accorde toujours une place centrale au rôle des langues dans les systèmes éducatifs.

La possibilité de mener de futurs programmes d'échanges avec des départements et instituts étrangers de formation des enseignants est à l'étude. Ceux-ci seraient très utiles pour promouvoir la compréhension interculturelle auprès des enseignants stagiaires, des formateurs universitaires et des praticiens dans les écoles.

2.5. Le concept de culture

Nous aborderons maintenant les idéologies et les perceptions des enseignants en ce qui a trait à la question de l'hétérogénéité. Il va de soi que leurs idées et leurs perceptions à cet égard vont, ou devraient, influencer leurs actes, qu'ils soient explicites ou implicites. Selon Duval, l'idéologie est l'image formulée qu'on se donne d'une situation en même temps que l'ensemble des arguments qui justifient les comportements. À ceci, Rocher ajoute que dans l'idéologie, la collectivité se construit une représentation de ce qu'elle est, en même temps qu'elle explicite ses aspirations. C'est donc ce que nous cherchons à circonscrire dans cette section. Mais pour bien saisir la façon dont les intervenants perçoivent l'hétérogénéité, il nous faut, de prime abord, comprendre ce que représentent pour eux la culture, le bilinguisme et la vitalité des groupes ethnoculturels en situation minoritaire. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous avons cherché à voir comment les intervenants perçoivent le concept de «culture» comment ils le rattachent à leur propre vécu (appartenance et identité sociale et culturelle), comment ils se différencient des autres (si tel est le cas) et comment ils se positionnent ensuite en tant qu'enseignants.

Dans un deuxième temps, nous avons voulu savoir comment les perceptions mentionnées précédemment influencent le positionnement des intervenants face à la présence des non-francophones dans les écoles françaises, face à leur intégration dans ces mêmes écoles et face aux moyens d'intervention.

En dernier lieu, nous avons cherché à savoir si les intervenants estiment que la formation reçue au préalable et en cours d'emploi pour traiter de l'hétérogénéité est approprié.

2.5.1. Culture et civilisation

Quelle image les intervenants ont-ils du «culturel»? Comment cette image est-elle rattachée aux cultures qui les entourent et, plus particulièrement, quelle est leur appartenance culturelle et quelle place y occupe la culture franco-ontarienne?

De prime abord, tous les intervenants sont d'accord pour dire que langue et culture sont indissociables, qu'elles vont de paire.

La culture, c'est la langue comme telle qui est très importante et cette fierté d'être francophone et de communiquer en français.

La langue, avec la culture. Et si on dilue trop avant même que nos enfants aient eu la chance de bien maîtriser la langue et de bien connaître leur culture, il y a quand même risque d'assimilation. Nos enfants sont plus en risque d'assimilation. Les anglophones n'ont pas ce risque-là.

L'école, c'est le foyer de la langue et la langue, c'est le véhicule de la culture.

Ceci n'a rien de surprenant si l'on sait, comme nous l'avons souligné au chapitre 2, que les Franco-Ontariens ont établi un lien direct entre leur langue et leur identité culturelle. En se différenciant par la langue, celle-ci revêt alors le symbolisme de «valeur centrale fondamentale. Pour la survivance du groupe ethnique.³⁴ En occupant une place saillante dans l'identité culturelle des membres du groupe ethnique, la langue joue également un rôle important dans les relations intergroupes, aussi bien en tant que symbole de défense, d'affirmation et de promotion qu'en tant que symbole d'acculturation ou d'assimilation³⁵. Cette position n'indique pas que la langue soit le seul facteur définissant la culture, mais on pourrait y détecter chez les tenants de la valorisation linguistique le recours à la langue comme symbole de la culture parce qu'il y a chez eux absence d'images culturelles autres que la langue.

Ayant établi le rapport intrinsèque entre langue et culture, nous avons donc voulu savoir ce que le mot «culture » évoquait aux yeux des intervenants. Nous avons reçu plusieurs définitions assez globales et abstraites à cet effet.

La culture, c'est d'abord une façon d'être. C'est une façon de vivre, c'est une façon de voir les choses. C'est un sentiment d'appartenance à une communauté linguistique et culturelle. C'est se savoir différent des autres. Se savoir différent des Anglais, des anglophones. On ne se pense pas comme elle); on n'agit pas comme etc. On est différent. Mais pas seulement différent pour le plaisir d'être différent mais on a nous-mêmes quelque chose à offrir, quelque chose que nous voulons vivre.

La culture, c'est la façon dont tu as été élève, les habitudes que tu as dans la famille, dans la communauté. La culture, c'est nos façons de penser, nos façons d'agir, nos façons de célébrer.

Il va de soi que le concept n'est pas des plus faciles à définir puisque nous baignons à ce point-ci dans l'intangible. C'est pourtant ici que la situation commence à se gâter et que la confusion s'infiltré. Précisons. Face à un rapport langue-culture que tous reconnaissent, Il semble

³⁴ Smolicz, 1982.

³⁵ Hamers et Blanc, 1983

de plus en plus difficile de semer le concept culture dans des paramètres autres que ceux de l'abstrait. La culture, telle que définie par les intervenants, devient de plus en plus floue au fur et à mesure que nous cherchons à la semer dans le vécu actuel des gens. Pour pallier à cette difficulté soumise et étoffer l'intangible, quelques intervenants ont cependant tenté d'apporter des distinctions, tout à fait justifiables, quant au concept lui-même.

Contrairement à ce qui précède, la plupart des autres intervenants se contentent de parler des arts (théâtre, littérature, etc.) pour définir la culture. Force nous est de constater à ce point-ci la lacune qui se dessine face à une culture plus populaire, plus quotidienne. Comme nous le verrons par la suite, une telle absence dans le quotidien jouera incontestablement sur l'appartenance et l'identité culturelles des intervenants.

Cependant, lorsqu'elle empiète sur l'identité, nous sommes dans un contexte assimilateur. Où se situent donc les intervenants dans tout ceci? Reconnaisent-ils les différences ou ne les voient-ils pas? Et dans les deux cas, pourquoi? Certains intervenants perçoivent une distinction au sein même de la culture francophone, et ce dans son sens le plus large. D'autres jugent important de distinguer entre culture franco-ontarienne, culture québécoise, culture française, tandis que quelques-uns préfèrent ne pas faire de distinction face à l'omniprésence de la culture anglophone.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

3.1. Phases du cours

Il n'y a pas de schéma de cours type, uniforme et systématique, mais il est bon de se fixer des points de repère, tout particulièrement lorsqu'on n'a pas ou peu d'expérience de l'enseignement de l'anglais. Ces points de repère peuvent être les suivants: une heure de cours gagne toujours à être conçue en termes de phases successives cohérentes entre elles tout autant que spécifiques. Les quatre phases fondamentales sont:

3.1.1. Phase de "reprise"

Prise de contact avec la classe, réactivation et contrôle du travail précédent; "interrogation" orale et "correction" d'exercices écrits qui ne doivent pas excéder 10 à 15 minutes en tout, sous peine de devenir lassants et inutiles. Une heure de cours qui commencerait par une demi-heure consacrée à ce type d'activités tomberait inévitablement dans l'ornière de la magistralité (le professeur effectuant lui-même l'essentiel du travail ce qui ne peut mener les élèves qu'à la passivité).

3.1.2. Phase de "Prise de connaissance" du document étudié

Il s'agit alors d'apprendre aux élèves à comprendre, non pas de repérer qui a compris et ce qui a été compris. Le but est bien d'apprendre aux élèves à repérer les mots et les idées, les détails et le sens global, à s'appuyer sur ce qu'ils comprennent pour inférer le sens de ce qu'ils ne comprennent pas, à faire des hypothèses et à les confirmer ou infirmer en contexte, à trouver les liens logiques et chronologiques, etc...

Des questions posées par le professeur, des "grilles de compréhension" ou des exercices de "right/wrong" ou de "q.c.m." ne sont pas toujours les plus adéquats car ils n'amènent pas toujours les élèves à s'interroger sur le sens du document de manière autonome et active. Que faire ? Donner des habitudes de travail, des modes de recherche (Who ? Where ? What ? ...) et mettre en commun le fruit des recherches de chacun en évitant que ceux qui comprennent ne coupent l'herbe sous le pied des autres. Il faut bien sûr pour cela fixer des tâches précises, spécifiques et différenciées: l'un cherchera le sens de "x", l'autre de "z" et un autre de "y" puis, à partir de quelques éléments de réponse, les tâches seront redistribuées. L'objectif n'est pas de comprendre le plus vite possible mais d'amener tous les élèves à chercher le sens non pas trouver les réponses le plus vite possible mais comprendre le problème qui se pose et participer activement à ces recherches...

Le nombre d'élèves rendus actifs est plus important que "l'exactitude" des réponses, bien plus encore que la rapidité des réponses.

3.1.3. Phase de mise en forme de l'expression

Le but est alors d'apprendre aux élèves à s'exprimer, de leur apprendre à résumer ce qui a été compris, par exemple, ou de donner leur avis sur ce qui a été étudié, en élaborant des phrases et des énoncés. L'entraînement des élèves à prendre la parole à partir de notes est un des exercices les plus profitables.

La distinction entre compréhension et expression doit être claire, comme celle qui existe entre écrit et oral (ou auditif).

Ceci signifie qu'il faut distinguer les savoirs et les savoir-faire spécifiques requis pour comprendre un texte lu ou entendu, pour s'exprimer à l'écrit ou à l'oral.

3.1.4. Phase de bilan, de réflexion sur ce qui a été fait au cours de la leçon.

Les dernières minutes de la leçon peuvent être consacrées à diverses activités: réflexion sur la langue, exercice de traduction ou de lecture, prise de notes, consignes de travail pour l'heure suivante.

Il faut souligner l'importance d'une gestion rigoureuse du temps qui permet d'éviter par exemple de donner ce travail pour le cours suivant après la sonnerie, dans la précipitation, voire la confusion. Lorsque la sonnerie retentit les élèves doivent être prêts à quitter la salle dans le calme et se rendre dans la salle du cours suivant sans tarder...

Les phases 3 et 4 cumulées ne peuvent que difficilement dépasser 40 à 45 minutes.

3.2. La grammaire - Le lexique - La phonologie - Les savoir-faire

3.2.1. Deux définitions indispensables:

Savoirs: connaître du vocabulaire, des règles de grammaire, des éléments de la culture et de la civilisation des pays anglophones, des "règles" de phonologie...

Savoir-faire: savoir utiliser les savoirs, savoir faire ce qu'il faut pour comprendre un document quelconque (faire des repérages, faire des hypothèses (puis les confirmer ou les infirmer en contexte), faire une "analyse" puis une "synthèse", etc...) et ce qu'il faut pour s'exprimer (clarifier sa pensée et simplifier l'expression de celle-ci, réutiliser acquis linguistiques, élaborer un "discours" (liens logiques et chronologiques) etc...

4.2.2. La grammaire

Quel professeur débutant ne s'est pas demandé ce que devait être la place et la part de la grammaire dans son enseignement ? Ce qui semble être le plus important à cet égard est de comprendre et faire comprendre que la grammaire n'est pas une fin en soi, mais un outil, certes indispensable mais pas exclusif pour réussir à comprendre et à s'exprimer en anglais. Les "explications" grammaticales n'auront que peu d'intérêt et peu d'efficacité si elles n'impliquent pas les élèves de manière active, si elles ne partent pas d'énoncés véritablement porteurs de sens (le "drilling" grammatical décontextualisé les exercices "mécaniques" ne sont pas sans intérêt mais ne permettent pas aux élèves de réfléchir et de comprendre le sens des structures étudiées). Il faudra lire à ce propos ce qui est dit dans les Programmes et Instructions Officielles (Pratique raisonnée de la langue).

4.2.3. Le lexique

L'étude du vocabulaire a souvent occupé une place secondaire par rapport à la grammaire, ce qui n'est en aucune façon justifié. Il n'est pas exclu d'apprendre du vocabulaire sous forme de "listes" mais ceci ne constitue pas non plus la manière la plus motivante d'une part ni la plus efficace de le faire. Des mots pris et appris isolément ne seront ni aussi bien compris ni aussi bien mémorisés que des mots appris dans un contexte explicite. Il faut rappeler le peu d'intérêt des "mots isolés" qui a été signalé à propos des traces écrites (tableau et cahiers). Le professeur peut choisir d'élucider (d'expliquer) certains mots mais ce choix doit être très réfléchi.

4.2.4. La phonologie

Il faut d'abord insister sur l'importance de la qualité du modèle d'anglais proposé par le professeur aux élèves. L'authenticité de ce modèle tient à la richesse et l'exactitude de la langue (lexique et grammaire) ainsi qu'à la qualité phonologique: phonèmes, accents de mots, schémas intonatifs. Tout ceci est absolument capital dès les débuts de l'apprentissage, c'est-à-dire dès la 6ème, ou même avant, le cas échéant.

Le professeur doit d'autre part être attentif à la qualité de l'anglais parlé par les élèves, non seulement sur le plan de la correction lexicale et grammaticale, mais aussi sur le plan phonologique.

4.2.5. Les savoir-faire

Ce terme et ce concept ont été mentionnés dans le cadre des **phases** de la leçon mais il est nécessaire d'y revenir afin de bien en faire percevoir l'importance: apprendre une langue

étrangère ne se limite pas à l'étude de mots, de structures grammaticales et d'éléments phonologiques. Il est aussi indispensable de développer des **savoir-faire** que la pratique de la langue maternelle soit ne requiert pas, soit ne fait pas apparaître: apprendre à **paraphraser** par exemple, à reformuler, à clarifier et simplifier ce que l'on veut dire et comment on va le dire, etc...

Une attention particulière doit être accordée par un professeur débutant à ce sujet, tout autant qu'au point suivant.

4.2.6. Le français:

" Peut-on parler français ? Quand et pour quoi faire ? "

Quelques principes simples peuvent être avancés:

Si le fait de parler français n'est pas exclu en soi, il faut néanmoins se rendre compte que toute occasion manquée de parler anglais est plus que regrettable. N'oublions pas non plus que le français du professeur sera lui-même un modèle suivi ou critiqué par les élèves.

Si le recours au français (la traduction) demeurerait la seule façon pour les élèves d'être sûrs de comprendre et de s'exprimer, c'est le sens même du cours d'anglais qui serait remis en cause. Il faut en effet apprendre aux élèves à travailler en anglais, à entendre leur professeur parler anglais, à s'efforcer de s'exprimer en anglais (Cf. supra "expression") et à ne pas traduire de manière systématique. Apprendre une langue étrangère signifie apprendre à comprendre et s'exprimer dans cette langue, donc apprendre progressivement à penser dans cette langue. Un discours sur la langue en français semblerait indiquer que la langue étrangère est plus morte que vivante.

Il sera possible, indispensable quelquefois, de parler français pour donner des consignes de travail nouvelles et particulièrement complexes, pour réfléchir sur la langue si la métalangue nécessaire est complexe (c'est loin d'être toujours le cas: il est possible de dire ce qu'une structure ou une phrase veut dire sans utiliser un jargon grammatical, obscur ou non !). L'exercice de traduction exige naturellement un travail approfondi sur la mise en français, surtout dans le second cycle. Tout ceci ne constituera qu'une part limitée de la leçon. Le mélange inconsidéré (c'est-à-dire erratique, incontrôlé et inutile) de français et d'anglais est par contre à exclure absolument et ne peut qu'inciter les élèves à choisir la solution de facilité.

3.3. Approche magistrale et approche communicative

Un choix s'impose pour le professeur:

- soit être celui qui propose un document, qui en élucide les difficultés, qui explique, qui interroge, qui corrige, qui donne des "règles", qui donne des exemples et des modèles, etc....
- soit être celui qui propose un document, qui montre comment il est possible de chercher et de découvrir le sens des mots et des structures en réfléchissant sur un corpus d'exemples, qui explicite les savoir-faire (cf. supra) impliqués, qui amène chacun à s'interroger, à se corriger, à s'évaluer, etc...

Autrement dit, le choix s'impose entre une approche magistrale (qui n'a pas que des inconvénients d'ailleurs) et une approche plus "centrée sur l'élève", c'est-à-dire qui fait des acquis de ce dernier le point de départ de l'apprentissage (ce qui est rendu à la fois plus difficile et plus nécessaire encore si le groupe d'élèves est un groupe hétérogène).

Partir des besoins réels de l'élève (plutôt que de partir de besoins présumés ou imposés par le professeur) va impliquer autant d'interactivité au sein de la classe que possible. De nombreuses occasions se présentent ainsi pour véritablement "communiquer", ne serait-ce précisément qu'en privilégiant les questions authentiques (celles pour lesquelles on n'a pas les réponses...) .

S'il est vrai qu'une réelle "communication" n'est peut-être pas possible dans le contexte scolaire et "hiérarchique" d'une classe face à son professeur, il n'en demeure pas moins que certaines phases de la leçon peuvent être consacrées à des échanges entre élèves et professeur et/ou entre les élèves eux-mêmes. Il y aura bien "communication" si le professeur cesse alors par exemple de poser des questions pour lesquelles il dispose des réponses avant même que l'élève parle et si des tâches sont proposées aux élèves, si on leur laisse le temps de les effectuer et si l'on explicite ensemble la stratégie (la méthode) devant être appliquée plutôt que de donner le résultat "fini" (la réponse). Plus important encore que "Avez-vous compris ceci ?" sera la tâche définie ainsi "Comment faire pour comprendre ceci ? " .

Il semble donc bien qu'une approche moins magistrale et plus communicative soit à la fois plus motivante pour l'élève et plus pertinente sur les plans didactiques et pédagogiques. Elle est sans doute plus délicate à appliquer pour le professeur mais l'enjeu vaut bien cette peine...

4.3.1. Les contenus

- Ai-je permis à mes élèves d'acquérir des connaissances dans les domaines:
- linguistique,

- culturel,
- méthodologique ?
- Suis-je certain que ce que j'ai enseigné est juste ? Sinon, pourquoi me suis-je trompé ? Comment puis-je réparer mes erreurs ?
- Ai-je su répondre aux besoins langagiers des élèves ? Sinon, comment puis-je éviter que cela se reproduise ?
- Le contenu du cours était-il suffisant ? Trop ambitieux ?
- Etait-ce utile ?

4.3.2. La mise en œuvre

La progression

- Ai-je suivi mon plan de cours ? Sinon, pourquoi ? Ai-je eu tort ou raison de faire cela ?
- Quels exercices les élèves ont-ils fait le plus facilement ? Le moins facilement ? Pourquoi ?
- Les consignes données étaient-elles satisfaisantes ?
- Suis-je certain que les élèves avaient les "outils" linguistiques et méthodologiques pour faire les exercices demandés ?
- Ai-je fourni aux élèves des aides appropriées ?

L'équilibre des activités

- Ai-je respecté les 4 phases essentielles du cours ? (reprise, prise de connaissance, mise en forme de l'expression, réflexion).
- Ai-je consacré à chaque phase le temps qui convenait? Sinon pourquoi n'ai-je pas pu le faire ?
- Ai-je imposé un rythme de travail trop rapide ? Pas assez. rapide ?
- Ai-je respecté l'alternance oral/écrit ?
- Lequel (lesquels) des 4 savoir-faire ai-je fait travailler ?

4.3.3. L'utilisation du matériel

- Ai-je écrit trop de choses au tableau? Pas assez?
- Ce que j'ai écrit au tableau était-il lisible et bien disposé?

- Ai - je eu des problèmes avec le magnétophone? Comment éviter que cela ne se reproduise?

4.3.4. La gestion du groupe

- Ai-je rendu mes élèves actifs ? Me suis-je assuré que tout le monde travaillait ?
- Combien d'élèves ont pris la parole ? Est- ce suffisant ?
- Qu'ont-ils produit ? (mots isolés, phrases incomplètes, complètes, plusieurs phrases en continu ?)
- A quel moment ai-je corrigé la production orale ? - Ai-je corrigé les fautes d'accentuation, les fautes de prononciation, les fautes d'intonation, les fautes de lexique, les fautes de grammaire ? Ai-je eu tort ou raison de le faire ?
- Ai-je contrôlé le travail écrit des élèves (devoirs à la maison) ?

Comment ai-je réagi face:

- au travail pas fait ou au refus de travailler ?
- au retard en début d'heure ?
- à la prise de parole intempestive ou au bavardage ?
- à une réponse non conforme à ce que j'attendais ?
- à une difficulté des élèves que je n'avais pas prévue ?

4.4. Recommandations complémentaires

4.4.1. La trace écrite

Dans sa préparation, définir:

- ce qui devra figurer au tableau (quoi écrire ? à quel endroit du tableau ?...).
- ce qui devra figurer dans le cahier des élèves.
- la part d'imprévu: pour que les notes du tableau et du cahier s'inscrivent dans une logique, procéder en deux temps (diviser le tableau en 2 parties: une partie "brouillon" provisoire, et une partie "propre" définitive, qui seule fera l'objet d'une prise de notes).
- donner du sens aux notes et pour cela, imaginer la relecture qu'en fera l'élève à la maison (donner des références précises permettant d'identifier le document-support, la nature de l'activité, de savoir qui ou de quoi il est question).

- tout ce qui relève de la recherche personnelle de l'élève (travail d'anticipation, recherche d'information dans un texte, traduction) est clairement identifié comme tel, pour ne pas constituer un modèle (par exemple, faire faire le travail au crayon de papier ou sur une ardoise (veleda) en collège.
- transcription phonétique: en mesurer la pertinence, en gardant à l'esprit que sa maîtrise, du moins en lecture, contribue à rendre l'élève autonome.
- utilisation du français: autoriser la traduction de quelques mots et structures (si cela peut faciliter l'apprentissage de la leçon); la trace d'un travail de réflexion sur le fonctionnement de la langue peut aussi figurer en français. Il est indispensable en tout cas de ne pas mélanger ("panacher") français et anglais de manière aléatoire !
- Le recours au français n'est envisageable que pour donner des consignes de travail nouvelles, pour la traduction naturellement et pour le constat grammatical (pratique raisonnée...). L'essentiel reste bien d'amener les élèves à entendre et pratiquer le plus d'anglais possible.
- pour les parents des élèves, le cahier est le reflet du travail fait en classe; il n'est pas interdit d'y porter des appréciations, des remarques ou des conseils destinés à être lus par les parents, qui devront signer le cahier pour montrer qu'ils en ont pris connaissance.

4.4.2. L'évaluation

- tout tester: les savoirs (pour récompenser le travail de mémorisation) et les quatre savoir-faire (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite).
- ne pas tester trop tôt: laisser à l'élève le temps de s'approprier les connaissances, donc prévoir autant d'activités d'apprentissage qu'il est nécessaire.
- ne pas tester trop souvent: "Over- testing prevents teaching...".
- tester régulièrement, soit à la fin de chaque unité, soit selon une périodicité fixe (tous les 15 jours); ne pas concentrer toutes les évaluations en fin de trimestre, juste avant l'arrêt des notes.
- ne pas tester trop longtemps, donc ne pas tout tester en même temps.
- les bulletins trimestriels: détailler les notes, en disant à quelle compétence elles renvoient; donner des informations sur le comportement; éviter à tout prix les injonctions moralisatrices et les condamnations sans appel et ne pas oublier que des parents non anglicistes et non pédagogues liront les bulletins...

4.4.3. Faire travailler les élèves en groupes

- garder la maîtrise physique de la classe:
- mise en place rapide (préciser clairement la composition du groupe-nombre d'élèves, identité); les binômes sont souvent préférables aux groupes plus importants;
- gestion du niveau sonore et contrôle du travail: le professeur doit se déplacer dans la classe pour s'assurer que les élèves respectent bien les consignes;
- garder l'ensemble de la classe "dans le feu de l'action", dans son champ visuel aussi...
- gestion du temps: fixer une durée et la faire respecter.
- alterner les formes de travail: groupe-classe / binômes / groupes de 3 ou 4 élèves; ne pas prévoir des travaux de groupes trop longs (20 minutes est une bonne mesure, ne jamais aller au delà de 50 minutes).

4.4.4. Gérer l'hétérogénéité

Prendre en compte les éléments qui déterminent le degré d'hétérogénéité d'un groupe:

- aptitudes générales à l'apprentissage: elles dépendent beaucoup des capacités cognitives, de la maîtrise du français, des méthodes de travail,
- connaissances en anglais,
- motivation.
- varier les documents: nature (oral, écrit, iconographique) et thèmes,
- varier les activités: orales / écrites, compréhension / production, simple reproduction / production guidée / production libre.
- varier la démarche: partir d'exemples pour induire une règle de fonctionnement de la langue, comparer les valeurs de deux structures en anglais ou comparer le fonctionnement de l'anglais et du français, etc...

ATTENTION! Il n'est pas question de faire de la diversification une fin en soi.

- graduer les difficultés: aller du plus simple au plus compliqué (souvent synonyme de: du plus contraignant au moins contraignant), de l'explicite à l'implicite.
- être exigeant vis-à-vis de tous les élèves, même les plus faibles: fixer pour chaque type de tâche le minimum à atteindre par tous: l'indiquer aux élèves.

Jusqu'où aller dans l'exploration et l'exploitation d'un document ?

Exploration:

En fin de séquence, le texte doit être compris par tous les élèves, au moins au premier niveau (l'explicite: qui parle? de qui? de quoi? où cela se passe-t-il ? quand ? etc...). Voir "vocabulaire" infra.

Exploitation:

Le travail sur le texte se mène d'abord silencieusement (laisser aux élèves le temps de découvrir le texte, ne pas les bombarder de questions à peine le livre ouvert ou les photocopies distribuées): guider la lecture par des consignes précises, données préalablement; chaque lecture s'accompagne d'une tâche. Le travail sur le texte se poursuit oralement pour mettre en commun les informations recueillies.

CHAPITRE 4 : APPLICATIONS

Nous commencerons par rendre compte de trois exemples illustrant différentes applications possibles d'une méthodologie inter compréhensive à l'enseignement du FLE. Nous discuterons dans un second temps des avantages qu'elles présentent et des difficultés qu'elles soulèvent, en particulier par rapport au problème des classes hétérogènes que nous avons présenté plus haut. Enfin nous proposerons et détaillerons d'un point de vue pratique une activité s'inspirant de l'un des exemples que nous aurons présenté.

4.1. Exemples d'applications

4.1.1. L'anglais comme langue pont vers le français

Un unique exemple d'application de la méthodologie de l'intercompréhension à un enseignement de FLE. Il s'agit d'un enseignement dispensé à un public provenant de divers pays asiatiques et suivant une formation en gestion des transports dans un institut technologique à Bangkok. L'anglais, la langue d'enseignement de cet établissement, est alors utilisé comme langue pont vers le français selon une méthodologie qui s'inspire des sept tamis. Le fait que l'anglais soit la langue de scolarisation de ces élèves et sa proximité lexicale et syntaxique bien connue avec le français explique ce choix. La langue pont est utilisée pour traduire des mots dont la transparence n'est pas immédiate, pour reformuler les textes français abordés ou débattre de leur contenu. L'approche de la langue cible est prioritairement lexicale. Les principaux avantages relevés par l'enseignant(e) sont la grande inhibition et une motivation accrue par un travail centré sur l'écrit qui repousse l'expression orale (originaire de la parti anglophone du Cameroun) et permet d'aborder d'emblée des textes adaptés aux besoins et intérêts de ces adultes, ce qui évite également la phase "infantilisante" de l'apprentissage du lexique de base. L'utilisation de la langue pont permet ainsi de travailler rapidement sur les contenus de textes en rapport avec le domaine d'étude spécifique des apprenants. Enfin l'enseignant(e) estime que « *le français n'est plus perçu comme une langue étrangère ou s'opposant à l'anglais mais comme complémentaire. Apprendre le français devient un moyen d'approfondir les connaissances de l'anglais. (...) Le français n'est plus perçu comme difficile mais au contraire proche de l'anglais, donc accessible* », ce qui illustre bien les principes de transfert de compétence, de fusion et de renforcement mutuel des langues en présence que nous évoquions plus haut. Ce cas est représentatif d'une « méthodologie empirique, sans aucun doute très partagée dans le monde du FLE », dans laquelle l'apprentissage du FLE est parfaitement intégré » au cursus général et dont l'« efficacité est

particulièrement avérée dans le cas d'une didactique du FLE ayant une langue romane comme langue source ».

Nous glisserons rapidement sur cet exemple dans la mesure où nous n'entendons pas développer cette piste, mais il paraît important de la mentionner en ce que la participation de la classe à une session est une approche – alternative ou complémentaire – à *a priori* tout à fait envisageable au dispositif que nous proposerons plus loin. Elle constituerait alors une démarche davantage orientée vers l'interaction et construite sur la participation à une tâche collaborative, présentant une dimension actionnelle plus marquée (*learning by doing*). Galanet est en effet une plateforme d'enseignement à distance sur internet qui réunit des locuteurs (natifs ou de niveau équivalent) d'au moins une langue romane autour d'une tâche collaborative réalisée par l'intermédiaire de séries d'échanges et de négociations synchrones ou asynchrones (forums, *chats* et édition collective de textes sur un *wiki*). Le projet vise donc bien l'acquisition d'une compétence d'intercompréhension et il semble impossible, en employant ce dispositif, d'ignorer cet objectif au profit du seul apprentissage d'une langue singulière. On pourra consulter à ce sujet plusieurs travaux de master de l'université Stendhal qui relatent une expérience de ce type menée auprès d'élèves anglophones dans des établissements secondaires ou universitaires. Ces travaux mettent bien en évidence la question de la concurrence des objectifs en présence (apprentissage du français / pratique de l'intercompréhension), et soulignent qu'un travail encadrant les activités déployées sur la plateforme est nécessaire pour assurer un bénéfice en français langue cible.

4.1.2. Le français langue pont vers d'autres langues romanes

La publication récente du compte rendu d'une expérience coordonnée par les instituts culturels français, espagnol et italien illustre bien le dispositif qui pourrait être mis en œuvre à partir des éléments développés jusqu'ici. Piloté conjointement par les équipes pédagogiques des trois instituts culturels, le projet s'est étendu sur trois sessions expérimentales. Les classes réunissaient des apprenants et des enseignants des trois instituts et seules les langues enseignées par les instituts partenaires étaient abordés. Par la suite, l'intention de chaque institut est de proposer individuellement leurs propres formations en intercompréhension, intégrées à divers degrés aux cours de langue spécifiques qu'ils dispensent. Chaque institut déclare un projet final un peu différent :

- L'institut *Cervantes* se propose d'intégrer quatre séances d'intercompréhension de deux heures chacune dans un cours de soixante heures et affiche comme objectifs principaux de³⁶
- L'institut français envisage quant à lui de proposer une dizaine d'heures d'intercompréhension en option d'un cours de soixante-dix heures. Les visées d'apprentissage déclarées sont l'acquisition de compétences passives de réception dans les deux autres langues romanes et un travail réflexif sur les stratégies personnelles de développement des compétences en français ;
- Quant au projet de l'institut italien, il correspond davantage à un véritable programme d'intercompréhension puisqu'il s'agit d'une formation indépendante de trente heures dans n'importe laquelle des langues proposées, dispensée en rotation dans les trois instituts et visant l'acquisition d'une compétence de lecture dans les deux langues inconnues. On remarque donc que les dispositifs envisagés par les trois instituts présentent des positions bien différentes en termes de visées d'apprentissage : le projet espagnol orienté vers un bénéfice pour l'apprentissage de la langue romane étudiée singulièrement est celui qui se rapproche le plus de la démarche que nous recherchons, alors que le projet italien reprend les objectifs d'une approche intercompréhensive, tandis que le projet français se situe entre les deux. Cette diversité d'objectifs, en plus d'une posture directive des enseignants, associée à une interprétation très littérale de la vérification des transferts qui ne correspondait pas, à notre avis, à l'esprit de la méthode Eurom5, a induit un certain nombre de dysfonctionnements dans le déroulement des sessions expérimentales. Mais nous soulignerons plutôt ici que parmi les éléments de conclusion apportés par Wauthion³⁷, le bénéfice pour la langue romane de départ est considéré comme le principal résultat de l'expérimentation : « *Tous les apprenants et les professeurs sont convenus du bénéfice reçu pour la progression en LROM1 d'apprentissage par le travail d'observation réfléchi et de comparaison* ».

4.2. Adaptation à des classes hétérogènes

³⁶ *Se servir des autres langues romanes pour permettre aux apprenants de faire une observation réfléchi de leur propre langue d'apprentissage et démontrer que l'apprentissage de l'espagnol peut servir à ouvrir des portes vers les autres langues romanes.*

³⁷ Wauthion

Ce dernier exemple correspond au dispositif que nous imaginions proposer lorsque nous avons débuté ce travail. Le compte rendu de l'expérience israélienne nous dispense en partie d'une longue présentation, cependant nous voudrions marquer dans les discussions qui suivent quelques difficultés et incertitudes qui subsistent par rapport au contexte des classes hétérogènes qui nous a occupé jusqu'ici. Les éléments discutés ci-dessous devraient expliciter les raisons pour lesquelles nous estimons que, sans être forcément idéale, l'approche que nous retenons nous paraît être la mieux adaptée.

4.2.1. Méthodologie d'enseignement ou propédeutique ?

Ici nous nous plaçons dans le contexte des débuts de l'apprentissage d'une langue étrangère. Or c'est aussi à ce stade que, comme nous le relevions précédemment, et particulièrement lorsqu'il s'agit de production orale, la méthode directe semble la plus légitime et la plus efficace. Il conviendrait donc peut-être ici de nuancer ou de préciser la portée d'un enseignement du FLE "résolument" inter compréhensif. N'est-il qu'une propédeutique ? Auquel cas on en reviendrait au principe où, quoique complémentaires, intercompréhension et FLE correspondent à des stades distincts de l'apprentissage des langues et où la didactique du FLE bénéficie du travail de sensibilisation réalisé en amont sans rien changer à ses méthodes. Ou bien s'agit-il d'alterner les méthodologies ? Ou encore de repousser dans un premier temps le travail de production pour bénéficier d'une progression rapide en compréhension de l'écrit qui profitera ensuite à la compréhension orale et – plus hypothétiquement – aux habiletés de production ? Les objectifs de certaines méthodes d'intercompréhension en langues romanes, mais précisément ces suggestions ne concernent *que* la didactique des langues voisines... D'autre part l'on sait que si la didactique de la phonétique (en particulier la méthode verbo-tonale) a beau assurer qu'un début d'apprentissage exclusivement basé sur la réception puis la production orale serait avantageux pour la suite de la progression, les apprenants se montrent extrêmement réfractaires à ce genre de délai. Hormis le cas particulier de besoins spécifiques tels que ceux des étudiants en gestion des transports mentionné plus haut, des résistances similaires dans le cas d'un apprentissage initialement exclusivement consacré à la réception écrite ne seraient pas surprenantes. Quelle sera enfin la position d'un FLE "résolument inter-compréhensif" par rapport aux critères de certifications qui, si elles sont la plupart du temps la finalité immédiate d'un apprentissage généraliste du FLE, s'inscrivent le plus souvent plutôt comme une étape dans un projet plus vaste (accès à des formations ou des emplois nécessitant le français, demandes de

naturalisation, etc.) ? Le même *Cadre Européen Commun de Référence* qui pose l'approche plurilingue comme compétence communicative sert aussi de référentiel pour les évaluations du DELF dont, comme nous l'avons dit, les critères sanctionnent dès les niveaux intermédiaires les traces du contact de langues tout en demandant un haut degré de maîtrise formelle de la langue cible. Comment faire cohabiter un enseignement tolérant la fusion des langues avec la préparation à un examen qui en exige la différenciation ? À ce propos, nous avons discrètement mentionné au tout début de notre introduction que la démarche que nous proposerons ici devrait constituer une pratique *régulière* de la classe. En ce sens elle n'est certainement pas une propédeutique et, elle implique des processus successifs qui, tout d'abord ouverts au contact de langues, ont pour objectif final une formulation précise et bien structurée en langue cible. Hétérogénéité des publics et des compétences.

Un second point qui soulève un certain nombre de difficultés est le fait que nous essayons d'appliquer à un public hétérogène des principes empruntés à la didactique des langues voisine, laquelle s'appuie sur un certain nombre de caractéristiques communes à la classe, ne serait--ce qu'une langue source proche des langues cibles ou tout au moins la présence d'une langue commune apte à servir de passerelle. La présence de telles caractéristiques facilite certainement la démarche de transposition. L'exemple proposé par Escudé³⁸ est à ce point de vue plutôt favorable puisqu'on relève une langue de scolarisation commune relativement proche de la langue cible ainsi qu'un domaine de formation garantissant, on peut le supposer, des références et des intérêts partagés. Par ailleurs toutes les expériences mêlant enseignement du FLE et intercompréhension dont nous avons rendu compte ont au moins ceci en commun qu'elles se déroulent dans des établissements scolaires (secondaires ou universitaires) où les étudiants partagent une même langue de scolarisation. A l'inverse, les classes dont nous avons établi le profil plus haut présentent peu de ces avantages. On peut certes supposer qu'un apprenant entamant un cours d'un certain niveau a acquis les compétences du niveau précédent, mais ces compétences ne sont pas forcément symétriques (voir les disparités signalées entre les diverses habiletés dans les portraits proposés en annexe). Au problème plus apparent de la gestion de la diversité linguistique – tous les degrés de proximité/distance typologique étant potentiellement présents simultanément dans une même classe - s'ajoute la question des cultures d'enseignement--

³⁸ Escudé.

-apprentissage¹⁹ dans lesquelles les apprenants auront effectué leur apprentissage. En marge de tout contrôle curriculaire, celles-ci demeurent très aléatoires. A la diversité des langues sources correspond d'autre part celle des niveaux de formation initiale ainsi que celle des modes d'acquisition de la L1 qui peuvent être variablement formalisés. Il n'est par exemple pas exceptionnel que l'apprentissage d'une L2 constitue le premier contact explicite d'un locuteur avec la grammaire élémentaire, son métalangage, ses catégories, etc. En outre les apprenants pour qui le français est une L3 dispose d'un avantage expérientiel certain sur ceux dont il est la première langue étrangère apprise²⁰. Ce sont donc les bases d'un éventuel transfert de compétence qui sont elles- mêmes difficiles à cerner. L'exemple proposé par Escudé à ce sujet est que l'apprenant de L2 ou de LE « *n'apprend pas à lire ou à écrire, mais à lire ou à écrire en français* ». Mais le principe de l'économie cognitive réalisée par la didactique des langues voisines nous indique que la nature du transfert ne sera pas comparable selon qu'on pratique déjà une écriture en alphabet latin, ou qu'on écrive de gauche à droite, ou dans un alphabet non-syllabique... De même que, compte tenu de l'écart des standards de l'organisation textuel et de la rhétorique, rédiger un texte argumentatif en français pour un apprenant de langue maternelle japonaise²¹ peut difficilement se réduire à la simple actualisation d'une compétence déjà présente, alors que ce peut bien être le cas pour un locuteur d'une langue plus proche du français. A travers ces questions relatives au transfert de compétences, ce sont les modalités de mise en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées prônées par Robert qui ne sont peut-être pas si évidentes à mettre en place auprès d'un public hétérogène. Au pôle s'orientant vers une individuation des formations et une centration sur l'apprenant décrite comme central pour les didactiques des langues tertiaires mais également communément recommandées par les approches communicatives en FLE, répondrait alors celui de l'indistinction des langues sources entretenu par les méthodes « *pour tous* » que produisent les maison d'éditions. Pour des raisons pratiques bien évidentes, tant les établissements privés, où préoccupations pédagogiques et commerciales ont tendance à se confondre, que les enseignants confrontés à la diversité et au *turn--over* décrits dans notre introduction préféreront généralement la seconde solution. Si l'on suit Barfety), par le choix inévitable qu'elles doivent opérer entre complexité ou simplicité (du lexique, des consignes et de la progression grammaticale), les méthodes de FLE favorisent nécessairement une certaine

catégorie d'apprenants (locuteurs de langues proches pour les versions "complexes", locuteurs de BARFETY mentionne à cet égard 'exemple 'une université japonaise où l'enseignement s'apparentant à la méthode grammaire traduction ne prépare nullement l'apprenant aux approches communicatives communément pratiquée en Europe. 20 C'est un des postulats fondamentaux de la didactique des langues tertiaires : « Le modèle [factoriel] suppose que le plus grand saut qualitatif dans ce processus d'apprentissage systématique et dynamique ait lieu entre l'apprentissage de la première (L2) et de la deuxième (L3) langue étrangère. » (HUFFEISEN & NEUNER). Cet exemple est emprunté à TAKAGAKI langues éloignées pour les versions "simples") et il reviendrait à l'enseignant de compenser ce déséquilibre par des activités complémentaires. Il nous semble cependant que c'est conférer à l'enseignant, qui n'a pas forcément ni mission ni compétence de responsable pédagogique, une lourde responsabilité ainsi qu'un travail qui se révélera particulièrement ingrat et démoralisant dans le cas de classes dont la composition se modifie parfois très rapidement. La nécessité d'ajuster sans cesse son cours en fonction des départs, arrivées et retours d'apprenants risquant de le rendre peu cohérent dans la durée. On notera enfin que, dans l'ensemble et quels que soient les efforts de l'enseignant, les apprenants de langues sources proches du français et/ou au bénéfice d'une bonne éducation linguistique progressent "normalement" alors que les autres refont plusieurs fois les même niveaux, chacun perdant finalement une partie de son temps puisque les cours ne sont de fait "optimisés" pour aucun de ces deux cas de figure. Dans cette optique un peu désenchantée il ne resterait alors qu'à espérer que le facteur d'homogénéité fasse la preuve de son efficacité et que l'offre de classes mieux "optimisées" devienne un argument pour la "vente" de formations. A l'égard des éléments discutés ci---dessus, un avantage supposé de l'activité proposée plus loin est que, sans éviter bien sûr une plus grande facilité pour des apprenants locuteurs de langues proches, elle pourra profiter à chacun en fonction de ses besoins sans nécessiter de la part de l'enseignant un travail d'ajustement démesuré face à d'éventuelles variations dans la composition de sa classe.

4.2.2. Utilisation de l'intercompréhension dans des classes hétérogènes

Quant au problème de l'absence d'une langue commune qui puisse fonctionner comme pont vers le français, c'est le principal et le plus évident obstacle à l'importation de la démarche

inter-compréhensive dans les classes qui nous intéressent, et il ne peut naturellement pas se résoudre au moyen d'une langue pont telle que l'anglais puisque, même en prétextant que "tout le monde parle anglais" (ce qui, même sans entrer dans des considérations de politique linguistique que nous avons soigneusement évitées jusqu'à présent, est loin d'être la règle selon notre expérience), il serait absurde d'introduire dans la classe un nouveau déséquilibre (celui des compétences de chacun dans cette autre langue) sous prétexte d'en corriger d'autres. En revanche une solution séduisante consisterait, à l'instar de ce qui a été pratiqué jusqu'ici, à s'appuyer sur l'unique langue commune à l'ensemble de la classe : la langue cible. Dans le cadre d'un enseignement généraliste du FLE, l'intégration de l'approche inter-compréhensive ne consisterait alors plus à utiliser une langue voisine déjà connue pour faciliter l'accès au français langue cible, mais à mobiliser cette langue en cours d'acquisition pour comprendre des langues voisines inconnues. Bien que dans la forme une telle démarche soit très proche de celle mise en œuvre dans un cours d'intercompréhension des langues voisines, les objectifs ainsi que le statut de la langue pont sont radicalement différents. Fondamentalement on voit que, dans un tel cas de figure, si lors de la phase de contact avec la langue inconnue ce sont pour l'essentiel les principes de l'intercompréhension qui sont mobilisés pour permettre la compréhension, en revanche la phase de transposition prend un intérêt supplémentaire en ce qu'elle représente un véritable travail sur la langue cible. Les principaux points d'intérêt sont alors :

- Qu'au niveau linguistique, les effets rétroactifs sur le français à la fois langue cible et base de transfert constitueraient l'objectif principal (l'acquisition de compétences d'intercompréhension ne faisant plus explicitement partie des objectifs) ;
- Que la méthodologie inter-compréhensive étant conservée, les avantages métacognitifs, stratégiques et d'autonomie fréquemment avancés par ce courant pourraient être préservés et que, au niveau psychologique, s'appuyer sur le français pour déchiffrer une autre langue "plus" étrangère rendrait celui-ci plus familier à l'apprenant, tout en l'éveillant au potentiel d'intercompréhension entre langues de la même famille ;
- Que la bifocalisation sur le sens (à travers l'exercice de compréhension) et la forme (à travers la reformulation en langue cible) devraient favoriser naturellement une réflexion métalinguistique;
- Que ces démarches comparatives et réflexives, d'abord situées au niveau des langues voisines présentées, pourraient faire office de déclencheur pour des séquences latérales, étendues à la totalité du répertoire (L1 non romanes comprises).

4.2.3. La langue maternelle comme langue dépôt

L'idée de promouvoir une langue étrangère comme base de l'intercompréhension de langues voisines n'est pas nouvelle : c'est l'approche choisie par la méthode EuroComRom.³⁹ Klein explique à ce sujet que « *le but du choix d'une langue non--maternelle comme base de transfert est bien sûr de faire d'une pierre deux coups car en apprenant une nouvelle langue, on stabilise et enrichit les connaissances de la langue de transfert.* ». De même l'idée que les transferts sont multidirectionnels et que la langue de départ bénéficie rétroactivement des activités de comparaison est omniprésente chez Meissner. Il faut toutefois noter que les projets qui s'adressent implicitement à des locuteurs natifs d'au moins une langue voisine des langues cibles proposées insistent moins sur cet aspect, et également que, comme le précise Robert, une langue "dépôt" (c'est-à-dire une langue de transfert non-maternelle) présente un potentiel de bases de transfert moins riche qu'une langue maternelle en raison de l'absence d'un vocabulaire « *en disponibilité (connu mais peu ou pas employé)* ». Quelles conséquences choisira t'on de tirer de ces remarques ? Impliquent-elles qu'une intercompréhension basée sur une langue non maternelle s'adresse à un public universitaire disposant d'un niveau avancé dans cette langue ? En ce qui nous concerne, en raison du profil des classes concernées mais aussi des avantages attendus, nous considérons que l'activité présentée ci-dessous serait particulièrement adéquate au niveau intermédiaire, moyennant une sélection du matériel choisi en fonction des compétences lexicales et morphosyntaxiques attendues en langue cible par rapport aux bases de transferts à mobiliser. Les observations qui précèdent nous amènent à aborder maintenant, dans une optique plus pratique et descriptive, les modalités de la transposition qui nous intéresse.

4.3. Approche inter-compréhensive pour les classes hétérogènes et considérations générales

S'inspirer d'une méthode d'intercompréhension en langues romanes pour la "détourner" vers un enseignement spécifique du FLE implique pour le moins quelques adaptations. Alors que les programmes d'intercompréhension en langues romanes visent le développement de compétences réceptives dans les langues abordées, l'objectif est ici de renforcer une langue cible, mobilisée en tant que base des transferts d'identification. Bien que nous n'ayons déjà dit

³⁹ Klein : « *le but du choix d'une langue non--maternelle comme base de transfert est bien sûr de faire d'une pierre deux coups car en apprenant une nouvelle langue, on stabilise et enrichit les connaissances de la langue de transfert.* ».

plus haut, rappelons que l'objectif particulier poursuivi ici concerne d'avantage une compétence métalinguistique (abordée de manière explicite et réalisée par un travail sur les diverses unités de la langue : travail au niveau textuel et pragmatique, au niveau des constituants, à celui du lexique, des monèmes et incluant donc un travail sur le métalangage) qu'une compétence communicative. On voit donc que les principes d'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées (à la fois un avantage et un principe de ces méthodes) et de compétence partielle (réceptive en l'occurrence) sont abandonnés. Sur ces derniers points en particulier, il conviendra de préciser la nature de l'activité proposée. A côté de ces changements fondamentaux, de nombreux principes, certains étant d'ailleurs relativement familiers des pratiques "traditionnelles" d'enseignement du FLE, nous semblent pouvoir être conservés, moyennant d'éventuelles adaptations. Il s'agit en particulier de la hiérarchisation des niveaux de compréhension (compréhension globale et détaillée), d'un travail organisé en tentatives multiples et successives de compréhension menant d'une certaine approximation à une plus grande précision, ainsi que de l'ensemble des stratégies de lecture et d'accès au sens. Concernant plus particulièrement le travail de l'enseignant, nous relèverons outre la transmission et le contrôle des dites stratégies, une certaine attitude visant à favoriser autant que possible la découverte par l'apprenant lui-même, qui implique un recours réfléchi et très mesuré aux aides que peuvent proposer les matériels didactiques à disposition. Enfin, même en s'en tenant à l'exploitation du matériel préexistant, un important travail préalable sera nécessaire, non seulement d'adaptation puisque le public et les objectifs visés ne sont pas les mêmes, mais également d'anticipation des difficultés que rencontreront les apprenants. Avant de développer les points mentionnés ci-- dessus, nous trouvons opportun de proposer un aperçu très schématique des phases que pourrait comporter une séance de travail en classe.

4.3.1. Moralité et déroulement de l'activité

Un découpage de l'activité en trois phases de travail nous paraît pertinent. La première, qui pourra être précédée de l'écoute d'une lecture du texte par un locuteur natif (si ce type de document est disponible pour le texte choisi), est bien sûr une lecture individuelle du texte en langue romane inconnue, durant laquelle l'apprenant est supposé mobiliser ses connaissances en français pour effectuer une première interprétation. Il nous semble important qu'il soit tout d'abord confronté seul au texte afin de produire ses propres hypothèses. Même s'il est évident que pour les premières séances cette activité risque de paraître dénuée de sens et devra être brève, son intérêt devrait s'accroître au fur et à mesure que l'apprenant s'habitue à l'exercice et

gagnera en confiance en s'appropriant les diverses stratégies d'accès au sens. La consigne de l'activité pourrait consister à situer les éléments fondamentaux du texte (quoi, qui, où, quand, etc.), qui seront mis en commun avant de poursuivre. Une seconde phase de travail, réalisée en binômes, aurait ensuite pour objectif le partage et la comparaison des hypothèses formées individuellement. Occasion d'une seconde tentative de compréhension et d'un premier essai de formulation en français, les négociations que devraient engendrer les cas de désaccord ou de difficulté, en amenant les apprenants à expliciter et comparer leurs raisonnements, pourraient se révéler propices à l'acquisition. Il semble particulièrement important à ce stade que l'enseignante intervienne au besoin pour former des paires équilibrées : éviter les couples parlant la même langue afin que l'activité se déroule effectivement en français et, dans la mesure du possible, mélanger locuteurs de langues romanes et de langues plus éloignées du français. La consigne consisterait à préparer (oralement et/ou en s'aidant de notes) une "traduction"²⁴ du texte qui sera partagée lors de la phase suivante. Celle-ci se réaliserait donc en plenum et ses objectifs évolueront au fil des séances : axée initialement sur l'acquisition des stratégies de compréhension elle pourra par la suite s'orienter davantage vers le renforcement de la langue cible. Conformément à la méthodologie entendue, c'est la phrase qui devrait constituer l'unité de base du travail, chaque binôme ou chaque apprenant proposant tour à tour sa "traduction" pour l'une des phrases du texte, et les autres binômes ou apprenants faisant part de leurs éventuelles divergences. L'activité devrait donc glisser rapidement sur les parties transparentes et s'arrêter sur les unités posant problème. C'est ici que sont mises en commun et validées ou, le cas échéant, corrigées les hypothèses des apprenants, de manière collégiale de préférence ou par l'enseignante si nécessaire, et c'est donc dans cette phase que le rôle de l'enseignante sera le plus sensible : tout en s'efforçant de mesurer l'aide apportée pour que les apprenants parviennent d'eux-mêmes à la résolution des difficultés lorsque cela est possible, il devra également veiller à ce que certains points soient explicités notamment les stratégies et raisonnements utilisés, mais sans bloquer ou infléchir exagérément le cours de la démarche spontanée des apprenants. Une dernière phase, peut-être plus facultative et dont l'intérêt concernerait plutôt un travail au niveau de l'organisation textuelle, stylistique et pragmatique, consisterait à rédiger individuellement la "traduction", par exemple en travail à domicile. En plus d'introduire un travail de production écrite dans une séquence qui se déroule essentiellement par oral, cette trace écrite pourrait être rassurante tant pour l'apprenant que pour l'enseignante, lequel pourra en outre l'utiliser pour fixer des points intéressants ou problématiques sur lesquels revenir dans une séance ultérieure.

Naturellement les phases ci-dessus ne sont que des esquisses un peu austères dont les modalités pourraient varier en fonction des orientations de l'enseignant (par exemple en leur donnant un tour plus ludique ou plus communicatif) et du temps qu'il pourra consacrer à la remise en forme des textes. Elles nous semblent cependant former une trame cohérente tant à l'égard des objectifs poursuivis que du public visé : l'élaboration progressive de la transposition par un travail d'abord individuel puis collectif devant d'une part favoriser la formulation, puis la reformulation et enfin la validation d'hypothèses métalinguistiques, et d'autre part donner lieu à des séquences de négociations et de mise en commun durant lesquelles la "richesse" et la diversité des ressources linguistiques présentes dans la classe devrait pouvoir être partagée et valorisée.

4.3.2. Nature de l'activité

Les approches inter-compréhensives que nous considérons visent essentiellement l'acquisition d'une compétence de réception écrite dans plusieurs langues romanes inconnues et la production en L1 (ou dans une L2/L3 bien maîtrisée) n'y est pas travaillée en tant que telle mais sert uniquement à vérifier la compréhension. De leur côté méthodes, enseignants et certifications de FLE tendent à maintenir une stricte distinction entre compétences de réception et de production (orales ou écrites). Qu'en est-il de l'activité que nous proposons ici ? Nous avons utilisé plus haut les termes de traduction et d'interprétation qui sont ceux que nous employons pour désigner respectivement les versants écrits et oraux d'une compétence de médiation. Or à l'évidence, hormis dans le cas de figure où l'on soumettrait un texte choisi dans une langue connue par un ou plusieurs apprenants, ces termes ne sont pas tout à fait adéquats, une activité de médiation impliquant un minimum d'expertise dans les deux langues concernées. Comme nous le signalions plus haut, la langue d'expression est tenue pour acquise dans un programme d'intercompréhension en langues voisines, tandis que notre cas mobilise une langue entièrement inconnue d'une part et une langue en cours d'acquisition de l'autre. Deux activités distinctes entrent alors en jeu : la réception du texte en langue romane inconnue et sa transposition en langue cible. Cette activité de transposition est le point central de la démarche proposée puisqu'il ne s'agit plus seulement de décoder le sens de textes écrits dans des langues non maîtrisées, mais également de le reformuler dans la langue cible. L'exercice de transposition fait donc appel à différentes composantes linguistiques et demande un certain niveau de précision pour être pleinement réussi. Toutefois ces deux activités sont peu dissociables hormis dans la première phase décrite ci-dessus, l'apprenant est constamment appelé à revenir sur l'une pour affiner

l'autre et inversement. A la limite, l'activité que nous proposons pourrait grossièrement se rapprocher de celle, souvent proposée aux niveaux élémentaires, qui consiste à utiliser des documents iconographiques (une photo, une suite d'images) comme support d'une production (orale ou écrite). Dans ce cas la tâche revient à transposer dans le système linguistique cible des informations supposées universellement accessibles issues d'un autre système "sémiologique". Ce qui rend notre cas intéressant pour des niveaux intermédiaires est évidemment le fait que l'accès au sens du document source implique la mobilisation de ressources en langue cible (bases de transfert d'identification), ce qui la rapproche également dans une certaine mesure d'une activité de compréhension de l'écrit. De plus, le passage de la réception à la production en langue cible, va imposer un certain nombre de choix et d'ajustements (toujours en fonction des ressources dont disposent les apprenants) se traduisant par une restructuration de la phrase, l'identification de ses principaux constituants, sa reconstruction syntaxique et morphologique, ainsi qu'un travail sur les paradigmes puisque la transparence sémantique n'implique pas forcément celle des emplois lexicaux ou structuraux les plus "heureux" dans la langue cible. En somme, la comparaison avec la langue voisine inconnue et le va et vient entre réception et production avec les mobilisations différentes de la langue cible qu'il implique dans chaque cas et ce d'autant plus que la transposition se déroule en plusieurs tentatives successives –, nous paraît particulièrement propice aux processus « *de décomposition et de recomposition des structures de la langue* » par l'apprenant qu'évoque, alors que de tels processus nous semblent bien moins évidents à mettre en œuvre par des activités de réception ou de production plus classiques et dépourvues de dimension comparative. Dans un perspectif constructiviste, cette activité devrait bénéficier aux objectifs de renforcement métalinguistique qui ont les nôtres.

4.3.3. La stratégie de compréhension et de lecture

Un certain nombre de stratégies doivent permettre à l'apprenant de dégager progressivement le sens, d'abord général puis plus précis, des textes qui lui sont soumis. Comme nous le disions plus haut, alors que certaines seront déjà familières aux enseignants de FLE, d'autres sont plus spécifiques à la didactique des langues voisines. Toutes peuvent et même devraient être prises en compte dans le cadre des activités qui nous intéressent : les stratégies générales rendront l'apprenant autonome et efficace lors de la réception du texte en langue romane inconnue alors que celles relevant plus spécifiquement de la linguistique comparée aideront l'enseignant à distiller une aide efficace lorsque se présenteront des difficultés. Ainsi

l'acquisition ou, dans le meilleur des cas, le rappel de ces stratégies est une première étape nécessaire au déroulement de notre activité. Le temps qui y serait consacré ne sera pas perdu puisqu'elles seront réutilisables pour tout apprentissage linguistique ultérieur. Nous ne ferons ici que les survoler en soulignant les points qui nous paraissent les plus importants. Le point essentiel est bien connu : il s'agit de privilégier tout d'abord une lecture globale du texte et d'éviter que l'attention se focalise sur les difficultés. Afin de ne pas en arriver à une lecture "mot à mot" il faut d'abord tolérer une certaine approximation et accepter de laisser en suspens dans un premier temps les segments opaques. Ces segments sont d'abord remplacés par des "mots vides" que pourront souvent combler provisoirement des inférences ou hypothèses issues du contexte, du cotexte, de collocations lexicales, ou encore de connaissances encyclopédiques. Souvent également, ces approximations provisoires seront affinées ou résolues en cascade par la suite, un déclic permettant l'éclaircissement d'une difficulté et suscitant d'autres réajustements de manière récursive. Ce point montre une nouvelle fois l'importance d'un travail par interprétations successives que nous avons déjà soulignée. D'autres techniques plus spécifiques sont proposées pour la résolution de problèmes portant sur des zones opaques (structures grammaticales, constructions syntaxiques ou mots dits de profil). Dans la mesure où ces techniques nécessitent souvent une connaissance approfondie de la langue étudiée et qu'elles sont généralement proposées directement comme des aides élaborées par les méthodes d'intercompréhension, il nous semble qu'elles concernent d'avantage l'enseignant – qui pourra les exploiter en les adaptant – et moins nos apprenants (le souci n'étant pas ici d'étayer une compétence panoramique). En effet, ces outils permettront non seulement à l'enseignant de comprendre des textes dans des langues qu'il ne connaît pas, mais aussi à la fois de prévoir dans une certaine mesure les passages susceptibles de susciter des difficultés et d'y répondre tout en dosant l'aide apportée afin de ménager autant que possible une opportunité de découverte pour l'apprenant.

4.3.4. Travail et compétence de l'enseignant

Le domaine d'expertise de l'enseignant reste le français langue cible et porte donc principalement sur l'activité de transposition. Contrairement à ce qui est attendu dans le domaine de l'intercompréhension, des compétences même passives dans la langue romane inconnue abordée ne paraissent pas forcément nécessaires, sauf peut-être dans le cas où l'enseignant souhaiterait élaborer son propre matériel didactique et ne pourrait donc pas s'appuyer sur les aides que nous avons mentionnées plus haut. Il lui appartient en outre de bien faire comprendre à

la classe qu'il ne s'agit pas d'un cours sur la langue romane abordée, et que sa position privilégiée à l'égard du texte soumis repose uniquement sur une préparation préalable et sa maîtrise du français. Quant à ce dernier point, il devrait également saisir toutes les occasions de solliciter les apprenants locuteurs d'autres langues romanes lorsqu'ils bénéficieront de références dont il ne dispose pas. Un tel climat de partage de l'expertise devrait favoriser la prise de parole *par* et les échanges *entre* les apprenants. En plus de modérer ses interventions afin d'encourager l'activité des apprenants, en classe l'enseignant devra peut-être également modifier quelques habitudes par rapport au déroulement d'une séquence pédagogique. Alors qu'une séquence traditionnelle prend en général l'allure d'une procédure bien établie dont les étapes sont dans la mesure du possible respectées et suivies pas à pas, ce sont ici plutôt les apprenants qui, à travers les transpositions qu'ils proposeront, vont dicter et les difficultés à aborder et leur ordre d'apparition. Ainsi si un segment supposé poser problème se trouve résolu sans difficulté apparente, l'enseignant devrait certes solliciter l'explicitation du raisonnement ayant permis cette résolution, mais ne pas nécessairement s'obstiner à présenter les aides qu'il aura préparées sur la difficulté attendue. En amont d'une séquence, la tâche de l'enseignant consistera principalement à la définition d'objectifs adaptés à la progression générale et à la sélection du matériel en fonction de ses objectifs et du profil de sa classe, ce qui représente un important travail de préparation. En ce qui concerne le matériel, les méthodes d'intercompréhension existantes proposent déjà un corpus important. Comme on l'a déjà mentionné, ce matériel a l'avantage d'avoir été élaboré par des spécialistes (linguistes et/ou didacticiens) et de comprendre, outre les aides, des enregistrements des textes proposés, et parfois leur traduction ou des "mini-portraits" des langues abordées qui peuvent s'avérer utiles. Ce matériel devrait donc représenter un appui appréciable pour le travail d'anticipation des difficultés et de leurs remédiations pour un public dont la base de transfert est le français. Une autre alternative consisterait à réunir son propre matériel, ce qui est assez facile pour les principales langues romanes grâce aux outils communs de recherche sur internet, mais implique évidemment d'effectuer soi-même le travail de traduction et de didactisation. Cette perspective ouvre quelques possibilités supplémentaires et intéressantes dans une perspective de comparaison inter-linguistique, par exemple travailler des textes de langues différentes sur un même sujet. Elle peut en outre s'avérer nécessaire si les corpus existants ne présentent pas de textes adaptés aux objectifs, mais elle demandera assurément davantage de travail. L'enseignant devra de plus se charger d'assurer la cohérence des objectifs de ces séances avec la progression de son cours "traditionnel". A notre idée la

démarche proposée se prête mal à l'introduction de nouveaux contenus, qu'il s'agisse de structures, de lexique, de thématiques, etc., mais devrait plutôt viser à (re)mobiliser ceux qui sont déjà en cours d'acquisition à travers des séquences de négociations dont les aboutissants sont peu prévisibles *à priori*. Cette remarque n'exclut évidemment pas que l'enseignant rebondisse sur certains éléments du texte (qu'ils représentent ou non des difficultés) et s'en serve pour l'initiation de séquences autonomes plus "traditionnelles" visant à développer des points déjà connus ou à en introduire de nouveaux. Enfin, il lui faudra également choisir les langues proposées en fonction des répertoires présents parmi les apprenants de sa classe. A cet égard le choix pourrait s'avérer assez restreint : des langues comme l'espagnol et le portugais sont probablement trop répandues parmi les apprenants pour être utilisées. Il reste donc le catalan et l'italien, qui ont l'avantage d'être relativement proches du français, ou le roumain typologiquement plus éloigné du français (ce qui n'est pas forcément inintéressant en soi mais nécessitera plus de travail). Une option pourrait consister à se rabattre sur des langues minoritaires (elles sont nombreuses) mais dans ce cas les corpus et les analyses disponibles sont plus rares et leur accès plus difficile.

Il demeure quelques inconnues dont il est difficile d'évaluer le poids en l'absence d'éléments empiriques. Premièrement l'activité décrite ici s'adresse à des classes dont, pour une partie au moins des apprenants, le français en cours d'acquisition serait l'unique langue romane. La présence d'apprenants locuteurs d'autres langues romanes représente à notre avis une ressource supplémentaire que l'enseignant pourra mettre en valeur, mais elle soulève certaines incertitudes (les mêmes que celles brièvement évoquées plus haut à propos de l'exploitation de Galanet) quant à la langue qui serait effectivement activée par ces apprenants durant l'activité de réception (le travail effectué durant l'activité de transposition demeurant quant à lui identique) : les conclusions de la recherche en acquisition des langues tertiaires ne sont pas unanimes à cet égard et l'issue de la concurrence des facteurs que ces recherches ont mis en évidence semble difficile à prédire. D'autre part le cas d'un apprenant qui serait locuteur de la langue du texte proposé relève de la question d'une activité de traduction à proprement parler. Même s'il apparaît à la lumière de quelques lectures "propédeutiques"³⁰, que le recours à une activité de traduction ne soit plus un tabou dans l'enseignement des langues étrangères et que cette question comporte certains liens avec notre propos, nous n'avons pas la place de l'examiner ici. Relevons tout de même que dans l'optique d'une expertise localement et en apparence moins asymétrique, conférer dans ce cadre à un tel apprenant un statut d'arbitre quant à l'interprétation du texte

semble tout à fait envisageable. Cette dernière remarque nous ramène à l'idée de départ selon laquelle l'hétérogénéité linguistique et culturelle du public des classes types considérées, qui apparaît comme une difficulté dans une approche traditionnelle, prend un relief particulier dès lors qu'un certain degré de contact de langues est admis en classe. Moyennant un encadrement adéquat, l'obstacle initial peut alors devenir une ressource supplémentaire pour l'acquisition de la langue cible. Le cas envisagé dans ce travail se limitant au contact de langues apparentées à la langue cible, il n'est pas exclu que l'activité proposée se révèle plus motivante et valorisante pour les apprenants "romanophones" que pour les autres, mais il demeure qu'en ébréchant le principe du recours à la seule langue cible et en instituant des habitudes de comparaison inter-linguistique, l'activité proposée constitue une ouverture vers des séquences auto---initiées de comparaison linguistique dont il est permis de penser qu'elles déborderont volontiers le cadre strict des langues romanes. Cette perspective rejoint un peu les considérations de Bono⁴⁰ (mais sans se limiter ici à la seule relation L2-L3) quant à l'importance d'une co-construction des hypothèses négociées par les apprenants eux---mêmes en fonction des schémas qui sont à leur disposition. Comme le relève cette auteure, dans de telles séquences, *« l'initiative – aussi bien dans la sollicitation que dans l'hétéro-structuration – revient aux apprenants. Les questions posées, les difficultés rencontrées n'auraient pas pu être anticipées par les enseignants, qui se limitent à accompagner la démarche d'apprentissage des élèves. C'est en prenant une part active dans la construction collaborative de sens dans l'interaction que ces derniers peuvent avancer dans l'intégration d'éléments nouveaux dans leur système L3 »*. Nous espérons que notre travail, quelles que soient ses limitations et ses carences, aura pu contribuer à mettre en évidence l'intérêt d'une telle démarche.

⁴⁰ Bono

CONCLUSION GÉNÉRALE :

De nombreux chercheurs ont donné au français langue maternelle (FLM) et au français langue seconde (FLS) des définitions psycholinguistiques, sociolinguistiques, didactiques...

Dans cette communication nous aborderons le FLS surtout sur le plan didactique. De prime abord, il est important de préciser que le FLM ne concerne que les familles où le français est parlé dans la famille, à l'école, dans les institutions administratives, politiques et pour la communication internationale. Au Cameroun, le français est matière enseignée et langue d'enseignement à des apprenants ayant choisi le cycle francophone. Il est langue enseignée et langue d'enseignement. Cependant, il convient dans notre pays de l'appeler FLS, puisque nos apprenants parlent déjà pour la plupart une langue maternelle et /ou une langue première qui est différente du français. Pour lever certaines ambiguïtés, il est démontré que les situations de FLS d'un point de vue didactique se subdivisent en trois grands cas :

«- Il existe des pays où une partie de la population est d'origine francophone de langue maternelle française, c'est le cas par exemple de certaines de nos métropoles et pour l'autre partie non francophone généralement en zone rurale, le français devient langue seconde. Par conséquent, cette partie bénéficie d'horaires importants de français dans les programmes scolaires. Ainsi, le FLS n'est pas forcément langue de scolarisation, mais peut être matière enseignée avec un statut tout à fait spécifique. L'objectif de notre pays est donc de faire de ses citoyens des bilingues.

-D'autre part le français est le médium de l'enseignement. La scolarisation se fait en langue nationale qu'est le français, à partir de la maternelle.

- Le troisième cas se révèle à cause du bilinguisme en vigueur dans notre pays. Dans les universités et autres grandes écoles, certains enseignements sont donnés en français, ce qui handicapent souvent les étudiants anglophones ».

Ainsi détaillés, cette catégorisation permet de mieux cerner la diversité des situations de FLS sur le plan didactique. Nous constatons que dès la première année de scolarisation, trois catégories d'enfants se retrouvent dans la même classe. Le premier groupe est constitué d'enfants qui ne parlent que leur langue maternelle, le second comprend les enfants qui ont été en contact avec le français de la rue c'est-à-dire un français populaire et enfin, le troisième concerne ceux qui parlent un français standard que leur ont appris leurs parents intellectuels, depuis qu'ils sont en âge de s'exprimer et qui de ce fait, ont le français comme langue maternelle. Ainsi regroupés dans la même classe, le français est le seul médium de l'enseignement et ce, de l'école maternelle à l'université. Dans les manuels de FLS, les auteurs ne font qu'adapter les illustrations et les

noms des personnages au contexte camerounais sans tenir compte du substrat linguistique de ces apprenants. Par conséquent, dans la grande majorité des zones FLS, la nécessité d'enseigner d'abord dans la langue maternelle des enfants se pose avec acuité.

Toutes les écoles (maternelle, primaire, secondaire) fonctionnent comme si le Cameroun était un pays de FLM. Il est vrai qu'*une situation de FLM prototypique serait par exemple une classe d'un pays de langue maternelle française dans laquelle le répertoire verbal initial de tous les enfants serait constitué de français*». Or les élèves camerounais ne se trouvent pas dans une situation de FLM prototypique. C'est pour remédier à cette situation qui perdure que certains chercheurs attirent de plus en plus l'attention des pédagogues et des didacticiens sur ce problème qu'il est temps de régler. Plusieurs critiques sur les manuels de français en usage dans les lycées et collèges au Cameroun. Ce qui en ressort est révélateur du malaise profond qui mine le système éducatif camerounais. Dans beaucoup de pays en développement comme le Cameroun, la demande en livres scolaires n'est pas totalement satisfaite. A ce problème il faut ajouter celui de l'inadéquation des contenus de ces manuels aux besoins de l'élève et aux réalités environnementales. Dans les manuels de français en usage dans les lycées et collèges au Cameroun, même si un effort est fait pour intégrer des faits du milieu dans lequel vit l'élève, on observe néanmoins, une proportion élevée de textes décrivant des réalités totalement inconnues des élèves camerounais.

Qu'il s'agisse du préscolaire, du primaire, ou du secondaire, la didactique du FLS au Cameroun se heurte à deux problèmes principaux:

- l'apprentissage du français dans le contexte plurilingue camerounais.

Les langues maternelles sont totalement ignorées, bien que la majorité des enfants soit imprégnée de celles-ci. Aussi, dans les programmes scolaires en vigueur l'accent n'est pas mis sur l'apprentissage de la phonétique. Par conséquent, l'enseignant ne sait pas toujours établir la liste des phonèmes des langues maternelles des apprenants de sa classe pour y déceler les phonèmes qui n'existent pas en français, afin de les amener, par la suite, à mieux les articuler. De toutes les façons, la formation pédagogique des enseignants de FLS ne comporte pas de modules de linguistique africaine.

- le conflit entre la norme académique du français en usage dans les classes et les variétés endogènes du français.

- l'enseignement formel en langue maternelle : à partir de quatre ans, l'enfant entre au préscolaire dans une école P.E.I. Les instituteurs spécialement formés parlent la langue maternelle de l'enfant.
- l'alphabétisation des parents : ils sont initiés à la lecture et à l'écriture dans leur langue maternelle, cela leur permet de mieux suivre leurs enfants et de renforcer ainsi les acquis scolaires de ceux-ci, tout en les aidant à s'épanouir dans le milieu traditionnel.
- la formation agropastorale sert à initier les enfants aux techniques modernes de l'élevage et de l'agriculture. Cela est fait dans le but de valoriser les métiers de la terre et de freiner l'exode rural, en cas d'échec scolaire. Il est donc très important de souligner que pour optimiser la réussite scolaire des enfants, la langue d'enseignement devrait être de prime abord la langue maternelle de ceux-ci, avant l'introduction de la langue seconde (le français). Ainsi alphabétisé dans sa langue maternelle, l'enfant peut partir de l'expérience langagière acquise dans celle-ci pour pouvoir accéder à la conscience phonétique en français.

Il est important de préciser que la formation pédagogique des enseignants devrait comporter des modules de linguistique africaine et de linguistique française. Ils pourraient, ainsi, mieux cerner l'enseignement du français dans le contexte plurilingue ivoirien et régler de manière adéquate le conflit entre la norme académique du français qui devrait être en usage dans les classes et les variétés endogènes du français en Côte d'Ivoire qui entrent de plus en plus dans le cadre scolaire. Ce faisant, l'enseignant sera mieux armé pour résoudre un certain nombre de problèmes qui se pose aux apprenants de manière à optimiser la réussite scolaire de ceux-ci.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ouvrages généraux

- BAYLON, Christian Fabre Paul. (1990) , *Initiation à la linguistique*, Paris, Nathan
- BILOA, Edmond (2003) , *la langue français au Cameroun* ,Yaoundé, Clé.
- BLANCHET , P, Moore, Ronald .& ASSELAH RAHAL, S (2008) *perspectives pour une didactique des langues conceptualisée* , AUF Edition des archives contemporaines.
- MOORE, Ronald & CASTELLOTI,. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements. Étude de référence pour le Guide pour le développement de politiques linguistiques - éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle.
- COSTE DANIEL ., Moore Ronald. & Zarate Geneviève. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Cambridge Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- GALISSON Robert. (1991), *De la Langue à la culture par les mots*, Paris, Clé international.
- GALISSON, Robert. Et Coste, Daniel. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- LE MOIGNE, Jean louis.- L. (1994), *Le constructivisme. Tome 1 : Des fondements*, Paris, ESF éditeur.
- MACKEY, William, Francis . (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck.
- MENDO ZE, Gervais, (1999), *Le Français langue africaine. Enjeux et atouts pour la francophonie*, PUBLISUD.
- MOORE, Ronald. (2006), *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.
- MOUNIN, Georges . (1974), *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, PUF.

- MOUNIN, Georges . (1968), *Clefs pour la linguistique*, Paris, Seghers.

2. Articles, revues et communications diverses

-recherche éducations.revues.org /index 1435.html.consulté le 24 mai 2013

[http : //fr.wikipedia.org/w/index.php? \(tille=Hétérogénéité des élèves & oldid= 108901955](http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Hétérogénéité_des_élèves&oldid=108901955) consulté le 24 /11/2014.

- ASSELAH RAHAL Blanchet, P. &, S. (2008), «Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues?» in Blanchet, Moore & Asselah (éds.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF, éditions des archives contemporaines, pp. 9- 16.

- BELIARD, Jérôme/ Gravé-Rousseau, Guillaume, [emilangues.education.fr/files/par-rubriques L EMILE d'hier a aujourd'hui Grave-Rousseau.pdf](http://emilangues.education.fr/files/par-rubriques_L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_Grave-Rousseau.pdf)

- CHISS , Jean – Louis. Eléments de problématisation pour l'enseignement, apprentissage du français aux élèves non francophones. In D. Boyzon-Fradet

- Idem , *le Français en classe hétérogène école et immigration*, Paris ,Nathan (1997) PP 55-76

- MOORE, Robert & CASTELLOTTI, (2008) « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXIe siècle ? » in Blanchet, Moore & Asselah (éds.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF, éditions des archives contemporaines, pp. 183-203.

- DUMONT, Paul. (2007), « Les implication politiques et didactiques du concept de partenariat linguistique », Pré-actes des Journées scientifiques inter réseaux organisées par le réseau Dynamique des langues et francophonie (DLF) de l'AUF, du 5 au 7 novembre 2007 à Nouakchott, sur le thème : « Partenariat entre les langues : perspectives descriptives et perspectives didactiques », pp. 254- 261.

-FEUSSI, Valentin, (2009), « Complexité et didactisation des langues : le cas du français et des langues camerounaises », Pré-actes des Journées scientifiques inter réseaux organisées par le réseau Dynamique des langues et francophonie (DLF) de l'AUF, du 26 au 28 mai 2009 à Damas, sur le thème : « Émergences

et prise en compte de pratiques linguistiques et culturelles innovantes en situations francophones multilingues », pp. 15- 20.

- FEUSSI, Valentin, (2007-a), « A travers textos, courriels et tchats : des pratiques du français au Cameroun », *GLOTTOPOL*, n° 10, pp. 70- 85.

- FEUSSI, Valentin, (2007-b), « Le français et les pratiques linguistiques en contexte urbain au Cameroun : une dynamique interactionnelle », *Le français en Afrique*, n° 22, pp. 233- 252.

- FEUSSI, Valentin . (2004), « Politique linguistique et développement durable au Cameroun : perspective épistémique ou perspective éthique ? », Colloque organisé par l'AUF, du 1^{er} au 4 juin 2004 à Ouagadougou, sur le thème : « Développement durable : leçons et perspectives », pp. 21- 29.

- ADDISU, Miguel, (2007), «Apprendre le FLM/FLS dans un contexte plurilingüe et pluriculturel : quelles pratiques et représentations des élèves ? Pour quel partenariat entre les langues ? », Pré-actes des Journées scientifiques inter réseaux organisées par le réseau Dynamique des langues et francophonie (DLF) de l'AUF, du 5 au 7 novembre 2007 à Nouakchott, sur le thème : « Partenariat entre les langues : perspectives descriptives et perspectives didactiques », pp. 41- 50.

- MOORE, Robert, (2001), «Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? », *ELA - Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 121, pp. 71-78.

- MOORE, Robert et al. (2008) «Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne. Réflexions pour une culture didactique du plurilinguisme contextualisée » in Blanchet, Moore & Asselah*(éds.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF, éditions des archives contemporaines, pp. 19- 40.

- WAMBA, Rodolphine Sylvie & NOUMSSI, Gérard. (2003), « Le français au Cameroun contemporain : statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques», *SudLangues*, n°2, www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-40.pdf (consulté le 16/07/2009).

- WERLY, Nosal. (2001), «Toutes langues confondues : notes pour une pratique didactique du discours publicitaire », *Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 123, p. 283-289.

- ZAGHOUANI-DHAOUADI, Henda. (2008), « Essai de didactologie des langues-cultures. Pour une nouvelle conception de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures », GERFLINT, ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne1/henda.pdf (consulté le 25/11/2008).

- ZANG ZANG, Paul . (1999), « Le phonétisme du français camerounais » in Mendo Ze G., *Le français langue africaine : enjeux et atouts pour la francophonie*, Paris, Publisud, pp. 112-129.

3. Thèses et mémoires

- BOMDA, Patrick. (2005), *Le français en contact avec les langues camerounaises : le cas du ghomalâ'. Une approche lexicosémantique et morphosyntaxique*, (Mémoire de Maîtrise), Université de Douala.

- FEUSSI, Valentin. (2006), *Une construction du français à Douala-Cameroun*, (Thèse), Université François Rabelais de Tours.

- ESSIMBI NDJIE Jacqueline. (2010-2011), langues Maternelles et appropriation du français, (mémoire de DIPESII), Université de Yaoundé, Inédit.

ANNEXE

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----|
| Remerciements | ii |
| Liste des abréviations | iii |
| Résumé | iv |
| Abstract | iv |
| Introduction générale..... | 1 |
| Chapitre 1 :_Cadre conceptuel et hétérogénéité..... | 10 |
| 1.2. Le contenu de l'hétérogénéité | 13 |
| 1.3. La définition des concepts..... | 16 |
| 1.4. Les hypothèses de travail | 19 |
| 1.4.1. Les positions épistémiques | 19 |
| 1.4.2. Le domaine psycholinguistique | 20 |
| 1.4.3. Le domaine cognitif | 20 |
| 1.4.4. Le domaine sociolinguistique | 20 |
| 1.4.5. Le domaine sociopolitique..... | 21 |
| 1.3.6. Le domaine didactique..... | 21 |
| Chapitre 2 : Évaluation des concepts | 24 |
| 2.1. Didactique et pédagogie | 25 |
| 2.2. Le concept de langue..... | 29 |
| 2.3. Fonction communicative et existentielle..... | 29 |
| 2.3.1. Les niveaux de compétence du CECR..... | 31 |
| 2.3.2. La question des tests destinés aux migrants adultes | 39 |
| 2.4. Communication en milieu scolaire..... | 41 |
| 2.4.1. La spécificité des situations de communication en milieu scolaire | 41 |
| 2.4.2. Le contexte scolaire d'apprentissage de la communication : les interactions enseignants-élèves..... | 41 |
| 2.4.3. Qu'est-ce qui s'apprend et qu'est-ce qui s'enseigne ?..... | 43 |
| 2.4.4. L'oral comme objet de travail..... | 44 |
| 2.4.5. Comment définir les capacités à acquérir | 44 |

| | | |
|--------|--|----|
| 2.4.6. | L'hétérogénéité des compétences et leur stabilité | 46 |
| 2.4.7. | Préparation à une approche multi-/ plurilingue : | 50 |
| | Assurer une médiation entre les langues et les cultures pour améliorer l'apprentissage..... | 50 |
| 2.4.8. | Évaluation de l'utilisation faite de la langue, des processus d'apprentissage / enseignement et des résultats | 57 |
| | Questions relatives à la méthodologie employée dans les cours de disciplines non linguistiques dispensés dans une L2..... | 61 |
| 2.5. | le concept de culture..... | 64 |
| 2.5.1. | Culture et civilisation..... | 64 |
| 3.1. | Phases du cours | 68 |
| 3.1.1. | Phase de "reprise" | 68 |
| | Chapitre 3 :_Méthodologie..... | 67 |
| 3.1.2. | Phase de "Prise de connaissance" du document étudié..... | 68 |
| 3.1.3. | Phase de mise en forme de l'expression..... | 69 |
| 3.1.4. | Phase de bilan, de réflexion sur ce qui a été fait au cours de la leçon. | 69 |
| 3.2. | La grammaire - Le lexique - La phonologie - Les savoir-faire | 69 |
| 3.2.1. | Deux définitions indispensables: | 69 |
| 4.2.2. | La grammaire..... | 70 |
| 4.2.3. | Le lexique | 70 |
| 4.2.4. | La phonologie | 70 |
| 4.2.5. | Les savoir-faire | 70 |
| 4.2.6. | Le français: | 71 |
| 3.3. | Approche magistrale et approche communicative | 72 |
| 4.3.1. | Les contenus | 72 |
| 4.3.2. | La mise en oeuvre..... | 73 |
| 4.3.3. | L'utilisation du matériel | 73 |
| 4.3.4. | La gestion du groupe | 74 |
| 4.4. | Recommandations complémentaires..... | 74 |
| 4.4.1. | La trace écrite | 74 |
| 4.4.2. | L'évaluation..... | 75 |
| 4.4.3. | Faire travailler les élèves en groupes..... | 76 |
| 4.4.4. | Gérer l'hétérogénéité..... | 76 |

| | |
|--|----|
| À propos du cours | 77 |
| 4.1. Exemples d'applications | 79 |
| 4.1.1. L'anglais comme langue pont vers le français | 79 |
| Chapitre 4 : Applications..... | 78 |
| 4.1.2. Le français langue pont vers d'autres langues romanes | 80 |
| 4.2. Adaptation à des classes hétérogènes..... | 81 |
| 4.2.1. Méthodologie d'enseignement ou propédeutique ?..... | 82 |
| 4.2.2. Utilisation de l'intercompréhension dans des classes hétérogènes..... | 85 |
| 4.2.3. La langue maternelle comme langue dépôt | 87 |
| 4.3. Approche intercompréhensive pour les classes hétérogènes et considérations générales | |
| 4.3.1. Moralité et déroulement de l'activité..... | 88 |
| 4.3.2. Nature de l'activité | 90 |
| 4.3.3. La stratégie de compréhension et de lecture | 91 |
| 4.3.4. Travail et compétence de l'enseignant | 92 |
| Conclusion générale : | 93 |
| Références_Bibliographie | 93 |
| Annexe | 93 |
| Table des matières | 93 |