

Numéro 2 / Année 2014

Synergies Portugal

Revue du GERFLINT

**Regards de recherche
sur l'avenir de la didactique
des langues-cultures**

**Coordonné par Maria Helena Araújo e Sá
et Ana Isabel Andrade**



GERFLINT

Synergies Portugal

Numéro 2 / Année 2014

Regards de recherche sur l'avenir
de la didactique des langues-cultures

**Coordonné par Maria Helena Araújo e Sá
et Ana Isabel Andrade**



REVUE DU GERFLINT
2014

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Portugal est une revue francophone de recherche en sciences humaines, particulièrement ouverte aux travaux de didactologie des langues-cultures.

Sa vocation est de mettre en oeuvre au Portugal le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © *Synergies Portugal* est une revue éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation ou demande explicite du Directeur de publication. La Rédaction de *Synergies Portugal* partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : Annuelle
ISSN 2268-493X

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite,
Université de Rouen, France

Co-Présidents

Maria Emilia Ricardo Marques, Université à Distance,
Portugal et Robert Galisson, Université Sorbonne
Nouvelle, France

Rédactrice en chef

Clara Ferrão Tavares, Université d'Aveiro, Portugal

Rédacteur en chef adjoint

Jacques da Silva, Université Nouvelle de
Lisbonne/Université Catholique Portugaise, Portugal

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains les Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction en Portugal

Association Portugaises d'Études Françaises (APEF)

Université de Coimbra

3004-530 Coimbra, Portugal

Contact : synergies.portugal@gmail.com

Comité scientifique

Ana Isabel Andrade (Université d'Aveiro, Portugal),
Maria Helena Araújo e Sá (Université d'Aveiro,
Portugal), Serge Borg (Université de Franche-Comté,
France), Filomena Capucho (Université Catholique
Portugaise, Portugal), Isabelle Carignan (Université
de Sherbrooke, Québec, Canada), Maria José Coracini
(Université de Campinas, Brésil), Maddalena De Carlo
(Université de Cassino, Italie), Josette Fróis (Institut
Polytechnique de Santarém, Portugal), Araceli Gómez
Fernández (Université Nationale d'éducation à
Distance, Espagne), Carmen Guillén Díaz (Université
de Valladolid, Espagne), Teresa Lino da Fonseca Rijo
(Université Nouvelle de Lisbonne, Portugal), Elena
Llamas Pomo (Université de Salamanque, Espagne),
Ana Oliveira (Institut Polytechnique de Viseu,
Portugal), Christian Ollivier (Université de La Réunion,
France), Ana Clara Santos (Université d'Algarve,
Portugal), Maria de Fátima Sequeira (Université du
Minho, Portugal), Marlène da Silva e Silva (Université
du Minho/CEFH - Université Catholique Portugaise,
Portugal), Valérie Spaëth (Université de Franche-
Comté, France), Isabel Uzcanga Vivar (Université de
Salamanque, Espagne).

Comité de lecture

Luís Filipe Barbeiro (Institut Polytechnique de
Leiria, Portugal), Luisa Alvares Pereira (Université
de d'Aveiro, Portugal), Maria Helena Moura dos Reis
(Université Nouvelle de Lisbonne, Portugal).

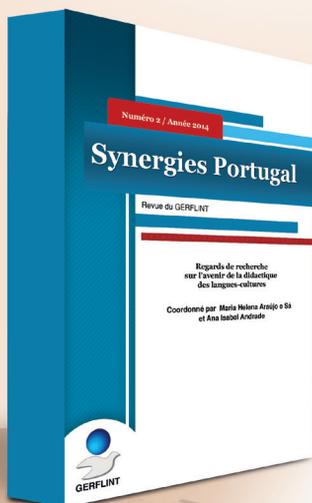
Patronages

Association Portugaise des Études Françaises (APEF),
Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement
Supérieur et de la Recherche (DREIC), Fondation Maison
des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Portugal n° 2 / 2014
<http://gerflint.fr/synergies-portugal>



Indexations et références

Ent'revues
Héloïse
MIAR
Mir@bel
SHERPA-RoMEO
ZDB

Synergies Portugal, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (*Pôle de soutien à la recherche*) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Regards de recherche sur l'avenir de la didactique des langues-cultures

Coordonné par Maria Helena Araújo e Sá et Ana Isabel Andrade



Sommaire



Maria Helena Araújo e Sá, Ana Isabel Andrade	7
Présentation	
Recherches et études en didactologie des langues-cultures	
Sílvia Melo-Pfeifer	15
La Didactique des Langues à la croisée de tensions épistémologiques : <i>quo vadis</i> , Didactique des Langues ?	
Maddalena De Carlo	33
À rebours. Quelques études pionnières en éducation aux langues	
Rosa Maria Faneca	41
Parcours du portugais langue d'origine en France et des langues d'origine au Portugal : regards croisés	
Filomena Martins	53
Éveil aux langues à l'école primaire – échos d'une étude de recherche-formation	
Bruno da Silva, Marlène da Silva e Silva	65
L'approche lexiculturologique en (classe de) portugais langue-culture maternelle	
Encarnación Carrasco Perea, Ekaterina Chernova	79
Réalités éducatives complexes et multilingues : les révélations des biographies langagières des élèves	
Sandra Simões, Cláudio Macedo	95
Approche lexico-didactologique de la (compétence) culture(lle) en portugais langue-culture maternelle	
Monique Lebrun, Nathalie Lacelle	105
L'ère numérique : un défi pour la didactique du FLE	
Catherine Muller	119
L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour	
Maria Piedade Carvalho Silva	131
Le projet eTwinning LOA : une approche interculturelle pour l'enseignement des langues-cultures	

Comptes rendus de lecture

Christian Degache	147
<i>Comunicação eletrónica na aula de português língua estrangeira</i> de Sílvia Melo-Pfeifer et Maria Helena Araújo e Sá (orgs.).	
Cristina Sá	151
<i>Formation initiale et profils d'enseignants de langues.</i> <i>Enjeux et questionnements</i> de Mariella Causa (dir.).	
Annexes	
Profils des auteurs des articles de ce numéro	157
Projet et annonce du N° 3-2015.....	161
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Portugal</i>	165
Le GERFLINT et ses publications	169



Maria Helena Araújo e Sá
Ana Isabel Andrade
Université d'Aveiro, Portugal

La didactique des langues-cultures (DLC) a connu un grand essor ces dernières années. Dans l'espace européen, cet élan est dû à une constellation de facteurs d'ordre divers, parmi lesquels émerge la consolidation du domaine dans le cadre disciplinaire académique, ce qui s'est traduit, entre autres, par la création de programmes de master et de doctorat ou, encore, par l'octroi d'appuis financiers à la recherche par des institutions scientifiques nationales et internationales, par la constitution d'équipes internationales dans le cadre de projets de recherche et de formation innovants et par la circulation de la connaissance de la, sur et en DLC dans des espaces conjoints ou transnationaux de plus en plus diversifiés, enfin par des degrés d'exigence croissants sur les plans de la publication et de la diffusion.

Ce parcours de développement et de consolidation disciplinaire fait l'objet, depuis le début de ce siècle, notamment dans le cadre scientifique portugais, de projets de recherche qui mettent en évidence, entre autres, la montée d'une reconfiguration de thèmes, de sujets, d'approches, de concepts, et aussi de modes de travail... Ainsi, en fonction de l'émergence de travaux de didacticiens non seulement de la première génération (dont la formation à la recherche remonte aux deux dernières décennies du siècle dernier), mais également, et de façon décisive, de didacticiens de seconde génération (dont les formations homologues se déploient depuis le début de ce siècle), nous assistons à des situations contextuelles de recherche sans cesse plus instables, mouvantes et globalisées qui conduisent à l'établissement de nouveaux rapports au savoir en DLC.

Suite à son numéro inaugural (2013), dont l'objectif a été de faire le point sur le parcours de la DLC au Portugal dans les sillons de la formation à la recherche à souche française et qui a réuni des textes se rapportant au travail de lancement et d'implantation des assises correspondantes au domaine dans notre pays, ce deuxième numéro de *Synergies Portugal* se propose de fournir des pistes de compréhension de la spécificité de l'état présent de la DLC et de ses voies de développement, à partir de leurs terrains de recherche nationaux, mais à portée transnationale.

Ainsi, en fonction des travaux reçus pour le deuxième numéro de *Synergies Portugal*, nous pouvons dire qu'il y a un ensemble d'auteurs qui s'intéressent à la DLC et qui travaillent dans des contextes divers (formation initiale ou continue d'enseignants, du primaire au supérieur ; contextes de recherche, soit au niveau master, soit au niveau doctoral ou post doctoral ; sur le français, mais presque toujours, sur le rapport à d'autres langues et cultures, telles que le portugais ou l'anglais), tout en poursuivant des finalités de recherche très variées (de compréhension, d'intervention, de production et de réflexion), où les objets didactiques deviennent complexes et difficiles à isoler et les langues se mêlent à d'autres instruments et d'autres objets de communication.

Ce développement du domaine de la DLC se fait tout en acceptant clairement la complexité d'une éducation aux et par les langues-cultures, par la reconnaissance de la multiplicité des dimensions à travailler dans la construction de la discipline (tout ce qui relève de ses acteurs - attitudes, motivations, identités toujours reconstruites, connaissances du monde, y compris les connaissances sur les objets langues-cultures, les capacités d'apprentissage et d'interaction dans des situations de contact de langues, etc., mais aussi des textes régulateurs, des supports et des concepts qui circulent). Il y a dans les discours des textes maintenant publiés une prise de conscience de la complexité du champ de la DLC et des implications éthiques, voire idéologiques, de ses décisions, soit au niveau de l'intervention didactique, soit au niveau de la recherche (la conception des thèmes, des sujets, des espaces et des temps de la recherche, ainsi que de ses méthodologies et des résultats à atteindre).

Les articles de ce numéro peuvent se regrouper autour de trois volets, correspondants à des approches et à des discours assez différenciés, mais tout à fait complémentaires du champ de la DLC :

- réflexions à vocation épistémologique, mettant en exergue des problématiques et des tensions propres au domaine, ou des métadiscours dont l'objet d'analyse est la discipline, dans ses parcours et ses acteurs (Sílvia Melo-Pfeifer ; Maddalena De Carlo) ;
- exploitation heuristique, soit dans des contextes d'éducation linguistique, soit dans des situations de formation des agents éducatifs, de concepts et d'outils dont l'émergence en DLC est reliée au parcours récent de constitution de la discipline et à la délimitation soit d'un objet de recherche propre (les activités d'enseignement/apprentissage des langues-cultures) soit d'interrogations particulières sur cet objet (processus et modes de régulation et de médiation en articulation avec les contextes éducatifs, les sujets y inclus), en particulier : langue-culture d'origine (Rosa Faneca), éveil aux langues (Filomena Martins), lexiculture et *charge culturelle partagée* (Bruno da Silva et Marlène da Silva e

Silva ; Sandra Simões et Cláudio Macedo) ; biographies langagières (Encarnación Carrasco Perea et Ekaterina Chernova) ;

- recherches autour de pratiques mobilisant de nouveaux supports ou environnements didactiques (Monique Lebrun et Nathalie Lacelle ; Catherine Müller ; Maria Piedade Carvalho Silva) ; il s'agit ici, certes, d'un objet de travail « canonique » en DLC, depuis l'ère des méthodes audio-orale et audiovisuelle, qui se traduit dans son discours plus purement « méthodologique », mais en actualité et renouvellement permanents, puisque fortement relié aux développements technologiques des sociétés, ce qui déclenche, entre autres, la revisitiation des concepts de travail (ex. : image) ou l'émergence d'autres (tels que « littératie multimodale » ou « intericonicité »).

Dans le premier volet, tensions épistémologiques, Sílvia Melo-Pfeifer trace un parcours épistémologique de construction de la DLC, tout en cherchant à comprendre comment aider à « préparer les sujets à intervenir dans un monde où différentes langues/cultures gagnent différents protagonistes et acquièrent de nouveaux rôles dans l'aménagement géopolitique et stratégique international ». Dans cette recherche de compréhension du rôle de la DLC dans un monde complexe, pluriel, imprévisible, l'auteur nous invite à la suivre dans un parcours qui caractérise la DLC comme une science où toute connaissance est scientifique et sociale, locale et totale, est une forme d'auto-connaissance et a un rapport aux pratiques éducatives situées. Dans ce sens, la DLC ne peut se dessiner comme une science qui se situe en délocalisation (intégration d'autres espaces et temps d'apprentissage) et en croissante imbrication disciplinaire - seule façon de pouvoir répondre à l'hyperdiversification des sujets, des objets, des supports, des méthodologies de recherche, d'action et d'évaluation.

Le texte de Maddalena De Carlo observe le parcours de constitution d'une discipline autonome, la didactique des langues et des cultures, dans le croisement du mouvement *Educazione Linguistica*, en Italie, et des travaux de Robert Galisson, en France : « Un nouveau champ (...) qui, dépassant le cloisonnement disciplinaire et une vocation purement méthodologique (...) capable d'élaborer une théorisation interne, pour définir et affronter ses propres problématiques à partir des situations éducatives, analysées dans leur globalité et complexité », c'est-à-dire un champ capable de produire des propositions éducatives qui valorisent les apprenants et leur patrimoine linguistique. Dans ce sens, l'auteur met en relief le rôle que peut jouer la DLC dans le processus de démocratisation de l'espace social par l'élargissement des possibilités de communication et des voies d'accès aux savoirs ce qui peut rendre les sujets plus libres et égaux.

Dans le deuxième volet, concepts heuristiques, le texte de Rosa Faneca nous parle des tensions au niveau des pratiques de politique linguistique éducative vis-à-vis de

l'enseignement des langues d'origine dans des pays comme la France et le Portugal. L'auteur passe en revue des concepts qui gravitent autour de la notion de langue d'origine (ELCO - enseignement des langues et cultures d'origine) et qui traduisent la préoccupation de la DLC de prendre en compte et de développer les répertoires linguistiques pluriels des sujets en situation de scolarisation. En conséquence du phénomène de la migration, il y a dans ce texte la nette volonté d'affirmer le rapport entre langue et identité, tout en cherchant à comprendre les possibilités d'une DLC qui puisse conduire à la valorisation de la diversité linguistique et culturelle inhérente aux sujets-apprentis.

Tout en plaçant l'éducation aux langues-cultures dans le cadre de la formation des enseignants, Filomena Martins centre son attention sur l'éveil aux langues ou sur la diversification des apprentissages langagiers à l'école primaire. Cette diversification repose, dans la perspective de l'auteur, sur le développement d'une compétence professionnelle à mettre en marche une approche de nature intégrative des apprentissages scolaires, capable de faire construire de nouvelles identités professionnelles, ce qui est possible à partir de stratégies de formation comprenant l'expérimentation de pratiques didactiques plurielles.

Le texte de Bruno da Silva et Marlène da Silva e Silva nous offre une réflexion sur l'approche lexiculturologique en classe de langues, tout en soutenant l'importance d'explicitier dans le processus d'enseignement/apprentissage les rapports entre langue, lexique et culture, soit en milieu exolingue et exoculturel, soit en milieu endolingue et endoculturel. À partir d'exemples concrets, les auteurs cherchent à mettre en évidence l'intérêt du travail didactique autour de la notion de charge culturelle partagée en classe de portugais langue maternelle, tout en argumentant en faveur d'une didactologie des langues-cultures. Dans la même ligne, Sandra Simões et Cláudio Macedo, à partir d'une analyse du traitement de la compétence culturelle dans les programmes d'enseignement de portugais langue maternelle, vont plus loin tout en soutenant l'approche lexico-didactologique comme une possibilité d'interdidacticité investigative dans le domaine d'une éducation aux et par les langues-cultures capable de développer chez l'apprenant de langues des connaissances, des attitudes et des capacités culturelles.

Le texte d'Encarnación Carrasco et Ekaterina Chernova nous apporte une réalité éducative concrète : les biographies langagières d'élèves d'une école barcelonaise complexe et multilingue. L'analyse qu'en font les auteurs remet en cause certains concepts nucléaires de la DLC, tel que celui de *langue maternelle*, tout en soulevant l'importance de prendre en compte les parcours acquisitionnels non linéaires et dynamiques des apprenants. Dans ce sens, les auteurs soutiennent l'utilisation d'instruments heuristiques comme la biographie langagière, « outil puissant de recherche permettant d'appréhender (...) une réalité éducative riche et complexe », dans le sens de faire émerger la diversité linguistique, de la prendre en considération et de la valoriser.

Dans le dernier volet de regroupement des articles de ce numéro, pratiques, supports et environnements didactiques, nous retrouvons le texte proposé par Monique Lebrun et Nathalie Lacelle, dont le sujet est l'âge numérique et la façon dont la DLC s'y inscrit. Les auteurs passent en revue les recherches sur l'apport des supports multimodaux dans l'enseignement/apprentissage des langues, notamment dans le cadre du FLE. Si, dans les textes antérieurement présentés, il s'agissait de soutenir que la DLC devrait prendre en compte de nouveaux profils et de nouveaux apprentissages langagiers, dans ce cas, il s'agit de prendre en compte de nouveaux supports et de nouveaux scénarios, capables de permettre d'autres parcours de pratique de la langue (ou des langues) en articulation avec d'autres codes et d'autres systèmes de communication, c'est-à-dire des parcours de développement d'une littératie multimodale.

Le texte de Catherine Muller présente, d'hier à aujourd'hui, l'intérêt par l'image en DLC, ce qui nous renvoie à un ensemble de travaux qui font le point sur cette question didactique. Dans le cadre d'une reconfiguration thématique, l'étude de l'image apparaît dans les nouvelles recherches, surtout à partir des années 2000, notamment au sein d'une approche pluridisciplinaire, où il y a lieu à de nouveaux concepts, tels que celui d'intericonicité, qui attire l'attention sur le pouvoir discursif et sémantique de l'image par rapport à d'autres images. Les résultats de cet intérêt pour l'image dans le cadre de la recherche en DLC montre que celle-ci remplit d'autres fonctions pédagogiques au-delà de l'accès au sens ou du transcodage et qu'il faut continuer à étudier ses possibilités didactiques : l'image comme déclencheur de la parole, de l'interaction verbale ou de la construction de récits à travers la mobilisation de scénarios, d'objets ou de personnages venus d'ailleurs ; l'image comme possibilité de développement de la compétence d'interprétation des discours par la confrontation d'images en mémoire ou d'images de différentes cultures ou époques ; l'esthétique de la réception d'images par les apprenants pris comme des sujets récepteurs-spectateurs.

Pour terminer, Maria Piedade Silva nous parle de nouveaux supports et de nouveaux scénarios de contact linguistique et interculturel, à partir du projet de télécollaboration eTwining LOA, « une stratégie d'action conçue de manière à susciter l'apprentissage collaboratif et la coconstruction de connaissances à travers les interactions verbales interculturelles en ligne ». L'analyse de la compétence de communication interculturelle, dans un corpus de messages (e-mails, chats et forums) échangés par les élèves pendant le déroulement du projet, nous montre que le dispositif, en même temps qu'il crée des situations de contact interculturel, favorise le développement des répertoires linguistiques et communicatifs des sujets.

Dans ce deuxième numéro de *Synergies Portugal*, l'hétérogénéité de ces textes n'est qu'apparente : en effet, ils sont traversés par un même positionnement dans la façon de concevoir et de délimiter, à des fins de recherche, la situation d'éducation langagière,

laquelle est complexe, hétérogène, plurielle, dynamique, articulée avec les contextes de vie des sujets et dont les enjeux (identitaires, sociaux, idéologiques...) sont considérables et ne peuvent pas être négligés.

Avec de nouveaux supports, capables de permettre d'autres parcours d'enseignement/apprentissage, la DLC a fait son chemin : elle a (re)construit des concepts, elle s'est ouverte à d'autres domaines disciplinaires, elle s'est dotée des moyens d'avancer dans la recherche. Pour conclure, nous pouvons dire qu'elle a avancé dans la construction du savoir à travers de multiples chemins sans oublier que son objet de réflexion, d'intervention et de production reste le même : le processus de développement des répertoires linguistiques, communicatifs et interculturels des sujets qui apprennent des langues et des cultures, tout en dotant ceux qui les enseignent des dispositifs les plus adéquats pour atteindre cette finalité.

Synergies Portugal n° 2 / 2014



Recherches et études
en didactologie
des langues-cultures



La Didactique des Langues à la croisée de tensions épistémologiques : *quo vadis*, Didactique des Langues ?¹



Sílvia Melo-Pfeifer

Université de Hambourg, Allemagne
CIDTFF – Université d'Aveiro, Portugal
silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de

Reçu le 32-08-2013 /Évalué le 30-11-2013/ Accepté le 31-08-2014

Résumé

Cette contribution présente une perspective épistémologique de la Didactique des Langues (DL) ancrée sur une approche socioconstructiviste de la connaissance et sur une vision non positiviste de la science. Dans un premier moment, nous évoquerons quelques fondements historiques et idéologiques de l'actuelle DL, afin de montrer, par la suite, comment quelques indices présents dans la recherche témoignent de quatre principes d'une telle perspective épistémologique (à partir d'une adaptation de Sousa Santos, 1987) : i) toute connaissance de la DL est scientifico-social ; ii) toute connaissance de la DL est locale et totale ; iii) toute connaissance de la DL est auto-connaissance ; iv) toute connaissance de la DL vise à se constituer en savoir pratique.

Mots-clés : épistémologie, Didactique des Langues

A Didática das Línguas na encruzilhada de tensões epistemológicas: *quo vadis*, Didática das Línguas?

Resumo

Daremos conta, nesta contribuição, de uma perspectiva epistemológica da Didática das Línguas (DL) ancorada numa abordagem socioconstructivista do conhecimento e de uma visão não-positivista da ciência. Evocaremos, num primeiro momento, alguns dos fundamentos históricos e ideológicos da atual DL, para mostrarmos, posteriormente, como vários sinais presentes na investigação corporizam quatro princípios daquela perspectiva epistemológica (a partir de uma adaptação de Sousa Santos, 1987): i) todo o conhecimento da DL é científico-social; ii) todo o conhecimento da DL é local e total; iii) todo o conhecimento da DL é auto-conhecimento; iv) o conhecimento em DL deve tender a transformar-se em saber orientado para a praxis.

Palavras-chave: epistemologia, Didática das Línguas

Language Education in the crossfire of epistemological tensions: *quo vadis*, Language Education?

Abstract

An epistemological perspective on Language Education based on a socioconstructive approach to knowledge and on a non-positivist vision of Science will be presented and discussed. Firstly, some of the historical and ideological foundations of the contemporary Language Education will be settled up; secondly, several signs exemplifying that new epistemological order will be discussed, organized in four principles (adapted from Sousa Santos, 1987): i) all knowledge produced in the scope of Language Education is both scientific and social; ii) all knowledge produced in the scope of Language Education is both local and global; iii) all knowledge produced in the scope of Language Education is knowledge about oneself; iv) all knowledge produced in the scope of Language Education should aspire at becoming praxis-oriented knowledge.

Keywords: epistemology, Language education

Introduction

Dans le domaine disciplinaire, la Didactique des Langues (DL), tout comme d'autres Didactiques (Coste, 2013 : 43), a été traversée par des moments divers de constitution disciplinaire et d'interrogation identitaire. Ces moments peuvent bien être reconnus à travers une brève analyse de quelques désignations qu'elle a connues. De « Linguistique Appliquée », reconnaissant une des disciplines sur lesquelles la DL s'est fondée et plutôt centrée sur les aspects méthodologiques de l'enseignement-apprentissage des Langues Étrangères (LE) spécifiques, la DL s'est vu attribuer, par la suite, des fonctions sociales. En effet, bien avant la lettre, R. Galisson reconnaissait la visée sociale de la DL, à laquelle il préfère la désignation « Didactologie des Langues-Cultures » (1980, 1988, 1990), pour bien souligner quatre aspects de la mutation disciplinaire qu'il envisageait : i) la reconnaissance de la DL comme discipline scientifique de plein droit ; ii) la reconnaissance de la centralité de questions déontologiques, éthiques et idéologiques dans les discours et les pratiques didactiques, que ce soit de recherche ou de « terrain » ; iii) le besoin de rapprocher les « didactiques » de chaque langue, à l'époque prises de façon isolée et cloisonnée ; iv) la nécessité de reconnaître l'inséparabilité du binôme Langue-Culture dans l'enseignement-apprentissage. Actuellement, la DL semble traverser une période que l'on appelle souvent « Didactique du Plurilinguisme ». Nous nous référons, dans cette contribution, à la DL en tant que discipline à inscription sociale qui reconnaît la pluralité linguistique et culturelle comme l'une des clés de voûte de sa portée et de sa visée sociale.

D'un point de vue épistémologique et paradigmatique, thématique centrale de cette contribution, la DL se situe aujourd'hui à la croisée de différents signes qui marquent une contemporanéité souvent appelée postmoderne (Sousa Santos, 1987) ou modernité tardive (Giddens, 1994), qui donnent compte de l'inscription sociale de la DL. Comme signes de cette contemporanéité, nous pouvons distinguer :

- la réorganisation du temps et de l'espace (d'où l'apparition fréquente de notions telles que « changement », « fugacité », dé- et re- « contextualisation », « métissage » ou bien encore « nature transnationale » dans des études qui la concernent) ;
- l'incomplétude de ses études et l'incertitude de leurs résultats ;
- la tension dialectique entre l'individuel et le collectif, notamment dans le développement des études et dans la production des discours sur la DL (études produites par un acteur ou en équipe) ;
- la tension entre le local et le global, notamment en ce qui concerne la gestion culturelle et linguistique des équipes de recherche internationale ;
- la tension entre « l'érosion des habitudes et des usages traditionnels » et l'« émergence de nouveaux mécanismes d'auto-identité » (Giddens, 1994 : 1) en DL, notamment l'émergence de nouveaux chercheurs, de nouveaux paradigmes de recherche, de nouvelles méthodologies, de nouveaux croisements disciplinaires, de nouveaux espaces de circulation et de diffusion de la recherche, que nous avons déjà appelés « délocalisation en DL » (Melo-Pfeifer, 2009) ;
- la tension entre un existentialisme revisité et un humanisme nouveau, qui imprègne, parfois sans fondement, le discours didactique d'un spectre morale, voire moralisateur, mais à forte portée sociale (Beacco, 2013) ;
- la tension entre la tradition et la modernité, ou bien, en DL, entre une vision plutôt méthodologique et technique de l'enseignement de(s) langue(s) et une autre plutôt orientée vers l'étude du rôle des langues et des langages dans la société et le monde (Coste, 2013).

Dans ce contexte, il s'agit d'un domaine disciplinaire actuellement marqué par les vertus d'une conscience critique qui s'interroge sur le progrès lui-même ; sur son fonctionnement idéologique et sur les outils qu'il met au service de ses idéologies (Maurer, 2011, pour un exemple de ces rares interrogations ; voir Beacco, 2013 comme contre-réaction) ; sur ses limites et conditions de développement durable ; sur ses explorations intéressées et égoïstes ; sur ses contradictions et ses possibles effets pervers (Maurer, 2011) ; sur ses liens avec d'autres domaines du savoir, de l'agir humain et d'autres disciplines (Coste, 2013) ; et sur les transitions ou les « signes d'une transition paradigmatique » (Sousa Santos, 1995) - sociales, politiques, géopolitiques, économiques, technologiques, scientifiques et épistémiques - qui marquent la construction de son savoir disciplinaire (Beacco, 2013).

Cet essai, issu d'un travail de plus longue haleine (travail de doctorat de l'auteur), vise à contribuer à la discussion sur la nature de la DL, de ses fondements épistémologiques et des changements qui s'opèrent dans ce champ disciplinaire (par exemple, Beacco, 2013 ; Melo-Pfeifer, 2009 ; Vieira *et al.*, 2014). Tout en reconnaissant, avec D. Coste (2013), que la DL se situe, actuellement, entre pôles d'attraction et lignes de fracture, nous essayerons de répondre aux questions suivantes :

- comment peut-on caractériser le paysage épistémologique actuel de la DL ?
- quels discours contribuent à le façonner ?
- quels principes peuvent être censés décrire cet actuel paysage épistémologique ?
- comment envisageons-nous le cheminement de la DL à la suite de cette description épistémologique ?

1. Fondements épistémologiques d'un « nouveau » discours sur la DL

Pour commencer, centrons-nous brièvement sur les évolutions de la connaissance et du savoir (-faire) scientifique et sur le protagonisme des « enjeux » politico-économiques et sociaux, pour nous arrêter, ensuite sur ce que nous avons décidé d'appeler un (nouveau) discours sur la DL (reprenant le titre de l'ouvrage de Sousa Santos, de 1987) révélateur de l'apparition d'une ère post-communicationnelle de cette discipline. Au départ, nous affirmons que les problèmes du monde actuel semblent se refléter dans le manque de compréhension, dans l'incompréhension et les malentendus (Morin, 2001), qui s'enracinent dans la nature du langage, et que le problème de la compréhension est à la source des situations politiques, économiques et sociales précaires.

La recherche scientifique trouve la légitimation éthique de ses problématiques, de ses pratiques et de ses ressources dans leur confluence avec les soucis, les anxiétés et les perplexités du monde où elle s'inscrit. Ainsi, nous postulons qu'un nouveau discours de la DL sera marqué par les enjeux, les problèmes et les perplexités soulevés par l'enseignement-apprentissage des langues et de la communication, soit de celle de la salle de classe, soit de celle à laquelle on veut préparer ses apprenants : une communication interculturelle et plurilingue, dans de contextes diversifiés et pluriels, en ce qui deviendra l'éthique de la compréhension humaine (Morin, 2001 : 33). Ainsi, sans oublier qu'« hier est présent dans aujourd'hui, comme aujourd'hui est présent dans demain » (Galisson, 1980 : 3) et à la lumière d'une problématique, perçue comme actuelle et urgente, de préparer les sujets à intervenir dans un monde où différentes langues et cultures gagnent différents protagonismes et acquièrent de nouveaux rôles dans l'aménagement géopolitique et stratégique international, il s'agit de savoir ce qui pourrait légitimer l'existence d'un nouveau discours de la DL ?

Tout d'abord, cette légitimation surviendra, avant tout, de l'émergence d'une Didactique du Plurilinguisme, de pair avec des approches éclectiques et hétérogènes qui prennent les situations de l'enseignement-apprentissage comme des résultats de conditions d'existence particulières et tangibles. Suivant Araújo e Sá (2004), en se référant à l'émergence de cette didactique, la légitimation d'un nouveau discours est basée sur une constellation de facteurs interdépendants :

- les tendances européennes en ce qui concerne la politique linguistique, qui commencent à se dessiner dans la décennie de 90 du siècle dernier (surtout en ce qui concerne une réflexion sur l'apport de l'enseignement des langues à la cause de la Paix, à une citoyenneté démocratique et participative et à la construction d'une Europe multilingue et multiculturelle) ;
- la réflexion contemporaine sur les procès de construction de la connaissance, dans le cadre d'une épistémologie du complexe et de l'interdisciplinarité ;
- la connaissance acquise par la DL au fil du temps et son identité légitimée (Alarcão, Araújo e Sá, 2010 ; Vieira *et al.*, 2014 pour cette légitimation au Portugal).

Ces facteurs marquent, en effet, les orientations épistémologiques actuelles de la DL, puisqu'elles postulent, non une méthodologie unique et globale, mais des approches conceptuelles et méthodologiques multiples, interdisciplinaires, métissées, partielles, localement valides et explicitement provisoires, dans une visée proche de la « sociodidactique » (Dabène, 1994).

D'un autre côté, il faut constater que la recherche concernant le premier facteur identifié ci-dessus s'est produite dans le cadre de politiques linguistiques bien déterminées de l'Union Européenne (tel que le développement de la compétence plurilingue, la promotion du plurilinguisme, le respect pour les langues minoritaires, le discours idéologique de l'« égalité dans la diversité », la lutte contre la domination d'une langue franca...), au sein d'institutions ayant des financements stratégiquement accordés par celle-là, servant à légitimer, d'une certaine manière, délibérément ou pas, leurs politiques et stratégies d'action (intra- et trans-) gouvernementale. Dans ce sens, connaissant les objectifs et les tendances économiques (crise et programmes de « sauvetage », union bancaire, « euro bonds », etc.), politiques et sociales de l'Union Européenne (récemment plus visibles avec les discussions sur l'établissement de quotas d'immigration pour certains pays du soi-disant « espace européen »), il est légitime de se demander si la DL et ses chercheurs (parmi lesquels je m'inclus !) ne cèdent-ils pas aux poussées de leur mécène le plus important.

Malgré la gêne que ces questions peuvent provoquer, elles nous aident à questionner la recherche produite dans une certaine Europe (dans un certain temps et espace) et

à nous interroger de la façon suivante : pourquoi la recherche produite dans d'autres zones de la planète - elles aussi plurilingues et multiculturelles, où l'on apprend la LE et où la DL se définit comme territoire disciplinaire - se configure-t-elle de manière si différente (remarquons que les notions de « compétence plurilingue » et d'« inter-compréhension », concepts actuellement à la source de beaucoup de recherches et de projets transnationaux en Europe, sont pratiquement inconnues d'autres contextes de recherche) ?

C'est dans ce sens et rappelant la complexité des contextes de recherche qu'il faut situer un nouveau discours sur la DL : dans une Europe qui se tourne vers sa diversité (linguistique, culturelle, politique...), qui la reconnaît, l'assume et l'envisage en tant que caractéristique fondatrice et, donc, comme contingence à prendre en compte en toute politique conçue dans l'espace communautaire. De telles politiques deviennent, par conséquent, légitimées par des études qui prennent la diversité linguistique et culturelle en tant qu'atout d'unité, de cohésion et de stabilité (la promouvant en même temps). Si nous concevons, donc, la DL comme science au service du maintien de la diversité linguistique et culturelle et, par conséquent, des droits de l'homme et des droits linguistiques (comme toute une nouvelle littérature semble l'envisager), alors nous devons la concevoir aussi comme science au service de la paix et de la citoyenneté démocratique (remarque précédente). Or, nous devons aussi comprendre que cette paix, cette démocratie et citoyenneté, par exemple, sont des concepts historiquement et géographiquement localisés, surgis dans des contextes économiques, sociaux et politiques très précis, marqués idéologiquement et sciemment exprimés. De cette façon, la DL est, plus que jamais, imprégnée de discours idéologiques, à allures éthiques et morales, ce qui pourrait jeter un regard d'incertitude sur son « mariage de convenance » avec la politique linguistique de l'Union Européenne.

Voyons, donc, la manière dont nous configurons un nouveau discours sur la DL, conceptualisée comme science, à la lumière d'un paradigme complexe (Morin, 2001) et émergent (Sousa Santos, 1987), qui parcourt aussi notre champ disciplinaire (Alarcão, Araújo e Sá, 2010 ; Sá-Chaves, 2003), et qui vient mettre en échec la science classique et ses mythes, notamment le mythe de son universalité, de sa neutralité et de sa supériorité par rapport à d'autres formes de pensée (Morin, 2001 ; Sousa Santos, 1987). En somme, un nouveau paradigme qui consiste à rompre avec le positivisme établi, en adoptant une position de questionnement en permanence, interprétatif, compréhensif et exploratoire, où l'on fait face à une subjectivité omniprésente et omnisciente.

Pour situer la DL dans ce paradigme, il faut maintenant confronter cette discipline à la contemporanéité et au mouvement plus élargi d'évolution de l'épistémologie scientifique, en l'insérant dans le mouvement encore instable que Boaventura Sousa Santos appelait « paradigme émergent » (1987 ; voir Sousa Santos, 1995, pour un

approfondissement de quelques aspects de ce paradigme, notamment la question de la valeur du sens commun dans les discours et les pratiques scientifiques). Il s'agit, en effet, de vérifier si ce paradigme annoncé comme émergent en 1987 a réellement émergé (nous situant presque trois décennies après) et, en cas positif, de savoir comment son apparition a modifié notre manière de concevoir la DL, la connaissance qu'elle produit et les espaces et auteurs de production. Pour le faire, nous prendrons, par la suite, comme fondements d'exposition et d'argumentation, les critères de définition de ce paradigme de Boaventura de Sousa Santos, dans son « discours sur les sciences », en les adaptant à notre cadre disciplinaire. Nous essaierons de rendre compte de leur pertinence et actualité à la lumière de la discipline qui nous occupe, à travers l'exemplification de chacun de ces critères, au niveau des attitudes des sujets, des thématiques, des procédés et des contextes de recherche (Alarcão, Araújo e Sá, 2010). Nous croyons, cependant, que beaucoup d'autres exemples pourraient être évoqués pour confirmer chacun des aspects que nous développerons par la suite.

2. Postulats d'un nouveau discours (ou comment « Un nouveau discours pour les sciences » renseigne aussi la DL)

2.1 Toute connaissance de la Didactique des Langues est scientifico-sociale

La DL vise à développer une connaissance située, intéressée à l' « inconscient collectif » (Sousa Santos, 1987 : 39), dans son imprévisibilité et localisation. À la lumière de cette caractéristique, nous postulons qu'un nouveau discours sur la DL rompt avec les conceptions dualistes telles que nature et culture, contextes naturels et artificiels d'apprentissage, observateur et observé, objectif et subjectif, Langue Maternelle et Langue Étrangère, l'Autre et Moi, étant donné que ces distinctions sont centrées sur des conceptions positivistes de la science, actuellement en rupture épistémologique.

Ainsi, la connaissance produite par la DL provient-elle d'une interpénétration de domaines du savoir ancrés dans les traditions philosophiques, phénoménologiques, herméneutiques, existentialistes, pragmatiques et interactionnistes (Sousa Santos, 1987 : 42), se rapprochant de l'humanité et de ses problématiques : « Il s'agit, enfin, du processus de construction de connaissance comme pratique sociale et culturellement déterminée, qui caractérise la demande de l'humanité à la recherche de sens et d'explication pour sa propre existence et ses perplexités »² (Sá-Chaves, 2003 : 819).

Une DL ainsi conçue vise à contribuer à une réflexion globale sur le monde, convoitant plus à sa compréhension qu'à sa manipulation (Sousa Santos, 1987 : 44), c'est-à-dire, contribuant à la *froenesis* (compréhension du fonctionnement des choses du monde) et à la praxis. Cette DL place la personne - sujet, auteur, acteur, chercheur - au centre de

la recherche et non plus dans le laboratoire, de façon à promouvoir la communication au lieu de l'examen unidirectionnel seulement (on comprend alors la valorisation des études de nature émique, où l'interprétation des chercheurs fait place à celle des sujets observés).

Dans ce sens, des exemples de ces signes apparaissent aussi dans le discours récent de la DL :

- le besoin de comprendre l'interaction non pas comme résultat de la confrontation du moi et de l'Autre dans un scénario déterminé, préalable et définitivement construit et objectivement compris, mais comme lieu de co-construction de sens partagés (d'où une vision du contexte comme mouvant ou de compétence comme construction orchestrée entre plusieurs sujets), suivant un postulat socioconstructiviste ;
- la rupture de la distinction LM et LE (et d'autres catégories avec lesquelles le monde des compétences linguistiques était ordonné), les rapprochant comme signes d'une même capacité de langage et de construction du monde ; d'où un rapprochement des différents domaines de la DL : Didactique des Langues Étrangères, de la LM, du Français LE, LM Langue-Culture d'Origine ou d'autres, changement épistémologique que la désignation même de la « Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle (v. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp) souligne, notamment en fonction de ses retombées didactiques ;
- la préférence, dans la recherche, pour des approches qui privilégient une vision complexe et holistique des phénomènes éducatifs, tels que la prédilection pour des recherches de type qualitatif et les approches interprétatives, d'un côté, et l'émergence d'une approche compréhensive où des méthodologies telles que le paradigme indiciaire gagnent de nouveaux espaces légitimés (Ginzburg, 1989), de l'autre côté.

En résumé, une « connaissance prudente pour une vie décente »³ (Sousa Santos, 1987 : 37), qui illustre un paradigme qui est scientifique dans la façon dont il conceptualise la recherche et les parcours de la recherche qu'il réalise, et social, dans la manière dont il centre ses problématiques dans la tessiture du temps. Pour prendre un exemple : à la lumière d'un souci croissant concernant l'intégration des sujets dans les sociétés actuelles super-complexes, les études sur les dynamiques des/dans les communautés plurilingues et interculturelles et sur les littératies multiples des sujets (ou sur celles qu'ils sont appelés à développer) gagnent un nouveau souffle.

Cette dimension sociale est aussi soutenue par Araújo e Sá :

On assume que la DL se configure en tant que domaine scientifique dans sa vocation sociale, c'est-à-dire, dans sa volonté de voir légitimés et considérés utiles les savoirs qu'elle produit par les champs d'action sur lesquels elle se penche, en particulier par les agents éducatifs et, par conséquent, dans sa nature dialogique⁴ (2004).

2.2 Toute connaissance de la Didactique des Langues est locale et totale

Comme l'observe Sousa Santos, « dans la science moderne, la connaissance avance à travers la spécialisation »⁵ (1987 : 46), en se bornant à des objets (dé)limités et guidés de la réalité, dans une logique disjonctive (Morin, 2001).

Or, une DL conceptualisée à la lumière du paradigme émergent reconnaît que la connaissance doit aspirer à la totalité, en tant que réalité non partielle, ne soumettant pas les phénomènes sociaux et éducatifs à des réductionnismes arbitraires (du type, par exemple, déterministes, purement descriptifs et soi-disant omniscients) et, sans contradiction avec ces présupposés, assumant que la segmentation de l'expérience humaine est une forme normale de recherche, d'évolution scientifique et de construction de connaissance. En plus, le savoir en DL émerge de multiples confluences discursives et praxéologiques, où peuvent se croiser d'autres domaines scientifiques et d'autres formes de « faire science », dans un métissage épistémologique et interprétatif. La DL prend des sources discursives différentes, montrant que toutes concourent, en effet, au rapprochement et à la compréhension située de ses objets d'étude.

De l'autre côté, connaissant ses contingences spatiales et temporelles, la recherche et la connaissance en DL doivent être conçues dans leurs caractères situé, local et éphémère, auxquelles nous renvoient les mots de D. Coste :

Aussi dans bien des cas, la didactique des langues et les pratiques enseignantes se sont construites sur le mode du cloisonnement. Apprendre une langue étrangère nécessiterait en quelque sorte d'en préserver le périmètre contre les autres langues, surtout lorsqu'elles sont voisines (par exemple, le portugais et l'espagnol). Ces présupposés semblent désormais assez largement dépassés. Ils perdurent pourtant, et ne vont pas, loin s'en faut, dans le sens des circulations (Coste, 2001).

À la lumière de ces principes, une approche de l'enseignement-apprentissage qui s'oriente, non plus par une didactique des langues étrangères, religieusement séparées et radicalement incommunicables, mais par une Didactique du Plurilinguisme, tend immédiatement à se complexifier, puisque inscrite sous le signe de la pluralité (Coste, 2013), rappelant R. Galisson quand il annonçait la vanité d'une didactique pour

chaque langue (1988 : 11) : de la pluralité de langues et cultures, des objectifs et des trajectoires d'apprentissage et, simultanément, des choix curriculaires, pluralité des modes d'accès aux langues et de contact formel et informel avec elles, pluralité des acteurs (notamment impliqués dans la recherche) et des instances impliquées dans les choix et dans les politiques linguistiques. Cette pluralité nourrit et complexifie des notions comme curriculum en langues et intègre des dimensions au départ négligées, mais extrêmement marquantes pour expliquer la construction d'une didactique de la pluralité : la dimension informelle du contact de langues et de la prise en compte et conséquente intégration des résultats des expériences de vie des sujets (ou « biographie langagière ») dans ce que nous pourrions nommer « capital plurilingue » en formation.

Plus: la description de contextes plurilingues, met en cause la pertinence de certaines notions-clefs de la didactique et rend caduques les tensions qui en parcourent le champ, rendant obsolètes quelques lignes de force qui opèrent autour de 3 pôles : les contenus, l'apprenant et le(s) contexte(s) d'appropriation - contextes qui se sont élargis et qui ont poussé les chercheurs à passer de l'étude de l'apprentissage formelle (en des contextes pédagogiquement guidés) à l'étude de formes d'acquisition plus informelles et empiriques (Dabène, 1994; Garcia, Li Wei, 2014). De la même façon, cette pluralité encourage les rapports entre différents domaines disciplinaires et favorise des pratiques transversales et transdisciplinaires, révélatrices des tensions entre les dimensions locale et totale de la connaissance.

En plus, nous comprenons comment certains concepts jusque-là intouchés par la DL (par exemple celui de locuteur natif) et la triade professeur-élève-langue branlent entre l'observation et l'analyse de situations d'apprentissage « à la marge », comme celles des parlars urbains et leur co-construction collective, révélatrices d'un plurilinguisme thématique et recréé dans des interactions sociales hétérogènes et hyperdiversifiées. Au fond, l'étude de « contextes marginaux » d'acquisition linguistique et de communication mène à l'émergence de nouveaux outils heuristiques (comme celui de « translanguaging », Garcia, Li Wei, 2014), transversaux par rapport aux précédentes - ou bien les remplaçant ou les complexifiant davantage -, où les notions de métissage, héritage, référence ou appartenance se forment une place remarquable.

La connaissance produite par la DL est encore totale et locale dans une autre acception : sa connaissance est une composition individualisée (puisque produite au sein d'un cadre disciplinaire précis) mais aussi multi- et trans-disciplinaire (parce que forgée à l'aide d'outils théoriques et heuristiques de la Sociologie, Psychologie Sociale et Psychologie du Langage, Linguistique...). Ces outils venus d'ailleurs servent d'ancrage et de conditions de compréhensibilité, hors de l'écosystème disciplinaire d'origine (Sousa Santos, 1987 : 50), comme l'explicitaient - déjà en 1989 - Andrade, Araújo e Sá :

*La didactique est donc une nouvelle discipline qui instaure un rapport non-hiérarchisé avec d'autres disciplines, affirmant sa transversalité par rapport à elles, mais aussi sa responsabilité par rapport à ses propres théories, dans la spécificité de ses interrogations et réponses*⁶ (Andrade, Araújo e Sá, 1989 : 133).

Ainsi, les réseaux transdisciplinaires de concepts et de théories gérés contribuent à la compréhension de la connaissance scientifique et sociale de la DL contemporaine, se constituant comme fusion originale de concepts, théories, épistémologies, canons, pour rendre compte de la complexité, soit de phénomènes localisés d'une réalité déterminée, soit de phénomènes englobants desquels on exige une distance plus grande et la construction d'un point de vue globalisante ou « méta », quoique limité et fragile. Cette opinion est aussi celle de R. Vion quand il affirme :

Si la santé d'une langue peut se mesurer à sa capacité à intégrer des emprunts, celle d'une discipline doit s'illustrer dans sa disponibilité à entendre le discours des autres et à s'approprier certains de leurs concepts. Mais la pluridisciplinarité ne peut se concevoir que si chaque discipline assume un territoire, une spécificité (1992 : 210).

Nous renvoyons ici, par exemple, aux études sur les « représentations » en DL qui, partant des recherches produites dans d'autres domaines disciplinaires, comme la Sociologie ou la Psychologie Sociale, s'approprie de leurs concepts et de la connaissance produite sur eux, adoptant et adaptant le discours « étranger » à sa voix, contribuant, de cette façon, à la vitalité des contextes locaux et totaux de production de connaissance. En même temps, n'oublions pas la façon dont l'émergence et l'évolution des concepts dans un domaine disciplinaire aide à forger les discours disciplinaires (Coste, 2013 ; Puren, 1997) et à mettre à l'épreuve leur cohérence interne, comme l'illustre le parcours du concept « intercompréhension » dans la tradition didactologique (Ferrão Tavares, Silva, Silva e Silva, 2010).

De telles acceptions sont encore visibles dans le discours de la DL, au niveau, par exemple, de la démultiplication des contextes et des modes d'appropriation linguistique, menant à l'émergence d'une « didactique plurielle », provenant cette pluralité d'une approche systémique et pluridisciplinaire :

Ce qui différencie en effet la didactique des langues d'autres disciplines telles que la psychologie de l'apprentissage, l'anthropologie culturelle ou la linguistique, c'est fondamentalement son approche systémique ; et ce souci constant de resituer tout élément particulier dans la problématique d'ensemble - même et surtout s'il a fallu l'isoler dans un premier temps -, est lié à son projet constitutif, à savoir proposer aux enseignants et aux apprenants des moyens de mieux comprendre et d'améliorer un processus conjoint d'enseignement/ apprentissage qui se définit essentiellement par sa complexité (Puren, 2001 : 1).

2.3 Toute connaissance de la Didactique des Langues est auto-connaissance

En rapport avec le point dernier et considérant ce que nous avons affirmé sur l'impossible distinction entre sujet et objet en DL - étant donné que le sujet est, nettement, dans le centre de son objet d'étude -, la connaissance produite par cette discipline renvoie alors directement aux sujets, au « nous » constitutif de la recherche et du discours didactique.

Dans ce sens, comme le rappelle Sousa Santos, l'acte créateur de connaissance et le produit de connaissance sont inséparables (1987 : 51), faisant revenir les sujets aux scénarios de la recherche, sans lesquels ils resteraient vides ou évidés de leur scientificité. Or, ce fait entraîne des conséquences au niveau du (savoir-)faire didactique : en acceptant le sujet comme objet de recherche en DL, on accepte, d'un côté, ses multiples expériences, expertises et répertoires, ses subjectivités, incertitudes et insécurités, de l'autre côté, les intersubjectivités qu'il a construites avec les autres sujets et, finalement, l'impossibilité, maintenant reconnue, d'être neutre (dans les méthodologies adoptées, dans les perspectives exploitées, dans les objets d'étude définis...).

Dans cette perspective, la connaissance en DL se définit par son auto-référentialité, puisque le positionnement du chercheur et la façon dont il choisit et envisage son objet d'étude nous renseignent aussi tant sur le chercheur (ses objectifs, intérêts, idéologies...) que sur son objet et projet de recherche. Ainsi, « il semble que, de plus en plus, les relations entre sociolinguistique, didactique et « terrains » donnent lieu à questionnement quant à l'implication du chercheur et aux enjeux sociétaux de la recherche » (Coste, 2013 : 56). Encore dans ce sens, « l'objet est la suite du sujet pour d'autres moyens »⁷ (Sousa Santos, 1987 : 52).

À ce propos, réfléchissons, par exemple, au récent débat en DL sur les rapports entre les chercheurs en DL et les professeurs sur le terrain (Vieira, Moreira, Peralta, 2014), qui nous font penser combien sont ambiguës et fragiles leurs discours et leurs actions et ceux entre ces auteurs/acteurs. S'il est, donc, vrai que ces études ont été commencées par les chercheurs en didactique, afin de comprendre les dynamiques entre les sommets du triptyque didactique (curriculum, formation et recherche, selon Alarcão *et al.* 2010), la connaissance produite sert à expliquer les phénomènes socio-éducatifs et de recherche, en un miroitement auto et hétéro-révéléateur pour le chercheur. De la même façon, des recherches « méta didactiques » ont émergé, penchées sur les attitudes et les représentations des sujets, en général, et des chercheurs, en particulier, sur la connaissance scientifique, la didactique elle-même et les pratiques professionnelles (Araújo e Sá, 2004). Ces études servent, avant tout, à questionner les conditions d'existence et d'évolution de la discipline elle-même (Vieira *et al.*, 2014). Par exemple,

dans une étude précédente, nous avons analysé la façon dont une équipe de recherche internationale sur l'intercompréhension en langues romanes gérait son plurilinguisme et si ses pratiques communicatives étaient conformes aux principes théoriques postulés (2011). Comme nous l'avons affirmé à l'occasion :

Addressing the theme of the multilingual awareness of researchers engaged in multilingual research is at the same time provocative and necessary. Provocative in the sense that it encourages a mirror effect on those who are doing research in this area, publishing about the topic of language awareness and other related subjects, such as plurilingual competence or multiliteracies; necessary because it deals with important epistemological issues within the scope of Foreign Language Didactics such as the coherence between its different spheres: i) research practices; ii) teacher and citizen linguistic education and iii) linguistic policies which provide a framework for both theory and practice relating to the two previous domains (Melo-Pfeifer, 2011 : 135).

2.4 Toute connaissance de la Didactique des Langues doit se transformer en savoir pratique

Ce postulat implique que la connaissance produite par la DL doit s'orienter *par* et être orientée *vers* la praxis, dans un mouvement dialectique entre recherche et pratique, puisque « la connaissance scientifique enseigne à vivre et se traduit dans un savoir pratique » (Sousa Santos, 1987 : 55). La DL, en produisant (auto) connaissances et (auto) méconnaissances dans le dialogue avec d'autres formes du savoir, cherche à se réconcilier avec le « sens commun » (dans l'acception de ce même auteur, en 1987) en tant que forme de rentabilisation et d'enrichissement du rapport de l'Homme avec son/ses monde(s). Dans ce sens, la connaissance produite doit circuler de façon claire, transposée dans un discours social (à travers la communication en sciences et les discours de vulgarisation scientifique) et transformatrice de ces discours, et doit être accessible en tant que forme nouvelle de rationalité et d'interprétation des phénomènes éducatifs.

Autrement dit, la connaissance produite par la DL doit contribuer à l'intelligibilité du monde, le rendant compréhensible, l'approchant des sujets (augmentant leur savoir-vivre et leur savoir-faire) et affirmant son versant pratique et sa validité sociale et éthique (Beacco, 2013 ; Galisson, 1980), puisque, comme le rappelle D. Coste, « l'enseignement de langues (étrangères) présente une forte visibilité dans le champ social en général » (2013 : 41). Ainsi, nous concevons que ce postulat - la constitution en savoir pratique - peut être interprété dans deux domaines : celui de l'impact social de la recherche en DL, au sens large et incluant le domaine politique, et celui de l'impact professionnel du savoir produit, en rapport avec les pratiques de formation.

En ce qui concerne l'impact social de la recherche, par exemple, il y a tout un intérêt récent pour la compréhension des discours sociaux sur les langues, des savoirs dits ordinaires ou des représentations sociales du plurilinguisme. En effet, parce que ces discours nous renseignent sur les pratiques des sujets (choix des langues, projets linguistiques...) et sur leur rationalité pratique (stratégies d'apprentissage...), il s'avère nécessaire de décrire et analyser leurs modes de production, de circulation et de changement pour bien agir sur ces discours.

En plus, comme la DL se veut une discipline d'intervention sociale, elle a tout intérêt à voir ses acquis reproduits dans les discours sociaux, contribuant au « savoir vivre ensemble » :

les notions d'identité, d'ethnie, d'identité culturelle et/ou ethnique sont des notions polémiques, au sens social et politique du terme. Ce sont des notions qui ont scientifiquement évolué mais dont les usages sociaux et discours restent, paradoxalement, détachés des acquis de la recherche (Abdallah-Pretceille, 2006 : 39).

Du côté des pratiques de formation (d'enseignants ou d'apprenants), nous prenons comme exemple les études sur les « caractéristiques » idiosyncratiques des sujets, (où sont inclus les travaux sur leurs conceptions, motivations, attitudes, savoirs préalables...), dans une nette valorisation de la perspective émique de la production et circulation de la connaissance et de recherches caractérisées par leur nature ethnographique. Cette approche permet que les sujets se reconnaissent dans le discours de la recherche et se sentent encouragés à revisiter leurs conceptions et pratiques, ce qui constituerait la légitimation finale de la DL. Encore dans ce contexte de formation, les recherches et conceptions autour d'un nouveau modèle de discours de DL ne pourront trouver leur espace que si la discipline est capable de rendre son discours perméable à la pratique et à l'action des acteurs qui les transposent pour et les actualisent dans la salle de classe, où doit se développer l'approche actionnelle, dans le cadre de l'éducation aux et par les langues-cultures. Dans la formation d'enseignants, la DL doit donc être capable de transformer ses présupposés scientifiques en « sens commun », c'est-à-dire, en « théoriques pratiques », en sortant des locaux de production traditionnels (les universités, par exemple) et en s'accomplissant dans des pratiques scolaires et de formation, locaux privilégiés d'exécution, capables de légitimer la valeur de la recherche et de l'enrichir par la rétroaction des pratiques, notamment dans le cadre d'une problématisation d'investigation à partir de l'observation et de la conceptualisation correspondante, dans le mesure où la conceptualisation suscite des implications, produit des améliorations et des innovations, le parcours pouvant être renversé (Galisson, 1994). Cette transformation peut se faire (et se fait déjà, en effet) à partir de l'intégration de chercheurs du terrain et de chercheurs des institutions de formation dans la conceptualisation et développement de projets de recherche communs.

Au fond, la DL produit ce rapport entre auteurs quand elle se situe « au-delà des moyens des activités individuelles et des engagements personnels » (Giddens, 1994 : 11), en cherchant d'autres lieux d'identification, de réalisation, de compréhension et de production de son discours.

3. (Im)possible synthèse

Le paradigme émergent évoqué tout au long de cette contribution semble exister déjà dans les interstices des recherches et des pratiques, deviné dans les exemples que nous avons appelés à illustrer nos propos. Ce paradigme, bien que pas tout à fait nouveau si l'on se rend compte des auteurs cités tout au long de ce texte, postule « au lieu de l'éternité, l'histoire ; au lieu du déterminisme, l'imprévisibilité ; au lieu du mécanisme, l'interpénétration, la spontanéité et l'auto-organisation ; au lieu de la réversibilité, l'irréversibilité et l'évolution ; au lieu de l'ordre, le désordre ; au lieu du besoin, la créativité et l'accident » (Sousa Santos, 1987 : 28). Ces principes nous mènent à postuler et accepter le caractère transitoire des traditions, des concepts et des problématiques qui forment les domaines du savoir, où nous incluons la DL, devant leurs ambiguïtés, leurs hétérogénéités et leurs multiples contradictions (Puren, 1997 : 117). Ils nous mettent toujours et une fois de plus, devant le besoin de localiser temporellement, géographiquement et idéologiquement la connaissance produite et ses producteurs, pour mieux comprendre son impact dans les conceptualisations actuelles et le besoin de reconnaître une « culture de risque » (Giddens, 1994 : 3) dans la compréhension du monde.

Ainsi, peut-on prononcer un nouveau discours sur la DL à la lumière d'un retour à l'humanisation des sciences et une fuite de la nature deshumanisante de leurs méthodes positivistes et de leurs points de vue restrictifs, puisque basés sur des dichotomies, des notions de causalité ou de rapports cause-effet. La DL peut donc accepter sans complexes d'infériorité vis-à-vis des sciences exactes le savoir scientifique qu'elle produit et les méthodes à travers lesquelles ce savoir est acquis ; elle peut aussi reconnaître que tout savoir qu'elle produit est soumis à des principes tels que son caractère provisoire, la temporalité, l'imprévisibilité et la contextualisation de ses acquis.

Une perspective de la DL à travers des yeux herméneutiques comme celle que nous exposons ici ne viserait pas à une connaissance universelle, mais à une connaissance située, plus soucieuse du processus de comprendre que du produit final.

En plus, le 'vieux paradigme' de la connaissance est, en réalité, l'aboutissement d'une révolution antérieure de communication produite par l'écriture et, plus tard, par la presse en tant que moyen de communication. Ceci dit, à la lumière de l'évolution

(ou de la révolution) introduite par l'Internet et par ses moyens de production et de circulation de connaissance et de communication (Giddens, 1994) et par les nouveaux espaces-temps d'apprentissage de langues et cultures (approches CLIL, jeux sérieux, mobilité internationale accrue...), nous pouvons postuler que ce nouveau paradigme est fait de constants repositionnements conceptuels et d'imprévisibles et/ou de prévisibles délocalisations dans la production et la circulation des savoirs didactiques.

Tout en rappelant, encore une fois, l'inscription sociale de la DL, nous nous permettons de vaticiner une croissante interpénétration entre les discours de DL, leurs espaces-temps et leurs terrains (à frontières de plus en plus instables), vu la mutabilité des pratiques et des discours portant sur les langues et (la valeur de) leur apprentissage. Cette croissante interpénétration, doublée d'une croissante imbrication disciplinaire, il va presque sans dire, produira des changements dans les discours de la DL et dans les pratiques de ses chercheurs, induisant des dynamiques disciplinaires telles que le réexamen de ses concepts et/ou la révision de ses approches méthodologiques. Cette contribution a essayé de concourir à la discussion autour de la « mémoire future » de la DL.

Bibliographie (liens consultés le 25 novembre 2013)

- Abdallah-Pretceille, M. 2006. « Le labyrinthe des identités et des langues ». M. Abdallah-Pretceille (dir.), *Les métamorphoses de l'identité*. Paris : Ed. Economica, p. 38-51.
- Alarcão, I., Araújo e Sá, M. H. 2010. *Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal: enredos, actores e cenários de construção do conhecimento*. Cadernos do LALE. Série Reflexões. Disponible sur <http://www.ua.pt/cidttf/lale/ReadObject.aspx?obj=15122>.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M^a. H. 1989. « Didáctica e formação em didáctica ». *Inovação*, n° 2 - 2, p. 133-143.
- Araújo e Sá, M^a. H. 2004. « Do triunfo do particularismo à diluição das fronteiras: a Didáctica de Línguas face a novas utopias ». *II Encontro Nacional da SPDLL: Didácticas e Utopias*. Universidade do Algarve, Faro, 13-15 de Maio.
- Beacco, J.-C. 2013 (dir.). *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Les Éditions Didier.
- Coste, D. 2001. « La notion de compétence plurilingue ». Actes du séminaire - *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte3.htm>.
- Coste, D. 2013. « La didactique des langues entre pôles d'attraction et lignes de fracture ». In : J.-C. Beacco (dir.), *Éthique et politique en didactiques des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Les Éditions Didier, p. 35-73.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette, Collection Références.
- Ferrão Tavares, C., Silva, J., Silva e Silva, M. 2010. « Des notions actuelles (et potentielles) d'intercompréhension en didactique des langues-cultures ». *Redinter-Intercompreensão*, n° 1, p. 125-155.
- Galisson, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères*. Paris : Clé International.
- Galisson, R. 1988. « Préface ». In C. Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International, p. 9-12.

- Galisson, R. 1990. De la linguistique appliqué à la didactologies des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 79.
- Galisson, R. 1994. « Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 95, p. 119-159.
- Garcia, O., Li Wei 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Hampshire : Palgrave MacMillan.
- Giddens, A. 1994. *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras : Celta Editora (trad.).
- Ginzburg, C. 1989. « Sinais: Raízes de um paradigma indiciário ». *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo : Companhia das Letras, p. 143-179.
- Maurer, B. 2011. Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Melo-Pfeifer, S. 2009. « Délocalisations dans la circulation et la production des savoirs en Didactique des Langues ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 153, p. 119-128.
- Melo-Pfeifer, S. 2011. « Researchers' multilingual awareness in an international research team ». C. Varcasia (org.) (2011), *Becoming Multilingual. Language Learning and Language Policy Between Attitudes and Identities*. Bern : Peter Lang, p. 135-163.
- Morin, E. 2001. « L'enseignement des connaissances ». A. Dias de Carvalho, A. Dias de Figueiredo, E. Morin *et al.*, *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, p. 25-33.
- Puren, C. 1997. « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 105, p. 113-125.
- Puren, C. 2001. « La didactique des langues face à l'innovation technologique ». A. Kazeroni (ed.), *Actes des colloques usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères (UNTELE)*, Vol II. Compiègne : Université de Technologie de Compiègne, p. 1-12.
- Sá-Chaves, I. 2003. « Didáctica, Avaliação e Supervisão - contributos para uma (re)configuração epistemológica ». A. Neto *et al.* (org.), *Didáctica e Metodologias de Educação, Percursos e desafios*. Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, p. 819-831.
- Sousa Santos, B. 1987. *Um discurso sobre as ciências*. Porto : Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (1995). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Lisboa : Edições Afrontamento. Disponible sur <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/introducao-a-uma-ciencia-pos-moderna.php>.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Peralta, H. 2014. « Research in foreign language education in Portugal (2006-2011): Its transformative potential ». *Language Teaching*, n° 47, p. 191-227.
- Vion, R. 1992. *La Communication Verbale. Analyse des Interactions*. Paris : Hachette.

Notes

1. Ce travail a été financé par les Fonds FEDER à travers le Programa Operacional Factores de Competitividade - COMPETE et par les Fonds Nationaux à travers la FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia/ Fondation pour la Science et la Technologie, dans le cadre du projet PEst-C/CED/UI0194/2013
2. Texte original : « Trata-se, afinal, do processo de construção de conhecimento como prática científica, social e culturalmente determinada, que caracteriza a demanda da humanidade na procura de sentido e de explicação para a sua própria existência e perplexidades ».
3. Texte original : « Conhecimento prudente para uma vida decente ».
4. Texte original : « Assumimos que a Didática de Línguas de configura enquanto área científica na sua vocação social, ou seja, na vontade de ver legitimados e considerados úteis os saberes que produz pelos terrenos de atuação sobre os quais se debruça, em particular pelos agentes educativos, e, conseqüentemente, na sua natureza dialógica ».
5. Texte original : « Na ciência moderna a ciência avança pela especialização ».
6. Texte original : « A didáctica é pois uma nova disciplina, que instaura uma relação não

hierarquizada com outras disciplinas, afirmando-se na sua transversalidade relativamente a elas mas também na responsabilização plena pelas suas teorias, na especificidade das suas interrogações e respostas ».

7. Texte original : « O objeto é a continuação do sujeito por outros meios ».

À rebours. Quelques études pionnières en éducation aux langues



Maddalena De Carlo

Università di Cassino e del Lazio Meridionale, Italie

madecarlo@libero.it

Reçu le 31-08-2013 / Évalué le 30-11-2013 / Accepté le 31-08-2014

Résumé

D'un point d'observation italo-français, cette contribution se propose de montrer comment des concepts-clés caractérisant la réflexion actuelle de la DLC (*Didactique des langues-cultures*) - le dépassement d'une optique monolingue ; la reconnaissance du rôle de la langue première dans tout développement langagier ; un traitement plurilingue de l'enseignement ; la prise en compte de l'unité du sujet apprenant et de ses ressources - avaient déjà été élaborés à partir de la seconde moitié des années 70, dans le cadre de l'enseignement de la langue de scolarité en Italie et, quelques années plus tard, en France dans le cadre du FLE (*Français Langue Etrangère*) grâce aux réflexions de Robert Galisson sur la constitution d'une discipline nouvelle (*Didactologie générale des langues-cultures*).

Mots-clés : éducation aux langues, compétences plurielles, démocratie linguistique

Alguns estudos pioneiros em educação em línguas

Resumo

De um ponto de observação italo-francês, esta contribuição propõe-se mostrar como conceitos-chave que caracterizam a reflexão atual da DLC (*Didática das Línguas-Culturas*) - a ultrapassagem de uma ótica monolingue; o reconhecimento do papel da língua primeira em todo o desenvolvimento linguístico; um tratamento plurilingue do ensino; a tomada em consideração da unidade do sujeito aprendente e dos seus recursos - já tinham sido elaborados a partir da segunda metade dos anos 70, no quadro do ensino da língua de escolaridade em Itália e, uns anos mais tarde, em França no quadro do FLE (*Francês Língua Estrangeira*) graças às reflexões de Robert Galisson sobre a constituição de uma disciplina nova (*Didatologia Geral das Línguas-Culturas*).

Palavras-chave: educação em línguas, competências plurais, democracia linguística

Some pioneering studies for the development of language education

Abstract

From an Italian-French observation, this contribution aims to show how some key concepts characterizing the current debate in *Language Teaching Education* had already

been developed within the teaching of Italian as the language of the school (*Educazione linguistica*) from the mid-70s and, a few years later, by the reflections on the birth of a new discipline (*General Didactology of Languages-Cultures*) by Robert Galisson in France.

Keywords: Language education, plural competence, linguistic democracy

chiamo uomo chi è padrone della sua lingua

Don Lorenzo Milani

Introduction

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle introduite dans l'enseignement des langues par le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2001), constitue d'après les spécialistes du domaine un changement de perspective révolutionnaire¹. Candelier (2008 : 67) considère cette

conception, d'une importance capitale pour l'évolution actuelle et prévisible de la didactique : [elle] va bien dans le sens des modèles de l'acquisition des langues développés actuellement par la recherche psycholinguistique sur le plurilinguisme. [...] c'est à dire sur ce qu'on appelle en anglais une conception holistic, globalisante, de la compétence plurilingue.

Comme tout changement, celui-ci également ne peut que s'insérer dans une dialectique qui, si d'une part ouvre de nouveaux horizons, s'inscrit d'autre part dans un mouvement de continuité. C'est surtout dans le sillon de la continuité que cette contribution voudrait se placer et montrer comment des concepts-clés qui caractérisent la réflexion actuelle de la discipline avaient déjà été élaborés en didactique des langues, à partir de la seconde moitié des années 70, dans le cadre de l'enseignement de la langue de scolarité en Italie et, plus tard, dans le cadre de la didactique du FLE (Français Langue Etrangère) en France.

En Italie, c'est l'engagement d'un groupe de linguistes dans des contextes éducatifs institutionnels qui a donné lieu à des études scientifiques (De Mauro, 1977 ; Simone, 1979) concernant les besoins communicationnels d'une population caractérisée, encore dans les années 50-60, par des taux très élevés d'analphabétisme. L'*Educazione linguistica* envisagée par ces spécialistes se proposait d'offrir aux enseignants et aux apprenants des savoirs disciplinaires et des outils didactiques aptes à corriger les inégalités sociales en matière de démocratie linguistique.

En contexte français, on assiste quelques années plus tard à l'émergence du débat épistémologique concernant la constitution d'une discipline autonome : la « *didactologie générale des langues et des cultures* » (Galisson, 1986, 1990). Un nouveau champ (Porcher, 1986) qui, dépassant le cloisonnement disciplinaire et une vocation purement méthodologique (Stern, 1983 ; Puren, 1994), s'avèrerait capable d'élaborer une théorisation interne, pour définir et affronter ses propres problématiques à partir des situations éducatives, analysées dans leur globalité et complexité.

Pour une communication démocratique dans l'espace social

En Italie, comme partout ailleurs, l'histoire de la langue nationale est strictement liée à l'histoire des institutions politiques et culturelles du pays. Ainsi, du fait de la fragmentation politique du territoire et de l'absence d'une centralisation du pouvoir, l'évolution de la langue a-t-elle assumé un caractère particulier qui a garanti à l'italien écrit, jusqu'au XIX^{ème} siècle, sinon au seuil de l'époque contemporaine, une stabilité et une continuité inconnues aux autres langues de l'Europe occidentale, au détriment cependant de la formation d'une langue courante commune. Comme le souligne Bruni : « L'italien n'est pas statique, pourtant, en italien seulement, contrairement aux autres langues européennes, un poète du début du XIX^e siècle comme Leopardi peut répéter, à cinq siècles de distance, les mots de Pétrarque : ce qui n'empêche pas à Leopardi de former des messages ayant un contenu nouveau et différent » (2010 : 226). Sans entrer ici dans le détail de la « question de la langue » italienne il est possible d'affirmer que, surtout à partir du XVI^{ème} siècle, le débat s'est concentré sur la constitution d'une langue officielle ou nationale et sur le rapport entre usage littéraire et usage courant de la langue. Malgré la richesse des positions, à l'intérieur de ce débat a longtemps dominé le penchant de Bembo pour un *monolinguisme petrarquisant* ce qui a déterminé « une conception classiciste et archaisante de la langue, s'opposant à toute contamination avec le langage parlé et l'expressivité populaire » (Marazzini, 2011)². Par ailleurs, à côté de ce toscan littéraire, les langues du *marché* ou de la *maison* ont continué à être les dialectes, ce qui a ralenti la formation d'une langue de communication partagée. Il suffit de rappeler à ce propos qu'au moment de l'unification nationale, les locuteurs de langue italienne étaient environ 600.000 sur une population totale de plus de 25 millions d'habitants, voire 2.5% seulement, dont la plupart concentrés en Toscane, à Rome et dans quelques autres grands centres urbains (De Mauro, 2011 : 28)³.

À partir des années 60 du XX^e siècle, quand dans le pays se réalisait une industrialisation massive surtout dans les régions du nord, de larges couches de la population se déplacèrent dans les grandes villes industrielles pour répondre à une puissante offre occupationnelle. Une nouvelle demande sociale a alors déterminé une réforme de

l'éducation (1962) qui élevait l'obligation scolaire à 14 ans par un système de formation unique sans distinction entre les élèves destinés à la poursuite des études supérieures et ceux destinés à les terminer à la fin du premier cycle du secondaire. Ces nouvelles masses d'élèves provenant de familles non scolarisées parlaient pour la plupart leur dialecte et comprenaient mal des contenus disciplinaires complexes véhiculées dans une langue pour eux presque inconnue, l'italien. Les résultats furent désastreux : sans formation spécifique les enseignants se révélèrent incapables de faire face à ces nouveaux publics n'ayant pas reçu d'« initiation » culturelle préalable à l'intérieur de familles socialement privilégiées et cultivées ; pour leur part, les nouvelles populations scolaires atteignaient difficilement les objectifs prévus par les programmes ministériels et tendaient à abandonner l'école après des années de frustrations, elles en étaient de fait expulsées. Comme l'a remarqué De Mauro « L'Italie, trente ans après la naissance de la République, voit encore plus des trois quarts de la population, soit 76,6%, au-dessous des niveaux minimum de scolarité prévus par la Constitution, bien que l'obligation scolaire ait été élevée au niveau du diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire ⁴ » (De Mauro, 2011 : 70).

C'est à cette faillite de la politique scolaire menée jusqu'alors, qu'un groupe de linguistes italiens, conscients de la centralité du rôle de l'école et de l'éducation aux langues, s'est donné l'objectif de remédier. La publication en 1975 des *Dix thèses pour l'éducation linguistique démocratique* ⁵ par les spécialistes du GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) renouvelait radicalement le panorama de l'enseignement de l'italien. Ce texte très actuel dans ses principes, depuis presque quarante ans, est encore en attente d'être intégré dans toute sa portée à l'intérieur de la culture italienne de l'éducation. Les quatre premières thèses illustrent les principes généraux qui se concentrent sur la centralité et la transversalité du langage verbal (thèse 1), « enraciné dans la vie biologique, intellectuelle, émotionnelle et sociale des individus » (thèse 2) ; sur la pluralité et sur la complexité des capacités linguistiques (thèse 3) et sur les droits linguistiques assurés par la Constitution (thèse 4), dont l'article 3 « reconnaît l'égalité entre tous les citoyens sans distinction de langue ». Les autres thèses contiennent une critique radicale de la pédagogie linguistique traditionnelle (thèses 5-7) ; la mise en place d'une nouvelle « éducation linguistique démocratique » (thèse 8) ; des propositions pour la formation des enseignants et pour le renouvellement du système éducatif (thèses 9-10). En particulier, c'est le contexte d'origine de l'élève qui est valorisé car il constitue le patrimoine linguistico-culturel de base, prêt à être enrichi par une éducation à la variété de la langue. De plus cet enseignement renouvelé de la grammaire ne se limite point à l'italien comme langue nationale, mais s'élargit « aux langues maternelles autres que l'italien (des dialectes aux langues régionales ou minoritaires), aux langues étrangères et aux langues classiques » (Balboni, 2009 : IX-X)⁶.

Ces principes convergent vers une perspective plurilingue qui considère toute langue, indépendamment de son prestige social, comme un « système sémiotique capable de se constituer en métalangage d'autres langages-objets » et, par sa nature sociale, de représenter « une composante fondamentale du développement intellectuel et affectif de l'individu » (De Mauro, 2009).

De « la vanité d'une didactique pour chaque langue »

Il en va tout autrement pour le français. Pays historiquement à très forte centralisation politique, la France est « l'un des premiers États occidentaux à avoir établi et maintenu un ensemble de dispositifs tendant à homogénéiser les pratiques linguistiques sur son territoire depuis une époque déjà ancienne »⁷ (Harguindéguy, Cole, 2009 : 940). De même l'institution scolaire, déjà dès les Révolutions de 1830 et 1848, mais surtout avec la Troisième République, se pose comme centre de diffusion de la langue française unique sur tout le territoire nationale et dans tous les territoires colonisés. Il est intéressant de remarquer qu'en France la dialectique mono/plurilinguisme a assumé des contours idéologiques complexes, les deux positions pouvant représenter tantôt la défense anachronique du passé, tantôt la volonté d'une démocratisation de l'espace social⁸. Difficile donc de résumer en quelques lignes l'histoire d'une aventure si riche sans tomber dans le risque de la simplification ; si ce passé a été évoqué c'est pour mettre en rapport cette auto-représentation de la langue nationale⁹ de la part du pouvoir politique et des locuteurs eux-mêmes, avec l'image de langue internationale sur laquelle s'est construit le champ du FLE (Français Langue Étrangère) surtout après la seconde guerre mondiale. La notion de Français langue de civilisation (Suso López, Fernández Fraile, 2008) s'était répandue avec succès à partir des années 20, légitimant au niveau culturel la mission civilisatrice de l'emprise coloniale. A la fin des années 50, suite à la seconde guerre mondiale et à la décolonisation, la France voyant menacé son rôle de puissance mondiale, se trouvait obligée à renforcer ses actions dans l'enseignement et la diffusion de sa langue-culture pour contrer également l'expansion de l'anglo-américain comme grande langue de communication internationale¹⁰. Deux institutions sont alors créées en vue de cet objectif en 1959 : le CRÉDIF (Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français) et le BEL (Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde)¹¹, ce qui décrète également la naissance du FLE comme champ disciplinaire.

Le résultat paradoxal de ce processus a été celui de voir mises en question la supériorité de la civilisation française et la notion de français langue de culture à vocation universelle. A une conception « colonialiste » de la civilisation française les spécialistes du FLE opposent progressivement une approche anthropologique (De Carlo,

1998). Ainsi, la place de la culture dans l'enseignement des langues, la distinction entre culture savante et culture partagée, l'analyse du poids des éléments culturels dans le lexique (les mots à Charge Culturelle Partagée) se posent-elles au cœur des réflexions didactiques de Robert Galisson¹², qui envisageait dans les années 80¹³ la constitution d'une didactique transversale aux langues particulières, comprenant la langue maternelle comme ressource première sur laquelle l'apprenant construit sa grammaire d'apprentissage. Une nouvelle branche disciplinaire, donc, la *didactologie générale des langues-cultures*, qui devait fonder sa propre théorisation interne et autonome, en faisant appel à de nombreuses disciplines contributives afin de définir et résoudre ses propres problématiques. En tant que discipline d'intervention, la didactologie se focalise sur la situation éducative dans sa globalité et complexité pour se mettre au service de l'apprenant, de l'enseignant et de leur autonomisation. Cette pédagogie de l'émancipation vise différents niveaux : émancipation de la linguistique comme seule discipline légitimante, émancipation des modèles théoriques dominants, émancipation d'une attitude applicationniste de concepts élaborés en dehors des contextes éducatifs, émancipation de la position subalterne occupée par les acteurs du terrain.

L'engagement éthique de Robert Galisson l'a mené tout au long de sa carrière à démystifier les discours institutionnels ou académiques par ces propres élaborations théoriques, comme le montrent sa recherche sur la place de l'idéologie, des représentations, des stéréotypes dans la langue ; l'élaboration d'une approche de l'enseignement des langues comme pédagogie de la rencontre ; la valorisation de l'expérience de chacun dans la construction de savoirs et savoir-faire partagés.

Pour conclure

Quel est le sens de ce rapprochement ? De premier abord, je pourrai répondre que c'est dans le vécu personnel que les deux perspectives trouvent une convergence : italienne, professeur de français, élève de Robert Galisson, partisane d'une école et d'un enseignement des langues militants, capables de fournir à tous les apprenants les outils pour la conquête du savoir qui rend libres et égaux, j'ai instauré dans mon esprit un lien de cohérence entre l'engagement des éducateurs italiens et celui du didactologue français. Cependant les raisons de cette réflexion dépassent la simple autobiographie, il s'agissait de suggérer une continuité à partir de quelques éléments du passé qui restent au centre du débat actuel : le dépassement d'une optique monolingue ; la reconnaissance du rôle de la langue première dans tout développement langagier ; un traitement plurilingue de l'enseignement ; la prise en compte de l'unité du sujet apprenant et de ses ressources. Ces points de force ne cessent en effet de représenter une réponse possible aux défis lancés par les scénarios internationaux contemporains,

marqués par une mobilité grandissante, par des besoins accrus d'équité sociale, par la nécessité d'élargir les possibilités de communication, de partage et d'accès aux connaissances de la part d'un nombre de plus en plus élevés d'individus.

Bibliographie

Balboni, P. 2009. *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*. Grugliasco : UTET Università.

Bruni, F. 2010. *Italia. Vita e avventure di un'idea*. Bologna : Il Mulino.

Candelier, M. 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». In : *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1, p. 65-90.

Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. Paris : CLE-International.

De Mauro, T. 2009. « Dinamiche linguistiche contemporanee ». In : *Enciclopedia italiana*, disponible sur <http://www.treccani.it/>

De Mauro T. 2011. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari : Laterza.

De Mauro, T. 1977. *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*. Roma : Editori Riuniti.

Galissou R., Porcher L. 1986. « Priorité(s) FLE ». *Études de linguistique appliquée*, n° 64.

Galissou, R. 1990. De la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire. *Études de linguistique appliquée*, n° 79.

GISCCEL. 1975. « Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica ». www.giscel.org/dieciTesi.htm

Harguindeguy, J.-B., Cole, A. 2009. « La politique linguistique de la France à l'épreuve des revendications ethnoterritoriales ». *Revue française de science politique*, n° 5, vol. 59, p. 939-966.

Marazzini C. 2011. « Questione della lingua ». In : *Enciclopedia dell'Italiano*, disponible sur <http://www.treccani.it/>

Puren, Ch. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Hachette.

Simone, R. 1979. *L'Educazione linguistica*. Firenze : La Nuova Italia.

Stern, H.H. 1984. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford : OUP.

Suso López, J., Fernández Fraile, M.E. 2008. « Aux origines de la francophonie ». In : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 40/41, p. 77-100.

Notes

1. Bien qu'elle ait eu un impact assez limité sur les curriculum des institutions éducatives européennes en comparaison au succès obtenu par exemple par les échelles de compétence.

2. Toutes les traductions des citations sont aux soins de l'auteur.

« Indubitabile è la propensione di Bembo per quello che oggi definiremmo il monolinguisimo petrarchesco, e questa preferenza determinò una concezione classicistica e arcaicizzante della lingua, contraria a ogni contaminazione col parlato e l'espressività popolare ».

3. Sans compter qu'au moment du premier recensement de la population du royaume en 1861, plus de 78% des Italiens résultèrent analphabètes.

4. « [...] l'Italia a trent'anni dalla nascita della Repubblica che prevede l'obbligo scolastico minimo portato alla licenza media, vede ancora più di tre quarti della popolazione, il 76,6%, al disotto dei livelli minimi di scolarità richiesti dalla Costituzione ».

5. *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica disponibile à l'adresse : <http://www.giscel.org>*

6. « quella parte dell'educazione generale che include l'insegnamento dell'italiano come lingua nazionale, delle lingue maternelle diverse dall'italiano (dai dialetti alle lingue minoritarie), delle lingue straniere e di quelle classiche ».
7. Il suffit de rappeler à titre d'exemples, l'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539), la création de l'Académie française (1643), la rédaction du Dictionnaire de français (1694), le discours de l'abbé Grégoire à la Convention (1790), plus récemment la loi Toubon (1994).
8. C'est le cas par exemple de la loi Ferry qui, instituant l'école primaire obligatoire, laïque et gratuite, garantissait, grâce à l'enseignement généralisé du français, une citoyenneté de plein droit à toute la population.
9. Il est impossible également d'évoquer ici tout le débat concernant l'image du français comme langue de la raison et de la clarté.
10. Dans une perspective proche il est possible de comprendre la naissance et l'évolution de la francophonie, à partir de 1961 avec la constitution de l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUP ELF, devenue ensuite l'AUF - Agence universitaire de la Francophonie), dont les principes humanistes ont été repris au cours de la première conférence de Niamey (1969).
11. Le BEL (devenu BELC - Bureau pour l'étude de la langue et de la civilisation françaises, en 1966) a assuré depuis 1961 son soutien à la revue *Le français dans le monde* destinée aux professeurs de français langue étrangère et seconde dans le monde entier.
12. D'autres auteurs également se sont penchés sur les mêmes problématiques, il suffit de rappeler entre autres les ouvrages d'Abdallah-Pretceille, Béacco, Cain, Dumont, Porcher, Zarate, pour n'en citer que quelquesuns.
13. A souligner que Robert Galisson était actif dans le domaine dès 1965, ayant participé à l'élaboration du Français Fondamental.

Parcours du portugais langue d'origine en France et des langues d'origine au Portugal : regards croisés



Rosa Maria Faneca

CIDTFF – Université d'Aveiro, Portugal

rfaneca@ua.pt

Reçu le 31-08-2013 / Évalué le 30-11-2013 / Accepté le 30-06-2014

Résumé

L'acceptation de l'enseignement des langues d'origine paraît faire encore preuve d'une réticence de la part des enseignants, des apprenants et de leurs parents ainsi que des institutions de reconnaître et d'accepter les langues d'origine des enfants issus de l'immigration et de son enseignement.

Cet article vise à montrer la complexité du statut de langue d'origine et les implications identitaires et pédagogiques de son enseignement. Nous présenterons deux réalités, celle du portugais langue d'origine en France et celle des langues d'origine au Portugal et montrerons la difficulté que les États membres rencontrent lorsqu'ils élaborent des politiques linguistiques éducatives qui prennent en compte la diversité linguistique et culturelle des populations migrantes présentes dans les écoles.

Mots-clés : langue d'origine, politiques linguistiques éducatives, migrations

Percursos do português língua de herança em França e das línguas de herança em Portugal: olhares cruzados

Resumo

Vários estudos sobre a noção de língua de herança mostram uma certa relutância por parte dos professores, alunos e dos seus pais como também de instituições em reconhecer e aceitar as línguas de herança dos alunos com background migratório e o seu ensino. Este artigo tem como objetivo apresentar a complexidade do estatuto de língua de herança e das implicações identitárias e pedagógicas do seu ensino. Apresentamos duas realidades, o percurso do português língua de herança em França e o das línguas de herança em Portugal e abordaremos a dificuldade que os Estados-Membros enfrentam quando elaboram políticas linguísticas educativas que contemplem a diversidade linguística e cultural das populações migrantes nas escolas.

Palavras-chave: língua de herança, políticas linguísticas educativas, migrações

Pathways of Portuguese heritage language in France and of heritage languages in Portugal: Crossed viewpoints

Abstract

Several studies about the notion of heritage language show some reluctance from the teachers, students and their parents, as well as institutions to recognize the students' heritage languages.

This paper aims to share some thoughts about the complexity of heritage languages in plurilingual speakers with a migration background status. For those purposes, this study will look at the subjects' repertoires and associated linguistic or cultural practices, identity and pedagogical implications. We present two realities, the pathway of the Portuguese language heritage in France and the pathway of heritage languages in Portugal. Afterward we discuss the difficulty that Member States face when developing language educational policies that address the linguistic and cultural diversity of migrant populations in schools.

Keywords: heritage language, language education policy, migration

Introduction

Le Portugal est un pays d'émigration et d'immigration. Les Portugais continuent à chercher d'autres pays pour aller travailler comme la France et de nombreuses communautés d'immigrés cherchent le Portugal, pour les mêmes raisons (Pena Pires, 2010). Le flux croissant de l'immigration ressenti en France et au Portugal au cours des dernières décennies a introduit dans le panorama des deux sociétés une dimension plurilingue et pluriculturelle qui était jusque-là inconnue, spécialement dans les écoles, où les défis constants cherchent à faire de la diversité un facteur de cohésion et d'intégration sociale.

Cette augmentation significative du phénomène migratoire impose des changements de politiques linguistiques éducatives qui soient adaptés aux réalités scolaires.

Les données recueillies, menées au sein de la communauté portugaise en France et communautés immigrés au Portugal, que nous présentons dans cet article, se basent sur nos recherches de doctorat et pós-doctorat¹. Elles nous ont permis de constater qu'il y a une meilleure prise de conscience, de la part des parents, de l'importance et de l'urgence de maintenir en vie au sein des familles, les liens avec leurs origines et leurs cultures. Cette prise de conscience, exprimée par le souhait que leurs enfants conservent des liens affectifs avec leurs parents vivant dans leurs pays d'origine, a incité les familles à chercher des moyens d'assurer l'apprentissage de leur langue d'origine et de transmettre la richesse de leur culture à leurs descendants. Ainsi, l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) a été créé, dans certains pays, pour répondre à cette demande.

Après plus de trois décennies, l'ELCO continue à susciter des débats entre ceux qui le soutiennent et ceux qui s'y opposent (Dabène, 2001). Les raisons évoquées par les partisans et les opposants de cet enseignement mettent en avant des avantages espérés ou des craintes d'effets négatifs.

Ainsi, ce texte s'organise en trois grandes parties : dans un premier point, nous expliciterons quelques présupposés de base sur les langues d'origine ; dans un second point, nous revisiterons les objectifs de l'ELCO et les différentes formes qu'il a prises en France depuis sa création puis les objectifs des politiques linguistiques éducatives opérés dans le système éducatif portugais ; et, finalement, dans un troisième moment, nous réfléchirons aux perspectives pour un ELCO au Portugal.

1. Quelques présupposés de base

1.1. Langues d'origine : notion à interroger en vue de leur enseignement

À une époque où l'intensité des migrations marque l'actualité, une prolifération de formes de mobilité géographique a vu le jour. Par conséquent, des concepts tels que « immigré » ou « étranger », « langue d'origine », « langue d'héritage », « langue maternelle », « langue seconde » ont tendance à être confus et sont souvent utilisés de manière indissociable. Ces concepts s'actualisent dans les pratiques sociales et dans les discours et ils acquièrent des charges cognitives, affectives et idéologiques spécifiques. Ainsi, parce qu'ils dépendent de la dynamique sociale, les concepts sont évolutifs et instables et peuvent être utilisés pour remplir de nombreuses fonctions. Ces différents concepts ont une tradition épistémologique et une histoire discursive dans le contexte dans lequel ils sont utilisés. Nos recherches menées sur les langues des migrants portugais en France ont révélé la complexité qui caractérise les tentatives de leur dénomination et la perméabilité des concepts. En effet, ces concepts ont des propriétés sémantiques qui transmettent différentes perceptions de soi et des autres, et de l'état et des besoins linguistiques (Garcia, 2005). Par conséquent, le choix de l'un de ces concepts n'est pas neutre en ce qui concerne l'adoption d'une politique linguistique éducative spécifique au maintien de la langue et culture d'origine. Le choix du concept a, à notre avis, un impact sur la (dé)valorisation pédagogique des langues des migrants.

Le concept de langue d'origine, dans la littérature francophone, ou langue d'héritage, dans la littérature anglophone, ne semble pas suffire pour désigner la langue des parents. Bien souvent la langue d'origine est encore synonyme de langue 'des migrants', des 'réfugiés', langue 'indigène', langue 'ancestrale', langue 'primitive', langue 'maternelle', langue 'seconde', langue 'coloniale', langue 'ethnique', langue de la 'minorité',

langue 'non-sociale', entre autres appellations (Blommaert, 2010 ; Fishman, 2001 ; Little, 2010 ; Valdés, 2005).

La langue d'origine désigne la langue de la minorité associée à la présence de la communauté immigrée dans une communauté d'accueil majoritaire, dont l'acquisition débute habituellement dans un environnement familial et fait partie du répertoire plurilingue des sujets. Les langues acquises/apprises par les sujets, vivant dans un autre pays, gagnent, plus ou moins d'importance selon le nombre, plus ou moins grand, de fonctions qui lui sont assignées. Il est donc important d'interroger ce concept avant d'entreprendre une activité pédagogique et de connaître les diverses fonctions qui lui sont attribuées.

Ce concept continue à susciter de nombreuses discussions et soulève des questionnements quant à son contenu et à son usage. Il est chargé d'ambiguïté car il renvoie aux racines, au contexte social, au pays d'origine des parents et à l'histoire de l'immigration. Il est associé à une langue minoritaire de par le nombre réduit des locuteurs dans le pays d'accueil. Ces renvois ne sont pas toujours enrichissants, au contraire ils peuvent produire une impression péjorative de minorisation. Par conséquent, ils renvoient à la notion de statut de langue et au statut de ceux qui les parlent, assignés aux différents contextes (Lüdy, Py, 1986).

Ainsi, la validité du concept de langue d'origine dépendra de l'ancrage d'une langue déterminée dans un contexte sociologique donné, régi par des paramètres précis.

1.2. Politiques linguistiques éducatives en faveur du maintien de la langue et culture d'origine

Le flux migratoire a participé à la modification de la population scolaire du point de vue de la variété des langues et des cultures présentes dans les écoles. Par conséquent, certains pays d'Europe ont dû penser à la question de l'enseignement de la langue du pays d'accueil mais aussi au rôle des langues et cultures d'origines dans tout le processus d'apprentissage. Ces contextes migratoires génèrent le besoin de nouvelles politiques linguistiques éducatives que nous entendons comme étant multidimensionnelles, « a language education policy is as dynamic as the many individuals involved in its creation and implementation » (Menken, Garcia, 2010 :1). La notion de politique linguistique est la plus large, elle est celle qui a la plus grande extension et elle renvoie à toute décision prise pour orienter et régler l'usage d'une ou de plusieurs langues.

Les politiques linguistiques ont des implications dans les politiques éducatives et si les premières émergent dans les domaines social, politique, économique, entre autres, les politiques linguistiques éducatives « emerge in response to importante social forces » (Tollefson, 2002 : 327).

Pour pouvoir comprendre les ELCO, il importe de connaître, de forme précise et documentée, les contextes linguistiques et éducatifs, eux-mêmes dépendants des politiques linguistiques internes (explicites ou implicites) des États concernés.

Une politique linguistique est explicite quand on prend des mesures pour orienter, discipliner et circonscrire l'usage des langues en présence dans une organisation ou un pays et elle est implicite quand on décide de laisser jouer librement les forces qui règlent la concurrence entre les langues en présence.

Les contextes linguistiques éducatifs sont eux-mêmes également déterminés par les effets des politiques linguistiques (explicites ou implicites). Il y a législation linguistique quand l'État choisit d'intervenir en adoptant une loi et des règlements pour préciser les rapports entre les langues en présence et leurs domaines d'usage respectifs.

Ainsi dès 1977, dans une directive du Conseil de l'Europe (06-08-1977), différents États membres s'engagent, pour la première fois, à organiser « un apprentissage accéléré de la langue du pays d'accueil et à faciliter, si possible dans le cadre de l'école et en liaison avec le pays d'origine, un enseignement de leur langue maternelle (LM) et de leur culture (en coopération avec les États d'origine) ». Les ELCO concernent neuf pays : l'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie. Ils sont mis en œuvre sur la base d'accords bilatéraux prenant appui sur une directive européenne du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants.

Cette directive européenne dispose que les États membres prennent les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants migrants. C'est donc une proposition qui s'inscrit dans un cadre interculturel où l'enfant peut se construire en regard de sa langue-culture maternelle. L'ELCO suppose que les concepts de langue d'origine et de LM soient sans équivoque référés à une langue que l'on parle et que l'on écrit, et qu'à cette langue soit attachée une valeur identitaire.

Conformément aux directives de l'Union Européenne, on peut lire, dans la circulaire ministérielle de 2002 : « on encouragera pour ces élèves la poursuite de l'étude de leur première langue de scolarisation comme langue vivante I ou II en classe ordinaire, ou dans le cadre des ELCO ». Or cette annonce de principe n'est pas suivie d'effets et la représentation institutionnelle reste ambiguë, car elle semble prôner à la fois la nécessité de la prise en compte de ces langues tout en les plaçant en marge de l'école.

Le principe qui fonde ces enseignements est que la maîtrise de la LM est un préalable nécessaire à la réussite de la langue du pays d'accueil. Les objectifs poursuivis étaient

complémentaires et ils prétendaient aussi (Ministère de l'Éducation Nationale²) :

- structurer la langue parlée dans le milieu familial,
- favoriser l'épanouissement personnel des jeunes issus d'autres cultures,
- valoriser la diversification des langues et cultures à l'école.

Les ELCO concernent principalement le premier degré. Ils sont organisés, dans la mesure du possible, dans les écoles où une demande des familles existe. Destinés à l'origine aux seuls enfants de la nationalité concernée, ou dont l'un des parents possède ou a possédé cette nationalité, ils sont ouverts dorénavant à tout enfant dont la famille souhaite l'inscription, dans la limite des places disponibles et s'intègrent progressivement dans l'offre d'enseignement linguistique. L'enseignement dans la ou des Langues et Cultures d'Origine vise l'ouverture au plurilinguisme pour tous, ce qui signifie que nous sommes dans des pratiques scolaires d'enrichissement linguistique (Circulaire n° 2006-093 du 31 mai 2006). Donc, les récents développements théoriques autour des concepts « Heritage Language Education » et Compétence Plurilingue apportent un nouvel élan réflexif à l'ELCO.

2. L'étude empirique sur l'enseignement des langues et cultures d'origine

2.1. L'enseignement de la langue et culture d'origine : le cas du portugais en France

La France présente une vaste diversité linguistique et culturelle dans les pratiques au sein de tous les espaces communicationnels (INSEE, INED, 2010). En 2009, les Portugais vivant en France étaient une des communautés étrangères les plus importantes, ils représentaient 13,7% de l'ensemble des migrants, à savoir 491.000 personnes. Actuellement, vivent en France environ un million de Portugais entre mono-nationaux et binationaux (INSEE, 2010).

La langue portugaise (LP) fait partie de ce panorama linguistique et culturel et a bénéficié du cadre officiel de l'ELCO depuis 1977. Ainsi dans le premier degré, les cours de LP sont dispensés à partir du CE1, à titre optionnel, à raison d'une heure trente à trois heures par semaine. Ils sont pour la plupart organisés après la classe, le mercredi et à titre exceptionnel, le samedi³.

Dans le second degré, les cours sont organisés en collège et lycée professionnel. Les cours de portugais sont donnés par des enseignants originaires du Portugal mis à disposition par le gouvernement portugais ou recrutés localement par les autorités consulaires.

Après plus de 40 ans, la communauté portugaise continue à défendre l'ELCO dans le primaire et sa continuité jusqu'en terminale, souvent dans les Associations portugaises (institutions privées). Elle continue à promouvoir la diversité culturelle et linguistique, créant une passerelle entre l'école et la famille.

Notre recherche, menée auprès de 71 luso-descendants de 11 à 18 ans, de 3^e génération, scolarisés et suivants des cours ELCO dans la région parisienne, a montré que le concept de langue d'origine est opérant pour ceux qui représentent la première génération de migrants. Les jeunes de 2^e et 3^e générations développent des conceptions différentes de celles des parents et dans ces situations le concept de langue d'origine ne fait allusion qu'à un espace géographique. Les principaux résultats montrent que les fonctions attribuées à la langue des parents et aux usages amènent les luso-descendants à adopter le concept de *langue première double*. Ils se déclarent bilingues et biculturels mais aussi plurilingues et pluriculturels.

Les représentations concernant les biographies langagières de ces luso-descendants interviewés ont montré que les langues en contact ont des statuts différents. Au portugais qu'ils apportent du Portugal ou qu'ils ont déjà appris dans les pays d'accueil, grâce à la famille et/ou au contact avec d'autres membres de la communauté, se joignent la langue du pays d'accueil et les langues étrangères de l'école, ce qui donne à la langue d'origine et à son apprentissage un statut complexe et fluctuant entre LM, langue seconde et langue étrangère.

Pour la majorité de ces luso-descendants, les représentations concernant l'apprentissage de la LP sont émotionnelles et affectives. Ce résultat met en évidence le fait que la famille, la communauté portugaise et les cours de LP sont des véhicules importants pour la transmission, l'identification et la reconnaissance des aspects culturels portugais. La LP est, conjointement avec le français, l'instrument de construction et d'affirmation des identités individuelles et collectives, et un outil de construction des relations interpersonnelles et inter-groupales. Notre recherche montre que l'ELCO a permis aux élèves issus de l'immigration portugaise de faire des transferts d'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre et il sert, ainsi, à établir et à consolider les repères linguistiques, culturels et identitaires.

Actuellement, une évolution est engagée pour permettre une transformation des ELCO en cours de langue vivante dispensés aux élèves sur le temps scolaire. Ces enseignements se rapprochent progressivement du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)⁴. Nos interviews, menées au sein de la communauté portugaise en France, montrent que les pratiques des ELCO restent, malgré toutes les controverses, bien ancrées dans les modèles d'enseignement-apprentissage élaborés il y a déjà quelques décennies, basés sur les supposés besoins linguistiques, communicatifs,

pragmatiques et identitaires des enfants issus de l'immigration, en vue soit de leur intégration dans le pays d'accueil, soit de leur retour au pays d'origine.

D'autres pays en Europe ont fait le choix de politiques linguistiques éducatives en faveur d'une éducation bilingue ou plurilingue. En France, les objectifs des structures mises en place s'orientent davantage vers la « francisation » des enfants issus de l'immigration que vers la conservation de leurs langues d'origine (Bertucci, 2007). En effet, l'idéologie universaliste à la française, même si elle oscille entre une politique d'intégration, voire d'assimilation, et une volonté de promouvoir une certaine pluralité linguistique et culturelle, reste profondément ancrée dans son *habitus* monolingue (Hélot, 2007).

2.2. Diversité linguistique et culturelle dans les écoles portugaises

Depuis des décennies, le Portugal a assisté à l'arrivée de groupes migratoires en provenance de 179 pays de différents continents, en particulier d'Afrique (PALOP)⁵, d'Amérique latine (Brésil), d'Europe orientale (Ukraine) et d'Asie centrale, auxquels se joignent la famille avec les enfants qui entrent dans les écoles (Pena Pires, 2010). Les populations en provenance d'Afrique sont les plus anciennes et datent des années 70. Les autres sont plus récentes et datent des années 90.

La population étrangère résidant au Portugal en 2011 (SEF, 2012) s'élevait à 436 822 personnes. De cet univers, environ la moitié (47,9%) est originaire des pays de LP, dont le Brésil (25,5%), le Cap-Vert (10,1%), l'Angola (4,9%) et la Guinée-Bissau (4,2%). Les autres nationalités sont l'Ukraine (11%) et la Roumanie (9%). Durant l'année scolaire 2008/09, le système d'éducation portugais avait 77. 019 élèves étrangers, d'environ 50 nationalités (CNE, 2010) dont la LM n'est pas le portugais.

Ces données montrent que la société et l'école portugaise sont plurilingues et pluri-culturelles depuis les années 70, avec l'arrivée des immigrés en provenance des PALOP dont la langue officielle est le portugais, mais que cette situation n'a pas conduit à des changements de politiques linguistiques éducatives. Depuis le début du XXI^e siècle, la promotion de la diversité linguistique et culturelle a pris de l'importance au niveau national avec l'arrivée de groupes d'enfants en provenance de l'Europe orientale et d'Asie centrale, et l'éducation interculturelle qui en résulte suppose un espace privilégié de réflexion et d'action, dans le sens de trouver des réponses éducatives cohérentes pour l'intégration de ces élèves pour qui la langue de scolarisation n'est pas leur langue d'appartenance.

Ces changements opérés dans les écoles portugaises ont permis, aussi bien au sein de la communauté scientifique qu'éducative, le développement de projets comme

Diversidade Linguística na Escola Portuguesa afin de connaître les minorités linguistiques, sensibiliser la population portugaise sur ce nouveau panorama linguistique et culturel et sensibiliser la communauté scolaire sur cette réalité. Ces projets ont permis aussi de connaître avec précision et de traiter correctement la diversité linguistique dans les écoles, en cherchant à sensibiliser la communauté scolaire à la richesse de ce plurilinguisme, renforcer les LM des élèves et penser à de nouvelles politiques linguistiques éducatives⁶.

Ainsi, le système éducatif portugais a pu reconnaître, aux populations immigrées, le droit à l'enseignement de la langue d'accueil sans toutefois prendre en compte la langue et la culture d'origine.

Alors que la LP a assumé une importance croissante dans la politique linguistique éducative au Portugal, en tant que facteur d'intégration, le défi de la valorisation des différences continue à interpeller l'hétérogénéité du contexte scolaire. Le projet *Aproximações à Língua Portuguesa* (projet développé à l'Université d'Aveiro dans le cadre du Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores)⁷ a montré que dans l'apprentissage de la LP par les apprenants étrangers, des facteurs non linguistiques interviennent, à savoir des facteurs externes tels que les relations sociales. Par conséquent, cette dernière dimension pose des problèmes à l'école, car la diversité linguistique et culturelle est parfois ressentie comme menaçante ou nuisible.

Ainsi, en 2001, les Portugais mettent en place des directives, insérées dans la politique linguistique éducative, qui font référence à l'enseignement de la langue d'accueil avec la création du portugais langue non maternelle (PLNM). Cet ensemble de directives et de décrets de loi, émanant du *Ministério da Educação*, concernant le concept de LP comme langue d'accueil, offert aux enfants issus de l'immigration, fréquentant les écoles publiques portugaises, a, ainsi, vu le jour. Toutes ces mesures prises visent à aider ces enfants à dépasser l'obstacle de la LP.

Dorénavant, les écoles publiques garantissent l'enseignement de la langue d'accueil et un soutien pédagogique supplémentaire en LP⁸. Un autre décret de loi⁹ confie la responsabilité aux écoles afin de proposer des activités spécifiques pour l'apprentissage de la LP en tant que L2 aux élèves qui ont une LM autre que la LP.

En 2006, la discipline de PLNM a été introduite dans le programme national pour l'éducation de base (niveaux primaire et collège)¹⁰. Les principes et les lignes directrices opérationnelles pour sa mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des activités du curriculum à développer avec les élèves, dont la LM n'est pas le portugais, ont été établis.

Puis en 2007, une directive¹¹ réglemente l'enseignement de la discipline de PLNM dans le secondaire, sa création est basée sur le CECRL.

En 2008, les lignes directrices du programme pour la discipline de PLNM² sont approuvées pour l'enseignement secondaire.

Cet enseignement est réglementé et certifié par les établissements publics et le Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle.

Tous ces changements, concernant la LP et son apprentissage, sont importants car ils ont permis de reconnaître de nouvelles fonctions attribuées à la LP, jusqu'alors inexistantes, et d'adapter son apprentissage à la réalité scolaire. Puis le Ministère de l'éducation a introduit l'enseignement bilingue dans certaines écoles sélectionnées et a développé des matériaux adaptés.

Compte tenu des politiques linguistiques éducatives mises en place, depuis le début du XXIe, il s'impose de souligner qu'au Portugal, les objectifs de ces structures s'orientent davantage vers la « portugalité » des enfants issus de l'immigration que vers la conservation de leurs langues d'origine.

3. Perspectives pour un enseignement des langues et cultures d'origine au Portugal ?

Au Portugal, la représentation institutionnelle concernant un, possible, ELCO reste ambiguë, car elle semble prôner à la fois la nécessité de la prise en compte des langues d'origine tout en les plaçant en marge de l'école. Cette attitude est équivoque pour les acteurs de l'éducation et n'est pas en adéquation avec les avancées en didactique sur l'enseignement-apprentissage des langues d'origine.

L'ELCO existe au Portugal mais il s'agit d'un enseignement non-formel. Les associations de migrants se chargent de cet enseignement et du bilinguisme développé en famille. À la similitude des associations portugaises en France, elles construisent un continuum éducatif, en prenant en compte les différences entre le capital linguistique et culturel de la famille et celui de l'école.

Les projets nationaux existants nous montrent que le panorama scolaire portugais est d'abord marqué par la hiérarchisation et la minorisation linguistique, dans un espace socio-politique qui véhicule une conception assimilationniste de l'intégration et de la mobilité linguistique attenante. Dans cette logique, les langues et les plurilinguismes des enfants de migrants sont, non seulement peu légitimés voire stigmatisés et socialement encouragés à disparaître au profit du portugais.

Il est donc nécessaire de recourir à un éclairage supplémentaire offert par l'étude de la notion de représentation sur les langues d'origine (Castellotti, Moore, 2002) pour répondre aux divers défis qui surgissent dans les écoles et comprendre comment l'école peut favoriser un continuum de la pratique de la langue et de la culture d'origine auprès des enfants étrangers scolarisés au Portugal.

En guise de conclusion...

Les diverses expériences menées en Europe, depuis plus de 40 ans, montrent que l'enseignement dans la ou de la langue d'origine comme moyen de valoriser l'appartenance ethnique des enfants des minorités est incontournable. Cependant, le lien entre langue et identité fait aujourd'hui l'objet d'une mise en question car certaines conditions des ELCO ne semblent pas produire les effets valorisants attendus dans les pays européens. Le fait que les langues d'origine ne soient enseignées qu'aux enfants issus des communautés immigrés, et qu'elles disparaissent au fur et à mesure de la scolarité, signifie qu'elles sont perçues comme inutiles à l'ensemble de la population. Ce qui est reproché à l'ELCO, dans les divers pays qui le pratiquent, c'est qu'il accueille, surtout des enfants issus de l'immigration, ce qui a souvent disqualifié les langues d'origine, parce que leur statut serait de deuxième catégorie.

Problématiser l'ELCO au Portugal est novateur. Avant de considérer son organisation dans les écoles portugaises, il est primordial de connaître les représentations des enseignants, élèves et parents autour des langues d'origine circulant en milieu scolaire portugais. Dépassant les idéologies de l'homogénéité, on pourrait alors proposer, de reprendre les principes des pédagogies différenciées pour aller vers plus de reconnaissance de ce qu'est une langue d'origine et son apprentissage, par-delà la spécificité des langues.

Par conséquent, il est indéniable qu'un lien profond existe entre langue et construction identitaire et le danger est, à notre avis, de sous-estimer ce lien en associant, par exemple, l'apprentissage nécessaire par un migrant de la langue du pays d'accueil à une injonction de refouler sa LM.

Bibliographie

- Bertucci, M.-M. 2007. « L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statuts et ambiguïté des missions ». *Le français aujourd'hui*, n° 158, p. 29-39.
- Blommaert, J. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. 2001. « L'apprentissage des langues minorées peut-il constituer l'occasion d'un renouvellement méthodologique ? ». *Intercompreensão*, n° 9, p. 45-52.
- Fishman, J. 2001. « 300-plus years of heritage language education in the United States ». In : J. K. Peyton, D. A. Ranard, S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource. Language in Education: Theory and Practice* (pp. 81-89). Washington, DC, McHenry, IL: Center for Applied Linguistics, Delta Systems Company.
- Garcia, O. 2005. « Positioning Heritage Languages in the United States ». *Hispania*, Vol. 89, n° 4, p. 601-605.
- Hélot, C. 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : l'Harmattan.

Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) & Institut National d'Études démographiques (INED). 2010. *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France*.

Little, D. 2010. *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Brussels: Council of Europe.

Lüdy, G., Py, B. 1986. *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.

Menken, K., Garcia, O. 2010. « Introduction ». In : K. Menken, O. Garcia (eds.), *Negotiating Language Policies in Schools - Educators as Policemakers* (pp. 1-9). New York, London : Routledge.

Pena Pires, R. (coord.). 2010. *Portugal - Atlas das Migrações Internacionais*. Lisboa : Tinta da China.

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras 2012. *Relatório de imigração, fronteiras e asilo*. Oeiras : SEF.

Tollefson, J. (2002). « Conclusion: looking outward ». In : J. Tollefson (Ed.). *Language policies in education: critical issues*. London : Lawrence Erlbaum Associates, p. 327-337.

Valdés, G. 2005. « Bilingualism, Heritage Language Learners and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? » In : *The Modern Language Journal*, Vol. 89, n° 3, Special Issue: Methodology, Epistemology and Ethics in Instructed SLA Research, Autumn, p. 410-426.

Notes

1. Thèse de doctorat : Faneca, R. M. 2011. « Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes ». Universidade de Aveiro. Edição da Universidade. <http://hdl.handle.net/10773/4306>. Post-doctorat intitulé : « O papel das línguas de herança na competência plurilingue dos jovens com background migratório » [Consulté le 20-08-2013]. Deux projets financés par la « Fundação para a Ciência e Tecnologia » (SFRH/BD/24144/2005) / (SFRH / BPD / 91091 / 2012).

2. J.O. du 14 juillet 1977 et B.O. n° 29 bis du 28 juillet 1977

Note de service DGESCO A1-1 n° 2009-0391 du 8 septembre 2009. Circulaire n° 79-158 du 16 mai 1979 ; Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 ; Arrêté du 29 juin 1977 ; Circulaire n° 76-128 du 30 mars 1976.

3. Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978. *Scolarisation des enfants immigrés* (B.O. n° 31 du 7 septembre 1978) ; Circulaire n° 78-323 du 22 septembre 1978. *Enseignement de leur langue nationale aux élèves turcs scolarisés dans l'enseignement élémentaire* (B.O. n° 36 du 12 octobre 1978)

Réf. : arrêté du 29 juin 1977 ; circulaires n° 75-148 du 9 avril 1975 et n° 78-057 du 2 février 1978.

4. Pour ce changement, voir la circulaire n° 2006 -093 du 31 mai 2006.

5. Pays Africains de Langue Officielle Portugaise (Angola, Cap-Vert, Guinée-Bissau, Mozambique, Sao Tomé-et-Principe)

6. Le projet : *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Développé et financé par la Fundação Calouste Gulbenkian en 2008.

7. Le projet : *Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal* (POCI/CED/56110/2004) a été développé à l'Université d'Aveiro, CIDTFF.

8. Despacho n°123/ME/89, du 25 juillet.

9. Decreto-Lei n°6/2001, article 8, du 18 janvier.

10. Despacho Normativo n° 7/2006, du 6 février.

11. Despacho Normativo n° 30/2007, du 10 août.

12. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Ministério da Educação, 2009).

Éveil aux langues à l'école primaire – échos d'une étude de recherche-formation



Filomena Martins

Université d'Aveiro, Portugal

fmartins@ua.pt

Reçu le 31-08-2013 / Évalué le 30-11-2013 / Accepté le 30-06-2014

Résumé

Cet article porte sur une recherche de doctorat en didactique des langues-cultures, menée avec des futures enseignantes de l'école primaire, par le biais d'un programme d'innovation pédagogique dans le domaine de l'éveil aux langues, dans le cadre d'un Séminaire de recherche-formation, en articulation avec la pratique d'enseignement en classe. Dans cet article nous souhaitons réfléchir sur le rôle d'une approche plurielle des langues-cultures dans les pratiques de formation, visant le développement professionnel des sujets, à travers l'analyse des indices de reconstruction des représentations initiales sur la diversité linguistique, les langues et l'éducation langagière à l'école primaire.

Mots-clés : éveil aux langues, innovation pédagogique, représentations, développement professionnel

Sensibilização à diversidade linguística - ecos de um projeto de investigação-formação

Resumo

Este artigo apresenta um estudo no âmbito de uma tese de doutoramento em didática de línguas, desenvolvido com futuras professoras do 1º ciclo do Ensino Básico, através de um programa de inovação pedagógica no âmbito da sensibilização à diversidade linguística, no contexto de um Seminário anual de investigação-formação, em articulação com a prática pedagógica em contexto escolar. Neste texto pretendemos refletir sobre o papel de uma abordagem plural das línguas-culturas nas práticas de formação, tendo em vista o desenvolvimento profissional das formandas, através da análise dos indícios de reconstrução das representações iniciais sobre a diversidade linguística, as línguas e a educação linguística no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: sensibilização à diversidade linguística, inovação pedagógica, representações, desenvolvimento profissional

Awakening to languages - echoes of a primary teacher education research

Abstract

This paper presents a study developed in the ambit of a PhD thesis in Didactics of Languages and Cultures which was developed with Primary School future teachers within a training program of pedagogical innovation in the scope of language diversity awareness, in the context of an research-training Seminar, in articulation with teaching practice. In this paper we intend to reflect on the role of a plural approach of languages-cultures in teacher education practices, aiming at the trainees' professional development by means of reconstructing their initial representations concerning language diversity, language awareness and teaching.

Keywords: awakening to languages, pedagogical innovation, representations, professional development

Introduction

Se situant parmi les approches plurielles des langues, l'éveil aux langues est devenu une voie privilégiée de valorisation de la diversité linguistique à l'école primaire, à la portée d'enseignants non spécialistes en langues-cultures, permettant « la mise en place de convergences entre enseignements de langues et autres domaines d'apprentissage » (Kervran, 2012 : 31). En fonction de cet enjeu central qui est l'éveil aux langues comme démarche pédagogique d'éducation langagière et de formation de professeurs, cet article se donne comme objet global de recherche l'étude des représentations de futures enseignantes sur la diversité linguistique, les langues et l'éducation langagière plurilingue à l'école primaire. Notre recherche a pour but de comprendre comment ces étudiantes s'approprient les principes d'éveil aux langues, exposés et discutés en formation, et mis en pratique en classe à travers des projets de recherche-action. Dans ce sens, cet article rend compte des représentations de futures enseignantes, au début et à la fin de la formation, dans le but de déceler une évolution qui imprime le processus de développement professionnel.

Nous allons d'abord présenter brièvement l'éveil aux langues et la situation de formation initiale, puis décrire globalement le contexte de l'étude et le corpus recueilli avant d'en faire une analyse ciblée. La discussion des résultats nous permettra de réfléchir sur une approche qui peut contribuer à la valorisation de la diversité linguistique à l'école primaire, articulée au développement des littéracies de base.

1. L'éveil aux langues - une innovation pédagogique ?

Il y a une dizaine d'années, dans l'ouverture de la préface de l'œuvre « *L'éveil aux langues à l'école primaire* » (Candelier, 2003), Louise Dabène questionnait « l'urgente nécessité de l'intensification et de la diversification de l'enseignement des langues ». Or si cette question n'a pas trouvé de réponse adéquate dans le système scolaire portugais, du moins au niveau de l'intensification, il est vrai qu'au niveau de la diversification des innovations pédagogiques commencent à surgir ces derniers temps, dans le cadre de la didactique des langues, avec des retentissements dans la formation de professeurs.

Ainsi, dans ces deux domaines, dans l'apprentissage de langues et dans l'apprentissage professionnelle, on assiste à un changement de perspective sur l'objet à faire apprendre (Alarcão *et al.*, 2009). Parmi les approches novatrices de diversification il faut invoquer l'éveil aux langues, décrit par Candelier comme « un programme d'innovation et de recherche pédagogiques consacré à une approche originale des langues à l'école primaire » (Candelier, 2003 : 19). L'innovation pédagogique est ici perçue comme une pratique éducative de résolution de problèmes, avec des objectifs précis, concrétisée à travers un changement, de processus ou de stratégies (Charitonidou, Ioannitou, 2012).

De son côté, l'éveil aux langues part de l'observation de la diversité langagière et des langues (quelles qu'elles soient, quel que soit leur statut), que l'on encourage l'élève à confronter avec sa langue première ou d'autres qu'il connaît, visant à amener à réfléchir sur ce que sont les langues et le langage, pour faire construire une conscience métalinguistique, à développer des aptitudes favorables à l'apprentissage dans les disciplines linguistiques et non linguistiques, et des attitudes ouvertes à la diversité (Candelier, 2003 ; De Pietro, Matthey, 2001).

Cette approche, qui prône « la prise de conscience des phénomènes langagiers, ainsi que les représentations et attitudes des élèves, dont le rôle peut être inhibant ou bénéfique, dans la construction de leur répertoire langagier » (De Pietro, Matthey, 2001 : 32), a une orientation interdisciplinaire, linguistique et cognitive (de compréhension du fonctionnement du langage et des langues), sociolinguistique (de légitimation de la diversité linguistique dans des situations de plurilinguisme inégalitaire qui touche souvent nos écoles), psychologique (de décentrement de l'élève par rapport à sa langue maternelle ou à la langue de scolarisation) et affectif (de développement d'une attitude positive par rapport à la diversité) (Dabène, 2003 ; De Pietro, Matthey, 2001 : 35). Ainsi, elle vise à apporter des solutions novatrices à de vieux problèmes, identifiés dans les années 80 du siècle dernier, de façon pionnière, par Hawkins (1987) :

- les difficultés des élèves dans la langue de scolarisation (très souvent leur langue maternelle), à cause du manque de capacités métalangagières ;
- les difficultés dans l'apprentissage des langues étrangères ;
- les difficultés d'intégration et l'échec scolaire des élèves allophones issus de l'immigration.

C'est dans ce contexte que Hawkins a proposé une autre manière d'aborder l'étude du langage, proposant des activités d'observation, analyse et comparaison d'énoncés oraux et écrits en différentes langues et dans d'autres systèmes sémiotiques, comme le braille, par exemple, montrant le langage comme une « matière-pont » des apprentissages scolaires. C'est dans ce sens que Kervran (2012) conçoit l'éveil aux langues comme une « approche intégrative des apprentissages scolaires », capable de mettre en synergie les apprentissages linguistiques et non linguistiques : « L'incitation à la réflexion sur le langage et les langues et la mise en place de situations d'apprentissage portant sur les faits langagiers participent à la construction d'interrelations entre les compétences en jeu dans un modèle dynamique et multiforme de la compétence pluri-lingue » (2012 : 33)¹.

2. Formation initiale

Si l'éveil aux langues ouvre la porte des langues², la formation initiale constitue un seuil du développement professionnel, perçu comme un processus dynamique de construction d'un ensemble de savoirs multiples intégrant des connaissances, capacités, représentations, motivations, attitudes, qui se déroule dans des espaces formels et informels, contribuant au développement de compétences professionnelles nécessaires à la pratique du métier, à travers des expériences de renouvellement de la pensée et de l'action, qui va de pair avec le développement personnel (Marcelo, 2009 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Pour Avalos (2011, cité in Postholm, 2012 : 406), le développement professionnel des professeurs signifie « apprentissage de la profession, comment apprendre à apprendre et comment investir la connaissance dans la pratique éducative pour favoriser l'apprentissage des élèves »³.

L'éveil aux langues propose une autre manière d'être au langage et à la profession, caractérisée par l'ouverture, la disponibilité, la curiosité, par « un modèle de savoir professionnel porteur d'une vision holistique sur l'éducation en langues » (Andrade et Martins, 2012 : 344) et porteur aussi de vécu, parce qu'il prend en compte les savoirs, les expériences de vie, les attitudes des professeurs en formation et des élèves et les représentations.

N'oublions pas que les représentations (sur les langues, la diversité linguistique, la profession, le vécu d'élèves) jouent un rôle important dans la scène des pratiques didactiques, ayant une incidence sur le processus d'apprentissage de la profession, d'enseignement et de développement professionnel. Or, si les représentations sur les langues tendent à persister et si les professeurs novices sont influencés dans leurs pratiques par les représentations qu'ils ont construites dans leur passé (Flores, 2010), la formation doit permettre au professeur en formation de se situer lui-même par rapport au réseau de représentations constitutif de son identité personnelle-professionnelle, devenant capable de sortir de sa zone de confort pour penser et agir différemment.

L'éveil aux langues et l'éveil à la profession, comme toute innovation, représentent pour le sujet-acteur l'inconnu, provoquent des incertitudes et la mise en cause de sa stabilité antérieure (Charitonidou, Ioannitou, 2012 : 52) ; il faut donc exploiter les « zones d'insécurité afin d'amener progressivement les formés à prendre des risques et, par-là, à élargir et rendre plus perméable leur répertoire didactique », à partir de la reconfiguration évolutive des acquis antérieurs (Andrade *et al.*, 2012 : 306) et des représentations sur les langues, l'éducation langagière et les métiers de l'enseignant.

3. Méthodologie

3.1. Le contexte

Notre recherche⁴ porte sur une formation qui a été dispensée en 2000/2001 dans la discipline (annuelle) « Séminaire de recherche » d'un cursus de formation de professeurs généralistes de l'école primaire, à l'Université d'Aveiro, en articulation avec le stage d'observation et de pratique accompagnée. Dans ce Séminaire, les futurs enseignants conçoivent, mettent en œuvre et évaluent un projet de recherche-action partant d'une question de recherche focalisée sur un contenu ou matière du curriculum. Une des possibilités de recherche-action se situe dans le domaine de l'éducation langagière (plurilingue) à l'école primaire.

Dans cette recherche, nous avons assumé le double rôle de formatrice et de chercheur : moyennant une gestion flexible du curriculum pour l'école primaire et rentabilisant notre participation dans des projets européens (ILTE, Jaling, DifCurEv), nous avons proposé aux futures enseignantes de suivre un programme de formation didactique à l'éveil aux langues.

Dans le Séminaire objet de cette étude se sont inscrites six jeunes étudiantes, sans aucune pratique d'enseignement antérieure, sauf une étudiante, plus âgée, qui a changé de cursus, et qui avait quelques mois d'expérience professionnelle comme enseignante de mathématiques dans une école. Les six étudiantes étaient divisées

en deux groupes de stage et développaient leur pratique d'enseignement dans deux écoles primaires de la région⁵. Le portugais est leur langue maternelle, elles ont appris l'anglais et le français au lycée, ont contacté avec l'espagnol, en situation informelle (sujets 1, 3 et 4), et une fille a vécu deux expériences de contact avec la diversité dans deux rencontres internationales de jeunes gens, à Paris et à Rome (sujet 4).

3.2. Le dispositif de formation et de recherche

Nous avons préparé les six étudiantes à partir d'un dispositif de formation de recherche-action. Après une enquête initiale pour identifier les représentations et attentes des étudiantes vis-à-vis des contenus et de la méthodologie de la discipline, nous avons esquissé un dispositif de formation comprenant six modules : 1- Biographie langagière ; 2- Formation (théorique) à l'éveil aux langues ; 3- Observation, analyse et expérimentation de supports didactiques d'éveil aux langues ; 4- Conception en groupe d'un projet de recherche-action (comprenant la production de matériaux et d'activités didactiques) ; 5- Expérimentation en salle de classe et recueil de données ; 6- Évaluation du projet de recherche-action et du dispositif de formation (à travers des entretiens-bilans).

3.3. Les représentations initiales

Les enquêtes remplies au début de la formation ont montré que les futures enseignantes méconnaissaient la diversité linguistique et révélaient une forte relation d'affectivité avec le portugais, considéré « *une langue très belle, parlée par des millions de personnes et très difficile, ce qui permet aux portugais d'apprendre facilement d'autres langues* » ; par contre, « *l'anglais est la langue avec plus de prestige, il est parlé partout dans le monde, si on parle l'anglais on peut aller n'importe où* ». En ce qui concerne l'éducation langagière, les formées se disent pour une éducation en langues à l'école primaire (comprenant l'initiation à une ou deux langues étrangères) mais, d'une façon générale, elles ne savent pas expliquer pourquoi ou comment faire.

3.4. Les projets de recherche-action

Après une phase de formation théorique au 1^{er} semestre, incluant la lecture et la discussion de textes sur l'éveil aux langues et les politiques linguistiques, et la mise en situation de motivation et de découverte de matériaux didactiques d'éveil aux langues, durant le 2^{ème} semestre, les formées ont construit, en groupes de stage, un projet pour la classe.

Le projet du groupe 1 (sujets 1, 2 et 3) avait comme objectifs le développement d'une culture linguistique sur la situation géopolitique des langues européennes (savoirs sur les langues), la promotion de capacités d'observation et de raisonnement et d'aptitudes facilitant l'accès au sens. Ainsi, à partir d'une histoire d'animaux, chacun parlant une langue différente, les enfants (9-10 ans) ont entrepris des activités d'observation, analyse et comparaison d'énoncés oraux et écrits en cinq langues différentes⁶, ont fait des associations énoncé-langue, repéré des parentés, observé des cartes politiques et linguistiques et rempli un dictionnaire plurilingue illustré.

Les stagiaires du groupe 2 (sujets 4, 5 et 6) ont conçu un projet d'éveil aux langues minoritaires au Portugal, ayant comme objectifs le développement d'attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et d'une conscience métalangagière. Parmi d'autres activités, les enfants (7 - 8 ans) ont appris une chanson en créole du Cap-Vert et entendu un poème. Après, avec la version bilingue du poème, ils ont observé et comparé les vers et souligné avec des couleurs différentes les mots transparents à l'oral, à l'écrit et les mots complètement différents du portugais. Ils ont encore appris quelques expressions en créole (saluer, se présenter, demander le nom et l'âge...).

4. Résultats d'analyse - les entretiens-bilans

Dans l'optique de ce texte, nous partons d'un ensemble de données issues des entretiens-bilans réalisés à la fin de la formation, dans le but d'observer si le discours des étudiantes reflète des indices de reconstruction des représentations initiales et de développement professionnel (Castellotti, Moore, 2002).

Dans les entretiens nous avons proposé aux étudiantes de parler sur le dispositif de formation, les projets de recherche-action, leur rapport aux langues, leur intention de continuer à développer des activités d'éveil aux langues, entre autres. Ainsi, elles sont amenées à réfléchir sur le processus de développement professionnel, à l'issue des résultats obtenus avec l'expérimentation en classe. Ces discours oraux nous offrent l'accès à leur point de vue sur les aspects ici en question. C'est pourquoi nous avons procédé à une analyse qualitative de contenu des entretiens afin d'estimer (l'évolution) des représentations. L'approche retenue vise donc à accéder à la signification que les étudiantes accordent au processus d'apprentissage professionnel dans le cadre de la formation, concernant les aspects suivants élus comme catégories d'analyse :

- Représentations sur les langues et la diversité linguistique ;
- Représentations sur l'éducation langagière à l'école primaire.

4.1. Représentations sur les langues et la diversité linguistique

A la fin de la formation, les représentations sur les langues (préférences, images, importance accordée, projets linguistiques, ...) semblent ne pas avoir évolué, allant dans la même direction des résultats d'autres études réalisées au Portugal dans ce domaine (cf. Simões, Sá, 2013, entre autres). Ainsi la représentation sur le statut de l'anglais dans la communication exolingue et les images initiales sur la valeur des langues ou les langues les plus belles (*l'italien et l'espagnol*) ou les plus faciles à apprendre (*l'anglais et l'espagnol*) n'évoluent pas mais ces représentations, plus au moins statiques, sont accompagnées d'autres sur la diversité linguistique et la volonté de développer le répertoire linguistico-communicatif plurilingue :

- *Le plus important pour moi ce serait d'améliorer mes compétences en anglais et après apprendre un tout petit peu de tout, si j'avais cette opportunité, peut-être un petit peu d'espagnol et d'italien, ce sont les langues qui m'attirent le plus (...) mais ça dépend aussi de l'utilité qu'elles représentent (...) aujourd'hui, peu importe où l'on va, il y a toujours quelqu'un qui parle l'anglais* (sujet 1) ;

- *Si je pouvais choisir une autre langue ce serait l'italien, parce qu'il a une sonorité différente, je le considère plus beau que le portugais* (sujet 5).

Comme le soulignent Goletto et Ioannitou dans une expérience similaire, « les représentations que le cours tente d'ébranler sont parfois solidement ancrées, et si elles parviennent à être, à un moment du parcours, remises en cause, elles resurgissent en fin de processus » (2012 : 279). Néanmoins, même s'il y a des images qui persistent à la fin de la formation, les enseignantes se disent plus ouvertes à la diversité linguistique et plus disponibles pour la communication interculturelle. Les langues perçues au début de la formation comme un objet à faire apprendre à l'école sont maintenant envisagées dans leur pluralité comme constitutives du sujet :

- *J'ai changé ma façon de penser aux langues, parce qu'avant je me marrais des langues, elles ne m'attiraient pas beaucoup (...) maintenant je vois les langues de façon différente pas loin de moi, mais tout près de moi (...)* » (sujet 3) ;

- *J'aimerais apprendre le plus de langues possible, exactement pour pouvoir communiquer avec le plus grand nombre de personnes (...) il n'y a aucune langue que je n'aimerais pas apprendre, je pense que toutes les langues sont importantes, la propre diversité est importante* (sujet 5).

4.2. Représentations sur l'éducation aux langues à l'école primaire

Sur les modalités d'approcher les langues à l'école primaire, les étudiantes restituent des images véhiculées pendant la formation, parlant de l'éveil aux langues et d'une éducation à la diversité linguistique. Cependant, elles ont tendance à restreindre ces démarches surtout aux classes où il y a des enfants allophones :

- Si on a des enfants avec d'autres langues, je pense qu'on devra commencer pour faire un éveil à ces langues-là, peut-être j'irais plus dans ce sens, les langues des enfants issus de l'immigration, ou alors une langue que les enfants aimeraient apprendre (sujet 5).

Les étudiantes valorisent l'éveil aux langues comme une approche plurielle d'introduction des langues étrangères à l'école primaire, par opposition aux approches singulières, capable de promouvoir une éducation langagière plurilingue, à insérer curriculairement, articulée avec d'autres domaines d'apprentissage, une approche intégrative d'orientation interdisciplinaire, de relativisation de la représentation de l'anglais comme la seule langue étrangère à (faire) apprendre à l'école primaire, mettant encore en évidence les potentialités formatives de l'éveil aux langues, par la valorisation de la diversité et de la différence :

- L'enseignement-apprentissage de langues à l'école primaire, son importance c'est d'élargir les horizons des enfants sur une grande diversité de langues et non pas faire apprendre une langue, pour qu'ils s'aperçoivent de la diversité, pour qu'ils ne pensent pas que les langues étrangères c'est l'anglais, le français et pas plus, parce qu'ils ne connaissent pas, parce qu'ils ont des idées figées sur les langues (...) pour les mettre en contact avec d'autres langues (...) parce qu'après ils aiment et s'enthousiasment et veulent apprendre de petites choses dans d'autres langues (...) pour qu'ils se rendent compte qu'il y a différentes langues et après tout ce qui s'en suit, pas seulement par rapport aux langues mais aussi à la différence, la diversité, parce qu'après on articule tout, on travaille beaucoup d'autres aspects partant des langues (sujet 3) ;

- Les élèves commencent à avoir une attitude différente envers les autres et aussi envers la langue des autres (...) ils acquièrent un autre type de formation, plus humaniste (sujet 4).

Dans les entretiens-bilans, les étudiantes réfléchissent aussi sur le processus de formation qui les a rendues plus confiantes pour l'exercice du métier, au niveau des connaissances sur la diversité linguistique et au niveau didactico-professionnel. Le sujet 5, par exemple, expose sa perception d'un changement dans ses conceptions sur le rôle du professeur dans le processus d'enseignement-apprentissage et s'avoue plus ouverte grâce au projet de recherche-action qui la fait contacter avec des langues qu'elle ne

connaissait pas et avec leurs locuteurs, laissant croire que les interactions réussies agissent sur la motivation professionnelle :

- J'ai surtout changé les conceptions que j'avais avant, et je pense aussi sur la salle de classe, avec le projet de recherche-action j'ai laissé tomber l'idée de modèle à suivre pour opter plus pour des projets pour la salle de classe (...) je pense que j'ai changé un peu, pas beaucoup, mais j'ai changé un peu, parce que j'ai dû contacter avec des gens, me rendre plus proche des personnes, de celles avec que j'ai contactées et dont j'ai eu besoin pour faire ce travail (sujet 5).

Deux autres étudiantes se penchent sur la valorisation de leur propre répertoire langagier et la construction de leur répertoire didactique. L'insécurité avouée lors de la première enquête est remplacée par la conscientisation sur elles-mêmes, leurs connaissances, expériences et représentations sur l'objet didactique diversité linguistique. Elles disent :

- Ce Séminaire a fait augmenter mon goût pour les langues et après il m'a montré que c'est possible éveiller nos enfants aux langues (...) au début c'était ce sentiment d'insécurité, de ne pas savoir comment faire, de ne pas être capable de faire, et maintenant je sais, je sais comment atteindre les enfants et à partir du moment où nous nous sentons sûres de ce que nous faisons je pense qu'il n'y a pas de raison pour avoir crainte, il faut aller en avant (sujet 1) ;

- Pour moi l'aspect le plus important ça a été de prouver à moi-même que je n'ai pas besoin de savoir parler toutes ces langues pour faire de l'éveil aux langues, parce qu'avant c'était la peur que j'avais, de ne pas être capable, comment est-ce que je vais parler le russe ou le polonais (...) cette expérience, quoique réduite, m'a montré comment faire, ça a été important à deux niveaux (...) j'ai essentiellement découvert que je suis capable de faire (sujet 3).

La formation semble avoir contribué au développement professionnel de ces jeunes professeurs sur un plan cognitif-affectif qui convoque des émotions et des sentiments divers. Les professeurs se déclarent forts d'un sentiment de confiance en eux, voulant reprendre et renouveler les pratiques :

- J'aimerais beaucoup expérimenter de nouveau, prendre ces matériaux et faire des adaptations (...) quelques modifications (...) il y a toujours des choses à améliorer, que nous changerions après l'expérimentation (sujet 3).

Le corpus de données montre que la majorité des étudiantes ont trouvé l'expérience enrichissante. Elles indiquent que l'opportunité offerte par le séminaire, prévoyant l'expérimentation en salle de classe, a été fondamentale pour leur développement professionnel et se déclarent intéressées à continuer à mettre en œuvre des activités d'éveil aux langues.

Conclusion

L'analyse des entretiens ne peut nous donner que des indices sur les effets de la formation à l'éveil aux langues dans le développement professionnel. En effet, les entretiens présentent des discours qu'il faut articuler avec d'autres types de données. Dans ces entretiens on peut déceler quelques traces sur les connaissances acquises (savoirs sur les langues, la diversité linguistique, les démarches pédagogiques..) et sur les aptitudes et attitudes. Là il faut faire confiance aux paroles des sujets, tout en sachant qu'elles reflètent le discours de la formation et le contexte d'émergence de ces mêmes représentations.

Toutefois, on peut affirmer que les situations de contact avec la diversité linguistique et les activités d'éveil aux langues dans le contexte de la formation s'avèrent une voie importante de capacitation personnelle-professionnelle pour que les sujets se sentent capables de concevoir et développer des pratiques en classe, tout en travaillant une dimension d'éducation langagière plurilingue et pluridisciplinaire.

En effet, l'expérimentation en contexte réel à travers un dispositif de recherche-action nous semble avoir joué un rôle fondamental dans l'évolution des représentations des futures enseignantes sur la diversité linguistique et les démarches didactiques de faire approcher les langues à l'école primaire, vers la promotion du plurilinguisme faisant de la diversité linguistique un atout formatif. L'éveil aux langues peut amener le sujet en formation à se constituer un éventail de savoirs, savoir faire et savoir être, qui relèvent de ce que Candelier (2007 : 70) appelle le « pan » et le « trans », par la mise en relation de plusieurs langues, dans une logique de construction d'un curriculum d'éducation plurilingue. Il peut constituer une voie possible de formation personnelle et professionnelle, à partir du moment où l'on dépasse une vision atomisée et monolithique des langues, de l'enseignement, de l'apprentissage et de la formation.

Bibliographie

- Alarcão, I. Andrade, A. I., Araújo e Sá, H., Melo-Pfeifer, S. 2009. « De la didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 6, p. 3 - 37.
- Andrade, A. I., Gonçalves, M. L., Martins, F., Pinho, A. S. 2012. « Développement professionnel : Quelles articulations possibles entre formation initiale et formation continue dans un projet de formation à la didactique du plurilinguisme ? ». In : *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements* Bruxelles : De Boeck.
- Andrade, A. I., Martins, F. 2012. « Éducation plurilingue : partager et construire des projets en situation de formation continue ». In : *Éveil aux Langues et Approches Plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan.
- Candelier, M. 2003. *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang* : Bilan d'une Innovation Européenne. Bruxelles : De Boeck.
- Candelier, M. 2007. « Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français ». *Synergies Monde*, n° 1, p. 67-76.

- Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations Sociales des Langues et Enseignements*. Étude de référence. Conseil de l'Europe.
- Charitonidou, A., Ioannitou, G. 2012. « L'autonomie des enseignants : quels éléments caractérisent l'enseignant autonome et comment ils influent sur la décision de la mise en œuvre d'une innovation pédagogique ? ». *Synergies France*, n° 9, p. 51-59.
- Dabène, L. 2003. « Préface ». *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang* : Bilan d'une Innovation Européenne. Bruxelles : De Boeck.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. 2001. « L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence ». *Langage et Pratiques*, n° 28, p. 31-44.
- Flores, M. A. 2010. « Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores ». *Educação*, tome 33, n° 3, p. 182-188.
- Goletto, L., Ioannitou, G. 2012. « Se former à la didactique de l'Éveil aux langues, quelles attentes pour une formation en ligne ? ». In : *Éveil aux Langues et Approches Plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan.
- Hawkins, E. 1987. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- kervran, M. 2012. « Vers une didactique inclusive des langues à l'école primaire ». In : *Éveil aux Langues et Approches Plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan.
- Marcelo, C. 2009. « Desenvolvimento profissional docente : passado e futuro ». *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, n° 8, p. 7-22.
- Postholm, M. B. 2012. « Teachers' professional development: a theoretical review ». *Educational Research*, n° 54 :4, p. 405-429.
- Simões, A., Araújo e Sá M. H. 2013. « A cultura linguística de alunos do 9º ano: Reflexões em torno dos resultados de um inquérito por questionário aplicado no distrito de Aveiro ». *Revista Lusófona de Educação*, n° 23, p. 145-166.
- Uwamariya, A. Mukamurera, J. 2005. « Le concept de 'développement professionnel' en enseignement : approches théoriques ». *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 31 (1), p. 133-155.

Notes

1. Sur ce sujet voir l'étude de Sá, S. 2012. *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável - Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?* (Thèse de doctorat), développée dans une École Basique de la région d'Aveiro, et qui montre les potentialités pluridisciplinaires et formatives de l'éveil aux langues et aux cultures dans le développement intégré des apprentissages scolaires.
2. « La porte des langues » est la traduction de *Janua Linguarum*, que l'équipe du projet d'éveil aux langues avec le même nom a abrégé souvent en *Ja-Ling*. Ce nom a été emprunté à un ouvrage de Comenius.
3. Traduction libre de « Teacher professional development means teachers' learning, how they learn to learn and how they apply their knowledge in practice to support pupil learning ».
4. Cf. Martins, F. 2008. *Formação para a diversidade linguística - Um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico*. Aveiro : Université d'Aveiro (Thèse de doctorat en didactique non publiée).
5. Pour cet article nous n'avons retenu que les cinq formées plus jeunes, âgées de 20 à 22 ans (sujets 1 à 5).
6. Les langues sont le portugais, l'espagnol, l'italien, le finnois et le roumain (langue maternelle d'un enfant de la classe).

L'approche lexiculturologique en (classe de) portugais langue-culture maternelle¹



Bruno da Silva

Université Catholique Portugaise, Portugal
bfrancosilva@gmail.com

Marlène da Silva e Silva

Université du Minho / Université Catholique Portugaise - CEFH, Portugal
marlene.fs.silva@gmail.com

Reçu le 31-08-2013 / Évalué le 30-11-2013 / Accepté le 31-07-2014

Résumé

Dans le cadre de l'éducation aux et par les langues-cultures, le principe didactologique de consubstantialité de la *langue* et de la *culture* fait l'objet d'une entrée première centrée sur le principe homologue du *lexique* et de la *culture*. Cependant, cette entrée en la matière, qui repose sur l'approche lexiculturologique, ne registre jusqu'à présent aucune attention explicite et systémique en (classe de) portugais langue-culture maternelle dans le système scolaire portugais, dans la mesure où l'idée didactique prédominante considère que le fait que l'enseignement-apprentissage de cette matière scolaire s'effectue en contexte endolingue et endoculturel y dispense une approche didactique manifeste de la lexiculture. La perspective didactologique sous-jacente à cette recherche consiste à la mise en œuvre prototypique de l'approche lexiculturologique en (classe de) portugais langue-culture maternelle, afin de mettre en évidence que la lexiculture se doit d'être considérée de façon explicite, à des fins d'ordre éducationnel, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage scolaire correspondant.

Mots-clés : didactologie des langues-cultures, lexiculturologie, lexiculture, portugais langue-culture maternelle

A abordagem lexiculturoológica na aula de português língua-cultura

Resumo

No âmbito da educação em e pelas línguas-culturas, o princípio didactológico de consubstantialidade da *língua* e da *cultura* é objeto de uma entrada centrada no princípio homólogo do *léxico* e da *cultura*. Contudo, esta entrada na matéria em causa, que assenta na abordagem lexiculturoológica, não regista até ao presente qualquer atenção explícita na aula de português língua-cultura materna no quadro do sistema escolar português, na medida em que a ideia didática predominante considera que o facto de o ensino-aprendizagem de essa matéria escolar se verificar em contexto endolingue e endocultural dispensa proceder à inclusão na aula de uma abordagem didática manifesta da lexicultura. A perspetiva didactológica subjacente a esta investigação consiste na implementação prototípica da abordagem lexiculturoológica na aula de português língua-cultura materna, de modo a evidenciar que a lexicultura deve ser

objeto de consideração em termos explícitos, para efeitos de ordem educacional, no quadro do ensino-aprendizagem escolar correspondente.

Palavras-chave: Didactologia das Línguas-Culturas, Lexiculturologia, lexicultura, Português Língua-Cultura Materna

The lexicultural approach in the class of Portuguese Maternal Language-Culture

Abstract

Within the scope of education in and by languages-cultures, the didactological principle of consubstantiality of the *language* and the *culture* plays the key role in the homologous principle of *lexicon* and *culture*. However this role, being based in the lexicultural approach, has until now never gathered any explicit attention in the class of Portuguese Maternal Language-Culture in the context of the Portuguese school system, to the point that the predominant didactic idea considers that the fact that the teaching-learning of such a subject happens in an endolingual and endocultural context means the non-inclusion in the class an evident didactic approach of lexiculture. The didactological perspective subjacent to the research consists in the prototypical implementation of the lexicultural approach in the class of Portuguese Maternal Language-Culture in way to clarify that the lexiculture should be an object of consideration in explicit terms for effects of educational nature in the context of the corresponding teaching-learning.

Keywords: Didactology of Languages-Cultures, Lexiculturology, lexiculture, Portuguese Maternal Language-Culture

1. Prise en compte souhaitable de l'approche lexiculturologique en (classe de) portugais langue-culture maternelle

Dans le cadre de l'éducation aux et par les langues-cultures en général et le domaine de la didactologie des langues-cultures en particulier (Galissou, 2002), la problématique de l'interrelation de la *langue* et de la *culture* fait l'objet d'une conception qui considère qu'il existe un « jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture », ce qui « fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre » (Galissou, 1986 : 108). Par ailleurs, la *langue* étant le canal de transmission verbal de la *culture*, elle est le

véhicule 'universel' de la culture dans la mesure où par l'intermédiaire des signes que sont les mots, [elle] peut rendre compte (...) de tout ce qui les concerne, qu'il s'agisse de littérature, d'arts, de sciences... de mythes, de rites... ou de comportements (Galissou, 1991 : 11).

Quoiqu'elle soit le véhicule verbal de la *culture*, la *langue* est autant le produit de la *culture* - dans la mesure où « sous l'emprise de [celle-ci] elle évolue, s'enrichit et se crée comme en témoignent les néologismes qui servent à baptiser les nouveaux produits culturels, les nouvelles inventions et les nouvelles découvertes » (Silva, 2003 : 132) - que productrice de *culture*, « puisque c'est par son entremise, par l'échange, par la communication entre les individus du groupe, que les représentations, les attitudes collectives se font, s'affinent, s'équilibrent et se modélisent » (Galisson, 1991 : 119). Cependant, dans le cadre de la vision communicationnelle contemporaine, on ne peut ignorer que

[les] relations entre le verbal et le non verbal ou le rôle du non verbal dans les relations interpersonnelles comme moyen de régulation font (...) l'objet de plusieurs recherches. Par ailleurs, on assiste ces derniers temps à un changement d'acteur/objet de recherche par rapport au passé. Aujourd'hui, l'accent est plutôt mis sur la réception et sur l'interaction, étant donné que les comportements suscitent des réactions, des émotions, des effets sur les autres (Ferrão Tavares, 1999 : 155).

Le fait que l'institution scolaire contemporaine n'a pas encore consacré, de façon extensive et intensive, une approche essentielle, structurale, fonctionnelle et téléologique des « relations naturelles (de consubstantialité) qu'entretiennent entre elles la langue et la culture qui 'va avec' » (Galisson, 1995 : 7), découle de la circonstance que cette institution éducative maintient l'instauration de façon quasiment exclusive de l'approche

qui date du temps où la culture, dite savante, traitait de littérature, d'arts, d'histoire, ... [qui] consiste (...) à isoler la culture et à tenir sur elle des discours empruntés (...) à l'anthropologie, l'ethnologie, la sociologie, ... (quand les modes de vie et de pensée, les rites sociaux, les comportements... font partie des attentes du public visé - ce qui est généralement le cas aujourd'hui (Galisson, 1995 : 7).

Par contre, la conception didactologique de *langue-culture* « au lieu d'isoler la culture de son milieu naturel, cherche à préserver sa dynamique propre, à la saisir en circulation/dissolution dans le discours (ordinaire de préférence) » (Galisson, 1995 : 7), puisque

[l]e principal intérêt de l'approche discursive, qui est intégrative, ou associative, par rapport à l'approche métadiscursive, qui est isolante ou dissociative, réside en ce qu'elle ne sépare pas les composantes nodales de la communication (la langue et la culture), et qu'elle intègre l'enseignement de l'une à l'enseignement de l'autre. L'approche, discursive - métadiscursive - de la culture est - associative (1) - dissociative (2). En (1), on parlera de langue-culture (langue + culture), en (2) de langue/culture (langue vs culture) (Galisson, 1995 : 7).

Dans le prolongement de cette approche discursive des composantes premières de la communication - *langue* et *culture* -, il s'impose de distinguer deux pôles conceptuels correspondants à l'unité terminologique *culture*, plus spécifiquement celui de la *culture-vision*, « qui correspond, en gros, à la culture *savante* » et celui de la *culture-action*, « qui correspond en gros, à la culture *courante* » (Galisson, 1999a : 105).

Par rapport à cette conception didactologique, il faut expliciter autant le caractère dichotomique - d'ordre davantage analytique qu'essentiel -, que le caractère d'interrelation et de complémentarité réciproque - plutôt fonctionnelle en termes systémiques qu'analytiques - de ces deux modes de *culture*. Si, d'une part, la *culture-vision*, qui est « [j]usqu'à présent, la culture privilégiée par l'institution scolaire », est la « *culture savante*, telle que la décrivaient les spécialistes de nombreuses disciplines », c'est-à-dire « [u]ne culture fondée sur des discours cultivés (descriptifs et/ou explicatifs), construits à partir et sur d'autres discours (cultivés ou non) » (Galisson, 1999b : 488-489), d'une autre part, la *culture-action* présente comme « matériau de base (...) le discours ordinaire, qui traite de tout, sauf de la culture qu'il véhicule (en contrebande, sans la déclarer, sans l'expliquer) (Galisson, 1999b : 491). Par conséquent, dans une perspective didactologique, il s'impose de reconnaître que

[C]es deux démarches, opposées l'une à l'autre pour des raisons de prestige et de pouvoir, comme on oppose, pour les mêmes raisons, l'esprit au corps (le savant, avec l'esprit, c'est l'aristocratie ; le courant, avec le corps, c'est la roture), sont évidemment complémentaires, dans la mesure où, comme chacun sait, le corps et l'esprit ne peuvent fonctionner l'un sans l'autre (Galisson, 1999a : 108).

Du croisement des conceptions didactologiques de *langue-culture*, *culture-vision* et *culture-action*, on constate que, parce qu'« il est par définition, à l'image du monde qu'il in-forme et qu'il désigne » (Galisson, 1991 : 157), le lexique se constitue comme le dépositaire de contenus culturels et, par conséquent, les lexèmes deviennent des moyens premiers dont dispose l'individu pour opérationnaliser l'interaction de la *langue* et de la *culture*, une fois que

[les mots] constituent (...) un passage obligé de toute réflexion sur le monde. Ils sont choisis comme interfaces entre les deux objets d'étude parce qu'ils relèvent statutairement de la langue, donc la représentent et que certains d'entre eux sont aussi de puissants accumulateurs de culture (Galisson, 1999b : 479).

A cette fin, il s'impose de « relancer la culture par le lexique et le lexique par la culture » (Galisson, 1999b : 494), perspective didactologique qui constitue le propos de la lexicoculture - en tant que branche disciplinaire de la didactologie des langues-cultures - et dont la « spécificité est (...) de proposer *une entrée dans la culture par les mots* » et « d'intégrer culture et langue dans une approche qui ne les disjoigne

pas, qui respecte leur intime *consubstantialité* » (Galissou, 1999c : 122). Pour ce faire, la lexiculturologie a pour objet la *lexiculture*, c'est-à-dire, « la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture pour elle-même », ce qui « exclut les discours dans une autre langue que celle qui 'va avec' la culture en question » (Galissou, 1995 : 6).

Dans ce cadre de référence lexiculturologique, l'accès à la *charge culturelle partagée* - désormais siglée CCP -, c'est-à-dire « la valeur ajoutée à la signification ordinaire » des mots, laquelle « est toute désignée pour servir de rampe d'accès à la culture omniprésente dans la vie des autochtones », mais qui « n'est décrite, donc enseignée nulle part à ce jour » (Galissou, 1991 : 119-120), exige la prise en compte de « la culture (implicite), en suspens *dans* ou *sous* les mots, qu'il convient de mettre au jour, d'explicitier et d'interpréter » (Galissou, 1999c : 122).

Suite aux conclusions de recherches lexiculturologiques menées sur la lexiculture dans le cadre de différentes langues-cultures, notamment dans les contextes endolingues et endoculturels respectifs, lesquels soulignent que la CCP porte bien souvent défaut à l'usager autochtone, que celui-ci se trouve ou non en situation d'éducation formelle (Galissou, 1991 ; Pruvost, 2005 ; Silva e Silva, 2006), on constate, en particulier par rapport au système scolaire portugais, que l'institution scolaire ne prend pas en compte encore, de façon extensive et intensive, l'approche lexiculturologique dans le cadre de la discipline scolaire de portugais langue-culture maternelle - dorénavant siglée PLCM - (Ferrão Tavares, 2007) -, bien que l'acquis implicite de ladite CCP ne soit pas, de toute évidence, un fait obligatoirement accompli.

2. Prise en compte tangible de l'approche lexiculturologique en (classe de) portugais langue-culture maternelle

Compte tenu que, dans le cadre des programmes d'enseignement (voire instructions officielles) en vigueur de la discipline scolaire de PLCM de l'enseignement non supérieur (Ministério da Educação, 2001-2002, 2009) du système scolaire portugais², les *textes des média* et les configurations typologiques correspondantes sont considérés comme des matériaux qui méritent de faire l'objet de l'enseignement-apprentissage correspondant, on retient ici deux cas de figure qui relèvent de la *presse écrite*, quoique en support électronique, notamment pour des raisons d'ordre pratique sur le plan du testage didactique rapporté ci-après.

Ledit testage s'est effectué, durant l'année scolaire 2012/2013, de façon non formelle, quoiqu'en apparence formelle scolaire vis-à-vis des (17) sujets-apprenants, dans un groupe-classe de 12^e année de scolarité, dont la discipline scolaire de PLCM

constituait alors une des composantes curriculaires de premier plan du cursus correspondant, dans un des établissements de l'enseignement secondaire de la ville qui, selon les données statistiques officiels disponibles (2011) concernant la population, est, pour l'heure, la troisième ville du Portugal.³

Le premier cas de figure lexiculturel se rapporte à un article, publié, le 22 janvier 2013, par la journaliste Ana Sá Lopes, dans le journal quotidien généraliste portugais intitulé *Jornal i* - édition électronique -, lequel a pour titre « Mário Soares já está fixe e em casa » (Sá, 2013 : s.p.)⁴, énoncé que l'on peut traduire en français - de façon assez libre, mais pas inexacte pour sauvegarder la CCP du mot portugais *fixe* ['fiʃ(ə)], qui est ici central en terme d'approche lexiculturologique - par « Mário Soares est déjà [en santé] super chouette et chez lui ».

Le texte de l'article précise que

*Mário Soares est déjà chez lui et devra reprendre son agenda bientôt. L'ex-Président de la République [portugaise] a été autorisé à quitter l'Hospital da Luz, où il avait été interné durant huit jours, suite à une infection provoquée par un virus. Dès jeudi la situation clinique de Mário Soares signalait un rétablissement substantiel. Hier les médecins de l'Hospital da Luz ont décidé que l'ex-Président de la République réunissait les conditions pour retourner chez lui.*⁵

Le cas de figure lexiculturel, dont il est ici question, se centre sur le mot portugais *fixe*, adjectif masculin et féminin, dont la configuration définitoire, qui l'inscrit dans le niveau de langue dit *familier*, fait l'objet du traitement dictionnaire suivant :

1. *Qui ne change pas ; qui est sûr, ferme, fixe (...).* 2. *Qui est honnête, loyal ; qui est digne de confiance (...).* 3. *Qui est sympathique, obligeant, bon ; qui a des qualités qui attirent les autres.* 4. *Qui plait, qui donne plaisir (...).* 5. *Qui est compacte, fort*⁶ (*Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, 2001 : 1764).

Par analogie, et sans avoir besoin de consulter un dictionnaire de langue portugaise quelconque, en lisant le titre dudit article, l'usager autochtone, en contexte endolingue et endoculturel, saisit - de façon immédiate, notamment sans aucune contrainte idiomatique-culturelle - l'idée que M. Mário Soares, après une période de mauvaise santé, a repris alors sa (bonne) santé, c'est-à-dire qu'il est à même de reprendre ses activités personnelles, politiques..., perspective sémantico-communicationnelle que les sujets-apprenants du groupe-classe indiqué plus haut dans ce texte, après avoir effectué la lecture du titre - sans avoir accès, dans un premier moment, au texte même de l'article - ont pleinement confirmé.

Toutefois, après leur avoir permis la lecture du texte dudit article, l'agent-enseignant de PLCM de ces sujets-apprenants leur a demandé si l'emploi du mot *fixe*

leur suscitait des remarques du point de vue linguistique, culturel, journalistique... La seule observation présentée et partagée alors par la majorité des sujets-apprenants de la situation éducative concernée s'est traduite par l'impression que le mot *fixe*, parce qu'il relève d'un *niveau de langue* qualifié en la circonstance de *populaire* et/ou *familier*, était trop roturier, mais que cela se devait au fait que l'ancien Président de la République portugaise est un homme politique populaire et la journaliste avait, dans ce cas, l'intention de souligner le profil populaire de cette personnalité.

Cependant, du point de vue lexiculturologique, l'explication bien fondée du recours au mot *fixe* est tout autre. Lors de l'élection présidentielle portugaise de 1986, de laquelle M. Mário Soares a décroché son premier mandat quinquennal, dans le cadre de la campagne électorale dudit candidat présidentiel a émergé le slogan politique « Soares é fixe », lequel a été répété jusqu'à... non pas l'exhaustion, mais bien à l'imprégnation quasi-absolue dans le discours politique depuis cette date-là.

Par conséquent, le recours au mot *fixe* par l'auteur de l'article, dont il est ici question, découle de l'activation de la CCP du mot *fixe* qui est fonction de l'évocation d'un fait qui s'inscrit dans ladite élection présidentielle de 1986, en tant qu'événement historique, qui relève, notamment aujourd'hui, du concept didactologique de *culture-vision*, mais dont la méconnaissance, en l'occurrence, par les sujets-apprenants de la situation éducative concernée met en évidence que ces usagers autochtones, puisque leur langue-culture maternelle est le portugais, n'ont pas été en mesure de saisir en toute plénitude, quoiqu'en contexte endolingue et endoculturel, la valeur culturelle implicitement ajoutée, dès 1986 - il y a déjà 27 ans ! - au mot *fixe*, ce qui les empêche d'effectuer un acte de *culture-action*, en la circonstance, d'ordre langagier à portée communicationnelle suscité par l'à-propos idiomatique-culturel à caractère intentionnel de l'auteur dudit article.

Par ailleurs, il s'impose de souligner que, lors de l'exécution de cet exercice, les sujets-apprenants concernés étaient âgés de 17 et 18 ans et, par conséquent, sont nés en 1994 et 1995, c'est-à-dire presque dix ans après l'émergence de la CCP ici rapportée. Cependant, l'archétype du slogan « X é fixe » fait l'objet, depuis son apparition, de déclinaisons successives, épisodiques... mais encore et toujours en cours, notamment dans le discours politique portugais au quotidien, ce qui permet de souligner que la mise en œuvre explicite et systémique de l'approche lexiculturologique, en particulier, sur le terrain même de l'enseignement-apprentissage du PLCM dans le cadre de la discipline scolaire correspondante trouve toute sa raison d'être, dans la mesure où le déficit lexiculturel éventuel de tout usager du PLCM, même - ou surtout - en contexte endolingue et endoculturel, peut faire défaut, notamment sur le plan de la réception, dans le cadre de la communication verbale courante.

Le deuxième cas de figure lexiculturel concerne un article d'opinion publié, le 13 juin 2013, par le journaliste Henrique Monteiro, dans son blog qui est logé sur le site du journal hebdomadaire portugais *Expresso*, et qui a pour titre « Ô saint Antoine, n'est-il pas vrai qu'il y a tant de corruption ? Hélas, si ! » (Monteiro, 2013 : s.p.)⁷, dont le propos est d'attirer l'attention sur la question de la corruption dans le cadre de la société portugaise contemporaine. La date du 13 juin correspond aux fêtes en l'honneur dudit saint catholique, lesquels prennent une ampleur de projection nationale, dans la mesure où les fêtes majeures correspondantes se situent à Lisbonne.

Comme le souligne l'auteur dudit article, en fin de texte, celui-ci « *est une simple adaptation du sermon de saint Antoine, prononcé en 1654, en la ville [de São Luís] du Maranhão [au Brésil], para le Père António Vieira* »⁸ (Monteiro, 2013 : s.p.). Cette pièce oratoire à caractère littéraire, dont l'auteur est le Père jésuite António Vieira (1608-1697), intègre non seulement le programme d'enseignement de PLCM de la discipline scolaire correspondante, qui compose l'éventail curriculaire de la 11^e année de scolarité de l'enseignement secondaire portugais, mais de plus en constitue une pièce textuelle de premier plan, notamment par la mise en relief du premier paragraphe du chapitre I - exorde - du sermon.

Une fois présenté (en support électronique) le titre de l'article avec l'en-tête du blog à l'ensemble des sujets-apprenants indiqué plus haut dans ce texte, et suite à l'intervention de l'agent-enseignant correspondant leur demandant de signaler si l'énoncé en cause les conduisait à une évocation quelconque, l'absence de réponse favorable fut unanime. Par la suite, l'agent-enseignant leur ayant fourni (en support papier) le texte intégral et demandé de procéder à la lecture dudit texte, quelque peu de temps après le début de la lecture, les sujets-apprenants ont déclaré que ce texte leur rappelait un des textes du « Sermon de saint Antoine aux poissons » du Père António Vieira, lequel avait fait l'objet d'étude l'année scolaire précédente, en 11^e année de scolarité, plus spécifiquement dans le cadre de la discipline scolaire de PLCM.

Le pourquoi de l'émergence de l'identification certaine, par évocation, du texte du Père António Vieira (AV) par lesdits sujets-apprenants découle du fait que le texte du journaliste Henrique Monteiro (HM) est un texte-palimpseste⁹ de la pièce écrite à caractère littéraire du XVII^e siècle, dont se suivent, à titre d'exemple, et en fonction d'une traduction entendue comme médiation (lexi)culturelle, trois ensembles de séquences discursives :

- Exemple A

- Texte original (AV) :

L'effet du sel est d'empêcher la corruption ; mais quand la terre est à ce point corrompue telle la nôtre, quand il y a tant de ceux qui ont pour office de jouer le rôle

du sel, quelle est, quelle sera la cause de cette corruption ?¹⁰

- Texte-palimpseste (HM) :

L'effet du sel est d'empêcher la corruption, mais quand le pays est à ce point corrompu tel le nôtre, et quand il y a tant de personnes qui ont pour office la politique, la magistrature, la loi, quelle peut être la cause de tant de corruption ?¹¹

▪ Exemple B

- Texte original (AV) :

Ou c'est parce que le sel ne sale pas, et les prédicateurs se prêchent eux-mêmes et ne prêchent pas le Christ ; ou parce que la terre ne se laisse pas saler, et les auditeurs au lieu de servir le Christ, servent leurs appétits ?¹²

- Texte-palimpseste (HM) :

Ou c'est parce que le sel ne sale pas et les politiciens, les magistrats, les gouvernants et les agents de la loi se promeuvent eux-mêmes et ne promeuvent pas la loi générale ; ou parce que la terre ne se laisse pas saler et le peuple au lieu d'observer la loi, observe seulement ses appétits ?¹³

▪ Exemple C

- Texte original (AV) :

Tout ceci n'est-il pas vrai ? Hélas, si.¹⁴

- Texte-palimpseste (HM) :

Tout ceci n'est-il pas vrai ? Hélas, si !¹⁵

Compte tenu que - non pas en fonction du titre de l'article, mais bien en résultat de la lecture du texte correspondant, notamment dû à l'inclusion de la séquence discursive « L'effet du sel est d'empêcher la corruption », dans la mesure où cette assertion fait l'objet d'une étude renforcée, puisque le Père António Vieira est considéré comme l'un des auteurs qui mérite d'être convoqué par les énoncés des examens nationaux de la discipline scolaire de PLCM à la fin de la 12^e année de scolarité, laquelle est l'année de scolarité terminale de l'enseignement secondaire au Portugal - lesdits sujets-apprenants ont été interpellés par la CCP assignée par l'auteur du texte journalistique, il nous est permis de considérer que ces sujets-apprenants, en tant qu'usagers autochtones du portugais, notamment en contexte endolingue et endoculturel, et lecteurs potentiels de l'article signalé plus haut dans ce texte, le cas échéant, auraient été en mesure de saisir la valeur culturelle ajoutée inscrite dans le texte journalistique en cause ce qui ne s'est fort probablement pas vérifié lors de l'accès audit texte par les lecteurs effectifs qui méconnaissent (ou méconnaissaient alors) le texte premier dont l'auteur est le Père António Vieira.

Cette situation témoigne également de l'importance que la CCP du lexique "notamment dans le cadre d'un agencement textuel " joue dans le processus communicationnel quotidien " en la circonstance, à travers le mode verbal et la modalité écrite correspondante ", même quand l'apport lexiculturel concerné, à des fins de pratiques sociales de référence appartenant à la dimension didactologique de culture-action contemporaine, relève de la conception didactologique de culture-savante, dans ce cas de nature prioritairement littéraire et historique. Cette pratique correspond, par conséquent, au propos stratégique d'ordre didactologique, d'une part, de « réconcilier la culture-vision et la culture-action », ce qui « revient, au bout du compte, à réconcilier l'esprit et le corps, la rationalité et la sensibilité, le cerveau gauche et le cerveau droit, à travailler, dans le long terme, au remembrement de l'homme éclaté » (Galisson, 1999a : 108-109) et, d'autre part, - soulignons-le à nouveau - de « relancer la culture par le lexique et le lexique par la culture » (Galisson, 1999b : 494) dans le cadre du concept didactologique de *langue-culture*.

3. Prise en compte incontournable de l'approche lexiculturologique en (classe de) portugais langue-culture maternelle

L'exercice de démonstration prototypique du bien-fondé didactologique - autant déclaratif que procédural - de la dimension lexiculturelle dans le cadre de la communication, dans ce cas, en son mode verbal et en la modalité écrite correspondante - bien que cette dimension s'inscrive de façon adaptée dans des modes non verbaux (tels que le *dessin*, l'*icône*, la *chromatique*, la *gestualité*...) et les modalités associées (par exemple, ici par rapport aux modes déjà énoncés, le *portrait*, la *métaphore*, les *couleurs*, les *jeux mimiques*, respectivement), lesquels peuvent faire l'objet d'association, de conjugaison... voire d'intégration avec le mode verbal et ses modalités, notamment au sein de documents et d'actions multimédia et/ou multimédia multimodaux - met en évidence que l'absence didactique explicite de l'approche lexiculturologique en langue-culture maternelle, même en situation endolingue et endoculturelle, notamment dans les disciplines scolaires homologues, porte défaut à la conscientisation de la valeur culturelle implicite, mais incontournable, ajoutée au lexique pour assurer la teneur communicationnelle des usagers autochtones.

Par rapport au PLCM, ladite démonstration - quoique de propos exploratoire - permet d'avancer que la prise en compte factuelle et actionnelle de la lexiculturologie dans la discipline scolaire correspondante, tout au long de la formation scolaire non supérieure, adaptée aux configurations et aux niveaux pluriels respectifs, se présente comme une contribution fort encourageante, mais dont la poursuite dépend de l'adoption de mesures d'introduction, de développement et d'implantation épaulées en termes

institutionnels, lesquels doivent faire l'objet non seulement au préalable, mais de plus en continu de travaux d'acclimatation de cette perspective d'intervention générique absolue mise à disposition autant de la branche disciplinaire générique relative qu'est la *didactique des langues(-cultures) maternelles* que de la lignée disciplinaire spécifique qu'est la *didactique du portugais langue(-culture) maternelle* par la *didactologie des langues-cultures*.

Bibliographie

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea 2001. Lisboa : Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

Ferrão Tavares, C. 1999. « L'observation du non verbal en classe de langue ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 114, p. 153-170.

Ferrão Tavares, C. 2007. *Didáctica do Português - Língua Materna e Não Materna - no Ensino Básico*. Porto : Porto Editora.

Galisson, R. 1986. « Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 79, p. 97-110.

Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.

Galisson, R. 1995. « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? » *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 100, p. 79-98.

Galisson, R. 1999a. « Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel ? » In : Galisson, R 1999b. « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 116, p. 477-496.

Galisson, R. 1999c. « Glossaire » In : Galisson, R., Puren, Ch. 1999. *La formation en questions* (p. 116-125). Paris : CLE International.

Galisson, R. 2002. « Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 128, p. 497-510.

Galisson, R., Puren, Ch. 1999. *La formation en questions* (p. 95-115). Paris : CLE International.

Ministério da Educação 2009. *Programa de Português do Ensino Básico* (<http://www.dgic.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47>).

Ministério da Educação 2001-2002. *Programa de Português - 10.º, 11.º e 12.º anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/portugues_10_11_12.pdf).

Pruvost, J. 2005. « Quelques concepts lexicographiques opératoires à promouvoir au seuil du XXIe siècle ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures e de lexiculturologie*, n° 137, p. 7-37.

Silva, J. 2003. *La didactique des langues-cultures - Approche lexico-didactologique de concepts du domaine*. Thèse de doctorat en Éducation. Braga : Universidade do Minho.

Silva e Silva, M. 2006. *La pragmatique lexiculturelle en éducation aux langues-cultures : une étude de cas dans le contexte scolaire portugais*. Thèse de Doctorat en Éducation. Braga : Universidade do Minho.

Notes

1. Le texte de cet article reprend - de façon plus réfléchie, soutenue, approfondie et consolidée - le texte oral d'une contribution présentée dans le cadre de la réunion scientifique « III Encontro Internacional do Português & III Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa » [III^e Rencontre Internationale du Portugais & III^e Symposium International de l'Enseignement de la Langue Portugaise], qui a eu lieu à l'École Supérieure d'Éducation de l'Institut Polytechnique de Santarém, Portugal, les 11, 12 et 13 avril 2013. La recherche présentée dans le texte de cet article a été exécutée par les auteurs correspondants dans le cadre des unités curriculaires de Didactique du Portugais I et II, durant l'année scolaire 2012/2013, du cursus de second cycle universitaire de formation des enseignants de portugais et d'espagnol de la Faculté de Philosophie du Centre Régional de Braga de l'Université Catholique Portugaise, et les travaux d'investigation ainsi que le texte qui les rapporte ont fait l'objet d'un exercice conjoint de l'auteur premier respectif, étudiant dudit cursus universitaire, et de l'enseignant-chercheur coresponsable desdites unités curriculaires, Marlène da Silva e Silva.
2. Le système scolaire non supérieur portugais contemporain se compose de l'enseignement dit de base (*Ensino Básico*) et de l'enseignement secondaire (*Ensino Secundário*) qui réunissent, respectivement, les 9 et 3 années de scolarité de l'ensemble complet correspondant.
3. V. http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menu-BOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3. Pour des raisons d'ordre éthique, les données relatives dudit établissement scolaire, ainsi qu'à l'agent-enseignant et aux sujets-apprenants font l'objet d'un traitement sous forme d'anonymat [Consulté le 20-08-2013].
4. V. <http://www.ionline.pt/artigos/portugal/mario-soares-ja-esta-fixe-casa> [Consulté le 20-08-2013].
5. Texte original : *Mário Soares já está em casa e deverá poder retomar a agenda em breve. O ex-Presidente da República teve alta do Hospital da Luz, onde esteve internado durante oito dias, na sequência de uma infecção provocada por um vírus. Desde quinta-feira que a situação clínica de Mário Soares registava melhoras substanciais. Ontem os médicos do Hospital da Luz decidiram que o ex-Presidente da República estava em condições de regressar a casa.*
6. Texte original : 1. *Que não muda; que é seguro, firme, fixo (...)*. 2. *Que é honesto, leal; que é digno de confiança (...)*. 3. *Que é simpático, prestável, bom; que tem qualidades que atraem os outros.* 4. *Que agrada, que dá prazer (...)*. 5. *Que é compacto, forte.*
7. Texte original : *Ó, Santo António, não é verdade que há tanta corrupção? Ainda mal!* (v. <http://expresso.sapo.pt/o-santo-antonio-nao-e-verdade-que-ha-tanta-corrupcao-ainda-mal=f813345>) [Consulté le 20-08-2013].
8. Texte original : *Este texto é uma mera adaptação do sermão de Santo António aos Peixes, feito em 1654, no Maranhão, pelo Padre António Vieira.*
9. Dans le cadre lexiculturologique, le *palimpseste verbo-culturel* est « un énoncé complet (auto-suffisant) (...) ou un fragment d'énoncé suivi, qui fait surépaisseur, par rapport à l'énoncé complet ordinaire, ou dans la linéarité de l'énoncé suivi. Cette surépaisseur (implicite) est le produit du chevauchement : d'un sous-énoncé lexicalisé et d'un sur-énoncé résultant de la déconstruction (délexicalisation) du sous-énoncé de base » (Galissou, 1995 : 1005).
10. Texte original : *O efeito do sal é impedir a corrupção; mas quando a terra se vê tão corrupta como está a nossa, havendo tantos nela que têm ofício de sal, qual será ou qual pode ser a causa desta corrupção?*
(v. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/portoeditora_peavieira_sermpeixes.pdf) [Consulté le 20-08-2013].
11. Texte original : *[O] efeito do sal é impedir a corrupção, mas quando se vê o país tão corrupto como está o nosso, e havendo nele tantas pessoas que têm como ofício a política, a magistratura, a lei, qual pode ser a causa de tanta corrupção?*
12. Texte original : *Ou é porque o sal não salga, e os pregadores se pregam a si e não a Cristo; ou porque a terra se não deixa salgar, e os ouvintes em vez de servir a Cristo, servem os seus apetites* (v. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/portoeditora_peavieira_sermpeixes.pdf) [Consulté le 20-08-2013].

13. Texte original : *Ou é porque o sal não salga e os políticos, magistrados, governantes e agentes da lei se promovem a si mesmo e não à lei geral; ou é porque a terra não se deixa salgar e o povo, em vez de cumprir a lei, cumpre apenas os seus apetites.*
14. Texte original : *Não é tudo isto verdade? Ainda mal.* (v. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/portoeditora_peavieira_sermpaixes.pdf) [Consulté le 20-08-2013].
15. Texte original : *Não é isto tudo verdade? Ainda mal!*

Réalités éducatives complexes et multilingues : les révélations des biographies langagières des élèves



Encarnación Carrasco Perea

Universitat de Barcelona, Espagne
Lidilem – Université J. Fourier, France
encarni.carrasco@laposte.net

Ekaterina Chernova

Universitat de Girona, Espagne
catalina17230@hotmail.com

Reçu le 31-08-2013 / Évalué le 30-11-2013 / Accepté le 30-08-2014

Résumé

Cette contribution rend compte d'une étude exploratoire conduite au sein d'un collège-lycée en plein cœur de la ville de Barcelone multilingue et multiculturelle. Une soixantaine d'élèves ont répondu à une série de questions à propos de leurs origines, usages linguistiques et représentations des langues et du plurilinguisme. Les questionnaires utilisés ont été tirés de la *Biographie langagière* du *Portfolio européen des langues (12-18) ans*, publié par le Ministère Espagnol de l'Éducation et de la Science en 2005. La lecture croisée des constats préalables et des résultats obtenus invitent à une reconsidération de certaines orientations didactiques, notamment au nom du plurilinguisme et de la contextualisation des apprentissages.

Mots-clés : Portfolio européen des langues, plurilinguisme, apprentissage des langues

Realidades educativas complexas e multilingues: as revelações das biografias linguísticas dos alunos

Resumo

Esta contribuição reporta um estudo exploratório realizado numa escola secundária no centro da cidade multilingue e multicultural de Barcelona. Cerca de sessenta alunos responderam a uma série de perguntas sobre as suas origens, os seus usos linguísticos e a suas representações das línguas e do multilinguismo. Os questionários utilizados foram extraídos da *Biografia Linguística do Portefólio Europeu das Línguas (12-18 anos)*, publicado pelo Ministério da Educação e Ciência espanhol em 2005. A leitura cruzada das constatações preliminares e dos resultados obtidos convidam a proceder a uma reconsideração de determinadas orientações didáticas, nomeadamente em nome do plurilinguismo e da contextualização das aprendizagens.

Palavras-chave: Portefólio Europeu das Línguas, plurilinguismo, aprendizagem das línguas

Complex and multilingual educational realities: the revelations of language biographies of students

Abstract

This paper reports the findings of a study conducted at a secondary school located in the heart of the multilingual and multicultural Barcelona. Sixty students answered a series of questions about their use of language and representations concerning languages, languages learning and multilingualism. The questionnaires have been derived from the Language Biography of the *European Language Portfolio (12-18 years)*, published by the Spanish Ministry of Education and Science (2005). Cross reading initial observations and results invite us reconsidering the content and didactic guidelines, accounting for the paradigm of multilingualism and targeting the contextualization of learning strategies.

Keywords: European Language Portfolio, multilingualism, language teaching, language learning

1. Introduction : des nouveaux enjeux et défis socio-éducatifs

Le mythe du multilinguisme, qui divise et confond face à l'hégémonie linguistique comme facteur de cohésion et état normal et souhaitable, est encore très présent dans nos sociétés, même si ce sont pourtant les situations multilingues et les individus plurilingues qui sont majoritaires. Si, actuellement dans le monde, on dénombre entre 4 et 5 milles langues et seulement quelques 140 états, la moitié de la population mondiale doit nécessairement être bilingue ou plurilingue. La Catalogne ne fait pas exception et, au-delà de son bilinguisme statutaire, cette société moderne, et par conséquent globale, tend inévitablement vers le multilinguisme. Le milieu scolaire catalan, à partir notamment de l'afflux considérable d'élèves allochtones durant ces 20 dernières années, est devenue aussi un espace multiculturel et multilingue avec une forte présence d'apprenants (*semi-)*allophones qui peut atteindre une moyenne, par exemple dans le secondaire, de 60%¹. Ainsi, le bilinguisme qui opérait dans la société catalane il y a 30 ans, lorsque fut adopté le modèle éducatif d'immersion en catalan dans l'enseignement obligatoire n'est plus d'actualité (cf. 2).

La présente étude se donne pour but, précisément, d'explorer le profil langagier des élèves d'un établissement secondaire reflétant la réalité multilingue et multiculturelle de la Catalogne contemporaine. Il s'agit du collège-lycée Milà i Fontanals (MiF), en plein cœur de *El Raval*, quartier emblématique du phénomène migratoire le plus récent qu'a connu la capitale catalane et dans lequel 98% des élèves sont d'origine extracommunautaire en provenance de plus de 30 pays. Cet établissement se caractérise par la grande

diversité culturelle, religieuse et idéologique de ses élèves ainsi que par leurs différents niveaux éducatif, social et économique. D'autres facteurs d'ordre socio-économique du quartier marquent profondément ce collège-lycée : la marginalisation de larges secteurs de la population, un pourcentage significatif d'analphabétisme, le faible niveau des revenus moyens des habitants, les familles déstructurées, les abus de drogues ou la prostitution. Des travaux sur la relation entre l'immigration et la réussite scolaire en Catalogne pointent des résultats scolaires significativement plus faibles parmi les élèves provenant de l'immigration qui provient de l'extérieur de l'UE qu'entre les apprenants autochtones (cf. Serra, 1997 ; Siguan, 1998 ; Fullana, Besalú, 2003, entre autres). Concrètement, beaucoup d'élèves du MiF présentent de sérieux problèmes de lecture et d'écriture, mais également de compréhension et d'expression orale, aussi bien en catalan qu'en castillan ou espagnol. La maîtrise insuffisante de la langue majoritaire de scolarisation est fréquemment considérée comme étant la cause principale des hauts indices d'échec relevés parmi les élèves appartenant à des groupes linguistico-culturels autres (Maire-Sandoz, 2008). Cependant, aujourd'hui, il est communément admis que ce sont les circonstances socio-économiques défavorables, et non pas leur conditions d'alloglottes ou leur moindre maîtrise de la langue de l'école, qui prédisposeraient ces élèves à l'échec scolaire. Cela expliquerait pourquoi l'intégration linguistique dans la société d'accueil semble être conditionnée par le facteur social et non pas à l'inverse (Biichlé in Molinié, 2011) ou pourquoi le plurilinguisme devient davantage source de problèmes chez les sujets socialement les moins favorisés alors qu'il constitue un atout parmi les couches sociales plus aisées (Soler, 2010).

Mais ne serait-ce que pour ce constat d'échec, nous considérons que le caractère multilingue de cet établissement secondaire méritait d'être étudié et pris en considération, notamment, dans les cours des deux langues officielles dont l'apprentissage conditionne, en plus, celui des autres matières. D'autant que cet établissement n'a jamais fait l'objet d'étude à propos des répertoires et des pratiques langagières de ses élèves et des croyances de ces derniers vis-à-vis des langues et de leur apprentissage.

Le présent travail constitue un pas en avant vers une meilleure connaissance de ce « laboratoire et catalyseur de complexité » (Piccardo, sous presse) que représente toute réalité éducative plurilingue comme l'est cet établissement barcelonais. Le but ultime étant de veiller à une contextualisation accrue des apprentissages, notamment langagiers, qui contribuerait à de plus grandes adéquation et efficacité de ces derniers et qui, de façon corollaire, aurait un impact sur la réussite scolaire et dans l'intégration sociale des apprenants.

2. Du bilinguisme officiel, de l'immersion scolaire en catalan et des plurilinguismes individuels

En Catalogne, communauté autonome de l'état espagnol officiellement bilingue, le catalan est reconnu par la Loi de Normalisation Linguistique de 1983, la langue propre de l'enseignement non-universitaire (*llengua pròpia*) et de ce fait langue véhiculaire de l'enseignement obligatoire. De son côté, l'espagnol, langue coofficielle, a dans le système éducatif catalan un statut curriculaire de matière linguistique obligatoire. À la fin de la scolarité obligatoire, les élèves sont censés avoir atteint le même niveau de maîtrise dans ces deux langues². Le modèle éducatif d'immersion en catalan a tenu son pari dans la mesure où il a garanti le bilinguisme de générations d'élèves catalans non catalanophones au moment de leur scolarisation. Cette politique linguistique était destinée à des apprenants castillanophones et son succès est dû, au moins en partie, au fait que les élèves méconnaissant la langue de scolarisation, le catalan, pouvaient néanmoins et le cas échéant avoir recours à leur langue source, l'espagnol, connue de leurs enseignants. Mais ceci n'est évidemment pas le cas aujourd'hui de tous les apprenants allophones et non hispanophones présents dans les salles de classe catalanes. Qui plus est, il faut aussi noter le manque de continuité linguistique entre le contexte scolaire, social et familial d'une part significative des adolescents.

Mais, parallèlement à ce changement profond de la mosaïque socioéducative et sociolinguistique catalane, avec son corollaire de nouveaux enjeux et défis, le Conseil de l'Europe, à travers le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner et évaluer* (2001, désormais CECR), affiche son intérêt pour la promotion d'une approche didactique des langues européennes dont le but ne serait pas la maîtrise d'un certain nombre de langues, mais le développement du répertoire langagier des individus. Dans cette perspective - plurilingue -, au fur et à mesure que l'individu élargit son champ d'expériences linguistiques, les connaissances linguistiques acquises ne sont pas rangées dans des compartiments séparés, mais elles constituent la base d'un réseau complexe de relations qui s'établit entre les connaissances linguistiques et les expériences culturelles que cette personne acquiert progressivement, d'où l'importance capitale du bagage langagier de départ dans tout nouvel apprentissage langagier, dont il constitue le socle linguistique et conceptuel nécessaire. Au-delà des considérations et de l'intérêt d'ordre cognitif, la prise en compte du « déjà-là » des apprenants contribuerait, dans le cas des élèves allophones, à ce qu'ils aient une attitude positive envers la (ou les) langue(s) d'accueil (Cumins 2001, Vila 2004). Cela favoriserait la connaissance et l'usage des langues majoritaires, ce qui à son tour constituerait un facteur décisif d'intégration sociale (Carrasco, Tresserras, 2013).

Parmi les différentes démarches et outils pouvant contribuer à cette prise en considération du répertoire langagier préalable de l'apprenant, dont le développement est,

selon le CECR, le but ultime de l'apprentissage des langues (2001 : 11), le *Portfolio européen des langues* (PEL) peut jouer un rôle de premier ordre. Sa mise en œuvre dans la classe (de langue) traduit en pratiques le paradigme didactique plurilingue : il assure une approche intégrée des apprentissages linguistiques et promeut l'autonomie des élèves, en les aidant à réfléchir sur leurs processus et leurs stratégies d'apprentissage et non uniquement sur les résultats (productions et/ou de niveau de maîtrise) tout en les motivant à connaître et respecter les différences culturelles et linguistiques de leur environnement proche et immédiat ce qui, en contrepartie, faciliterait l'intégration scolaire des élèves provenant d'autres horizons linguistico-culturels.

Souscrivant à ces prémisses, nous nous sommes attelées, à partir du recueil et de l'analyse de la biographie langagière des élèves, à brosser le portrait d'une réalité éducative complexe et plurilingue.

3. Méthodologie : la *Biographie langagière*, un instrument heuristique

Pour mener à bien notre étude, nous avons conduit une enquête auprès des élèves volontaires des quatre classes de 2^e année de ESO (Enseignement Secondaire Obligatoire, 12-13 ans) de l'année 2011/2012 du collège-lycée MiF, un total de 59 sujets ayant entre 12 et 13 ans. Nous sommes parties de trois hypothèses de recherche : (i) le nombre de langues parlées par ces élèves est très élevé ; (ii) ces adolescents feront sans doute preuve d'attitudes ouvertes envers le plurilinguisme, compte tenu de l'hétérogénéité linguistico-culturelle de leur lycée et (iii) seront conscients de l'avantage qu'a un locuteur plurilingue face à un locuteur monolingue. Pour tester ces hypothèses, nous avons formulé une série de questions auxquelles l'échantillon devait répondre de façon anonyme et à travers lesquelles nous voulions cerner des variables telles que le pays et la (ou les) langue(s) d'origine, nombre de langues employées, domaines et distribution des usages, attitudes envers les langues et leur apprentissage et degré d'ouverture vis-à-vis du plurilinguisme et du multiculturalisme. L'enquête se sous-divisait en quatre questionnaires inspirés ou directement extraits de la *Biographie Langagière* du PEL espagnol pour le secondaire (2005) :

1. *Mes langues* : langues utilisées pour communiquer avec autrui, les situations d'usage, ce qu'ils croient être en mesure de faire dans chacune de ces langues et, enfin, où est-ce qu'ils les avaient apprises.

2. *Où est-ce que j'utilise mes langues ?* : fréquence d'usage des différentes langues dans des situations communicatives variées. Chaque domaine d'usage est divisé en plusieurs sections : le scolaire, en espaces (salle de classe et cour de récréation) et interlocuteurs (enseignants et camarades de classe) ; le personnel (à la maison, pour

communiquer avec la famille, aux loisirs et, langue(s) des pensées et des rêves) ; le social (avec des amis, dans les magasins ou avec les gens dans la rue).

3. *Quelles langues est-ce que je veux apprendre ?* : langues qu'ils aimeraient apprendre dans l'avenir, dans quel but, par quels moyens et dans quelles situations.

4. *Test d'attitudes* : adapté au profil des informateurs et élaboré autour de quatre domaines thématiques (le plurilinguisme et les préjugés contre les accents et les dialectes ; la diversité culturelle ; les attitudes envers l'apprentissage de langues et les croyances vis-à-vis de ce même sujet). Les croyances ont été représentées sous forme d'affirmations sous-tendant des valeurs et des principes autour du plurilinguisme et de la diversité linguistique attendues chez l'apprenant idéal (par exemple : comprendre que toutes les langues sont importantes ou être tolérant envers les variétés non standards d'une langue)³.

Afin d'établir si les enquêtés considèrent que les locuteurs plurilingues en général, et eux-mêmes en particulier, sont avantagés par rapport aux monolingues, nous avons rajouté une question ne figurant pas dans le test originel du PEL (*Je pense que les gens qui parlent plus d'une langue sont avantagés*).⁴

4. Résultats et interprétations

4.1. Plurilingues mais, conscients et fiers de l'être ?

Plus de la moitié de notre échantillon (56%) provient d'un pays qui n'appartient pas à l'UE⁵ et l'écrasante majorité (87%) déclare n'avoir qu'une seule langue maternelle (le catalan : à peine 2% ; l'espagnol : 31%, car originaires de l'Amérique hispanique) et seulement 9% se déclarent bilingues (espagnol et une autre langue) et à peine 4% trilingues (espagnol, ourdou et une autre langue)⁶. Il faut noter que le terme *langue maternelle* a porté à confusion les informants au moment de remplir leur questionnaire. Ces jeunes avaient du mal à rendre compte de leur réalité à partir d'une nomenclature, telle que *langue maternelle*, rattachée à une conception linéaire et simplifiée des parcours acquisitionnels et des expériences langagières. En tout état de cause, le foisonnement de langues et cultures que reflètent les réponses recueillies pousse tout au moins à reconsidérer l'enseignement des langues - notamment des majoritaires - qui s'éloignerait peu de celui qui était dispensé lorsque les salles de classe catalanes étaient plus hégémoniques sur le plan linguistique et culturel, dans la mesure où pratiquement la totalité des élèves avaient uniquement le catalan et/ou l'espagnol comme langue(s) de départ.

Par ailleurs, les réponses à la section *Mes langues* montrent qu'au moins 13 langues sont employées couramment par les enquêtés et qui, par ordre décroissant du nombre d'élèves les ayant citées, sont l'espagnol, dans laquelle la totalité des sujets s'estime compétent, le catalan, l'anglais, l'arabe, l'ourdou, le punjabi, le tagalog, le bengali, le japonais, le russe, le mandarin et l'ilocano. Pourtant, ni le français, ni l'anglais, ni le japonais, ni le russe, ni l'ilocano n'ont été déclarés comme étant des langues (co-)maternelles par aucun des élèves (4.1.). Pratiquement la totalité de notre échantillon a déclaré employer plus de deux langues. Plus précisément, 21% affirment utiliser, avec un degré de fréquence variable, cinq langues, 25% quatre (dans la plupart des cas, la L1 plus l'espagnol, le catalan et l'anglais), 30% trois (normalement la L1 plus l'espagnol et le catalan), et 19% deux (surtout le catalan et l'espagnol) et seulement 5% une (l'espagnol). Probablement, ce dernier chiffre ne reflète pas exactement un état de fait mais une vision partielle ou biaisée de ce que veut dire utiliser une langue. Il n'est pas difficile d'imaginer que ces apprenants ont aussi des compétences, aussi partielles soient-elles, en catalan puisque c'est la langue véhiculaire des enseignements et *lingua franca* de l'établissement. Ce pourcentage infime représente sans doute des apprenants qui sous-estiment ou occultent, de façon plus ou moins consciente et préméditée, une partie de leurs compétences langagières. Celui-ci est un phénomène déjà auprès d'autres publics plus âgés et socialement plus favorisés, concrètement des étudiants universitaires français (Carrasco, Pishva, 2007) et les raisons correspondantes peuvent être diverses et variées : rejet de la langue considérée (en l'occurrence celle de scolarisation, le catalan) ; sous-estimation de ses propres capacités par idéalisation de ce que signifie connaître une langue ou être capable de l'utiliser ; difficulté à reconnaître/légitimer des compétences partielles ou inégales selon l'activité langagière, préjugés vis-à-vis du plurilinguisme, etc. Cette occultation peut aussi concerner d'autres langues, voire celles héritées des parents, comme c'est le cas de certains élèves d'origine marocaine ou hindoue qui n'ont pas reconnu dans leurs usages linguistiques d'autres langues que le catalan et/ou l'espagnol. Dans ce cas, les élèves auraient tendance à déprécier les langues que l'école, en les obviant, ne légitime pas. C'est une représentation dévalorisante qui, comme le signale Candelier (2003 in Caddéo, Jamet, 2013), serait particulièrement fréquente dans des classes à forte hétérogénéité linguistico-culturelle, et qui toucherait autant les élèves autochtones que les migrants. L'école joue un rôle déterminant dans la transmission de valeurs autour des langues et de leurs usages, normes et attitudes qui, pour la plupart et comme le pointe le dernier auteur cité, proviennent des classes moyennes.

4.2. L'emploi des langues coofficelles : une distribution fort inégale

Nos résultats révèlent que, dans le milieu scolaire et en particulier dans la communication avec les paires, la langue la plus utilisée par nos informants est l'espagnol. Ainsi, près de 85% des élèves soutiennent qu'en cours ils communiquent toujours avec leurs camarades en espagnol tandis que seulement 8,5% le feraient en catalan. Qui plus est, malgré le fait que ce dernier soit la langue véhiculaire des enseignements, tel que le prévoit le projet linguistique de l'établissement ainsi que la Loi de 1983 (cf. 2), seulement 24% des interrogés reconnaissent utiliser en cours cette langue pour communiquer avec l'enseignant, alors que 70% affirment le faire en espagnol. La langue dominante dans la cour est également l'espagnol, aussi bien pour communiquer avec les camarades qu'avec les enseignants. En ce qui concerne l'anglais, la troisième langue curriculaire au MiF et langue étrangère 1 par excellence sur tout le territoire catalan, elle apparaît très peu utilisée en milieu scolaire contrairement aux résultats du volet précédent de l'enquête où plus de 50% des sujets déclaraient l'utiliser pour communiquer dans le lycée. Certes, tout notre corpus est basé sur des données déclaratives que nous n'avons pas contrastées par ailleurs. Ainsi, les discours concernant l'usage des langues peuvent être en décalage par rapport aux véritables pratiques langagières auxquelles ils se rapportent. Au-delà du degré de fiabilité de ces discours, il importe de retenir que les élèves du MiF se contredisent lorsqu'on les questionne sur leur utilisation de l'anglais dans l'établissement. Probablement ces apprenants ont succombé à la tentation d'amplifier leurs pratiques concernant la *lingua franca* afin, probablement, de s'accommoder à l'image qu'ils pensent que l'institution, les parents et la société attendent d'eux. Ce comportement est sans doute feudataire d'un système de valeurs (utilité, prestige, image de marque) véhiculant dans la société et transmis par l'école. Nous retiendrons surtout que ce phénomène d'*adéquation à la hausse* de ce répertoire langagier contraste avec celui d'occultation pointé plus haut (cf. 4.1) même si, certainement, tous les deux sont tributaires des représentations, socialement étendues et partagées, autour des langues et leur apprentissage/emploi.

Pour ce qui est des langues *minoritaires*, quelques enquêtés affirment qu'occasionnellement ils utilisent au collège-lycée leur L1, surtout dans la cour de récréation, comme ce serait le cas pour divers dialectes arabes, l'ourdou ou le punjabi. Autrement, l'utilisation de ces idiomes est cantonnée à la sphère privée, surtout pour communiquer avec la famille. Qui plus est, plus est jeune le membre de la famille avec qui l'élève interagit, plus ces échanges se feront en catalan ou espagnol : alors que seulement environ 20% des enquêtés reconnaissent utiliser ces langues avec leurs parents, 50% l'utiliseraient fréquemment avec leur fratrie. Cette *substitution linguistique* des langues d'origine en faveur des langues majoritaires est encore plus répandue parmi les élèves dont la L1 est un dialecte arabe : 40% des élèves arabophones déclarent s'exprimer avec

leur(s) petit(s) frère(s) dans un dialecte arabe alors que 80% le feraient en espagnol⁷. Dans le cadre de leurs loisirs les élèves locuteurs d'une langue minoritaire utilisent le plus souvent, encore une fois, l'espagnol (et un peu moins le catalan), notamment au moment de regarder la télévision, écouter de la musique, lire et communiquer dans les réseaux sociaux et presque autant que leurs camarades hispanophones. En revanche, l'emploi de la L1 minoritaire reste cantonné à la musique et/ou la télévision.

Encore une fois, dans la rue, c'est l'espagnol qui serait la langue la plus fréquemment utilisée aussi bien par les élèves autochtones qu'entre ceux qui proviennent de l'extérieur de l'UE. Même par rapport à la langue dans laquelle ces apprenants rêvent ou pensent, les élèves de L1 minoritaire ont affirmé qu'ils le faisaient en espagnol. Enfin, les langues minoritaires sont utilisées de façon relativement fréquente (dans 50% des cas) pour communiquer avec les amis et parfois dans les magasins⁸.

Pour clore, nous tenons à souligner la différence de fréquence d'usage de l'espagnol et du catalan qu'a mis en évidence notre enquête. Avant notre recueil des données, quelques enseignants du MiF nous avaient fait part de l'attitude de rejet envers le catalan qu'ils avaient observée parmi leurs élèves. Cette distribution si disproportionnée des langues officielles dans les domaines et les situations de communication différents compromet non seulement la scolarité de ces jeunes, et le développement de leur compétence plurilingue et interculturelle, mais aussi leur pleine intégration dans la société catalane.

4.3. Des préférences utilitaristes pour des langues de pays économiquement et politiquement puissants

La section *Quelles langues est-ce que je veux apprendre ?* visait à établir si les informants étaient intéressés par l'apprentissage de (diverses) langues, ce qui constitue l'une des principales composantes de la compétence plurilingue et interculturelle, lesquelles et pourquoi. D'après nos résultats, les langues intéressant le plus ces jeunes sont l'anglais et le français (26% et 24% respectivement), et ce dans le but de trouver du travail dans l'avenir, d'étudier et de voyager. Pour des raisons aussi strictement instrumentales et professionnelles suivent l'allemand, le japonais et le chinois avec seulement 6% des participants. D'autres langues comme l'italien (9%), le portugais (4%), le néerlandais (3%), l'arabe (2%) et le bulgare (1%), s'avèrent intéressantes mais du point de vue du tourisme. En revanche, 7% des enquêtés ont affirmé qu'ils n'aimeraient apprendre aucune langue. Curieusement, parmi ces élèves se trouvent ceux qui obtiennent les résultats scolaires les plus modestes et se déclarant, la plupart d'entre eux, monolingues. Ce refus envers de nouveaux apprentissages linguistiques est probablement lié à une image de soi, de ses capacités d'apprentissage en général et des langues en particulier, plutôt basses.

4.4. Des attitudes positives et d'ouverture envers le plurilinguisme

La moyenne des élèves ayant répondu au *Test d'attitudes* est de 29 points sur 80 ce qui est un résultat qui reste positif, même s'il est loin d'être le meilleur score possible, soit 0 point (cf. note 3 pour le comptage).

Concernant le plurilinguisme et les préjugés contre les accents et les dialectes, les élèves du MiF ont fait preuve, en général, d'une attitude très positive : 70,64% d'entre eux aiment entendre parler leur langue avec un accent étranger et 67,86% ne sont pas dérangés s'ils entendent parler le catalan ou l'espagnol avec un fort accent étranger, alors que 61,72% estiment que cela vaut la peine d'apprendre une langue très peu parlée. Toutefois 39% des informateurs soutiennent qu'en anglais la seule prononciation britannique est la correcte (alors que le nombre d'élèves indécis à ce propos reste élevé, 28,57%). Par ailleurs 29,57% des répondants considèrent que c'est un vrai problème que chaque pays ait une langue différente et 30,36% se montrent indécis à cet égard tandis qu'à peine 30% regrettent qu'il y ait autant de systèmes d'écriture différents et considèrent qu'il faudrait les unifier (face à 26,79% qui n'ont pas d'opinion arrêtée sur ce sujet).

En ce qui concerne la diversité culturelle, les résultats sont également positifs : 62,72% des interrogés considèrent qu'apprendre une nouvelle langue permet d'appréhender le monde autrement (26,79% n'en a pas une idée claire) et 68,86% croient que parler la langue d'autres personnes permet de mieux comprendre leur culture, alors que 43,86% apprécient entendre des gens parler dans une autre langue, tandis que 26% présentent des attitudes négatives à cet égard (et 36% n'ont pas d'opinion sur ce cas de figure).

Des attitudes positives envers l'apprentissage des langues ont également été relevées dans notre corpus : 85% des élèves ont déclaré que, lorsqu'ils voyageraient dans un pays étranger, ils aimeraient pouvoir dire bonjour ou merci dans la langue du pays ; 67% d'entre eux aiment prononcer les étiquettes dans d'autres langue ; 60% souhaitent étudier une autre langue au lycée ; presque 55% affirment aimer l'apprentissage de langues et 50% aimeraient apprendre une langue étrangère dans l'avenir. Ces résultats se font écho d'une ouverture et d'un intérêt des informants à et par d'autres langues et leur apprentissage. Toutefois, près de 32% des enquêtés estiment que, pour bien apprendre une langue, il faut aller dans le pays où elle est parlée et 62% des participants ont considéré que, pour bien parler et écrire une langue, le plus important est le respect des règles grammaticales. Ces déclarations trahissent une image idéalisée de l'acquisition d'une langue en contexte endolingue et une vision normative des apprentissages langagiers, conceptions sans doute véhiculées par la culture scolaire en particulier et la société dans son ensemble⁹.

Enfin, par rapport à la question concernant les avantages éventuels d'être plurilingue, entendu comme quelqu'un capable de parler plusieurs langues, 75% de notre échantillon pensent que c'est un atout, dans la société actuelle, et ce aussi bien pour trouver du travail plus facilement que pour communiquer avec des gens différents, trouver des amis, voyager, etc. Cependant, près de 1% des enquêtés affirme qu'en fait cela ne représente pas tellement un avantage, parce que « de toute manière on sera au chômage », « le fait de parler plusieurs langues ne vous fait pas meilleur que les autres », « ça ne sert à rien », « il y a des personnes qui parlent plusieurs langues et ils sont très malheureux ». Il faut noter que ce type de discours est plus fréquent parmi les groupes d'élèves avec un faible rendement scolaire et qui d'une façon corollaire auraient de faibles attentes par rapport à leur avenir professionnel et, en quelque sorte, rejetteraient leur propre compétence et identité plurilingues.

Conclusions : pour des réalités éducatives multilingues génératrices de plurilinguisme et intégration

L'objectif de ce travail était de mieux connaître une réalité éducative plurilingue, celle du lycée-collège Milà i Fontanals de Barcelone, à partir du recueil et de l'analyse des biographies langagières d'une partie de ses élèves, concrètement des classes de 1^{re} année d'enseignement secondaire obligatoire (12-13 ans). Et ce dans le but de veiller, en fonction d'une perspective plurilingue, au développement du répertoire langagier des élèves qui devrait se traduire, entre autres, par des apprentissages langagiers satisfaisants, notamment des langues majoritaires dont la connaissance détermine le reste d'apprentissages et l'intégration dans la société. Dans ce cadre-là, notre étude a mis en évidence la portée heuristique de la *Biographie langagière* du PEL car il s'est avéré un outil puissant de recherche permettant d'appréhender, depuis les déclarations des apprenants, une réalité éducative riche et complexe mais peu étudiée. Sur la base des discours recueillis et de leur traitement, les résultats obtenus ont corroboré nos trois hypothèses de départ. Ainsi, dans son ensemble, l'échantillon observé semblerait utiliser un grand nombre de langues, souscrire aux principes et aux valeurs attendus chez l'apprenant plurilingue idéal (cf. 3 *Test d'attitudes*) et considérer le plurilinguisme comme un atout.

Mais au-delà d'une analyse linéaire, quantitative et *vérificatrice* du corpus, une lecture fine et croisée des résultats a fait émerger des questions dont certaines s'inscrivent dans la lignée de travaux préalables alors que d'autres pointent de nouvelles pistes d'investigation. Plus précisément, il serait intéressant de transférer le même protocole de recherche à d'autres réalités éducatives moins en difficulté. Par exemple, des établissements ancrés dans des contextes socio-économiques moins défavorisés,

avec un degré moindre de diversité linguistique et culturelle, un ratio d'élèves autochtones vs allochtones plus équilibré et des élèves avec de bons résultats académiques (incluant une bonne connaissance du catalan et de l'espagnol). Il s'agirait de vérifier si, dans ces cas-là, on observe, comme dans le cas du MiF,

- une corrélation entre faibles résultats académiques et tendance à déclarer des pratiques langagières uniquement monolingues, à montrer peu ou aucun intérêt pour de nouveaux apprentissages langagiers ou à sous-estimer les avantages d'être plurilingue (cf. 4.4) ;
- une occultation (pour les langues d'origine ou la véhiculaire d'enseignement, le catalan) ou, en revanche, une ampliation (pour l'anglais) des compétences langagières déclarées ;
- dans le cas des élèves migrants de 1^{re} ou 2^e génération, une substitution de la langue d'origine par l'espagnol dans le domaine privé et notamment dans les échanges avec les membres les plus jeunes de la fratrie¹⁰ ;
- une distribution inégale, dans les pratiques langagières, des langues officielles (l'espagnol l'emportant largement sur le catalan) ;
- l'omniprésence de l'espagnol dans tous les domaines de communication ;
- un pourcentage élevé d'apprenants déclarant avoir une seule langue maternelle ;
- un grand nombre d'élèves reconnaissant employer 2 langues ou plus dans leur vie quotidienne,
- une motivation utilitariste pour l'apprentissage de langues étrangères qui représentent des pays hégémoniques,
- un intérêt pour l'enquête qui est considérée comme un projet novateur.

Pour ce qui est des retombées didactiques découlant de notre étude, il devient judicieux de se questionner, premièrement, à propos des repositionnements méthodologiques nécessaires à envisager en matière d'enseignement des langues et du catalan en particulier, qui est la langue véhiculaire d'enseignement, mais paradoxalement celle que les élèves enquêtés connaissent et utilisent le moins. À l'instar d'autres auteurs (cf. 2), nous misons pour réserver un espace et un temps au répertoire langagier des apprenants. Face à leur ignorance, voire dépréciation et occultation, il s'agirait *a contrario* de le faire émerger pour ensuite le valoriser et l'optimiser. L'affect et le cognitif étant particulièrement imbriqués dans les apprentissages langagiers, un travail tout particulier s'impose autour d'une connaissance de soi et d'une confiance dans ses capacités en tant que locuteur plurilingue. Comme nous prôtons que cette prise en considération du *déjà-là* devienne l'occasion d'une éducation au et par le plurilinguisme. Il s'agirait

de rendre opératoires en classe, par exemple à l'aide de la mise en place du Portfolio, des concepts et des principes plurilingues clé tels que *répertoire langagier, compétences partielles, compétence plurilingue et interculturelle, respect et sauvegarde de la diversité*. Par la même occasion, il conviendrait que les élèves deviennent critiques vis-à-vis de concepts et de visions hérités d'une approche maximaliste et duale de la didactique des langues (locuteur natif, bilinguisme parfait, milieu endolingue idéalisé, vision normative des apprentissages langagiers et conception pénalisante des erreurs). En définitive, il s'agirait de renverser la tendance en enclenchant une dynamique vertueuse : prendre en considération le bagage langagier de l'élève -> impact cognitif (le déjà-là en tant que levier pédagogique) et affectif (se sentir pris en compte = mieux accepter la/les langue/s de l'autre/d'accueil) -> apprentissages langagiers plus efficaces (notamment de la langue véhiculaire, le catalan) -> meilleure appréhension des autres matières scolaires et meilleure connaissance et usage plus étendu et fréquent de la langue catalane = réussite scolaire et, *a fortiori*, intégration sociale.

Bibliographie

- Biichlé, L. 2008, « Intégration, langues et réseaux sociaux : parcours de femmes maghrébines ». In : Cadet, Goes, Mangiante (éd.), *Langue et Intégration*, Berne, P. Lang, p. 56-63.
- Caddéo, S., Jamet, M. C. 2013. *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Candelier, M. 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire - Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : de Boeck.
- Carrasco Perea, E., Pishva, Y. 2007. « Connaissance de soi et conscience plurilingue, des requis pour l'approche plurielle 'Intercompréhension' ». In : Capucho, M. F., Martins, A., Degache, Ch., Tost, M. (eds.). *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa, 6-8 de setembro de 2007). Lisboa : Universidade Católica Portuguesa, p. 109-124.
- Carrasco Perea, E., Tresserras E. 2013 « Consciència plurilingüe i construcció de la identitat », *Articles De Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, Graó, n° 61, p. 45-53.
- Cummins, J. 2001. « La langue maternelle des enfants bilingues ». *SPROGFROUM*, n° 19, p. 15-20.
- Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Fullana, J., Besalú, X., Vila, M. 2003. *Alumnes d'origen Àfrica a l'escola*. Girona : CCG Edicions.
- Ministerio de Educación y Ciencia 2005. *Portfolio europeo de las lenguas (12 a 18 años)*. Madrid : Secretaría General de Educación.
- Molinié, M. (dir.) 2011. *Démarche portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche action*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise.
- Piccardo, E., « Entre défis et opportunité : plaidoyer pour une vision plurilingue de l'enseignement supérieur ». Barcelona : Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona (sous presse).
- Rodríguez de Paz, A. 2013. « Wert imposa la seva llei ». *La Vanguardia*, 18-05-2013, p. 28-29.
- Sandoz, M., Simon, D.-L. 2008. « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités langagières et du lien social ». *ELA*, n° 151, juillet-septembre 2008.
- Serra, J. M. 1997. *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona : Horsori.
- Soler, A. 2010. *Multilingües des del bressol. Educar els fills en diverses llengües*. Barcelona : Editorial UOC.

Siguan, M. 1998. *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona : Paidós.

Vila, I. 2004. « L'ensenyament del català a les persones immigrades: aspectes tècnics ». In : *Actes del 3r Simposi sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants*. Vic : Eumo, p. 93-108.

Notes

1. Nous employons le terme semi-allophone pour nous rapporter aux immigrants qui, en provenance d'un pays hispanophone, arrivent en Catalogne où ils rencontrent un bilinguisme officiel et socialement étendu, partagé entre le catalan et l'espagnol ou espagnol.

2. Les statistiques semblent révéler ce qui suit : à la fin de primaire en Catalogne, les élèves obtiennent en espagnol des notes similaires à ceux du reste de l'État ; à la fin de l'enseignement secondaire obligatoire, mais également dans les épreuves d'accès à l'Université, à la fin du Baccalauréat, les résultats aux évaluations en catalan et en espagnol recueillis dans cette communauté autonome sont similaires (Rodríguez de Paz, 2013 : 29).

3. Ces assertions se centraient autour de trois axes : - la diversité culturelle : différentes langues représentent différentes cultures ; la diversité culturelle européenne se compose aussi bien des langues et des cultures établies originellement que par celles apportées récemment à la suite de mouvements migratoires ; - le locuteur plurilingue : capable de parler plusieurs langues, mais montrant aussi l'intérêt et le respect pour des langues et des cultures différentes ; - l'apprentissage des langues : connaître une langue, ce n'est pas seulement maîtriser les règles grammaticales, mais surtout être capable de l'utiliser pour communiquer dans des contextes différents ; les langues peuvent être apprises à l'âge adulte, contrairement aux préjugés habituels ; cette connaissance est transférable entre les langues.

4. Pour traiter et comptabiliser les réponses obtenues nous avons suivi les instructions données par le Guide du PEL pour les enseignants. Ainsi, une personne ayant des attitudes extrêmement négatives à l'égard de plurilinguisme, obtiendrait un score proche de 80 points, tandis qu'un sujet avec l'attitude la plus positive possible aurait 0 point. Les diverses déclarations ont été comptabilisées, accompagnées d'un signe positif ou négatif si la question était formulée en termes positifs ou négatifs : *très d'accord* (1 point) ; *d'accord* (2 points) ; *je ne sais pas* (3 points) ; *je ne suis pas très d'accord* (4 points) ; *je ne suis pas du tout d'accord* (5 points). Le test est comptabilisé à la baisse : dans les affirmations positives, la valeur (+1) implique l'attitude très positive par rapport au plurilinguisme et, à l'opposé, dans les affirmations négatives, la valeur (+1) indique une attitude très négative. Au moment de calculer la note finale, d'abord on a marqué d'un signe positif (+) les affirmations positives (1, 2, 4, 10, 12-15, 17-19) et l'on a additionné les valeurs (de 1 à 5) obtenues dans chacune d'entre elles. Ensuite, l'on a marqué avec le signe de la soustraction (-) les affirmations négatives (3, 5-9, 11, 16, 20) et l'on a procédé également à addition de toutes les valeurs obtenues. Enfin, l'on a appliqué la formule suivante afin d'obtenir la somme finale : 40 points + [addition questions positives] - [addition de questions négatives] = degré d'attitude.

5. Le Bangladesh (11%), le Pakistan (9%), les Philippines (9%), le Maroc (7%), les pays d'Amérique latine (18%) ou la Chine (2%).

6. Il faut remarquer qu'aucun des sujets ne s'est déclaré comme étant locuteur monolingue de punjabi, langue minoritaire indo-iranienne de la famille indienne avec très peu de prestige social mais parlée par environ 100 millions de personnes. Par ailleurs, les enquêtés n'ont également pas fait de distinction entre les différents dialectes du Maroc.

7. Aussi bien l'utilisation de la langue d'origine restreinte au cercle familial que l'adoption de la ou d'une des langues d'accueil (en l'occurrence, l'espagnol) dans les échanges entre la fratrie, notamment parmi ses membres les plus jeunes, ont déjà été observés (Carrasco, Tresserras, 2013) mais, curieusement, auprès d'un échantillon réduit et composé de très bonnes élèves habitant, de surcroît, dans un contexte bien plus catalanophone que celui des élèves du MiF.

8. Probablement, dans le quartier même de l'établissement vu ses caractéristiques démographiques, son taux élevé d'immigration et, par conséquent, le nombre des commerces gérés par des immigrants allophones.

9. Suivant la description avancée par le CECR (2001 : 81) et à laquelle nous souscrivons pour sa clarté et son caractère opératoire.

10. Carrasco, Tresserras (2013) ont relevé, parmi trois jeunes filles migrantes élèves du secondaire avec de très bons résultats académiques, un sentiment de frustration face à la perte de compétences dans la langue d'origine et un sentiment de revendication identitaire d'autant plus fort que ces jeunes étaient conscientes du phénomène de substitution linguistique qui s'opérait entre elles et leur fratrie.

Approche lexico-didactologique de la (compétence) culture(lle) en portugais langue-culture maternelle¹



Sandra Simões

Université Catholique Portugaise, Portugal
sandrasimoes21@gmail.com

Cláudio Macedo

Université Catholique Portugaise, Portugal
cmacedo.design@gmail.com

Reçu le 31-08-2013 / Évalué le 30-11-2013/ Accepté le 31-07-2014

Résumé

Face aux défis lancés par la didactologie des langues-cultures en matière de (compétence) culture(lle), il s'impose de savoir où l'on en est en la matière dans les programmes d'enseignement de portugais langue-culture maternelle dans le cadre du système scolaire portugais. Le texte de cet article se propose de présenter de façon sommaire les résultats d'une recherche lexico-didactologique sur ladite matière, en tant que modalité d'investigation de souche domaniale francophone, perspective opératoire de recherche jusqu'à présent omise dans l'univers didactologique du portugais langue-culture maternelle en contexte endolingue et endoculturel. La perspective didactologique sous-jacente à cette recherche correspond à la mise en œuvre du principe d'interdidacticité investigative en matière de recherche en éducation aux et par les langues-cultures.

Mots-clés : didactologie des langues-cultures, recherche lexico-didactologique, culture, portugais langue-culture maternelle

Abordagem léxico-didactológica da (competência) cultura(l) em português língua-cultura materna

Resumo

Face aos desafios lançados pela didactologia das línguas-culturas em matéria de (competência) cultura(l), impõe-se saber qual o ponto da situação correspondente nos programas de ensino de português língua-cultura materna no quadro do sistema escolar português. O texto do presente artigo propõe-se apresentar de modo sumário os resultados de uma investigação léxico-didactológica sobre essa problemática, enquanto modalidade de investigação de cepa disciplinar francófona, perspectiva operatória essa até ao momento omissa no universo didactológico do Português Língua-Cultura Materna em contexto endolingue e endocultural. A perspectiva didactológica subjacente a essa investigação corresponde à operacionalização do princípio de interdidaticidade investigativa em matéria de educação em e pelas línguas-culturas.

Palavras-chave: Didactologia das Línguas-Culturas, investigação léxico-didactológica, cultura, Português Língua-Cultura Materna

Lexico-didactological approach of the culture in Portuguese Maternal Language

Abstract

Due to the challenges presented by the Didactology of Languages-Cultures in terms of culture it is necessary to understand the corresponding situation in the teaching programs of Portuguese Maternal Language-Culture in the context of the Portuguese school system. This article aims to present in a summary fashion the results of a lexico-didactological research on that theme. It presents a research modality occurring in the French disciplinary scope which to this moment has been absent in the didactological universe of Portuguese Maternal Language-Culture in an endolingual and endocultural context. The didactological perspective underlying this study corresponds to the operationalization of the principle of interdidactical research in terms of education in and by languages-cultures.

Keywords: Didactology of Languages-Cultures, lexico-didactological research, culture, Portuguese Maternal Language-Culture

1. Apport potentiel de l'approche lexico-didactologique en matière d'investigation de la (compétence) culture(lle) en portugais langue-culture maternelle

Pour des raisons impératives d'ordre autant politiques (qui découlent des instances ministérielles nationales) que scientifiques (recherches universitaires, formation initiale et continue à l'enseignement...) et scolaires (programmes d'enseignement, manuels scolaires...), les principes et les orientations de la didactologie des langues-cultures - c'est-à-dire la « discipline d'intervention prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures » (Galissou, 1999a : 118) - se constituent comme un ensemble de référentiels incontournables en matière d'enseignement-apprentissage des langues-cultures maternelles et étrangères dans le système scolaire portugais.

Parmi les principes et les orientations avancés par la didactologie des langues-cultures, la problématique (de la compétence) culturelle de l'usage et de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures émerge, au sein de la réflexion didactique correspondante qui se développe au Portugal, comme l'une des dimensions premières qu'il s'impose de saisir et de mettre en œuvre dans le cadre de l'*éducation aux et par les langues-cultures* (Galissou, 2002), notamment en ce qui concerne le portugais langue-culture maternelle - dorénavant siglée PLCM - (Ferrão Tavares, 2007), en particulier si l'on tient compte que cette langue-culture est, dans le cadre du système scolaire portugais, la *langue(-culture) de scolarisation* et, par conséquent, « un facteur primordial de diversité culturelle, de citoyenneté démocratique et d'insertion sociale »,

car « [l]e développement de compétences dans [la] langu[e] de scolarisation est indispensable pour garantir à tous le droit à l'éducation par l'égalité d'accès au curriculum » (Beacco, Byram, Coste, Fleming, 2009 : 4).

Pour ce faire, on actionne ici, notamment dans le cadre de la recherche en éducation en général et du mode de recherche didactologique en particulier (Galisson, 1994), la modalité de recherche lexico-didactologique - c'est-à-dire « une approche lexicographique marquée du point de vue disciplinaire, en ce lieu attestée par l'adjectif *didactologique* » (Ferrão Tavares, Silva, Silva e Silva, 2010 : 129) -, jusqu'à présent omise dans l'espace de la recherche didactologique qui se rapporte spécifiquement au PLCM.

Par référence à l'espace disciplinaire de la didactique du PLCM, l'élection (d'ordre exploratoire) de la recherche lexico-didactologique fait ici l'objet d'une exécution première, par inspiration de souche didactologique francophone, dans une perspective d'investigation marquée par le principe d'*interdidacticité investigative*, c'est-à-dire l'adoption d'une approche d'investigation, qui relève, en l'occurrence et au premier chef, de la discipline générique absolue dénommée *didactologie des langues-cultures*, par l'effort conjugué, en la circonstance, d'une discipline générique relative et d'une discipline spécifique correspondante, à savoir, respectivement, la *didactique des langues(-cultures) maternelles* et la *didactique du portugais langue(-culture) maternelle* (Galisson, 1999b ; Ferrão Tavares, 2007).

2. Mise en œuvre de l'approche lexico-didactologique en matière d'investigation de la (compétence) culture(lle) en portugais langue-culture maternelle

Face aux défis lancés par la didactologie des langues-cultures, il s'impose de savoir, selon une approche des registres didactographiques correspondants, où l'on en est en matière de problématique culturelle dans les programmes d'enseignement (voire instructions officielles) des disciplines scolaires de PLCM dans le cadre du système scolaire portugais.

Pour bien fonder la caractérisation de cette problématique sur une observation *in vivo*, cette étude repose sur un corpus didactographique constitué par les programmes d'enseignement des disciplines scolaires de portugais des 1^{er}, 2^e et 3^e cycles (qui correspondent aux ensembles 1^{re}-4^e, 5^e-6^e et 7^e-9^e années de scolarité) de l'enseignement dit de base (Ministério da Educação, 2009), ainsi que de l'enseignement secondaire (qui englobe les 10^e, 11^e et 12^e années de scolarité) (Ministério da Educação, 2001-2002), désormais siglés, respectivement, PEB-2009 et PES-2001/2².

Les douze corpus écrits des PEB-2009 (un pour chacune des neuf années de scolarité correspondantes) et PES-2001/2 (un pour chacune des trois années de scolarité

respectives) donnent ici la place à deux corpus textuels utiles, dans la mesure où les référentiels programmatiques des neuf et trois années de scolarité qui composent respectivement l'enseignement dit de base et l'enseignement secondaire du système scolaire portugais sont - pratiquement, ou mieux encore, très précisément... mot à mot - identiques pour tous les programmes d'un même ensemble d'ordre d'enseignement et, en ce qui concerne plus particulièrement l'enseignement secondaire, toutes filières confondues.

Par rapport au mode de recherche didactologique, la modalité lexico-didactologique, en fonction d'une exploration des corpus textuels qui consiste, par le recours à un logiciel hypertexte pour le traitement documentaire et statistique, à effectuer le dépouillement des unités lexicales *langue* et *culture*, l'investigation repose sur le recensement et le traitement lexico-didactologique correspondant de ces unités de registre, qui se traduit d'abord par une démarche sémasiologique, notamment par le recours à la consultation des *tables de concordances*, c'est-à-dire les contextes étroits qui montrent - une fois assurées les opérations de lemmatisation des formes correspondantes - chaque unité lexicale (Brunet, 1999 : 25) et dont les résultats, en termes d'occurrences, relativement aux lexèmes singuliers, font l'objet de la synthèse suivante : • PEB-2009 : *langue*, 216 occurrences; *culture*, 34 occurrences ; • PES-2001/2 : *langue*, 139 occurrences; *culture*, 42 occurrences.

Ensuite, par le recours aux *contextes substantiels* respectifs, c'est-à-dire les contextes « généralement assez longs, qui autorisent la saisie d'une partie du sens de l'item autour duquel ils ont été 'découpés' » et qui, par voie de conséquence de cette caractéristique, « sont plus ou moins directement définitoires », car « leur vocation est *substantielle*, dans la mesure où ils contribuent d'abord à élucider le sens » des lexèmes (Galisson, 1979 : 87), le traitement des unités lexicales retenues, qui progresse, par conséquent, d'une approche d'ordre sémasiologique vers une approche à caractère onomasiologique, met en évidence que, quoique les programmes d'enseignement considérés ne présentent aucune définition essentielle (détermination du lexème par la nature intrinsèque du concept par l'énoncé de son genre prochain et de ses éléments constitutifs invariables) ou conceptuelle (détermination du lexème par le biais d'autres termes abstraits plutôt qu'en référence à l'observation de la réalité) de ces unités lexicales (Legendre, 1988 [1993]), ces documents didactographiques recourent davantage à des approches définitoires qui se traduisent par l'énonciation des composantes de l'objet et de leurs relations particulières, perspective qui donne le jour à des amorces davantage notionnelles - de type structural - que conceptuelles.

3. Exécution de l'approche lexico-didactologique en matière d'investigation de la (compétence) culture(lle) en portugais langue-culture maternelle

Suite aux travaux d'analyse à caractère définitoire de ce type d'approche d'ordre lexico-didactologique, et quoiqu'en fonction de fondements génériques communs d'ordre anthropologiques, mais spécifiques qui découlent de l'évolution des perspectives didactiques scolaires du PLCM, dans les corpus utiles de cette investigation, qui se rapportent autant au PEB-2009 qu'au PES-2001/2, on constate ce qui suit³ :

- la *langue* est considérée comme • une *composante morphosyntaxique (phrase, morphosyntaxe, morphologie)*, • des *contenus linguistiques (catégories grammaticales, connecteurs discursifs, phonétique, orthographe)*, • des *contenus morphosyntaxiques, lexicaux et phonologiques en relation d'interdépendance*, ou en tant qu'objet qui comprend *le mot, la phrase et la prosodie, les aspects morphosyntaxiques, phonologiques et lexico-sémantiques*, ce qui, d'une part, l'approche de la conception linguistique du terme, c'est-à-dire le « [s]ystème structuré de signes vocaux ou graphiques arbitraires et articulés, combinés les uns aux autres en fonction de règles d'une syntaxe, dont se servent les membres d'une communauté pour représenter le réel et communiquer entre eux » (Silva, Ferrão Tavares, 2004 : 111) et, d'autre part, l'éloigne de la conception didactologique, soit l' « [e]nsemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être d'ordre idiomatique qui dans sa relation consubstantielle avec la culture compose une discipline (langue-culture) objet des procès complémentaires d'enseignement et d'apprentissage correspondants » (Silva, Ferrão Tavares, 2004 : 111) ;
- la *culture* est vue comme • des *réalités et des références*, • des *traditions et des biens* • des *savoirs culturels (aspects géographiques, historiques, politiques, socio-économiques, artistiques et intellectuels)*, des *manifestations et des valeurs caractéristiques de la communauté portugaise (stricto sensu)* et, de façon subsidiaire, de la (des) *communauté(s) lusophone(s) (lato sensu)*, ce qui renvoie le terme aux conceptions sociologiques autant de configuration large d' « [e]nsemble des connaissances acquises par une personne, soit de manière générale, soit de manière particulière, dans un domaine précis » que de configuration plus spécifique d' « ensemble des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques, etc.) propres à une communauté ou à une société humaine, ou à une civilisation » (Legendre, 1988 [1993] : 112), et l'écarte de la conception didactologique, c'est-à-dire l' « ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être d'ordre littéraire, artistique, scientifique, technique et comportemental qui dans sa relation consubstantielle avec la *langue* compose une discipline (langue-culture) objet des procès complémentaires d'enseignement et d'apprentissage correspondants » (Silva, Ferrão Tavares, 2007 : 245) ;

- la *langue* et la *culture* en termes (inter)relationnels sont entendues comme • des composantes indissociables, étant donné que la langue, en outre de véhiculer la culture du pays-souche - en l'occurrence, le Portugal -, sert à exprimer toute sa réalité d'hier et d'aujourd'hui, • des composantes conjointes car la langue ne peut être dissociée des aspects socioculturels qui caractérisent et organisent toute situation de communication langagière... mais ne sont jamais considérées comme devant être développées de façon intégrée, voire consubstantielle, de façon à s'inscrire dans le domaine didactologique, dont la conception est celle d' « [e]nsemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être d'ordre idiomatique et culturel partagé constituant une discipline (langue-culture) objet des procès complémentaires d'enseignement et d'apprentissage correspondants » (Silva, Ferrão Tavares, 2004 : 113).

En somme, sur les plans essentiels et stratégiques de l'enseignement-apprentissage scolaire du PLCM, dans le PEB-2009 et le PES-2001/2002, les conceptions linguistiques des notions *langue* et *culture* l'emportent de façon indubitable sur les notions didactologiques correspondantes, perspective qui y mérite - parmi bien d'autres assertions - une mise en relief verbale explicite :

[s]i l'enseignement du portugais prévu dans ces programmes se déroule dans une classe spécifique et avec un enseignant formé à cet effet, ceci ne signifie pas que dans cette classe et avec cet enseignant s'épuise, pour l'élève, l'apprentissage de l'idiome et son utilisation correcte. Notre langue est un instrument fondamental d'accès à tous les savoirs ; et sans sa maîtrise fine, sur le plan oral et sur celui de l'écrit, ces autres savoirs ne sont pas convenablement représentés. Pour cette raison, dans l'une des recommandations (...) de la Conférence internationale sur l'enseignement du portugais, on disait qu' 'il s'impose de sensibiliser et de responsabiliser même tous les enseignants, sans exception et quel que soit leur domaine disciplinaire, à / de cultiver une relation avec la langue dont le nord doit être la rigueur et l'exigence de correction linguistique, en tous moments et toutes circonstances du processus d'enseignement et d'apprentissage' (Ministério da Educação, 2009 : 6).

Les programmes d'enseignement retenus par l'étude manifestent et partagent une conception de l'objet disciplinaire correspondant qui, pour l'essentiel, distingue les objets *langue* et *culture* sur la base de leur caractérisation linguistique et anthropologique respective et repose sur un axe relationnel de ces deux unités terminologiques qui se traduit par un va-et-vient conjoncturel entre un jalon qui indique un rapport d'association par juxtaposition et un jalon qui prône un rapport d'indissociabilité par intégration dichotomique. Toutefois, cette intellection, en termes compositifs, ne configure en aucun cas l'ensemble indivis *langue-culture*, en tant que terme didactologique, dont le trait d'union marque la consubstantialité de l'objet correspondant

(Galisson, 1991) - c'est-à-dire les « relations naturelles (de consubstantialité) qu'entretiennent entre elles la langue et la culture qui 'va avec' » (Galisson, 1995 : 7).

De plus, le fait que ces programmes d'enseignement définissent dans une perspective structurale la *culture* comme des *contenus*, des *connaissances*, des *événements*... révèle que l'intellection en la matière de ces instructions officielles ne rejoint pas encore la conception didactologique de la composante *culture* de l'objet *langue-culture*, notamment les rapports réciproques des concepts *culture-vision*, c'est-à-dire, en gros, les savoirs produits par les disciplines scientifiques, techniques et artistiques et *culture-action*, soit, pour dire vite, les *savoir-faire* et *savoir-être avec* relevant des pratiques sociales de référence, au sein de la communication langagière (Galisson, 1999b).

En effet, les programmes d'enseignement qui intègrent le corpus de cette étude, parce qu'ils se bornent à promouvoir et à approfondir la connaissance (méta)linguistique - saupoudrée d'indices (socio)culturels sur le plan contextuel d'occasion - de la *langue portugaise*, consacrent, pour l'heure un non rapprochement de l'intellection du terme *culture* établie dans leurs textes à la conception didactologique correspondante, dans la mesure où dans ces instructions officielles la *culture* se trouve confinée à des matières non proprement linguistiques, même si elles sont véhiculées par la langue, à savoir des contenus d'ordre sociétal, historique, artistique... qui relèvent davantage de la *culture-vision* que de la *culture-action*.

Par ailleurs, ces instructions officielles, notamment celles qui relèvent de PEB-2009, quoiqu'elles convoquent les référentiels du *Cadre européen commun de référence pour les langues* - désormais siglé CECRL - (Conseil de l'Europe : 2001), mettent en évidence l'éloignement encore fort considérable de ces mêmes programmes d'enseignement de la conception dite actionnelle autant de l'usage comme de l'apprentissage du PLCM. En effet, alors que le CECRL prône que « [l']usage d'une langue (...) comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement » et, plus précisément, « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15), les instructions officielles, dont il est ici question, centrent leur attention davantage sur la promotion, l'approfondissement, l'interprétation et l'interaction (dans ce dernier cas de figure au sens d'*interdépendance* et/ou d'*influence*) de contenus, de connaissances, de savoirs non langagiers, c'est-à-dire tout ce qui se passe derrière la langue et qui constitue le *cadre de référence* ou les *représentations du monde* qui forment et informent le monde et non pas sur les *savoir-faire(-face-spontané)*, *savoir-être*, *savoir-être avec*, *savoir-agir avec* (tout ce qui se voit, s'observe...) et qui composent le

domaine d'expérience, soit les comportements expérientiels communs propres à une même communauté idiomatique culturellement marquée, quoique tout sujet inscrit dans un *domaine d'expérience* ne puisse se passer du cadre de référence dont il relève (Galissou, 1991).

Par rapport à l'axe dont les pôles sont les dimensions *culture-vision* et *culture-action*, la conception commune à tous les programmes d'enseignement retenus par cette étude positionne le curseur du côté de la dimension *culture-vision*, dans la mesure où l'intellection du concept *culture* correspond davantage, pour l'heure, à la notion de *représentation* qu'à celle de l'*action*, même si ces *contenus*, ces *connaissances*, ces *événements*... reposent sur la coexistence fonctionnelle, mais d'occasion, et souhaitablement conscientisée des conceptions et des valeurs contextuelles partagées, qui, cependant, ne doivent pas passer sous silence les dimensions divergentes, contradictoires, discordantes, opposées... (Puren, 2011), dans ce cas, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage scolaire du PLCM.

Par ailleurs, en fonction de l'écrasante conception théorique de la notion de *culture* régnante dans le PEB-2009 et le PES-2001/2, la *compétence culturelle* - terme complexe dont on n'y registre aucune occurrence, bien qu'à l'unité lexicale *compétence* correspondent 138 et 76 occurrences, respectivement, dans le PEB-2009 et le PES-2001/2 -, se doit d'être rapportée implicitement à une charge notionnelle d'ordre encyclopédique qui s'inscrit dans le concept didactologique de *culture-vision*. L'émergence de termes complexes dont le composant de base est le lexème *compétence*, tels que *compétence essentielle*, *compétence générale*, *compétence spécifique*, *compétence linguistique*, *compétence métalinguistique*, *compétence discursive*, *compétence textuelle*..., ne mérite qu'une fréquence singulière résiduelle qui ne dépasse en aucun cas le nombre de 10 occurrences dans les corpus utiles sur lesquels s'exerce la recherche lexico-didactologique, à l'exception de l'unité ou du terme complexe *compétence spécifique*, qui registre 22 occurrences dans le PEB-2009 - quoique sans indication définitoire précise -, mais aucune occurrence dans le PES-2001/2.

4. Apport prometteur de l'approche lexico-didactologique en matière d'investigation de la (compétence) culture(lle) en portugais langue-culture maternelle

De l'interprétation-discussion des résultats de l'étude, émerge la conclusion globale que les programmes d'enseignement, qui contiennent les instructions officielles concernant le processus d'enseignement-apprentissage du PLCM, dans le cadre du système scolaire portugais, consacrent sur le plan déclaratif (a) l'absence des termes *langue*, *culture* et *langue-culture*, en tant que termes proprement didactologiques, (b) une vision de juxtaposition contextuelle d'occasion des notions *langue* et *culture*,

même dans leurs configurations non didactologiques, (c) l'implantation de la *culture* comme un fait d'ordre proprement encyclopédique, conception qui s'inscrit dans le concept didactologique de *culture-vision* et, par voie de conséquence des constatations précédentes, (d) la méprise - par absence absolue de registre - de l'unité terminologique *compétence culturelle*, indépendamment de son inscription domaniale.

En fonction de ces constatations, force est de reconnaître que les programmes d'enseignement, qui contiennent les instructions officielles concernant le processus d'enseignement-apprentissage du PLCM, dans le cadre du système scolaire portugais, c'est-à-dire en contexte endolingue et endoculturel, en ce qui concerne les rapports entre les composantes *langue* et *culture* de son objet d'éducation, relèvent d'une conception didactique spécifique qui s'inscrit dans le cadre de l'applicationnisme didactique qui balance entre le pôle de la *linguistique appliquée*, qui confère la priorité à l'*objet* sur le *sujet* de la situation éducative, et celui de la *didactique des langues* - en ce cas, des langues dites maternelles -, qui assigne la présence du sujet au cœur de ladite situation éducative, quoique le *processus d'enseignabilité* correspondant soit largement tributaire de la transposition des théories linguistiques convoquées de façon implicite par les textes de ces instructions officielles, ce qui fait en sorte que, sur le plan didactique, la discipline scolaire de PLCM oblige le sujet de la situation éducative à se plier à ce processus de transposition au détriment du concept didactologique d'apprentissage de l'objet correspondant.

Suite à l'adoption et à la mise en œuvre - en ses dimensions, d'une part, de traitement et d'analyse des données et, d'autre part, d'interprétation et discussion des résultats respectifs - de l'approche d'investigation d'ordre lexico-didactologique, ainsi que des conclusions correspondantes, par référence à l'espace disciplinaire de la didactique du PLCM, l'élection - dans une visée exploratoire et, par conséquent, première - de cette modalité de recherche didactologique en termes d'apport(s) audit espace didactique, on constate que, dans le cadre du principe d'*interdidacticité investigative*, présenté plus haut dans ce texte, cette approche est en mesure de correspondre de façon prometteuse - à condition de développement et d'approfondissement procéduraux durables - à contribuer à ce que la perspective générique relative, véhiculée par la *didactique des langues(-cultures) maternelles*, et l'angle spécifique correspondant, porté par la *didactique du portugais langue(-culture) maternelle*, puissent bénéficier du concours de la perspective générique absolue voiturée par la *didactologie des langues-cultures*.

Bibliographie

- Beacco, J.-C., Byram, M., Coste, D., Fleming, M. 2009. *Langue(s) de scolarisation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxC2-Schooling_fr.asp#s1) [Consulté le 20-08-2013].
- Brunet, É. 1999. *HYPERBASE : Traitement documentaire et statistique des corpus textuels*. Nice : Faculté des Lettres.
- Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Ferrão Tavares, C. 2007. *Didáctica do Português - Língua Materna e Não Materna - no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Ferrão Tavares, C., Silva, J., Silva e Silva, M. 2010. « Des notions actuelles (et potentielles) d'intercompréhension en didactique des langues-cultures ». *Redinter-Intercompreensão, Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, n° 1, p. 125-155.
- Galisson, R. 1979. *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Galisson, R. 1994. « Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 95, p. 119-159.
- Galisson, R. 1995. En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 100, p. 79-98.
- Galisson, R. 1999a. « Glossaire terminologique ». In : Galisson, R., Puren, Ch. 1999. *La formation en questions* (p. 116-125). Paris : CLE International.
- Galisson, R. 1999b. « Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel ? » In : Galisson, R., Puren, Ch. 1999. *La formation en questions* (p. 95-115). Paris : CLE International.
- Galisson, R. 2002. « Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 128, p. 497-510.
- Ministério da Educação 2009. *Programa de Português do Ensino Básico* (<http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47>).
- Ministério da Educação 2001-2002. *Programa de Português - 10.º, 11.º e 12.º anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/portugues_10_11_12.pdf) [Consulté le 20-08-2013].
- Puren, Ch. 2011. « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles » (file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/PUREN_2011j_Composantes_comp%C3%A9tence_culturelle_mod%C3%A8le.pdf) [Consulté le 20-08-2013].
- Silva, J., Ferrão Tavares, C. 2004. « Lire une revue de didactologie des langues-cultures », *Intercompreensão*, n° 11, p. 101-119.
- Silva, J., Ferrão Tavares, C. 2007. « Du champ sémantico-didactologique du concept *culture* », *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculogologie*, n° 146, p. 241-252.

Notes

1. Le texte de cet article repose - de façon plus réfléchie, développée, approfondie et consolidée - sur une contribution présentée lors du « III Encontro Internacional do Português & III Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa » [III^e Rencontre Internationale du Portugais & III^e Symposium International de l'Enseignement de la Langue Portugaise], réunion scientifique qui s'est tenue à l'École Supérieure d'Éducation de l'Institut Polytechnique de Santarém, Portugal, les 11, 12 et 13 avril 2013. La recherche rapportée dans le texte de cet article a été exécutée par les auteurs correspondants, étudiants du cursus de second cycle universitaire de formation des

enseignants de portugais et d'espagnol de la Faculté de Philosophie du Centre Régional de Braga de l'Université Catholique Portugaise, dans le cadre des unités curriculaires de Didactique du Portugais I et II respectives, durant l'année scolaire 2012/2013 et les travaux d'investigation ainsi que le texte qui les rapporte ont fait l'objet de la supervision scientifique de l'enseignant-chercheur responsable desdites unités curriculaires, Jacques da Silva.

2. PEB-2009 et PES-2001/2 : Programmes [P] de l'enseignement [E] (dit) de base [B] (*Ensino Básico*) et de l'enseignement secondaire [S] (*Ensino Secundário*), homologués par le Ministère de l'Éducation nationale portugais, respectivement, en 2009 et 2001/2002.

3. L'absence d'indications de références précises autant des documents - en l'occurrence, les programmes d'enseignement de PLCM - que des pages correspondantes découle d'un double fait : d'une part, la *dissémination largement répétitive des notions (singulières et/ou conjointes) dans un seul* ou plusieurs documents et, d'autre part, le processus lexicographiques de rassemblement synthétique desdites notions.

4. *Texte original* : « se o ensino do Português previsto nestes programas se desenrola numa aula específica e com um professor formado para o efeito, isso não significa que nessa aula e com esse professor se esgote, para o aluno, a aprendizagem do idioma e a sua correcta utilização. A nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados. Por isso mesmo, numa das (...) recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português dizia-se que « importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem ».

L'ère numérique : un défi pour la didactique du FLE



Monique Lebrun

Université du Québec à Montréal, Canada

lebrun-brossard.monique@uqam.ca

Nathalie Lacelle

Université du Québec à Montréal, Canada

lacelle.nathalie@uqam.ca

Reçu le 31-08-2013 / Évalué le 30-11-2013 / Accepté le 31-08-2014

Résumé

La prolifération des supports numériques et l'orientation des jeunes vers les loisirs technologiques interpellent la didactique du FLE. Après avoir défini les caractéristiques du nouvel âge numérique, les auteurs s'intéressent à la place des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues en adoptant une perspective descriptive de leur utilisation depuis les dernières décennies. En puisant dans les travaux des auteurs les plus importants, elles font ainsi ressortir les grandes tendances. Elles notent entre autres l'importance grandissante du multimédia dans les pratiques, le rôle de l'ordinateur en général et d'Internet en particulier dans les parcours de lecture, d'oral et d'écriture et le manque de recherches expérimentales sur ces sujets. En fin de parcours, elles suggèrent fortement d'adopter le paradigme de la littératie médiatique multimodale pour renouveler la didactique du FLE à l'ère numérique.

Mots-clés : ère numérique, didactique des langues, littératie médiatique multimodale

A era numérica: um desafio para a didática do FLE

Resumo

A proliferação dos suportes numéricos e a orientação dos jovens para os lazeres tecnológicos interpelam a didática do FLE. Após a definição das características da nova era numérica, as autoras centram a sua atenção no papel das novas tecnologias na aprendizagem das línguas, adotando uma perspectiva descritiva da sua utilização desde as últimas décadas. Tendo por base os trabalhos dos autores mais importantes, as autoras procuram fazer sobressair as grandes tendências. As autoras identificam a importância crescente do multimédia nas práticas, o papel do computador em geral e da Internet em particular nos percursos de leitura, oralidade e escrita e a ausência de investigações experimentais sobre esses assuntos. No final desse percurso, as autoras sugerem de modo veemente a adoção do paradigma da literacia mediática multimodal para renovar a didática do FLE na era numérica.

Palavras-chave: era numérica, didática das línguas, literacia mediática multimodal

The digital era: a challenge for the teaching of French as foreign language

Abstract

The proliferation of digital media and the orientation of youth towards technological leisure are challenging for the teaching of languages. The definition of the characteristics of the new digital age is followed by the description of the role of new technologies in language learning according to a descriptive perspective of their use in recent decades, based on the works of the most important authors. The growing importance of multimedia in practice, the role of the computer in general and the Internet in particular in reading, oral and writing practices, and the lack of experimental research on these topics are underlined. Finally, the adoption of the paradigm of multimodal media literacy is strongly suggested to renew the teaching of French in the digital age.

Keywords: digital era, language teaching, multimodal media literacy

Introduction

Avec la prolifération des supports numériques ces dernières années, les recherches sur les pratiques de littératie dépassent maintenant l'étude des interactions autour de textes écrits pour prendre en compte la grande diversité des formes de communication intégrant plusieurs moyens d'expression : l'oral, l'écrit, la musique, la gestuelle, le son, l'image fixe et mobile, et la gestion de l'espace (Dagenais, 2012). Les compétences purement linguistiques, sans être secondaires, ne constituent plus le pivot des compétences de l'individu littératié, puisque celui-ci doit également faire l'apprentissage d'autres codes, modes et langages. Or, les compétences de type sémiotique sont plus complexes que dans la littératie traditionnelle, puisque l'on doit analyser des « combinaisons de modes sémiotiques » fonctionnant simultanément dans un même multitexte (ex : BD, film, jeu vidéo, hypertexte).

Marquilló Larruy (2012) situe vers la fin des années 90 l'amorce d'une réflexion sur l'impact des supports multimodaux pour le renouvellement de la didactique des langues. En fait, la didactique du FLE avait déjà tiré profit de la vague audiovisuelle des années 60 en se servant de la vidéo et des images pour favoriser les apprentissages linguistiques. Il y a toutefois lieu de se questionner sur la manière dont elle a intégré les travaux en littératie multimodale pour non seulement soutenir l'enseignement-apprentissage du français mais également développer des compétences plus proches des modes de lecture et d'écriture contemporains.

Afin de contribuer à cette réflexion, nous proposons de définir les caractéristiques du nouvel âge numérique, de dresser le portrait des pratiques de lecture/écriture des jeunes à l'ère du numérique, de questionner les nouveaux savoirs générés par ces

pratiques ainsi que leurs modalités d'enseignement et enfin, de proposer la voie de la littératie médiatique multimodale pour renouveler la didactique du FLE.

1. Le nouvel âge numérique : ses caractéristiques en fonction des jeunes et de l'école

Les nouveaux loisirs culturels des jeunes, majoritairement orientés vers le numérique, nous démontrent bien les profondes mutations socioculturelles de notre monde. Nous sommes entrés de plain-pied, surtout depuis le début du 2^e millénaire, dans l'ère numérique. L'expression « ère numérique » est une autre façon de désigner notre société de l'information connectée grâce à la puissance des réseaux web. L'école n'y échappe pas : le numérique a modifié les modes d'accès au savoir, de production et de diffusion du savoir, ce terme étant ici compris dans un sens très large englobant tant les informations éphémères de type Facebook que les documents divers issus de la culture tant savante que populaire.

Fluckiger (2008 : 51) a défini ainsi la culture numérique des jeunes : « ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi ». Guichon (2012) substitue pour sa part l'expression « usages numériques » à celle de « culture numérique » afin de mieux rendre compte des pratiques et représentations diverses en ce domaine.

Certains parlent de la « fracture numérique » ou intergénérationnelle (Fluckiger Hétier, 2014), en évoquant le fait que les personnes nées dans les années quatre-vingt ont, contrairement aux autres, toujours connu l'ère numérique : ce sont les « natifs du numérique » (*digital natives*) (Prensky, 2001), qui manipuleraient en virtuose, souvent, les informations issues du web et dépasseraient à l'occasion, en ce domaine, le savoir-faire des enseignants. Toutefois, comme le rappelle Guichon (2012) les outils technologiques, si familiers qu'ils soient pour les jeunes, ne créent pas spontanément des usages experts : les usages informels ne sont pas ceux de la sphère scolaire et les savoirs qui en sont issus ont un statut parfois problématique.

2. Une problématique nouvelle en didactique des langues : quels savoirs enseigner et comment

On peut dès lors se demander quelle devrait être la place des nouvelles technologies dans le domaine didactique, et plus précisément en didactique des langues, pour une optimisation des apprentissages. Actuellement, les nouvelles technologies servent

surtout d'outils d'appoint dans différents cours plutôt que d'outils d'apprentissage en tant que tels ou encore d'outils de création de contenu, ce qui contraste fort avec leurs usages extra-scolaires.

2.1. Quelques tendances générales de l'évolution

Desmet a présenté en 2006 les sept tendances de l'évolution des pratiques d'enseignement des langues sous l'influence des technologies numériques. À l'une des extrémités, on a les usages pédagogiques visant l'entraînement technique à la langue, et à l'autre, des usages plus ouverts et interactifs avec l'ordinateur ou un interlocuteur véritable, en passant par des usages locaux sur un ordinateur, des usages en ligne avec l'émergence des plateformes de formation. Il note que cette évolution des usages de TIC va de pair avec un passage du paradigme béhavioriste au paradigme socio-construc-tiviste pour l'enseignement des langues. Déjà, en 1998, Mangenot avait noté cette distinction essentielle en apprentissage du FLE, entre activités sans échange réel, de type « entraînement », et les activités d'échange par clavardage, audioconférence, forum et autres formes collaborative d'apprentissage.

Les formules pédagogiques d'apprentissage du FLE intégrant les nouvelles techno-logies sont donc nombreuses. Chacune, peut-on dire, a fait déjà l'objet de recherches, et ce, depuis les origines de l'utilisation de l'ordinateur, et avec une vitesse accélérée depuis l'apparition d'Internet. Que l'on songe, par exemple, aux travaux de Ferrão Tavares (2007) sur les blogs, ou à ceux de Marquet et Nissen (2008) sur la visioconférence.

Mangenot (1998) a fait une classification des sites pour l'apprentissage du FLE. Atlan et Rézeau (dans Black, 2010) se sont pour leur part penchés sur l'apprentissage des langues en environnement multimédia. Quant à Verreman (2001), il s'est intéressé aux recherches guidées sur Internet. Mangenot (2008) est un des chercheurs qui ont le mieux souligné l'aspect polyvalent du recours à Internet en classe de FLE : il est à la fois source d'information, média de communication utilisé dans les échanges et enfin, outil de l'interaction pédagogique en ligne dans la classe. Il a travaillé les approches des tâches médiatisées par Internet et a livré des analyses de tâches de quelques tâches langagières. Zourou (2006), dans son projet « Le français en première ligne », a proposé des modalités de construction collective et médiatisées par des dyades d'étudiants. Il est un partisan de l'apprentissage mixte (*blended learning*), qui mise sur le suivi des apprenants, l'ouverture des ressources et le développement d'espaces de mutualisation et d'interaction entre apprenants

Beauté (2011) a recensé un grand nombre d'études traitant de l'Enseignement assisté par ordinateur (EAO), comme on disait à l'époque de l'apparition de l'ordinateur

et qui sont devenues par la suite les TICE. Comme d'autres avant elle, il convient de distinguer les différents supports techniques des ressources elles-mêmes, qui sont de natures très différentes (bases de données, logiciels, environnement d'apprentissage, etc.). Son analyse sur la place des TIC dans trois ouvrages de référence parus de 1990 à 2005 démontre la part croissante, bien que marginale (en raison surtout de la méfiance des enseignants face à la fiabilité des ressources sur le Net, entre autres) de celles-ci en didactique du FLE. Elle analyse également des manuels de FLE intégrant des éléments de multimodalité, de même que des manuels en partie en ligne, en consignant les éléments iconiques et audio selon le principe de la « liste de vérification » (*check list*), sans tenir compte de la complémentarité des éléments multimodaux.

2.2. La place de l'écrit et de l'oral

Selon Rouet (2003) et Bros (2009), l'ordinateur et Internet ont entraîné des changements importants dans les pratiques de lecture et d'écriture, le texte pouvant se combiner à des images fixes ou animées et le support pouvant faciliter l'interactivité, ceci, sans parler de l'hypertexte, qui hiérarchise l'information en réseaux et délinéarise la lecture. Par exemple, l'écriture par hypermédia, nous dit Froger (2001), permet au scripteur d'accéder à une organisation du texte dans l'espace semblable à celle d'un arbre généalogique où de nombreuses expérimentations ont démontré qu'il ne suffit pas de construire une organisation graphique de l'hypertexte afin d'aider le scripteur, puisque le parcours d'un hypertexte dans la navigation n'est pas un espace géographique, mais plutôt un parcours dans un espace sémantique. Froger précise que les élèves qui sont déjà capables de naviguer n'ont pas besoin d'aide à ce chapitre, mais plutôt sur le plan de la signification du texte, afin de s'en construire une représentation mentale.

L'ordinateur a aussi levé en partie les appréhensions face à l'écriture personnelle et revalorisé ses dimensions expressive et communicative synchrone ou asynchrone. Par ailleurs, la facilité d'accès aux ressources Internet a ouvert de nouvelles possibilités d'apprentissage autonome, tout en contribuant à l'augmentation des compétences en lecture. Depuis les années quatre-vingt, c'est l'approche fonctionnelle qui est recommandée en enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture en FLE, de même que la perspective actionnelle, car elles privilégient l'activité des apprenants. Par ailleurs, le recours à l'oralité a toujours été important en FLE, que ce soit avant l'apparition de l'ordinateur (avec les laboratoires de langue et le matériel audio) ou après, avec l'apparition de logiciels ad hoc, ou encore, le recours à des supports tels que la visioconférence. Il est évident que si le français est très normé à l'écrit, il peut, dans les différents matériels utilisés, présenter des variations régionales de bon aloi (norme

endogène de français des divers peuples francophones, dont le français québécois et le français parlé par les Algériens, par exemple).

2.3. Quelques recherches expérimentales en FLE

Les études de terrain sur l'apport des technologies numériques à l'enseignement du FLE manquent encore actuellement, même si on dispose, à tout le moins de recherches préalables sur la construction de scénarios pédagogiques intégrant les TIC. Ceux-ci ont rarement expérimentés dans le but de vérifier les apprentissages réellement faits.

Beauté (2011) a tenté trois expériences de formation au cours desquelles elle a élaboré, mis en œuvre divers dispositifs techniques pour répondre aux besoins d'apprenants relevant du niveau élémentaire en FLE, en s'interrogeant sur l'apport des nouvelles technologies à cette démarche. Aucun des dispositifs proposés ne tient compte de la multimodalité.

Danthas-Longhi (2012) a analysé le site *Lectures numériques* et s'en est servi pour proposer un parcours pédagogique en FLE. Dans ce site, qui se présente comme un pastiche de journal imprimé, l'auteur apprécie la facilité des parcours intertextuels, qui intègrent textes, images fixes et animées, calligrammes et métaphores animées et permettent au lecteur de construire du sens en trouvant des fils interprétatifs. Les parcours construits lui ont permis de constater que ce site pallie le manque d'ouvrages destinés à l'utilisation du numérique en classe. Même constatation chez Plies (2004), qui a recensé et analysé dans son mémoire quelques didacticiels et un site Internet d'apprentissage du FLE en fonction de leur aspect ludique.

3. Une voie à explorer : des pistes d'intervention en lecture et écriture de la littérature médiatique multimodale

La didactique du français langue seconde et étrangère a depuis longtemps intégré l'image et la vidéo comme support à l'apprentissage de la langue, mais a-t-elle revu la nature de ses compétences en fonction des nouveaux modes de lecture et d'écriture, supports et textualités ?

3.1. Une certaine sensibilité à la multimodalité

Dès l'origine, on peut parler de multimodalité dans les documents TIC utilisés pour l'apprentissage du FLE (Beauté, 2011). Il faut rappeler que même sans recourir aux TIC, les manuels de FLE ont souvent utilisé plus ou moins abondamment l'image

comme support des apprentissages. Legros et Crinon (2002) considèrent que l'idée de présenter simultanément de l'écrit, du son et des images dans les documents TIC favorise les apprentissages et permet d'apporter une dimension culturelle intéressante. Ils soulignent toutefois que le traitement cognitif de ces documents multimodaux est plus exigeant. Les recherches terrain sur le sujet manquent, disent les deux auteurs, qui croient que ces documents pourraient être plus « divertissants » que structurants pour les apprentissages.

Les médias sociaux sont par essence multimodaux. Il en est ainsi de Facebook, qui est utilisé, depuis quelques années, tant en FLE qu'en langue maternelle, par des enseignants novateurs. Combe Celik (2012) a procédé à une analyse interactionnelle et plurisémiotique des échanges en ligne entre des apprenants de FLE et leur enseignante dans un espace dédié sur Facebook. Selon elle, ce type d'échange induit un comportement discursif particulier dans les échanges dialogaux et polylogaux à partir de la présentation de quatre catégories de documents : la vidéo chanson (avec ou sans les paroles), la vidéo chanson de dessin animé, la question politique ou polémique à partir d'un article ou d'une vidéo. Ici, le matériel multimodal ne sert que d'amorce aux échanges et l'auteur ne discute pas de la nature de son apport particulier à la richesse des échanges. Pour elle, Facebook vient surtout renforcer informellement les apprentissages formels. Il en est de même pour Albuquerque-Costa et Hernandes (2011), qui associent deux dispositifs web pour l'apprentissage du FLE : le blog, espace collectif d'interaction asynchrone où les apprenants postent et mettent à la disposition de tous des activités réalisées, et Twitter, espace ouvert du web qui incite les élèves à faire des recherches à partir des consignes précises. Les résultats démontrent une amélioration des compétences linguistiques et socioculturelles.

En didactique des langues, les images ont souvent été l'un des vecteurs privilégiés de l'accès au sens, comme le rappelle Marquilló Larruy :

Cela explique que les implications pédagogiques des analyses de sémiologie proposées dans les années soixante (on pense en particulier dans les travaux de Roland Barthes, à Rhétorique de l'image paru dans Communications, 4) ont été tôt réinvesties en didactique du FLE comme le montre l'ouvrage de Louis Porcher en 1976, Introduction à une sémiotique des images (Marquilló Larruy, 2012 :71).

Mais, comme le souligne Dagenais (2012), pour développer les littératies multimodales, il ne s'agit pas tout simplement d'ajouter des images à des textes écrits : il faut reconnaître que les messages peuvent être véhiculés de plusieurs façons différentes et que les acteurs sociaux peuvent s'appuyer sur un vaste ensemble de processus sémiotiques pour les composer et les comprendre. Le recours à des littératies multimodales permet de transmettre et d'appréhender les messages échangés dans l'interaction

sociale autrement que dans les situations où la communication repose seulement sur le texte écrit et illustré.

3.2. Les concepts clés

Depuis déjà plusieurs décennies, des sémioticiens anglo-saxons issus principalement des champs de la linguistique sociale, de la communication sociale et des sciences de l'éducation se sont attardés à différentes questions touchant de près la « nouvelle » production du sens et l'évolution de la mobilisation des différentes modalités impliquées dans le cadre de la communication (Jewitt, 2009). Dans un ouvrage fondateur, Kress (2010) a analysé les différents systèmes sémiotiques des textes multimodaux ainsi que les processus de construction de sens propres à ces textes. Dagenais (2012), de même que Lebrun, Lacelle et Boutin (2012) vont dans le même sens, en définissant la littératie médiatique multimodale (ou LMM) comme étant celle où les messages sont produits, communiqués et interprétés à l'aide de différents modes sémiotiques. Ces moyens de production du sens demeurent tributaires des contingences culturelles, c'est-à-dire des interactions sociales quotidiennes des gens dans différents contextes spatio-temporels (Jewitt, 2009). Cet ancrage de la communication multimodale dans des pratiques réelles et authentiques rejoint les approches didactiques en langue seconde et étrangère, ce qui explique certainement l'intérêt récent de la didactique des langues pour la littératie multimodale.

3.3. Lecture et écriture multimodale : compétences sous-jacentes et pistes d'intervention.

Les chercheurs canadiens s'intéressent depuis quelques années à la mise sur pied de dispositifs complexes en production multimodale en ayant en tête le développement de compétences multiples. Ainsi, pour concrétiser la façon dont les données visuelles provenant d'un projet pédagogique axé sur les littératies multimodales peuvent être analysées à partir d'une perspective critique, Toohey, Dagenais et Schulze (dans Dagenais 2012), ont mené une recherche sur la production vidéo en contexte de classe. L'objectif était de voir sous quelles conditions matérielles et sociales l'intégration de la production vidéo dans l'enseignement pourrait présenter un mode de communication bi-plurilingue utile et stimulant pour les enfants, ainsi qu'un exercice pertinent pour développer chez les étudiants-maîtres des connaissances sur l'enseignement des littératies multimodales. Les analyses des données (processus de création de vidéo, court métrage, etc) indiquent que les activités de production vidéo stimulent le développement des compétences orales et écrites en langue seconde et qu'elles encouragent

les enfants à utiliser des ressources matérielles, sociales et linguistiques rarement visibles à l'école .

Depuis quelques années, le Groupe en littératie médiatique multimodale (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012) a investi les classes de français pour expérimenter des dispositifs didactiques intégrant la LMM. Lebrun et Lacelle se sont intéressées à l'évaluation des compétences manifestées lors de la compréhension/production d'outils médiatiques de type multimodal. Elles ont bâti, dans la foulée d'une étude préliminaire, des grilles *ad hoc* d'évaluation de compétences. Elles ont expérimenté une approche de littératie médiatique critique basée sur la lecture et l'analyse critique de la présence de stéréotypes dans les médias (voir le site <http://www.litmedmod.ca/> pour une bibliographie complète des travaux et une grille des compétences multimodales).

Les deux chercheurs dégagent de leurs expérimentations des pistes pédagogiques qui permettent d'améliorer les compétences des élèves en littératie médiatique, dont les propositions suivantes : 1) enrichir les procédés d'analyse textuelle et travailler sur la cohérence textuelle et sur l'expression du point de vue ; 2) former les élèves de façon plus soutenue à la grammaire de l'image fixe et mobile, insister davantage sur les connaissances relatives aux relations texte-image-son et sur leur articulation en vue d'une lecture véritablement multimodale ; 3) sensibiliser les élèves, par des exercices pratiques, aux aspects idéologiques et sociaux des messages textuels et iconiques, les amener à saisir ces aspects, à se situer par rapport à eux, à prendre position et, éventuellement, à incarner cet engagement dans des productions multimodales de leur crû où l'image et le texte contribueront, conjointement, à faire part de l'intention qu'ils avaient.

Conclusion

Pour que la didactique du FLE évolue avec son temps, elle devra voir en l'audiovisuel et les technologies autre chose que des supports d'apprentissage linguistique, mais plutôt des objets d'enseignement qui remodelent, reconfigurent l'usage de la langue en lui combinant d'autres modes sémiotiques. Dans les programmes on ne fait souvent que proposer des stratégies facilitant la compréhension du français par l'utilisation de ressources technologiques. Or, le simple fait de recommander l'usage de TIC et de supports audiovisuels ne signifie pas que les enseignants vont savoir comment assurer le développement des compétences de type multimodal.

Il faut sérieusement envisager la perspective d'une didactique langue-culture dans laquelle la LMM aurait sa place. La LMM fait partie du capital culturel indispensable à une éducation ouverte sur le monde actuel. Par elle, les jeunes consolident leur propre

langue et conquièrent le langage des signes non verbaux, décisif pour développer leur imaginaire et leur esprit critique face aux images. Le texte, l'image et le son sont des moyens distincts de communiquer des idées, des histoires, de plus en plus amenés à interagir aujourd'hui. Il faudrait que l'école prenne résolument le tournant de la littérature médiatique multimodale et mette à profit les compétences informelles des jeunes sur le sujet

Bibliographie

- Albuquerque-Costa, H., Hernandes, R. 2011. « Le blog et twitter dans un lycée public de Sao Paulo au Brésil : dispositifs associés pour l'apprentissage du français et le développement de compétences académiques ». In : Dejean, C., Mangenot, F., Soubrié, T. (eds). « Échanger pour apprendre en ligne ». Actes du colloque EPAL, Grenoble.
- Beauné, A. 2011. « Quelles utilisations des TICE pour l'apprentissage du français langue étrangère au niveau A1.1 ? Analyse d'usages de formateurs et d'apprenants adultes migrants peu ou pas scolarisés ». Mémoire de Master. Paris : Université Paris-Descartes. En ligne : www.adjectif.net/spip/IMG/pdf/M2.pdf [consulté le 22 décembre 2013].
- Bros, F. 2009. « Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique, évolutions de la raison graphique dans les dispositifs de formation d'adultes médiatisés ». Thèse de doctorat. Lille : Université de Lille.
- Combes Celik, C. 2012 « Facebook pour l'enseignement/apprentissage informel d FLE : une étude de cas ». Dans M. Sidir, G.-L. Baron, E. Bruillard (eds.). Journées Communication et apprentissage instrumenté (p. 191-201). Paris : Hermès-Lavoisier.
- Dagenais, D. 2012. « Littératies multimodales et perspectives critiques ». *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle*, n° 9 (2), p. 15-46.
- Dantas-Longhi, S. M. 2012. « Lectures numériques - un parcours d'enseignement-apprentissage ». *Synergies Canada*, n° 4. En ligne : <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1685/2435> [consulté le 22 décembre 2013].
- Desmet, P. 2006. « L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis ». *Revue française de linguistique appliquée*, n° 1 (1), p. 119-138.
- Ferrao Tavares, C. 2007. « Le temps, l'espace et les cultures. Les blogs en tant que lieux d'apprentissage et de rencontre interculturelle ». *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n° 146), p. 161-177.
- Fluckiger, C. 2008. « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves ». *Revue française de pédagogie*, n° 163, avril-mai-juin, p. 51-63.
- Fluckiger C., Hétier, R. 2014. « Portrait de l'élève en jeune internaute. Des élèves et des savoirs à l'ère numérique : des regards croisés ». *Recherches en Éducation*, n° 18, janvier, p. 2-10.
- Froger, F. 2000. « L'hypermédia : un environnement d'apprentissage pour l'écriture réécrite ». Cinquième colloque Hypermédias et apprentissages, Nantes.
- En ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/26/49/PDF/HyperAp5p307.pdf> (consulté le 22 décembre 2013).
- Guichon, N. 2012. « Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires », Sciences et technologies de l'information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, vol. 19. En ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef_2012_guichon_05.htm (consulté le 5 janvier 2014).
- Jewitt, C. 2009. « An Introduction to Multimodality ». In : Jewitt, C. (éd.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Londres : Routledge, p. 14-27.
- Kress, G. 2010. *Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New-York : Routledge.

- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F. 2012. *La littératie médiatique multimodale*. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legros, D., Crinon, J. 2002. *Psychologie des apprentissages et multimédias*. Paris : Armand Colin.
- Mangenot, F. 1998. « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues ». *Alsic*, n° 1 (2). En ligne : <http://alsic.revues.org/1515> [consulté le 5 janvier 2014].
- Mangenot, F. 2008. « La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne ». In : M. Sidir, G.-L. Baron, E. Bruillard (éds.) *Journées Communication et apprentissage instrumenté*. Paris : Hermès-Lavoisier, p. 13-26.
- Marquet, P., Nissen, E. 2003. « La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences ». *Alsic*, n° 6 (2), p. 3-19. En ligne : http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/marquet/alsic_n11-rec1.htm (consulté le 10 décembre 2013).
- Marquillo Larruy, M. 2012. « Littératie et multimodalité ici & là-bas... En réponse à Diane Dagenais ». *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle*, n° 9 (2), p. 47-84.
- Plies, J. L. 2004. « Jeu, tic et apprentissage ». DEA de Didactologie des langues et des cultures, Université de Paris 3 -Sorbonne Nouvelle.
- Prensky, P. 2001 « Digital natives, digital immigrants ». On the Horizon, NCB University Press, n° 9 (5). En ligne : <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [consulté le 20 décembre 2013].
- Rezeau, J. 1999. « Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia », *Alsic*, n° 2 (1), juin, p. 27-49. En ligne : alsic.revues.org/pdf/1581 [consulté le 5 janvier 2014].
- Rouet, J.-F. 2003. « La compréhension des documents électroniques ». En ligne : http://www.mshs.univpoitiers.fr/laco/Pages_perso/Rouet/Textes/rouetv3.pdf [consulté le 20 décembre 2013].
- Verreman, A. 2001. « Une expérience de recherche documentaire sur Internet en classe de langue : propositions de modélisation didactique », *Alsic*, n° 4 (1), juin, p. 5-37. En ligne : alsic.revues.org/pdf/1891 [consulté le 5 janvier 2014].
- Zourou, K. 2006. « Effets de l'instrumentation sur les apprentissages collectifs dans une formation hybride aux TICE. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, juillet, p. 101-110.

L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour



Catherine Muller

Université Grenoble Alpes, LIDILEM, France

catherine.muller9@gmail.com

Reçu le 31-08-2013 / Évalué le 30-11-2013 / Accepté le 31-08-2014

Résumé

Les recherches sur les usages des images en didactique des langues et des cultures constituent un objet ancien qui s'inscrit dans une réflexion plus large sur les supports d'enseignement. Si cette thématique s'est particulièrement développée avec l'introduction des méthodologies audiovisuelles, on observe aujourd'hui un renouvellement de la recherche sur ces questions. Les chercheurs s'interrogent sur les types d'images à utiliser et les activités à mettre en œuvre. Dans ce contexte, trois axes apparaissent particulièrement pertinents : l'usage de documents visuels pour le déclenchement de productions verbales, la notion d'intericonicité, qui explique la façon dont les images renvoient à d'autres images, et l'étude de la réception des supports iconiques par les apprenants.

Mots-clés : image, réception, support didactique, intericonicité

A imagem em Didática das Línguas e das Culturas: uma temática de investigação antiga objeto de renovação na atualidade

Resumo

As investigações sobre os usos das imagens em Didática das Línguas e das Culturas constituem um objeto antigo que se inscreve no quadro de uma reflexão mais alargada sobre os suportes de ensino. Se é verdade que esta temática se desenvolveu de modo particular com a introdução das metodologias audiovisuais, observa-se hoje em dia uma renovação da investigação sobre essas questões. Os investigadores interrogam-se sobre os tipos de imagens que devem ser utilizados e as atividades que devem ser acionadas. Neste contexto, três eixos emergem como particularmente pertinentes: a utilização de documentos visuais para desencadear produções verbais, a noção de intericonicidade, que explica o modo como as imagens reenviam para outras imagens e o estudo da recepção dos suportes icônicos pelos aprendentes.

Palavras-chave : imagem, recepção, suporte didático, intericonicidade

Visual images in second language and culture education: Updating a long-standing research theme

Abstract

Research on the uses of visual images in second language and culture education is a long-standing topic which is part of a broader reflection on course materials. While advances on the issue have been made possible with the introduction of audio-visual methodologies, there is today a renewal of research on this theme. Studies now focus on the types of pictures to use and the activities to implement. In this respect, three lines of research appear to be particularly relevant: the use of visual documents to trigger verbal expression, the notion of intericonicity, which explains how images evoke other images, and the study of the reception of visual materials by learners.

Keywords: visual images, reception, course material, intericonicity

Introduction

Dans le contexte actuel de reconfiguration des thématiques de recherche en didactique des langues et des cultures, nous voudrions montrer comment les recherches sur l'utilisation de l'image comme support pour l'enseignement/apprentissage des langues/cultures reviennent au goût du jour. Un certain nombre de publications récentes dans le domaine témoignent de ce regain d'intérêt. Ces travaux s'inscrivent dans une tradition de recherche plus ancienne, qui a connu un essor important avec l'avènement - puis le déclin - du mouvement structuro-global audiovisuel (SGAV). Les documents, authentiques ou non, utilisés dans les dispositifs d'enseignement/apprentissage représentent une question largement débattue en didactique des langues. Ces supports d'enseignement constituent un outil fondamental pour créer des motifs de communication et faire « vivre » la langue. Avec les technologies de l'information et de la communication, nous évoluons plus que jamais dans un monde d'images et les possibilités d'exploitation de documents visuels ou multimédia (PowerPoint, tableau blanc numérique, pour ne citer que deux exemples) offertes aux enseignants augmentent sans cesse. Les images numériques, gages de modernité, posent toutefois des questions similaires aux images en version papier. Après avoir retracé un historique et proposé un état des lieux des recherches sur l'image en didactique, nous développerons quelques concepts fondamentaux pour interroger cette thématique et introduirons ce qui apparaît comme des axes de recherche prometteurs.

1. L'image en didactique, d'hier à aujourd'hui

Il semble possible de dater au début des années 2000 la résurgence des recherches sur l'image en didactique, qui avaient été comme « gelées » depuis les années 1980. En effet, cette voie de développement ne constitue pas une problématique nouvelle ; un lien fort existe avec les recherches antérieures sur l'audiovisuel d'une part, et sur la créativité d'autre part.

1.1. Historique des recherches sur l'image en didactique

Dès le XVII^e siècle, le pédagogue tchèque J. A. Komensky (dit Comenius) ([1638] 2002) considère le potentiel des images dans l'enseignement. Il insiste sur le rôle joué par les sens dans la mémoire. Ce sera le mouvement structuro-global audiovisuel (SGAV) qui fera la part belle aux images à partir des années 1950. L'une de ses spécificités réside dans l'association de bandes magnétiques et de diapositives projetées. Les dessins servent à traduire visuellement les énoncés afin de faciliter l'accès au sens par les apprenants. En raison des codes visuels employés, cette représentation linguistique s'éloigne du fonctionnement naturel de l'image. Si les documents visuels figurant dans la méthode SGAV ont été tant critiqués, c'est principalement en raison de leur soumission au verbe (Margerie, 1981 : 29). Ils ont été utilisés pour décrypter des discours, ce qui a eu pour effet de créer un code supplémentaire. D. Coste critique « l'illusoire transparence d'une écriture iconique » (1975 : 6), présente lorsque l'image est conçue comme un transcodage.

Cet usage systématique d'images s'accompagne d'une réflexion didactique. En effet, les méthodes *Voix et Images de France* (1958) et *De Vive Voix* (1972) sont toutes deux conçues par le Crédif¹ et les didacticiens de cette institution s'interrogent sur le potentiel de l'image dans les cours de langue. En 1975, un numéro spécial de la revue *Études de linguistique appliquée* est consacré à l'image en didactique. D. Coste s'y interroge sur l'authenticité des usages de l'image : « l'image authentique ne le sera plus si elle donne lieu à des exercices tout à fait artificiels » (1975 : 26). Selon C. de Margerie (1981 : 24), l'écart est important entre les fonctions de l'image pédagogique et les fonctions de l'image dans la réalité. En classe de langue, des dessins, des photographies et des documents authentiques de la presse sont utilisés afin de faciliter la compréhension du sens et permettre une appréhension de la situation. Cet emploi ne correspond pas au rôle des supports visuels hors d'une utilisation didactique. En effet, les images sont là pour faire rêver, séduire, faire sourire ; elles permettent d'expliquer, d'identifier, de repérer, de témoigner, de dénoncer ou de provoquer dans des contextes aussi divers que des livres pour enfants, de la publicité, des schémas, des modes d'emploi, des cartes, des plans, du photojournalisme, des caricatures, des affiches politiques ou des

dessins humoristiques. Tout en s'éloignant des principes de la méthode SGAV, C. de Margerie reprend la technique de production sur images de *De Vive Voix*. Il préconise le réemploi libre, ou réinvestissement : « les étudiants réinvestissent spontanément et naturellement leurs acquis antérieurs » (1981 : 55).

Parallèlement, le BELC² construit une réflexion sur la créativité, par le biais notamment des simulations globales. Dans ce cadre, F. Yaiche ([1986] 2002) propose des activités créatives à partir de photographies, en s'inspirant des travaux de psychologues (Baptiste, Belisle, 1978). Les apprenants sont amenés à identifier, décrire, imaginer, raconter, argumenter. S'éloignant des situations de communication quotidiennes et utiles, les tâches proposées sollicitent l'imaginaire des apprenants et les incitent à la création verbale. On s'écarte d'une dimension purement utilitaire de l'enseignement/apprentissage. F. Yaiche insiste sur la libération apportée par de telles pratiques : « Les apprenants se livraient davantage, se livraient même de choses pesantes et bloquant bien souvent les processus d'apprentissage » ([1986] 2002 : 9). À la même période, A. Maley *et al.* (1980) s'appuient sur des supports visuels variés pour libérer la créativité des apprenants de langue.

1.2. Les recherches actuelles sur l'image en didactique

La mise en hibernation de la question de l'image dans les recherches didactiques pourrait être expliquée par les excès du mouvement SGAV, qui a soumis le visuel au verbal, entraînant un système de décryptage du discours par l'image. Le regain d'intérêt actuel pour les images ne semble pas venir des manuels de langues, dont la plupart continuent de sous-exploiter les supports visuels (Goldstein, [2008] 2009), mais bien des pratiques des enseignants de langues, qui ont conscience de la place prépondérante que joue l'image dans la société.

La thématique de l'image en didactique a récemment fait l'objet de colloques (33ème congrès de l'APLIUT à La Rochelle en 2011 ; 9ème journée d'étude Pierre Guibbert à Montpellier en 2012). Ces dernières années, des numéros spéciaux ont également été consacrés au rôle de l'image pour l'enseignement/apprentissage des langues (*Cahiers de l'APLIUT*, 2012a, 2012b ; *Études de linguistique appliquée*, 2005 ; *Le Français aujourd'hui*, 2008 ; *Les Cahiers pédagogiques*, 2008 ; *Les langues modernes*, 2002, 2013).

Les recherches actuelles s'interrogent sur le choix des documents visuels à privilégier. Pour B. Goldstein ([2008] 2009 : 9), si l'image retient l'attention de l'enseignant, elle est également susceptible de donner à réfléchir aux apprenants, même si c'est une autre perception qui est envisagée. L'image animée fait l'objet des réflexions de V.

Viallon (2002). L'image peut être associée à la littérature (Ferran, 2011 ; Ferran *et al.* (dir), à paraître). Certains auteurs s'intéressent plus particulièrement aux usages de l'image auprès d'enfants (Blanc, 2003 ; Leclaire-Halté, 2010).

En ces temps de multiplication des ressources technologiques de communication, les apprenants deviennent eux aussi producteurs d'images. Il convient de souligner l'importance actuelle des images numériques. Google Images, Google Maps, Picasa, Flickr proposent un immense réservoir d'images fixes. Grâce à YouTube ou à Google Vidéos, des vidéos authentiques sont disponibles sur Internet. Ces outils permettent le partage d'images grâce à des mots clefs qui leur sont associés.

Se pose ensuite la question des activités à mettre en œuvre à partir d'images. J. Corbett (2003 : 139) s'inscrit dans la tradition sémiotique et propose ainsi de sensibiliser les apprenants à la composition visuelle à travers l'étude de la « grammaire » et du « vocabulaire » des images. Un certain nombre d'auteurs insistent sur la dimension interculturelle (Pauzet, 2003, 2005 ; Serres, 2009 ; Muller, 2012a). En abordant la perception de la peinture comme une expérience sensible, A. Pauzet (2003, 2005) privilégie un travail sur le ressenti des apprenants. Cette « approche culturelle et sensible de l'œuvre » (Pauzet, 2003 : 498) implique de solliciter l'inconscient personnel et collectif des apprenants.

2. Quelques axes de recherche sur l'image pour l'enseignement-apprentissage des langues

Le renouvellement de cette réflexion s'appuie certes sur les recherches antérieures, mais s'ancre désormais davantage sur une perspective pluridisciplinaire, prenant en compte la production et l'interprétation des images. Différents points de vue sont articulés et les chercheurs n'hésitent pas à interroger d'autres domaines, comme ceux de la sociologie et de l'anthropologie. C'est ainsi que les travaux sur l'image en didactique s'appuient actuellement sur des concepts nodaux tels que l'intericonicité et la réception des formes artistiques. Les supports visuels peuvent être associés à des activités langagières privilégiées, ce qui fera l'objet de la première section de cette partie.

2.1. L'image comme déclencheur de productions verbales

Les images peuvent jouer le rôle de déclencheur, en apportant des motifs conversationnels aux apprenants. Lorsqu'elles sont utilisées comme un outil pour l'activation de l'interaction orale, on rejoint une problématique fondamentale d'enseignement :

comment « faire parler » les apprenants ? En classe de langue, il est nécessaire de trouver des motifs de communication pour susciter la parole des apprenants. À ce titre, l'image comme support d'enseignement fait intervenir des univers fictionnels, favorisant l'entrée de l'*ailleurs* dans les cours (Muller, 2011). Les apprenants échappent ainsi à l'environnement de la classe pour imaginer des situations en relation avec ce qui est représenté sur les documents. Selon J. Corbett (2003 : 140), les supports visuels apportent dans la classe des objets qui en seraient sinon à jamais exclus (comme l'aéroplane, les plages, ou encore les localisations touristiques dans la culture cible).

La capacité de l'image à susciter une production verbale a été soulignée par A. Maley, A. Duff et F. Grellet (1980). Loin d'être un handicap, le caractère non discursif de l'image facilite une multiplicité d'interprétations et permet à la créativité de se développer. B. Goldstein ([2008] 2009) cite le pouvoir qu'ont les images de susciter des idées et des discussions. En interpellant les apprenants, les documents visuels les encouragent à s'exprimer. Une telle approche s'appuie sur la puissance évocatrice et productrice de l'image, particulièrement de l'image artistique. Il est alors possible d'étudier la dynamique interactionnelle et l'implication des apprenants dans les activités (Muller, 2012b).

D. Coste recommande d'utiliser des images situationnelles ouvertes à différentes interprétations (1975 : 14). B. Goldstein ([2008] 2009 : 9) préconise l'utilisation d'images pouvant être lues à plusieurs niveaux. De tels documents, qui ne sont pas univoques, offrent en effet différents éléments à voir, de sorte qu'une polysémie est possible. En raison de leur dimension énigmatique, ils se prêtent à de multiples interprétations et peuvent susciter des discussions lorsque les apprenants ne sont pas d'accord sur ce qui est représenté. L'ambiguïté est susceptible de déclencher le discours. Les images qui suggèrent sans montrer directement laissent une part à l'imaginaire de chaque locuteur. Elles permettent ainsi aux spectateurs de les interpréter.

Les images insolites peuvent susciter des réactions et l'interrogation des apprenants. Chaque spectateur a alors besoin de trouver sa propre interprétation, qui sera verbalisée. C'est tout l'intérêt des images qui ne sont pas fermées, mais « qui interrogent, provoquent, dérangent » (Margerie, 1981 : 58). Le caractère insolite des documents permet également de favoriser l'expression des apprenants, de susciter chez eux des réactions diverses et de stimuler leur imaginaire. C. de Margerie (1981) privilégie ainsi des supports visuels qui présentent une difficulté de lecture. L'inconnu, l'insolite, la connotation et le fantasme, de l'ordre du mystère et de l'énigme, se prêtent davantage à une verbalisation. L'inhabituel est « source de communication plus que l'évidence » (Margerie, 1981 : 37). F. Yaiche utilise « des photos ambiguës, énigmatiques, lacunaires qui laissent une place à l'imaginaire de celui qui les regarde, lequel va pouvoir lever les voiles de l'ambiguïté ou combler les lacunes de cette photo et, de la sorte,

co-construire l'univers et se l'approprier » ([1986] 2002 : 12). Il précise plus loin : « Plus les photos sont difficiles à comprendre, plus elles sont ambiguës, plus elles sont susceptibles de lectures plurielles, de commentaires, de récits » ([1986] 2002 : 13). Ces différentes réflexions sont toujours d'actualité et s'appliquent entièrement aux images numériques.

L'image se prête particulièrement à des activités à deux ou en petits groupes. Elle crée des conditions propices à l'engagement des apprenants et peut les inciter « à être réceptifs aux interactions avec les autres » (Viallon, 2002 : 57). Selon C. de Margerie (1981 : 59), il est préférable que la signification soit retenue par l'apprenant et non par l'enseignant, afin de favoriser le plaisir de l'élève devant l'originalité et le spectacle de l'image.

2.2. L'intericonicité

La perception des images repose sur un principe d'analogie : « le décodage et la construction des images se fait toujours en relation avec d'autres plus anciennes » (Pauzet, 2005 : 137). Les documents iconiques sont ainsi appréhendés en fonction du stock d'impressions visuelles que possèdent les récepteurs. Ces modèles dont le spectateur n'a pas conscience déterminent sa perception et son jugement. Chacun réagit en fonction des images qu'il a déjà vues. À l'observation d'images, d'autres images surgissent, dont une partie peut être documentée, mais l'on a également affaire à des images mentales : « Cette mémoire des images, ça peut être une mémoire des images externes, perçues mais ça peut être tout aussi bien la mémoire des images internes suggérées par la perception extérieure d'une image » (Courtine, 2011 : 39). C'est ainsi que des apprenants confrontés à des photographies d'auteur mettent en relation ces images avec d'autres formes discursives et non discursives, en se fondant sur une reconnaissance analogique (Muller, 2012b).

L. Maurer et D. Londei utilisent la notion d'« interimage » (2008 : 225), sur le modèle de l'intertexte, afin de rendre compte de la « complexité inter- et transculturelle » (*ibid.*), tout en soulignant que ce domaine de recherche a encore été peu exploré. Lorsqu'il emploie la notion d'intericonicité, J.-J. Courtine se fonde sur l'interdiscours pour mettre en évidence « le caractère discursif de l'iconicité » (2011 : 39). De même que « l'idée de mémoire discursive implique qu'il n'y a pas de discours qui ne soient interprétables sans référence à une telle mémoire » (*ibid.*), la notion d'intericonicité souligne la nécessité pour l'historien et l'anthropologue de mettre en relation les images.

Il faut souligner que certains producteurs d'images créent consciemment des échos avec d'autres images. Les publicités se fondent plus particulièrement sur des références implicites à d'autres œuvres picturales. C'est ce que souligne A. Puzet : « le publicitaire a construit son discours autour de ces allusions, comptant sur une connivence culturelle » (2005 : 139). Il est alors possible de chercher dans des « images du quotidien largement diffusées » (Puzet, 2005 : 141) « un réseau d'images plus anciennes appartenant à notre patrimoine culturel » (Puzet, 2005 : 149). A. Puzet propose ainsi de présenter des publicités palimpsestes, accompagnées des reproductions des œuvres picturales sur lesquelles les images publicitaires se fondent. La mise en parallèle de ces documents met en évidence un « réseau souterrain d'images » (Puzet, 2005 : 139). Les apprenants sont ainsi invités à décoder des images quotidiennes. L'activité peut se dérouler en trois temps : observer l'œuvre picturale originale et le palimpseste pour découvrir la citation, analyser les effets de cette citation puis s'interroger sur le sens des modifications introduites. De telles activités permettent de faire prendre conscience aux apprenants de la récurrence des références picturales dans les images quotidiennes.

Une autre approche consiste à choisir des images présentant des thèmes universels singuliers, comme le paysage, la mort, la nature, la ville, l'homme, la femme, la beauté, le rêve, l'eau, le feu, la mort, le temps, l'amour, les représentations du corps (Puzet, 2005). Des images de la société étudiée peuvent être mises en relation avec des images de la société des apprenants représentant un même évènement ou un même thème. Introduire des images d'autres aires culturelles apporte une décentration. C. de Margerie suggère de « proposer des images renvoyant à la culture d'origine de l'étudiant » (1981 : 53) afin de « pouvoir raconter le bazar de Kaboul et les tribus nomades » (*ibid.*). Un travail sur ces représentations peut être entrepris à partir des prises de position des apprenants, de leur ressenti et de la dimension interculturelle (Puzet, 2005 : 140). Des comparaisons entre ces images gagnent à être introduites selon les lieux et selon les époques. Il est en effet possible de comparer des représentations picturales en fonction des pays (Puzet, 2005 : 509). De même, étudier les tableaux en diachronie permet de révéler un imaginaire collectif et des valeurs partagées. A. Puzet (2005 : 145-146) suggère également de proposer des activités à partir d'images de l'homme devant la mort, qu'il s'agisse de peintures profanes ou religieuses, comme par exemple la représentation du Jugement dernier.

2.3. La réception des images

Un troisième axe nous semble mériter un développement. Il s'agit d'étudier la réception des images par les apprenants. À partir notamment des réflexions

programmatisques de l'École de Constance (Iser, [1976] 1997 ; Jauss, [1972] 1978), une sociologie de la réception s'est constituée. Elle focalise son attention sur le sujet récepteur-spectateur et non pas sur l'œuvre ou l'artiste.

Nous avons cherché à dégager les différents types de réactions verbales d'apprenants commentant des photographies d'auteur (Muller, 2011). L'enseignant se positionne en posture d'écoute bienveillante et ne cherche pas à apporter des connaissances savantes sur les images. Les apprenants ne sont pas jugés sur leurs réactions, ce qui leur apporte une certaine liberté de parole.

La description apparaît comme la réaction la plus évidente devant une image, bien qu'elle puisse ne pas être immédiate ou ne pas être développée en premier lieu. Lorsque les apprenants s'attachent uniquement à sa description, l'image peut apparaître comme un prétexte pour nommer des référents, réinvestir du lexique ou même l'apprendre. Une telle réalisation de la tâche reflète la façon dont les images sont fréquemment utilisées dans les manuels de langues. Par son expérience ou sa connaissance encyclopédique, l'apprenant présume ainsi que l'exhibition d'images implique nécessairement leur description. Dans les ouvrages pour l'éducation à l'image, une description canonique des documents visuels, avec l'organisation au premier plan, à l'arrière-plan, à gauche, à droite, est préconisée. Cette étape, qui consiste à décrire les personnages, le décor, les objets, est certainement plus familière aux apprenants. Il peut s'agir d'un inventaire des éléments représentés. Les élèves sont amenés à émettre des hypothèses sur l'identité, les lieux et les objets qu'ils peuvent reconnaître. On se situe au niveau de la fonction référentielle de l'image.

En stimulant l'imaginaire des récepteurs, les images les conduisent également à la construction de récits. Les apprenants se font conteurs d'histoires. L'image n'est pas perçue comme figée ; elle apparaît comme un instant dans une narration qu'il appartient au spectateur de reconstituer. Le document visuel ne constituant qu'un fragment dans le temps et l'espace, il est possible d'imaginer des explications pour l'image avec le hors-temps et le hors-champ. Les récepteurs cherchent à identifier les personnages et les raisons de leur présence en un lieu. Ces éléments narratifs sont caractérisés par un enchaînement temporel d'actions et une mise en intrigue des événements.

Les réactions esthétiques des récepteurs se caractérisent par des jugements de goût, du type « j'aime », « je n'aime pas », mais elles ne se limitent pas à ces appréciations. Les apprenants peuvent en effet justifier leurs goûts par le recours à des adjectifs subjectifs témoignant de leur perception personnelle des images. Le support visuel constitue ainsi un objet d'appréciation ou de dépréciation. Mais la réception esthétique comprend également une « critique » des images qui sont appréhendées et analysées en tant que productions esthétiques. Les documents sont mis en relation avec des courants

artistiques et catégorisés selon leur genre. Ces références témoignent d'une volonté de classification chez les récepteurs. L'ambiguïté des images suscite parfois l'incompréhension des spectateurs.

Les réactions esthétiques n'excluent pas une entrée dans l'univers de l'image. Grâce à l'immersion fictionnelle, les récepteurs se situent à l'intérieur des images qu'ils observent ; ils s'imaginent à la place des personnages, véritables intermédiaires entre le monde réel et l'univers fictionnel. Les émotions exprimées par les apprenants peuvent être de l'ordre de l'identification. S'ils ressentent des émotions pour un personnage de fiction, qu'il apparaisse dans un roman, un film, une série télévisée, une photographie, un dessin animé ou une bande dessinée, c'est qu'ils se mettent à sa place. En revanche, si le lecteur ou le spectateur ne s'identifie pas aux personnages, l'immersion fictionnelle n'opère pas et son attitude sera neutre. Il pourra certes ressentir d'autres types d'émotions, comme l'ennui ou le dégoût, mais il n'éprouvera pas de tristesse, de joie, de pitié, de colère ou de peur.

Lorsque les images sont présentées sans aucun texte aux récepteurs, ces derniers éprouvent la nécessité d'ajouter un message linguistique. Ils imaginent par exemple des slogans ou des légendes pour les images ; ils leur attribuent des titres. En s'adressant à une cible, ils sont amenés à jouer le rôle de l'auteur ou du publicitaire. Les apprenants assignent des fonctions aux images qu'ils commentent (« tiens, ça, ça ferait une bonne publicité pour... »), les orientant ainsi vers l'art appliqué. Ils prêtent également des intentions à l'auteur des images, ce qui les conduit à expliciter le message véhiculé par le document visuel. Ils traduisent ainsi verbalement la communication adressée par l'auteur au public observant les images qu'il a réalisées. Avec ce type de réactions, l'image disparaît au profit de son usage et de son message.

Les réactions interprétatives des récepteurs constituent un prolongement de leurs interrogations sur les motivations de l'auteur. Il s'agit d'un phénomène par lequel les spectateurs attribuent un sens caché ou figuré aux images au-delà du sens littéral qu'ils perçoivent. Cette réaction s'appuie sur une seconde lecture de l'œuvre dans laquelle les connotations et la polysémie apparaissent. Ces réactions interprétatives sont introduites par des verbes : « ça représente », « ça symbolise », « ça veut dire ». De telles expressions permettent aux apprenants d'explicitier le sens second qu'ils imaginent et de faire disparaître peu à peu le sens littéral initialement perçu.

Conclusion

Nous avons cherché à montrer ici que les réflexions actuelles sur l'image et sur son utilisation pour l'enseignement/apprentissage des langues entretiennent un lien fort

avec les travaux qui émergent dès les années 1970. Les publications récentes, ainsi que les écrits universitaires (mémoires de master, thèses) sur cette question, témoignent d'un retour de l'image au goût du jour.

Les documents visuels insérés dans les manuels de langues sont souvent critiqués pour leur usage uniquement illustratif. Les travaux actuels s'emploient à attribuer d'autres fonctions aux supports dans le cadre de tâches à mettre en œuvre en classe de langue. Ces recherches relèvent pleinement des méthodologies d'enseignement. En s'ancrant dans les questions des supports didactiques et des activités langagières, elles posent des questionnements importants pour la didactique des langues et des cultures. De tels travaux, qui s'appuient sur l'observation de pratiques pédagogiques, s'inscrivent dans une approche pluridisciplinaire. Ils peuvent prendre appui sur l'enregistrement et la transcription d'interactions didactiques dans différents contextes. C'est ainsi que les recherches sur la réception des images par les apprenants et l'intericonicité pourront être affinées.

Ce champ de réflexion fécond pour la didactique des langues et des cultures pourra se prolonger par des développements concernant la formation des enseignants de langue à l'exploitation des supports visuels.

Bibliographie

- Baptiste, A., Bélisle, C. 1978. *Photo-méthodes : comment utiliser Photolangage dans un travail de groupe*. Paris : Chalet.
- Blanc, N. 2003. « L'image comme support de médiation ». *Le français dans le monde*, n° 330, p. 26-28.
- Corbett, J. 2003. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Coste, D. 1975. « Les piétinements de l'image ». *Études de linguistique appliquée*, n° 17, p. 5-28.
- Courtine, J.-J. 2011. *Déchiffrer le corps. Penser avec Foucault*. Grenoble : Editions Jérôme Million.
- Ferran, F. 2011. « L'expérience de la coexistence texte/image pour le lecteur en langue maternelle et étrangère ». In : A. Godard, A.-M. Havard, E.-M. Rollinat-Levasseur *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une médiation*. Paris : Riveneuve, p. 261-281.
- Ferran, F., Rollinat-Levasseur, R., Vanoosthuysse, F. (dir.). *Image(s) et didactique de la littérature et de la culture en FLE*. Paris : Honoré Champion (À paraître).
- Goldstein, B. [2008] 2009. *Working with Images. A Resource Book for the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Iser, W. [1976] 1997. *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique* (traduit de l'allemand par E. Sznycer). Liège : Pierre Mardaga.
- Jauss, H. R. [1972] 1978. *Pour une esthétique de la réception* (traduit par C. Maillard). Paris : Gallimard.
- Komensky, J. A. (dit Comenius). [1638] 2002. *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Paris : Klincksieck.
- Leclaire-Halté, A. 2010. « Interactions didactiques et valeurs : échanges autour du message d'un album. Étude de cas ». *Pratiques*, n° 147/148, p. 155-172.

- Maley, A., Duff, A., Grellet, F. 1980. *The Mind's Eye. Using Pictures Creatively in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Margerie, C. de 1981. « L'image dans l'enseignement audio-visuel des langues ». In : C. de Margerie, C., L. Porcher *Des media dans les cours de langues*. Paris : CLE international, p. 21-60.
- Maurer, L., Londei, D. 2008. « Introduction : Images, discours et représentations culturelles ». In : Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (dir.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 219-225.
- Muller, C. 2011. *Paroles sur images : Les interactions orales déclenchées par des photographies d'auteur en classe de français, langue étrangère*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Muller, C. 2012a. « La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT*, volume XXXI, n° 1, p. 10-27.
- Muller, C. 2012b. « La photographie, un outil anthropologique en classe de FLE : Le rapport à l'autre dans les commentaires des apprenants ». In : F. Dervin, B. Fracchiolla (éd.) *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues : Quelle(s) compatibilité(s) ?* Berne : Peter Lang, p. 127-153.
- Pauzet, A. 2003. « En route pour les « I.L.E.S. » ! De l'utilisation des images picturales en classe de français langue étrangère ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 132, p. 491-510.
- Pauzet, A. 2005. « Représentations picturales et imaginaire collectif ». *Études de linguistique appliquée*, n° 138, p. 137-151.
- Serres, L. 2009. « Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage ». *Synergies Canada*, n° 1 <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/949/1581> [Consulté le 20-08-2013].
- Viallon, V. 2002. *Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues*. Paris : L'Harmattan.
- Yaiche, F. [1986] 2002. *Photos-Expressions*. Paris : Hachette.

Notes

1. Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français.
2. Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger.

Le projet eTwinning LOA : une approche interculturelle pour l'enseignement des langues-cultures



Maria Piedade Carvalho Silva

CECC – Université Catholique Portugaise, Portugal

mariasilva@escolasdesatao.pt

Reçu le 31-08-2013 / Évalué le 30-11-2013 / Accepté le 31-01-2014

Résumé

Dans cette contribution, nous présentons le résultat d'une étude de recherche-action qui s'inscrit dans le cadre de l'émergence de la didactologie des langues-cultures et du plurilinguisme. Nous examinons l'apport de l'intégration d'un projet de télécollaboration interculturelle, le projet eTwinning « Learning from/with One Another » (LOA), au développement de la compétence communicative interculturelle. Nous analyserons les comportements communicatifs des apprenants qui se sont engagés à communiquer, au long d'une année scolaire, pour apprendre avec et à propos de leurs partenaires eTwinning.

Mots-clés : contacts interculturels, eTwinning, recherche-action

O projecto eTwinning LOA: uma abordagem intercultural para o ensino das línguas-culturas

Resumo

Neste artigo, apresentamos os resultados de um estudo de investigação-ação desenvolvido no âmbito da emergência da didactologia das línguas-culturas e do plurilinguismo. Examinamos o impacto da integração de um projeto de telecolaboração intercultural, o projeto eTwinning «Learning from/with One Another» (LOA), sobre o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Concentrar-nos-emos na análise do comportamento comunicativo dos alunos, empenhados na interação intercultural, ao longo de um ano lectivo, para aprender com e sobre os seus parceiros eTwinning.

Palavras-chave: contactos interculturais, pesquisa-ação eTwinning

LOA eTwinning project: an intercultural approach for the teaching of languages-cultures

Abstract:

In this paper, we present the results of an action research study set up in the context of the emergence of the Didactology of Languages-Cultures and plurilingualism. We examine the impact of the integration of a project of intercultural telecollaboration,

«Learning from / with One Another» (LOA) eTwinning project, on the development of the intercultural communicative competence. We will focus on analyzing the communicative behaviour of the learners who were engaged in intercultural exchanges, throughout a school year, to learn with and about their eTwinning partners.

Keywords: intercultural contacts, eTwinning, action-research

Introduction

La recherche que nous présentons dans cet article a été menée dans le cadre de notre doctorat en Linguistique et Enseignement des langues. Il s'agit d'une étude empirique, de caractère interventionnel, qui a visé la mise en œuvre d'un modèle interculturel de l'apprentissage des langues, où les apprenants sont reconnus comme des acteurs sociaux porteurs d'une identité linguistique et culturelle hétérogène, résultat de leurs expériences de vie et d'apprentissage (Kern, Liddicoat, 2011). Nous chercherons à analyser comment la compétence communicative interculturelle se manifeste dans le contexte d'un projet de télécollaboration eTwinning qui a réuni plusieurs groupes d'apprenants de différents pays pour accomplir des tâches collaboratives. Nous nous concentrerons sur l'analyse des actes communicatifs formulés dans les messages échangés au cours de notre intervention dans le but d'étudier comment les apprenants mobilisent des savoirs cognitifs et socio-affectifs pour assurer la continuité de l'interaction et la réalisation des tâches collaboratives et nous examinerons les effets de cette expérience sur le développement de leur compétence communicative interculturelle.

1. Le rôle d'eTwinning pour un changement d'approche pédagogique dans l'enseignement des langues-cultures

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), en particulier l'Internet, ont introduit de nouvelles formes d'interaction et de nouveaux environnements d'apprentissage. D'une part, les individus peuvent interagir directement avec les sources d'information et participer activement à la production de la connaissance. D'autre part, Internet induit de nouveaux modes de communication et de nouveaux processus de socialisation et de mobilité virtuelles qu'il faudrait exploiter pour la communication interculturelle, en particulier dans le contexte de l'enseignement des langues-cultures étrangères (Audras, Chanier, 2008 ; Liaw, Master, 2010 ; O'Dowd, 2003, 2010 ; Ollivier, Puren, 2011). Ceci exige un changement de paradigme dans l'enseignement des langues vers une didactologie des langues-cultures qui puisse

mettre à jour la mission de développer une compétence de communication plurilingue et pluriculturelle, comme l'annonce depuis plus d'une décennie le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les institutions éducatives ont un important rôle à jouer dans ce domaine. Il faudra qu'elles organisent leur action pédagogique de sorte à faciliter la co-construction d'espaces où :

- différentes cultures puissent se rencontrer, à travers le dialogue interculturel ;
- la citoyenneté et la démocratie soient redéfinies dans le cadre d'un pluralisme culturel et linguistique qui suppose le respect et l'appréciation de toutes les cultures et conduit à une déconstruction permanente des stéréotypes et des préjugés.

L'action européenne eTwinning offre les conditions optimales pour l'intégration d'une approche interculturelle dans l'apprentissage des langues-cultures, puisqu'elle stimule la découverte intentionnelle, la construction collaborative de connaissances et l'ouverture à la diversité culturelle et linguistique dans le contexte de la communication interculturelle (Silva, 2012). Ainsi, nous avons conçu et mis en œuvre le dispositif pédagogique eTwinning LOA dans le but d'encourager les échanges interculturels entre apprenants de différents contextes culturels en vue de stimuler le développement de la compétence communicative interculturelle.

En ligne avec la Théorie de l'Hypothèse de Contact (Allport, 1954), Beltz (2003) et O'Dowd (2003, 2010) défendent que le succès des échanges interculturels dépend d'un ensemble de conditions essentielles :

- le partage d'objectifs éducatifs communs, pour que les participants ressentent un besoin authentique de communiquer avec leurs partenaires. Cette condition favorisera l'échange d'informations et d'opinions, à savoir l'apprentissage avec l'autre ;
- l'engagement des apprenants dans des tâches communicatives authentiques et significatives à leur apprentissage ;
- l'expression de leurs sentiments et de leurs opinions sur les questions en discussion en classe, leur culture et la culture de leurs partenaires.

L'apprentissage des langues, dans le contexte d'un projet eTwinning, devra figurer comme une expérience de contact interculturel et une rencontre avec d'autres visions du monde qui faciliteront le développement de la capacité de se connecter émotionnellement avec des personnes d'autres cultures et la prise de conscience de l'existence de différents points de vue sur la réalité.

2. L'étude empirique : le projet eTwinning LOA

Nous considérons que le changement en éducation est le produit de la reconnaissance d'un problème et la prise de conscience des alternatives pour l'atténuer ou le résoudre. Ainsi, nous avons choisi de développer une étude de recherche-action participative. Ce genre de recherche joint intimement l'action à la production de connaissance, tout en impliquant les participants dans le processus de recherche à travers la réflexion. Dans ce cadre, nous avons développé le projet de télécollaboration eTwinning LOA, une stratégie d'action conçue de manière à susciter l'apprentissage collaboratif et la co-construction de connaissances à travers les interactions verbales interculturelles en ligne.

Ce projet a réuni, du 7 octobre 2008 au 15 juin 2009, quatre écoles européennes dans un projet collaboratif en ligne : Istituti secondari di istruzuzione superiore (Boiano, Italie), Střední odborná škola (Blatná, République Tchèque), Gimnazjum im Seweryna Pieniężnego (Jeziorany, Pologne) et notre institution, Escola Secundária Frei Rosa Viterbo (Sátão, Portugal).

Suivant le modèle de Byram (1997), nous avons précédemment analysé les conditions pour conduire le projet et nous avons défini les objectifs d'apprentissage pour favoriser le développement de la Compétence Communicative Interculturelle (CCI), tout en respectant le Programme National pour l'Enseignement de l'Anglais Langue Etrangère, les besoins et les intérêts des participants. Les enseignants participants ont convenu de la mise en groupes eTwinning des élèves présentant différents niveaux de compétences communicatives, afin de promouvoir l'interdépendance sociale parmi les membres du groupe et veiller à ce que l'interaction entre les partenaires fût soutenue.

La méthodologie du projet eTwinning LOA a été inspirée par les modèles de l'approche interculturelle de Candau (2003) et Maurice (2008) et elle a été conçue en trois phases distinctes, correspondant à la durée des trimestres scolaires et aux trois cycles de la recherche-action, comme on pourra voir, sommairement, sur la figure I.

Au début de chaque trimestre scolaire/cycle de la recherche-action, un thème du curriculum a été présenté et les neufs groupes eTwinning portugais ont été invités à choisir un sous-thème pour leur travail de projet. Les apprenants ont mené des micro-études ethnographiques et recueilli les informations nécessaires pour accomplir des tâches collaboratives en interagissant avec leurs partenaires par courriel, messagerie ou sur le forum de discussion du projet. A la fin de chaque cycle, chaque groupe eTwinning a développé un produit final collectif (présentations PowerPoint, vidéo, un conte, une chanson, etc.).

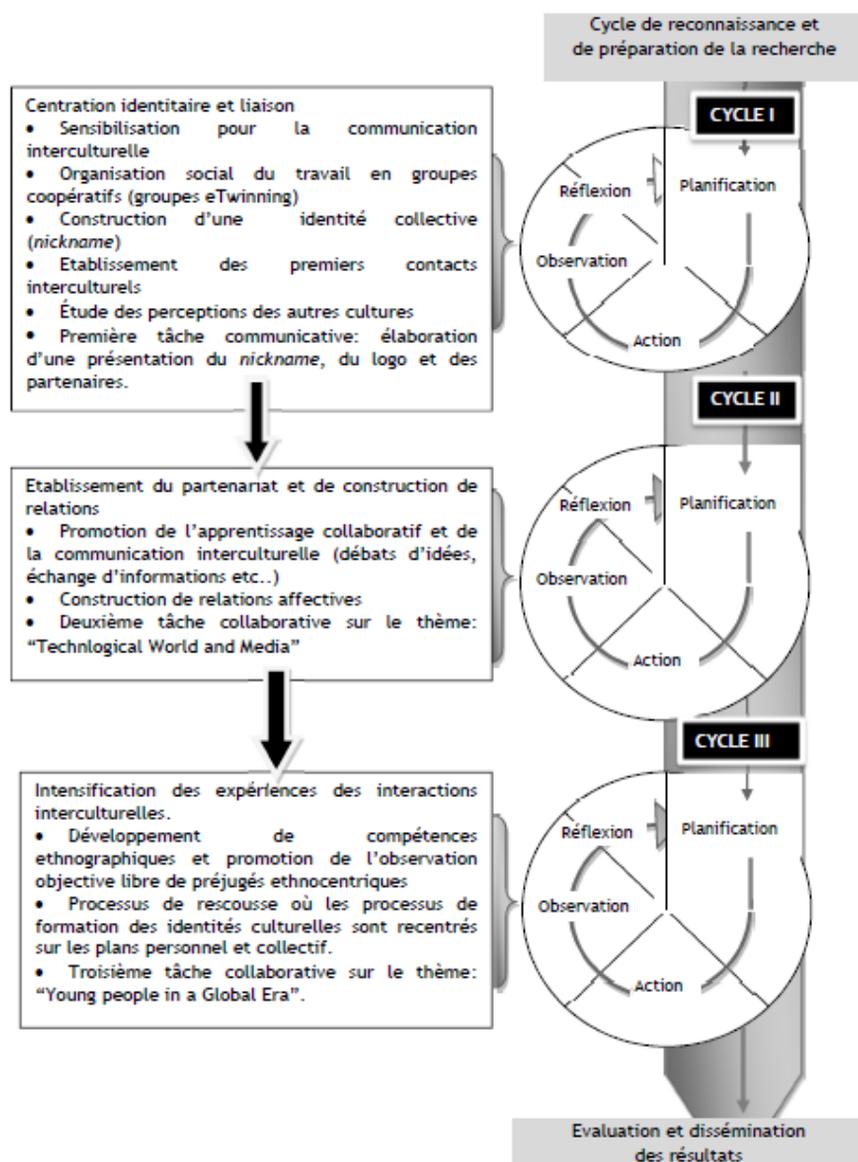


Figure 1

Les cycles de la recherche-action adaptés au projet eTwinning LOA, *in* Silva, 2012¹.

3. Méthodologie de récolte et d'analyse des données

Afin de déterminer la fréquence et la nature relationnelle des contacts interculturels et leur impact sur le développement de la CCI des apprenants, nous avons rassemblé les *e-mails*, les contributions aux forums de discussions tenus sur le Twinspace du projet et les *chats* échangés par les neufs groupes eTwinning portugais. Ces données nous ont permis de constituer un *corpus* de 525 messages recueillis de novembre 2008 à juin 2009, dont 356 *e-mails*, 119 messages sur forum et 50 *chats*.

Ce *corpus* a fait l'objet, dans une première étape, d'une analyse quantitative qui nous a permis, à travers le comptage du nombre de messages échangés et leur distribution par mois, d'observer l'évolution de l'engagement des apprenants dans la communication interculturelle et l'apprentissage collaboratif.

Dans une deuxième étape, d'analyse textuelle, après avoir éliminé du *corpus* les messages dont le contenu était répété ou renvoyé à d'autres destinataires, nous avons introduit les données dans le logiciel Hyperbase (version 8.0 pour Windows 2010) - Traitement documentaire et statistique des *corpus* textuels- créé par Etienne Brunet. Ce logiciel nous facilite la computation des fréquences de mots et l'examen de la richesse lexicale, l'accroissement du vocabulaire et de la proportion des hapax, variables qui indiquent la participation volontaire et la disposition affective et cognitive pour la communication interculturelle. Le logiciel Hyperbase présente, sous forme de tableau, non seulement les mots dans le *corpus* mais aussi le total dans chacun des sous-*corpus* (découpage du *corpus* par message) qu'il crée automatiquement, nous permettant d'observer l'évolution du cycle I au Cycle III.

Une troisième étape, d'analyse linguistique, nous a permis d'examiner la qualité des contacts interculturels réalisés et de vérifier qu'ils remplissaient les conditions requises pour un impact positif sur le développement de la CCI. Il a fallu chercher dans les marques discursives la preuve du développement de la compétence communicative interculturelle. Nous avons, pour cet effet, développé un modèle d'analyse interprétative des actes de communication, en prenant appui sur le modèle des cinq dimensions de la CCI proposé par Byram (1997).

Dans la dimension des attitudes (A), qui relève des domaines affectif et psychologique, nous avons cherché à trouver des manifestations du « savoir-être ». Ce savoir, qui passe par la sensibilisation culturelle face aux autres cultures, pourra se révéler par la démonstration d'intérêt et de curiosité face à l'Autre, l'expression de l'amitié et la capacité de se décentrer et de tenir compte de l'Autre dans son discours, réagissant à ses demandes ou plaintes, remerciant ou même s'excusant.

Dans la dimension des connaissances (B), d'ordre cognitif, nous avons examiné les actes qui relevaient des savoirs explicites sur leur culture ou la culture de leurs partenaires et de la connaissance du monde. Dans cette catégorie, nous avons identifié les actes qui traduisaient l'action de donner des informations sur son groupe eTwinning, son école, la vie quotidienne dans son pays ou son village et des informations sur l'histoire de son pays, sa langue, sa gastronomie etc.

Pour ce qui est de la dimension des compétences de découverte et interaction (C), concernant le « savoir-faire » et « savoir-apprendre », nous avons recherché les marques communicatives qui représentaient la capacité d'interagir avec les autres pour maintenir la collaboration, la capacité à acquérir des connaissances sur une culture et ses pratiques culturelles, ainsi que la possibilité d'activer les connaissances, les attitudes et les compétences nécessaires pour faire face à la tension provoquée par les circonstances de la communication interculturelle à distance. Nous avons inclus dans cette dimension les actes qui concernaient les formules d'ouverture et clôture des échanges, les formules d'appel, l'introduction de thèmes, les instructions ou informations sur le développement des tâches collaboratives, les appels de coopération, les demandes d'information, opinions, suggestions, recommandations, explication ou clarification à propos d'éléments de la culture de leurs partenaires.

Pour la dimension des compétences d'interprétation et de relation, qui renvoie au « savoir-comprendre », nous avons codifié les actes qui manifestaient la capacité d'interpréter un document ou un événement d'une autre culture, de l'expliquer et de le rapporter aux documents de la culture qu'ils représentent. Nous avons considéré dans ce domaine les actes exprimant des opinions sur sa culture ou la culture des autres, les explications à propos d'événements ou produits de sa culture ou langue ou de la culture ou langue des autres ou encore l'établissement de comparaisons entre des éléments culturels.

La cinquième dimension de la conscience culturelle critique, qui correspond au « savoir s'engager », désigne la capacité à porter un regard critique sur les pratiques et les produits de leur pays et de leur culture et des pays et des cultures des « autres », être capable de voir à travers les yeux de l'Autre.

L'unité d'analyse étant l'acte communicatif, unité minimale identifiée par sa fonction communicative dans l'interaction, nous avons codifié les énoncés de nos *corpus* de façon à ce que chaque acte représente une seule fonction communicative et que chaque acte ne soit repéré qu'une seule fois dans chaque message. Après avoir codé les actes communicatifs selon leur apparition dans les *corpus* et les avoir organisés dans les cinq catégories qui constituent la CCI, nous avons calculé les fréquences absolues et l'indice des actes communicatifs. Cet indice est obtenu à partir du quotient de chaque

catégorie et le nombre de messages par cycle. Cette analyse facilite l'étude de la nature des interactions et le type d'activité communicative produite dans le cadre du projet eTwinning LOA et l'évaluation de l'impact du projet sur le développement des « savoirs » propices à la formation du « locuteur interculturel ».

Il faudrait, ici, expliquer que nos interprétations et conclusions ont été orientées par les réflexions rétrospectives des participants, enseignants et étudiants, réalisées à la fin de chaque cycle. Ces données réflexives ont été retirées de questionnaires, d'écrits rétrospectifs, d'entretiens individuels ou en groupe, auprès des apprenants et des enseignants.

4. Présentation et interprétation des résultats

4.1. Développement des compétences de communication : initiative social et compétence lexicale

Nous avons vérifié, à partir de l'analyse statistique de la totalité des 525 messages recueillis, que les contacts interculturels se sont intensifiés de cycle en cycle et, particulièrement, dans le cycle III où 266 messages ont été échangés. Ce progrès de l'initiative sociale (64 messages au cycle I, 195 au cycle II et 266 au cycle III) nous amène à déduire que les étudiants ont développé des capacités d'autonomie et d'interaction (savoir-faire et savoir-apprendre) qui leur ont permis de travailler en collaboration avec leurs partenaires, surmontant les obstacles inhérents à la communication interculturelle à distance.

Les *e-mails* (total : 356) représentent 67,8% de l'ensemble des messages échangés. En revanche, on constate que les *chats* sont minoritaires dans le *corpus*, un total d'à peine 50 *chats* (9,5%), dont la majorité (34 interactions online) a été tenue dans le cycle II. Les chats sont inexistant dans le cycle I et réduits à 16 *chats* dans le cycle III. D'une part, le fait qu'il n'a pas été possible d'organiser des sessions de *chats* avec les classes de nos partenaires peut être en partie responsable de ces faibles résultats. D'autre part, la préférence pour des outils de communication asynchrone, comme le courriel électronique ou le forum, peut s'expliquer par le fait qu'ils permettent aux apprenants de prendre le temps de réfléchir et de mieux structurer leurs connaissances.

Ensuite, après avoir éliminé de notre *corpus* les messages dont le contenu n'était pas inédit, nous avons procédé à une seconde analyse statistique des textes. Une analyse longitudinale des résultats obtenus par le logiciel Hyperbase montre une augmentation considérable de la production textuelle pour les variables « nombre de messages » (cycle I : 19, cycle II : 79, cycle III : 144) et « nombres de mots » (cycle I : 3616, cycle II : 9855, cycle III : 13496).

Cependant un regard sur la moyenne des mots par message révèle que les messages échangés deviennent plus courts de cycle en cycle. Ce recul est dû au fait que les premiers messages échangés, notamment les *e-mails* du cycle I, ont été les premiers contacts interculturels. Les apprenants ont eu besoin de transmettre des informations pour créer un climat de confiance, de coopération et de réciprocité, présentant leur groupe eTwinning, expliquant le *nickname* du groupe eTwinning et le logo qu'ils avaient créé pour leur groupe, ce qui a entraîné la production de textes longs avec une moyenne de 190 mots par message dans le cycle I. Durant le projet, les échanges sont plus fréquents et, par conséquent, les messages sont plus courts (cycle II : 125 mots et cycle III : 94).

L'étude de la richesse lexicale, l'indice calculé à partir du nombre de formes lexicales sur le nombre des messages, fait ressortir une augmentation de la variété du vocabulaire employé par les apprenants (cycle I : 878 ; Cycle II : 1378, cycle III : 1939). Cette tendance est confirmée par l'analyse de l'hapax, à savoir le nombre de mots qui ont été seulement une fois inscrits dans chaque message, qui a augmenté de 229 au cycle I, 382 au cycle II et 768 au cycle III, indiquant un développement de la compétence lexicale des sujets étudiés. Ce progrès concernant la compétence lexicale a également été reconnu par la majorité des participants (61,1%), dans les rapports et les réponses aux questionnaires :

Com a escrita de emails e de trabalhos em inglês, tenho aumentado a minha competência no inglês e o meu vocabulário. Além de tudo, aprendi a arranjar sempre maneiras de dizer o que quero, por palavras que não sejam as que queríamos inicialmente quando estas não saem (QA4, J.R.).

4.2. Étude longitudinale des composantes de la compétence communicative interculturelle

Notre but étant d'examiner les actes communicatifs pour comprendre de quelle façon ils peuvent révéler le développement de la CCI des apprenants en situation de communication interculturelle, nous avons effectué une première analyse du contenu des courriels et des messages échangés sur les forums de discussion. Celle-ci nous a permis d'identifier un total de 36 catégories d'actes communicatifs représentatifs des 5 dimensions (A, B, C, D et E) de la CCI. Nous avons ensuite procédé au repérage de ces actes dans les *corpus* préparés pour cet effet.

Tableau 1

Distribution des actes communicatifs et moyenne (*e-mail*, forum et *chat*) par cycle.

Fa : fréquence absolue des actes communicatifs ; Fa/msg : le rapport entre Fa des actes et le nombre de messages.

	A		B		C		D		E		Total	
	Fa	Fa/ msg	Fa	Fa/ msg	Fa	Fa/ msg	Fa	Fa/ msg	Fa	Fa/ msg	Fa	%
Cycle I	26	1,37	21	1,10	76	4,00	5	0,26	2	0,10	130	7,5
Cycle II	126	1,59	46	0,58	354	4,48	27	0,34	4	0,05	557	31,9
Cycle III	329	2,29	51	0,35	635	4,40	34	0,23	9	0,06	1058	60,6
Total	481	1,98	118	0,48	1065	4,40	66	0,27	15	0,06	1745	100

Les résultats présentés dans le tableau 1 montrent que les actes de la dimension C ont joué un rôle important dans les échanges interculturels menés, car ils représentent 61% de l'ensemble des actes codifiés. Parmi les 1065 occurrences, les actes les plus formulés, figurant dans la presque totalité des messages, sont les actes interactifs d'initiation et de clôture, les salutations, les formules d'appel et les actes du domaine du « savoir apprendre » comme « introduire le thème ou le sujet », « donner des instructions », « demander des informations », « demander des opinions, suggestions ou recommandations », « faire appel à la collaboration ». La fréquence de ces actes révèle, dans le contexte de la communication interculturelle, que les étudiants ont cherché à respecter les règles de politesse et de « Netiquette » pour s'adapter à la situation de communication et soutenir l'apprentissage collaboratif, comme nous pouvons l'apprécier dans les exemples suivants qui illustrent les relations d'interdépendance établies :

Hi! We are 3G1B group and our project work consists in writing a chain story (we write the initial part and you write the rest! Write a line, write two, write a paragraph, thank you! =D). Who knows you are not the next big writer of the century? Here in a few days we will post the first part of the story so that you can continue it. Word by word, we will create the story. Thank you! (Forum, 3G1B 18/05/2009)

Thanks MF and WC ;)/ Hi! ;) we would like to thank to MF and WC for your piece of story! Thanks, THANKS, THANKS. We chose already the name that is missing in our story. The Name is Wojteck and it's from Poland. It is going to substitute the Joh name, that was a provisory name. ;D (Fórum, CCH, 3/06/2009).

Si l'on observe les résultats, dans une perspective longitudinale, nous vérifions qu'il y a une augmentation des fréquences absolues des actes enregistrés dans toutes les dimensions tout au long du projet, parallèlement à l'augmentation du nombre des messages. Toutefois, les indices, calculés à partir du rapport de la fréquence absolue et le nombre de messages, suggèrent que cette augmentation est seulement consistante

pour la dimension A (attitudes).

Dans cette dimension de la CCI, la fréquence des actes de nature dialogique comme « remercier », « exprimer des sentiments », « exprimer son amitié » s'est intensifiée à partir du cycle II. La distribution de ces actes de politesse positive (actes de langage qui valorisent l'interlocuteur), qui est plus dense au fil du temps, est révélatrice d'une plus grande attention et considération pour l'Autre, de plus en plus visible dans les productions des élèves, comme on peut le voir dans cet exemple :

Hi friends! =) Thank you for you collaboration! The story is becoming very interesting!.*. We have to deliver this story completed until next Monday! So please don't be shy and continue it! Once again, thank you!!!!=)* (Forum, 3G1B- 28/05/09).

Le courriel et le forum de discussion sont devenus non seulement des médias d'apprentissage mais aussi des médias de socialisation par lesquels les apprenants ont exprimé de l'affection envers leurs partenaires à travers l'utilisation de formules de clôture comme « kisses and hugs » ou « One thousand kisses by portuguese friends ». Ils ont renforcé les liens d'amitié à travers l'utilisation de formules d'appel comme « Dear friends » ou « Hi friends! ». L'analyse textuelle des *corpus* montre une claire augmentation de la fréquence des mots qui matérialisent linguistiquement cette tendance à renforcer l'amitié. Ainsi, nous avons constaté un pourcentage croissant des mots « ami(s) » et « partenaire(s) » dans les formules d'appel et des mots « kiss(es) » et « Hug(s) » à la fin des messages. Cette atmosphère d'intimité et d'amitié est soutenue, pendant le cycle III, par l'extériorisation verbale d'émotions dans 58,7% des messages analysés, soit par l'utilisation de ponctuation expressive comme des points d'exclamation, soit par la formulation d'énoncés exprimant des émotions ou l'emploi des symboles graphiques. Encore, un examen minutieux des fréquences de *smileys* montre une augmentation considérable de l'utilisation de cette stratégie de cycle en cycle : « My group stayed sad when we read your last email that talk about the separation of your eTwinning group ... But, the good news is that we can contact to you again...J) » (*email*, NAF, 30/04/2009).

En ce qui concerne la baisse de l'indice des actes de la dimension B, nous avons observé qu'au fur et à mesure que les relations se sont solidifiées, l'échange d'informations sur l'identité du groupe, la vie de l'école, leur ville ou leur pays fait place à la collaboration, à la co-construction de connaissances et à des relations d'amitié.

Pour ce qui est de la faible représentation des dimensions D et E, celle-ci ne signifie pas forcément qu'il n'y a pas eu d'apprentissage dans ces deux dimensions, puisque comme l'a observé une des enseignantes : « The students have started to think in a European way, they have started to compare themselves to European students, to put themselves in discussion 'how they see us?' How are we? ». Encore faudra-t-il tenir compte du fait que l'exercice de comparaisons entre les cultures et les questionnements critiques concernant des perspectives culturelles ont été réalisés en classe.

Conclusions

Dans cet article, nous avons essayé de mettre en évidence l'adéquation du projet eTwinning LOA à un enseignement des langues-cultures qui vise le développement d'attitudes et de savoirs pour « apprendre » en interagissant avec l'Autre. Nous avons montré que le dispositif favorise, d'une part, le développement des compétences langagières comme on a observé à partir de l'étude de la fréquence des contacts interculturels, l'analyse de l'étendue et de la richesse lexicale des messages échangés dans le contexte de l'interaction avec leurs partenaires. D'autre part, l'analyse des messages a montré la prévalence et l'évolution de la fréquence des actes communicatifs accusant la présence de l'autre dans le discours ce qui a contribué à l'établissement de relations interpersonnelles plus intimes, indispensables au maintien de la collaboration. Le discours devient plus émotif et plus personnel et nous trouvons plus de marques expressives d'amitié au fur et à mesure que les contacts interculturels s'intensifient. Cette conclusion trouve un écho dans les paroles des apprenants :

O projecto eTwinning foi fantástico, as coisas que aprendemos e a rapidez com que as aprendemos foram muito enriquecedoras, visto que alargámos o nosso vocabulário e o conhecimento de uma maneira incrível. Isto para não falar nos simpáticos amigos que fizemos e conhecemos. (C.S, NAF).

Il est évident que la compétence interculturelle n'est jamais définitivement acquise. Elle devra être travaillée et exploitée, tout au long de la vie, à chaque rencontre interculturelle. C'est pourquoi nous tenons à souligner l'importance et la nécessité d'explorer toutes les opportunités d'interaction interculturelle qu'eTwinning offre pour atténuer certaines des limites de l'enseignement des langues dans des contextes formels tels que le défaut d'authenticité de tâches de communication réalisées en classe et l'absence d'expériences d'interaction interculturelle.

Nous espérons avoir réussi à montrer que eTwinning offre aux enseignants de langues, et pas seulement, les conditions optimales pour mettre en œuvre des projets de télécollaboration qui enrichiront le profil langagier et culturel des participants qui apprennent à mieux se connaître, à découvrir l'altérité, à la respecter et à l'apprécier. Et c'est là que réside la mission de l'école du XXI^e siècle :

[D]ans le contexte contemporain la mission de l'école est de donner aux apprenants une connaissance active et réflexive de plusieurs langues et cultures étrangères pour les préparer à vivre et travailler dans un monde de plus en plus marqué par des circulations et des trajectoires internationales, par des contacts de langues et de cultures (Coste et al., 1998 : 34)²

Il nous reste donc à faire un travail plus systématique de sensibilisation aux autres langues qui pourra passer par la mise en place d'un projet eTwinning pour l'intercompréhension.

Bibliographie

Audras, I., Chanier, T. 2008. « Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne ». *Apprentissage des Langues et Système d'Information et de Communication* (ALSIC), vol. 11 (1), p. 175-204: <http://alsic.revues.org/index865.html> [Consulté le 12 février 2013].

Beltz, Julie. 2003. « Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration ». *Language, Learning & Technology*, vol. 7: <http://www.lara25.com/mywebdisk/CI-EP/ICCinLT/DevelopICC.pdf> [Consulté le 12 février 2013].

Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Candau, V. 2003. « Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios » PUC-Rio de Janeiro: Novamerica.: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/vera.htm> [Consulté le 12 février 2013].

Kern, R., Liddicoat, A. 2011. « From the learner to the speaker/ social actor ». In : G. Zarate, D. Lévy, C. Kramsch (Eds.). *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris : Éditions des Archives Contemporaine, p. 17-24.

Liaw, M-L., Master, S. 2010. « Understanding telecollaboration through an analysis of intercultural discourse ». *Computer Assisted Language Learning*, vol 23 (1):. <http://www.informaworld.com/smpp/titlecontent=t716100697> [Consulté le 12 février 2013].

Maurice, M. 2008. « Apectos interculturais nos projectos eTwinning ». In : C. Crawley, A. Gilleran, A. Joyce (Eds.). *eTwinning - Aventuras com Línguas e Culturas*. European Schoolnet e Serviço de Apoio Central para eTwinning, p. 9-12.

O'Dowd, R. 2003. « Understanding the 'other side': Intercultural learning in a Spanish - English e-mail exchange ». *Language Learning & Technology*, vol. 7 (2), p. 118-144: <http://llt.msu.edu/vol7num2/odowd/default.html> [Consulté le 12 février 2013].

O'Dowd, R. 2010. « Online Foreign Language Interaction: Moving from the Periphery to the Core of Foreign Language Education? ». *Language Teaching Journal Language*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 1-13 : <http://www3.unileon.es/personal/wwdfmrod/LTJ.pdf>. [Consulté le 12 février 2013].

Ollivier, C., Puren, L. 2011. *Le Web 2.0 en Classe de Langue: Une Réflexion Théorique et des Activités Pratiques pour Faire le Point*. Paris : Éditions Maison des Langues.

Notes

1. Silva, Maria. 2012. « O projeto eTwinning LOA: uma abordagem intercultural para a integração pedagógica das TIC no ensino das LE ». Thèse de doctorat en linguistique et enseignement des langues, dirigée par Filomena Capucho. Lisboa Universidade Católica Portuguesa: <http://erte.dge.mec.pt/index.php?section=334&module=navigationmodule> [Consulté le 20-08-2013].

2. Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1998. « L'apprentissage des langues dans le cadre européen ». *Le Français dans le Monde : Recherches et applications*.

Synergies Portugal n° 2 / 2014



Comptes rendus
de lecture





Christian Degache
Université de Grenoble Alpes, LIDILEM, France



Melo-Pfeifer, Sílvia, Araújo e Sá, Maria Helena (orgs.). *Comunicação eletrónica na aula de português língua estrangeira*, Lisboa : LIDEL.

Dans le prolongement du n°13 de la revue *Intercompreensão* paru en 2006, Maria Helena Araújo e Sá et Sílvia Melo-Pfeifer ont publié début 2013 un ouvrage d'une grande richesse sur l'utilisation d'internet dans les formations en portugais langue étrangère. Diversité et cohésion pourraient en être les maîtres-mots

En effet, au fil des 9 chapitres que compte l'ouvrage, entièrement rédigé en portugais, un nombre important de dispositifs, d'outils, de contextes d'enseignement/apprentissage en ligne et de scénarios de formation hybride ou à distance sont mentionnés et concernent une grande diversité de compétences (linguistiques, pragmatiques, discursives, culturelles...) et d'activités langagières, en interaction écrite synchrone dans les *chats* (chapitres 2, 3, 4, et 6) ou asynchrone dans les commentaires de blog (8)¹ et dans des forums (1) ainsi qu'en production dans les blogs (5, 7 et 8), les cartes conceptuelles (9), le wiki (5) et en compréhension. L'écrit, certes, y est majoritaire mais l'oral est également visé, en interaction (6, en tandem au moyen de *Skype*), en production (dépôt de commentaires oraux sur *NanoGong*, 5), et dans des activités de compréhension orale (5). Cela avec divers systèmes de gestion de ressources ou *plateformes* comme *WebCT* (3), *Moodle* (5 et 7), *Flickr* et *Google Sites* (9), ou encore dans le monde virtuel *Thélème* (1) ou au moyen d'outils pour la réalisation de tâches partiellement langagières (cartes conceptuelles sur *Cmap Tools*, 9) ou non-langagières (sélection d'URL dans *Bookmark*, 5) sans omettre les exercices et autres questionnaires en ligne créés à partir de générateurs (4 et 5). Une grande richesse également sur ce plan même si certaines données datent déjà un peu. Le corpus d'interactions *chattées* du chapitre 3, par exemple, date de 2003-2004, si bien qu'on peut se demander si certains aspects sont encore pertinents, comme les caractéristiques de la littératie numérique du public de l'époque ou encore ses perceptions du *chat*.

Sur le plan linguistique, cette diversité est également bien présente. Certes, le portugais est omniprésent en tant que langue cible, mais il est visé sous différents statuts (langue maternelle, langue seconde, langue d'héritage...) et, fréquemment, en prenant en compte la ou les langues sources des apprenants (l'anglais et l'espagnol dans

le 3, l'allemand dans le 4, les L1 et L2 des sujets quand le PLE est L3 dans le 7) ou en considérant conjointement d'autres langue cibles (l'anglais dans le 6 sur *Teletandem* et le 3), sans compter que le 1^{er} chapitre, traduit du français, prend ses exemples en FLE. Cela témoigne évidemment de la diversité des contextes d'enseignement et de recherche des contributeurs, du Portugal au Brésil en passant par l'Espagne, la France, l'Allemagne et l'Angleterre. Si bien que, comme le dit la 4^{ème} de couverture, plus qu'un ouvrage de didactique du PLE on a bien là un ouvrage de didactique des langues, voire, à certains égards, de didactique du plurilinguisme, notamment quand plusieurs langues sont visées (3 et 6) ou au moins prises en compte (4 et 8) dans un même dispositif pédagogique. Un indicateur infaillible confirme d'ailleurs cette orientation : les références bibliographiques qui apparaissent au fil des chapitres le sont dans 5 langues : portugais, anglais, français, espagnol, allemand.

On peut voir dans cette cohérence entre l'orientation épistémologique en didactique des langues et le plurilinguisme effectif de l'ouvrage, un élément fort de sa cohésion interne. D'ailleurs, sur le plan scientifique, si la diversité se lit aussi dans la nature des chapitres (cadre conceptuel (1), synthèse thématique autour du potentiel pour l'apprentissage de l'interaction exolingue (quasi-)synchrone écrite par *chat* (2), priorité à la description d'un dispositif (5, 7 et 9)...) et dans celle des objets de recherche (stratégies de communication, impact sur la maîtrise des formes linguistiques, des activités langagières, de propriétés morpho-syntaxiques (4), développement de compétences diverses, autonomisation (6)...), cela est fait dans un cadre conceptuel structuré autour de la perspective actionnelle, de l'approche cognitive (voir à ce sujet l'excellente discussion sur le *Focus on Form* dans le 6, p. 130) et du socioconstructivisme comme cela est dit à plusieurs reprises. Ainsi, au-delà du chapitre 1 dont l'objectif est de poser un certain nombre de repères autour de notions importantes dans ce champ (l'interactivité et les interactions, la médiation et la médiatisation, l'*affordance*, le scénario de communication), l'ensemble des contributions interroge des notions importantes du champ didactico-technologique pour l'apprentissage des langues. La notion de scénario est notamment questionnée tout au long de l'ouvrage dans la mesure où identifier les scénarios d'une formation possède une fonction heuristique permettant de comprendre les synergies qui s'établissent entre les instruments de communication, les tâches communicatives et les interactions électroniques dans le développement des savoirs et des savoir-faire de l'apprenant.

Un large public trouvera intérêt à consulter cet ouvrage ou certains de ses chapitres². Ceux-ci peuvent en effet être appréhendés séparément, puisque, en dépit de l'unité thématique et de la cohérence d'ensemble, chaque chapitre est autonome. Le lecteur pourra faire son choix selon ses propres besoins et son intérêt pour les objets de recherche, les problématiques, les langues, les dispositifs technologiques concernés

par tel ou tel chapitre. Il prendra garde toutefois, à la lecture du titre, de ne pas interpréter « *aula* » au sens spatial restreint de « salle de classe » comme en espagnol. En effet, il s'agit ici du sens abstrait de « cours » lequel ne dit rien de la localisation spatiale de l'acte d'enseigner/apprendre. En effet, nombre de situations évoquées ici concernent évidemment l'apprentissage en dehors de la classe, au moins en partie, dans le cadre de formations hybrides combinant des séquences en face à face et en ligne. En revanche, toujours concernant le titre, la référence à la seule « *comunicação eletrônica* » semble réductrice puisque au fil des chapitres, si la communication en ligne est fréquente, elle n'est toutefois pas exclusive puisque certaines contributions incluent des exercices, questionnaires et autres activités interactives (4, 6) comme on peut les mettre en place dans les environnements numériques pour l'apprentissage des langues. Il en est de même pour les exemples de jeux sérieux du chapitre 1, lesquels incluent des interactions *online* mais ne s'y réduisent pas comme le souligne justement l'auteur.

Néanmoins, l'autonomie des chapitres peut être aussi un inconvénient. En effet sur le plan formel, dès lors qu'on ne s'intéresse pas à un chapitre particulier mais à plusieurs d'entre eux - voire à tous comme l'auteur de cette note -, certaines redondances entre les chapitres apparaissent, au niveau de l'ancrage contextuel et théorique en particulier. Leur intégration dans un même ouvrage aurait peut-être dû être poussée davantage, par exemple en constituant une bibliographie unique et en assurant des transitions discursives entre les chapitres. S'il y a des redondances, il y a aussi des lacunes : par exemple la motivation fait partie des objectifs annoncés sur la 4^{ème} de couverture, or, si le constat est souvent fait au fil des pages d'un effet motivant important des dispositifs expérimentés, aucun chapitre n'oriente délibérément son analyse sur cette notion, par exemple pour relever les indicateurs de motivation/démotivation dans les données recueillies (p. 116-117). Soulignons enfin une mise en page de l'ouvrage soignée et élégante, les seules réserves étant sur ce point la taille trop réduite des notes de bas de page et l'absence de l'auteur du chapitre 1 (dans la liste p. 9-12) et l'identification de son traducteur.

Les coordinatrices de cet ouvrage se fixaient deux objectifs (p. 17) : (1) donner à voir un panorama de diverses contributions théoriques, méthodologiques et pratiques en didactique du PLE avec usage des technologies numériques ; (2) créer les conditions d'un dialogue entre chercheurs et praticiens de terrain afin de faciliter l'échange d'expériences et de points de vue. Au terme d'un examen attentif de cette réalisation, il est possible d'affirmer que ces deux objectifs sont atteints avec brio.

Notes

1. Les chiffres entre parenthèses renvoient aux chapitres de l'ouvrage numérotés de 1 à 9.
2. Certes, écrit en portugais, mais lire cette langue, avec un peu d'entraînement, n'est pas insurmontable pour qui connaît déjà une ou deux autres langues romanes comme l'ont montré les approches intercompréhensives.



Cristina Sá
Université d'Aveiro, Portugal

Causa, Mariella (dir.) 2012. *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck.

Problématique et objectifs de l'ouvrage

Cet ouvrage collectif traite de l'enseignement de langues sous toutes les perspectives dont il peut être envisagé dans la société du XXI^e siècle. Vu que, dans le titre, on a utilisé le mot *questionnements*, ces différents aspects sont pris en compte de façon problématique, pas forcément assertive.

Parallèlement, pour chacun d'eux, on présente des suggestions concernant des lignes à suivre dans la formation initiale d'enseignants de langues ou qui doivent s'occuper simultanément de langues et d'autres disciplines. Ces suggestions sont aussi problématisées, sous différents points de vue et amplement discutées.

Afin de situer le lecteur dans le cadre épistémologique dont il est question, le livre ouvre par une introduction (dont l'auteur est la responsable pour sa coordination), qui fait le point sur des concepts essentiels et discute les différentes acceptions dont ceux-ci peuvent se revêtir dans le panorama actuel de la didactique des langues.

On peut donc en conclure que cet ouvrage devra forcément faire part des lectures de tous ceux qui veulent se renseigner sur l'état actuel de ce domaine scientifique et les pratiques auxquelles il donne origine, qu'ils soient des experts dans le champ ou des novices.

Le public ciblé est composé par les futurs enseignants de langues, vu qu'on s'occupe de leur formation initiale, mais la lecture de cet ouvrage profitera aussi à ceux qui s'occupent de la formation continue de ces professionnels.

Concepts essentiels

Dans l'introduction à l'ouvrage, Marielle Causa dissèque plusieurs concepts qui font partie du « répertoire didactique » actuel, identifiés comme l'ensemble des savoirs,

savoir-faire et savoir-être dont on peut disposer pour enseigner une/plusieurs langue/ langues à un public donné (cf. Causa, 2012 : 15).

À la base de ce répertoire, on peut trouver : i) des modèles intériorisés et ii) des représentations (collectives et individuelles), qui aident à modeler tous ces éléments, pour en faire usage dans un contexte spécifique.

En ce qui concerne les savoirs, il faut tenir compte de connaissances générales et de connaissances spécifiques sur les langues, notamment liées à un parcours académique (mais pouvant venir d'ailleurs).

Dans ce cadre, on peut aussi compter sur les expériences des sujets en formation, à commencer par leur parcours en tant qu'élèves.

Etre professeur de langues implique : i) posséder et savoir gérer un capital linguistique, interactionnel et didactique, ii) à la fois social et individuel, iii) forcément dynamique et iv) décidément perméable aux effets de l'observation, de l'auto-observation et de l'interaction avec d'autres acteurs (le professeur/formateur, d'autres professeurs en formation, les élèves).

Idées principales

La façon dont l'ouvrage a été organisé nous permet immédiatement de prendre connaissance de différents aspects dont il faut tenir compte dans ce contexte (qui transparaissent dans les titres choisis pour les sections dont il est composé et donnés aux articles inclus dans chacune d'elles) :

- des publics divers (enfants, adolescents, jeunes, adultes) ;
- différents niveaux d'enseignement (la maternelle, l'école élémentaire, d'autres contextes d'enseignement formels et non formels y incluse l'université) ;
- différentes langues à différents statuts (la langue maternelle, les langues secondes, les langues étrangères, les langues proches, la langue de scolarisation - soit parce que la langue que l'on parle à l'école n'est jamais la langue que l'on apporte de chez soi, même si le décalage peut être plus ou moins grand, soit parce qu'on est scolarisé dans une langue autre que notre langue maternelle) ;
- plusieurs méthodologies (le recours à l'intercompréhension ou aux TIC) ;
- différents aspects de la formation pour l'enseignement des langues (formation initiale ou continue, développement et évaluation de compétences - chez les professeurs en formation ou leurs publics).

Voici tout ce que l'on peut trouver dans cet ouvrage (et peut-être que d'autres lecteurs portant des « lunettes » différentes des miennes y décèleront d'autres topiques).

Il est important de mentionner que les aspects discutés sont souvent accompagnés d'exemples, provenant de l'expérience de l'auteur du texte lui-même ou venant de programmes - nationaux ou internationaux -, toujours analysés de façon critique.

La lecture de cet ouvrage est sans doute fascinante pour quelqu'un qui - comme c'est le cas pour moi - enseigne et fait de la recherche en didactique des langues depuis à peu près trois décades, est engagé dans la formation initiale et continue d'enseignants de langues, a souvent joué le rôle de tutrice pédagogique (à la maternelle, à l'école maternelle, au collège, au lycée) et a acquis de l'expérience d'enseignement de langues (maternelle et étrangères) en des contextes formels et non formels.

Mais, sans aucun doute, elle est à même de contribuer à la formation et à l'information de tous ceux qui s'intéressent à la didactique des langues, notamment les futurs enseignants.

Conclusions et suggestions

En somme, sous-jacent à cet ouvrage, on pourra trouver un concept, que l'on peut considérer comme l'un des mots-clés de l'actualité : la transversalité.

Elle est illustrée par le fait qu'enseigner une langue/des langues peut varier en fonction du public-cible, du type de contexte, de la langue ou des langues en question, de leur statut, des objectifs en question, des méthodologies et des ressources dont on peut faire usage, mais que n'importe quelle expérience dans ce domaine nous fournit un capital de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont rentables dans n'importe quelle expérience de formation que l'on aura à affronter.

N'oubliez donc pas de faire en sorte que cet excellent ouvrage soit sur votre étagère !

Synergies Portugal n° 2 / 2014



Annexes



Profils des auteurs des articles de ce numéro

Encarnación Carrasco Perea : docteur en Sciences du Langage et en Philologie Romane ; maître de conférences à l'Université J. Fourier de Grenoble (France) ; professeur visitant à l'Universitat de Barcelona (UB) ; membre principal actif, depuis 1991, du laboratoire Lidilem de l'Université Stendhal de Grenoble et, depuis 2011, du groupe PLURAL (*Plurilingüismes escolars et aprenentatges de llengües*) de la Facultat d'Educació de l'UB ; principaux centres d'intérêt de recherche : didactiques des langues et du plurilinguisme (dont Intercompréhension), enseignement/apprentissage des langues apparentées et proches, formation des enseignants, attitudes, représentations et (auto)évaluation autour de la compétence plurilingue.

Maria Piedade Carvalho Silva : docteur en linguistique et enseignement des langues (Université Catholique Portugaise, Portugal) ; enseignante de l'École secondaire Frei Rosa Viterbo, Sátão (Portugal) ; formatrice d'enseignants ; chercheur du centre de recherche en communication et culture (CECC) de l'Université Catholique Portugaise ; principaux centres d'intérêt de recherche : didactique des langues, intercompréhension, formation des enseignants.

Ekaterina Chernova : doctorante en linguistique théorique (Universitat de Girona, Espagne) ; principaux centres d'intérêt de recherche : linguistique comparée, langues romanes et slaves, syntaxe interrogative, acquisition du langage, didactique des langues.

Maddalena De Carlo : docteur en Didactologie générale des langues et des cultures (Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France) ; professeur de l'Université de Cassino e del Lazio Meridionale (Italie) ; chercheur du Laboratoire d'Études littéraires *InterArtes*(Université de Cassino e del Lazio Meridionale (Italie) ; coordonnatrice de l'équipe locale pour les projets européens en Intercompréhension entre langues apparentées *Galapro, Redinter, Miriadi* ; principaux centres d'intérêt de recherche : didactique des langues, intercompréhension, éducation interculturelle, formation des enseignants.

Rosa Maria Faneca : docteur en éducation - didactique des langues (Université d'Aveiro, Portugal) ; recherche de post-doctorat en cours au Centre de Recherche en didactique et technologie dans la formation des formateurs - (Université d'Aveiro, Portugal) ; principaux centres d'intérêt de recherche : didactique des langues, didactique

des langues d'origine, diversité linguistique et culturelle et répertoires plurilingues et pluriculturels.

Nathalie Lacelle : docteur en science de l'éducation (Université du Québec à Montréal) ; professeur en littératie médiatique au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal ; responsable du Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale (LMM : Litmedmod.ca) ; principaux centres d'intérêt : didactique de la lecture/écriture multimodales, littératie médiatique, enseignement/apprentissage avec les nouvelles technologies.

Monique Lebrun : docteur en sciences de l'éducation de l'Université Laval (Québec) ; professeur honoraire associée au département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal ; membre fondateur du Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale (LMM : Litmedmod.ca) ; principaux centres d'intérêt : didactique de la lecture, littératie médiatique multimodale, histoire de l'enseignement du français, perspective interculturelle dans la classe de langue.

Cláudio Macedo : étudiant du second cycle de formation universitaire en formation des enseignants de portugais et d'espagnol (Faculté de Philosophie, Centre Régional de Braga, Université Catholique Portugaise, Portugal) ; principaux centres d'intérêt de recherche : didactologie des langues-cultures, didactique du portugais, langue-culture.

Filomena Martins : docteur en éducation - didactique des langues (Université d'Aveiro, Portugal) ; D.E.A. en Littérature Comparée (Université de Bourgogne, France) ; professeur à l'Université d'Aveiro (Portugal) ; chercheur du Centre de recherche en didactique et technologie dans la formation des formateurs de l'Université d'Aveiro (Portugal) ; vice-présidente de l'Association International Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle (EDILIC) ; principaux centres d'intérêt de recherche : éveil aux langues et aux cultures, intercompréhension, formation des enseignants.

Silvia Melo-Pfeifer : docteur en éducation - didactique des langues (Université d'Aveiro, Portugal) ; recherche de post-doctorat au LIDILEM (Université Stendhal Grenoble 3, France) ; professeur de Didactique des Langues Romanes (Université d'Hambourg, Allemagne) ; chercheur du Centre de recherche en didactique et technologie dans la formation des formateurs (Université d'Aveiro, Portugal) ; membre du Laboratoire ouvert pour l'apprentissage des langues (Université d'Aveiro, Portugal) ; principaux centres d'intérêt de recherche : didactique des langues, intercompréhension, communication électronique dans l'enseignement-apprentissage des langues, langues et cultures d'origine.

Catherine Muller : docteur en didactique des langues et des cultures (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France) ; maître de conférences en sciences du langage

(Université Grenoble Alpes, France) ; membre du laboratoire Lidilem ; principaux centres d'intérêt de recherche : utilisation d'images pour l'enseignement/apprentissage des langues, analyse des interactions didactiques, agir professoral, dimensions interculturelles, formation des enseignants.

Bruno da Silva : étudiant du second cycle de formation universitaire en formation des enseignants de portugais et d'espagnol (Faculté de Philosophie, Centre Régional de Braga, Université Catholique Portugaise, Portugal) ; principaux centres d'intérêt de recherche : didactologie des langues-cultures, didactique du portugais, lexiculturologie.

Marlène da Silva e Silva : docteur en éducation - didactique des langues (Université du Minho, Portugal) ; ancien professeur à l'Université du Minho (Portugal) ; professeur de didactique du portugais (Faculté de Philosophie, Centre Régional de Braga, Université Catholique Portugaise, Portugal) ; chercheur du Centre d'études philosophiques et humanistiques (Faculté de Philosophie, Centre Régional de Braga, Université Catholique Portugaise, Portugal) ; principaux centres d'intérêt de recherche : didactologie des langues-cultures, didactographie, lexiculturologie, didactique du portugais, formation des enseignants.

Sandra Simões : étudiante du second cycle de formation universitaire en formation des enseignants de portugais et d'espagnol (Faculté de Philosophie, Centre Régional de Braga, Université Catholique Portugaise, Portugal) ; principaux centres d'intérêt de recherche : didactologie des langues-cultures, didactique du portugais, langue-culture.

Projet et annonce du N° 3-2015 La littérature dans et pour l'Éducation

Construction en palimpseste de l'intitulé du projet du Conseil de l'Europe « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation », le titre du numéro 3-2015 de *Synergies Portugal - La littérature dans et pour l'éducation* - se propose non pas d'entrouvrir (à peine), mais bien de déclore (considérablement) le dialogue entre les enseignants-chercheurs en sciences humaines de différentes disciplines qui, sans abdication de leurs espaces scientifiques spécifiques, envisagent les imbrications entre champs culturels, théoriques, didactiques..., d'hier à aujourd'hui... en chemin vers demain, comme le vrai ressort pluridisciplinaire - voire inter-, trans- et/ou co-disciplinaire - posé à l'enseignement de la littérature et des langues-cultures dans et pour l'éducation humaniste du XXI^e siècle.

Dès 2008, la Commission de la culture, de la science et de l'éducation de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe avance qu'il faut « encourager la transmission, à tous les niveaux du système éducatif, de la création littéraire européenne, dans sa richesse et sa diversité », dans la mesure où « [l]a connaissance d'une langue ne se réduit pas à sa maîtrise en tant qu'instrument de la communication » et « [l]a connaissance de grandes œuvres de la littérature enrichit la réflexion et la vie même »¹.

Par la suite, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe reconnaît que s'il est vrai que « [l']apprentissage de la langue maternelle et de sa littérature joue un rôle majeur dans la formation des scolaires à une conscience nationale », il n'est pas moins évident que « [l']apprentissage d'autres langues et littératures européennes peut contribuer à la formation à la citoyenneté européenne », ce qui exige qu'« [u]ne conception strictement nationale de l'enseignement de la littérature doit être dépassée, et une approche transversale du patrimoine européen devrait être proposée aux scolaires de tous niveaux, mettant en évidence le lien commun dans le respect de la diversité culturelle »².

Pour ce faire, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe souligne qu'il s'impose de « redonner aux jeunes l'envie de lire en promouvant l'enseignement, dans toutes les filières de l'enseignement primaire et secondaire, du patrimoine littéraire européen, et en créant des programmes adaptés à tous les niveaux » et « à dispenser cet enseignement parallèlement à - et non à la place de - l'enseignement de la littérature

en langue maternelle et de l'apprentissage des langues étrangères », sans délaissier de « soutenir la traduction des textes anciens et contemporains, et notamment de chefs-d'œuvre des littératures européennes, depuis et vers les langues en usage en Europe, avec une attention particulière aux langues de moindre diffusion »².

Par conséquent, dans le cadre d'une vision éducative élargie, le Conseil de l'Europe place alors la tonalité dans un nouvel ordre susceptible d' « envisager la création d'anthologies et d'ouvrages pédagogiques de littérature européenne adaptés aux différents niveaux et aux différentes pratiques des systèmes scolaires européens et à mettre au point des sites informatiques sur le patrimoine littéraire européen, où tous les citoyens d'Europe trouveraient textes, bibliographies, histoire littéraire, parcours pédagogiques et liens internet »².

Depuis lors, les défis inclus dans cette Recommandation de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe ont-ils été relevés ? Et le cas échéant, pourquoi, pour quoi, par qui, pour qui, où, comment, quand... ?

Par ailleurs, les réflexions menées, depuis le début de cette décennie, au sein du Conseil de l'Europe constatent que « la notion de littérature a changé au fil du temps et qu'aujourd'hui elle ne décrit pas seulement les textes littéraires canoniques et/ou nationaux prestigieux », car « [e]lle peut très bien inclure d'autres supports (textes multimodaux tels que les films), parfois même des textes pragmatiques » et « [c]ela se reflète dans de nombreux programmes scolaires européens qui abordent souvent l'enseignement par divers supports au sein du même domaine, comme la littérature » et « [a]insi, l'enseignement littéraire est ouvert à l'enseignement des médias au sens large ainsi qu'à l'enseignement de la lecture au sens plus strict »³.

Cela dit, à la perspective barthienne selon laquelle la littérature engrène le savoir se joint celle qui, dans une vision prospective plurielle, cherche à explorer les engrenages réciproques qui s'établissent entre la littérature et les autres champs et modes de savoirs, dans le cadre de la complexité du monde contemporain, en particulier des interfaces entre les disciplines qui s'inscrivent dans une même ou différentes maisons scientifiques et/ou artistiques. Depuis quelques années, en effet, on accorde à nouveau une grande importance à l'interdisciplinarité, ce dont témoignent la multiplication d'essais, d'ouvrages collectifs interrogeant sous de nouveaux éclairages une notion qui était à la base des travaux de Stanley Fish (Fish, 1989) puis des *open fields* de Gillian Beer (1996).

Par ailleurs, plus que n'importe quelle autre époque, la décennie 2000-2011 a prôné la diffusion des traités de défense des études littéraires aux titres provocateurs : *L'emprise des signes. Débat sur l'expérience littéraire* (Jean-Jacques Lecercle, Ronald Shusterman, 2002), *Lire interpréter actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* (Yves

Citton, 2007), *La littérature, pour quoi faire?* (Antoine Compagnon, 2007), *Pourquoi étudier la littérature ?* (Vincent Jouve, 2010), *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?* (Jean-Marie Schaeffer, 2011). La littérature serait-elle « en mal de discipline »⁴ ?

Par conséquent, *Synergies Portugal* invite les enseignants-chercheurs - hors et de terrain - des disciplines des sciences humaines à contribuer par la présentation de leurs recherches à la constitution du numéro de la revue qui se penche sur les questions qui concernent *la littérature dans et pour l'éducation*.

Compte tenu que *Synergies Portugal* - à l'instar des revues sœurs du GERFLINT⁵ - a pour mission de faire connaître en priorité - c'est-à-dire de façon primordiale mais non exclusive - les travaux de recherche pensés et produits par des chercheurs locaux francophones, dans leur zone de compétence géolinguistique, les enseignants-chercheurs - hors et de terrain - des disciplines des sciences humaines correspondantes sont invités à présenter des propositions d'articles qui cherchent à répondre autant que possible aux questions qui - d'hier à aujourd'hui... en chemin vers demain - concernant les enjeux de *la littérature dans et pour l'éducation* :

- quelle(s) place(s) (re)donner à la littérature dans le cadre de l'éducation aux et par les langues-cultures - maternelles et non maternelles - dans les différents niveaux d'enseignement ?
- quel(s) rôle(s) assigner à la littérature au sein de l'éducation à la citoyenneté - nationale, européenne... planétaire - au sein de la globalisation plurilingue et pluriculturelle contemporaine ?
- quel(s) renouveau(x) méthodologique(s) mettre en place pour l'enseignement et l'apprentissage de la littérature dans la pluralité et la diversité des filières éducatives ?
- quelle(s) interrelation(s) établir entre la littérature et les savoirs des autres champs et modes scientifiques et artistiques ?
- quelles ressources multimédia et/ou multimodales mettre au point pour l'enseignement et l'apprentissage - scolaires et non scolaires - de la littérature ?

L'équipe de *Synergies Portugal* et les coordinatrices - Ana Clara Santos et Maria de Jesus Cabral - de ce numéro 3-2015 de la revue restent dans l'attente de vos propositions d'articles et vous remercient par avance de votre collaboration éventuelle.

Notes

1. Notes [dernière consultation : 30-11-2014]

V. <http://assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewHTML.asp?FileID=11905&Language=FR>

2. V. <http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta08/FREC1833.htm>

3. V. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-Literature2011_fr.pdf

4. V. <http://www.fabula.org/lht/8/>

5. V. <http://gerflint.fr/publications>

Consignes aux auteurs

Revue Synergies Portugal
ISSN 2268-493X / ISSN en ligne 2268-4948

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.portugal@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche par voie électronique et en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction à titre gracieux ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans hyperlien.

- 7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.
- 8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en portugais puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.
- 9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.
- 10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.
- 11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.
- 12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.
- 13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article (taille 8) avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.
- 14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).
- 15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.
- 16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.
- 17 **Pour un ouvrage**
- Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.
- Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.
- Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.
- 18 **Pour un ouvrage collectif**
- Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture.
- 19 **Pour un article de périodique**
- Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Portugal, n° 2/2014
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents: Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

ISNI : 0000 0001 1956 5800

LE RÉSEAU DES REVUES SYNERGIES DU GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Canada	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

ESSAIS FRANCOPHONES : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau

Site: <http://www.gerflint.fr>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Portugal, n° 2/2014

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Sylvains les Moulins – France – Copyright n° ZSN6BE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2014

Achévé d'imprimer en décembre 2014 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

La didactique des langues-cultures (DLC) a connu un grand essor ces dernières années. Dans l'espace européen, cet élan est dû à une constellation de facteurs d'ordre divers, parmi lesquels, émerge la consolidation du domaine dans le cadre disciplinaire académique, ce qui s'est traduit, entre autres, par la création de programmes de master et de doctorat ou, encore, par l'octroi d'appuis financiers à la recherche par des institutions scientifiques nationales et internationales, par la constitution d'équipes internationales dans le cadre de projets de recherche et de formation innovants et par la circulation de la connaissance de la, sur et en DLC dans des espaces conjoints ou transnationaux de plus en plus diversifiés, enfin par des degrés d'exigence croissants sur les plans de la publication et de la diffusion.

Suite à son numéro inaugural (2013), dont l'objectif a été de faire le point sur le parcours de la DLC au Portugal dans les sillons de la formation à la recherche à souche française et qui a réuni des textes se rapportant au travail de lancement et d'implantation des assises correspondantes au domaine au Portugal, ce deuxième numéro de *Synergies Portugal* se propose de fournir des pistes de compréhension de la spécificité de l'état présent de la DLC et de ses voies de développement, à partir de leurs terrains de recherche nationaux, mais à portée transnationale.

ISSN 2268-493X