

Essais francophones
Volume 7 ■ 2022

ENSEIGNER LE FRANÇAIS EN CONTEXTE PLURILINGUE À TRAVERS LE MONDE

Coordonné par Ana Dias-Chiaruttini
et Marie-Pascale Hamez



GERFLINT

Essais francophones
Volume 7 ■ 2022

ENSEIGNER LE FRANÇAIS EN CONTEXTE PLURILINGUE À TRAVERS LE MONDE

Coordonné par Ana Dias-Chiaruttini
et Marie-Pascale Hamez

GERFLINT

Essais francophones

Collection scientifique 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 (FMSH)

Collection dirigée par Jacques Cortès

Fondateur et Président du GERFLINT (France)

La Collection *Essais francophones* a pour objectifs majeurs de montrer la vitalité internationale de la langue française comme outil de parole scientifique, rationnel et esthétique et de contribuer à l'analyse des grands faits de civilisation affectant positivement ou négativement les échanges internationaux. Elle s'adresse à tout chercheur travaillant dans le domaine des Sciences de l'Homme et de la Société.

<https://gerflint.fr/essais>



Volume 7 / 2022

Enseigner le français en contexte plurilingue à travers le monde

Coordonné par Ana Dias-Chiaruttini et Marie-Pascale Hamez

Responsables éditoriaux :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne), Thierry Lebeau (France), Inessa Cortès (France).



© GERFLINT – éditeur et titulaire, France, 2022

www.gerflint.fr

ISSN 2267-6562

ISSN en ligne 2268-1582

Bibliothèque nationale de France



La collection scientifique *Essais francophones* du GERFLINT est éditée aux formats imprimé et électronique et exclusivement numérique à partir de 2022. Elle se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique et dans le respect des normes éthiques les plus strictes. Sa commercialisation est interdite. Le *Code de la propriété intellectuelle* interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur et de l'éditeur, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du *Code de la propriété intellectuelle*. Le mode de citation doit être conforme au *Code français de la propriété intellectuelle*. L'archivage, le logement et la diffusion de ses volumes et chapitres dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits, sauf autorisation écrite du Directeur de la collection et des publications.

Introduction

ANA DIAS-CHIARUTTINI

Université Côte d'Azur – Laboratoire d'Innovation
et Numérique pour l'Education, France

MARIE-PASCALE HAMEZ

Université de Lille – Centre Interuniversitaire
de Recherche en Education de Lille- Théodile, France

Les dix contributions proposées dans cet ouvrage ont été présentées lors du symposium thématique intitulé *Enseigner le français en contexte plurilingue à travers le monde* mis en place lors du XVIII^e Congrès international de l'ARIC (Association internationale pour la recherche interculturelle). Accueillant vingt symposiums thématiques validés par un comité scientifique, ce Congrès, titré « L'interculturel en temps de crises – Regards croisés à l'aune des bouleversements contemporains », s'est déroulé du 26 au 29 octobre 2021 à l'Université Côte d'Azur à Nice.

L'appel à communications dédié au symposium *Enseigner le français en contexte plurilingue à travers le monde* a été diffusé à l'international auprès d'associations de spécialistes des langues et de l'enseignement des langues. Il s'adressait à des professionnels et à des chercheurs (sociolinguistes, didacticiens des langues) travaillant selon différentes approches théoriques et issus d'horizons variés. Deux grands témoins, Marielle Rispail (sociolinguiste et didacticienne des langues) et Solange Cartaut (maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation) ont conclu cet événement scientifique.

Cet ouvrage aborde la question de l'enseignement du français dans un contexte plurilingue, nécessairement pluriculturel pour éclairer des enjeux didactiques, des pratiques et la façon dont les recherches s'emparent de ces enjeux. Les contributeurs s'intéressent à l'espace de rencontre entre apprenants de langue(s) première(s) et de culture(s) différente(s) dans des lieux de formation d'enseignants et d'enseignement du français, de la maternelle à l'université. En effet, dans de nombreux contextes, les sociétés connaissent une situation de plurilinguisme qui se traduit par la

cohabitation de plusieurs langues et du français langue de scolarisation ou langue d'accès à l'enseignement supérieur (Billiez, Rispaïl, 2003 ; De Pietro, Rispaïl, 2014 ; Bento, Babault, Le Ferrec, Spaëth, 2016). Le contact de ces langues crée des situations d'enseignement et d'apprentissage riches et complexes qu'il convient d'étudier pour permettre aux différents systèmes éducatifs de tirer parti des potentialités du plurilinguisme (Alby, Launey, 2007). Quelles sont les caractéristiques de ces contacts de langues-cultures ? Comment les langues cohabitent-elles en classe, avec la langue française ? Comment fonctionnent les représentations interculturelles respectives ? De quelle(s) manière(s) la médiation se met-elle en place ?

Par ailleurs, plusieurs contributeurs s'interrogent également sur la nature et les fonctions didactiques des interactions plurilingues à visée d'apprentissage du français (Anciaux, 2017). Dans quelle mesure les contacts de langue au cours des interactions didactiques influencent-ils les processus d'enseignement et d'apprentissage du français ?

Enfin, l'enseignement du français en contexte plurilingue entraîne inévitablement une réflexion sur le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle chez les apprenants (Coste, Moore, Zarate, 2009). Il paraît effectivement difficile d'envisager l'enseignement du français indépendamment des autres langues et d'une réflexion plus générale sur la didactique du plurilinguisme (Bertucci, 2007 ; Candelier, 2008). Quels seront alors les enjeux pour la formation des enseignants ?

Positionnant l'enseignement du français dans une perspective plurilingue, l'ouvrage est composé de cinq parties dont les lignes directrices sont les suivantes :

Les deux chapitres de la première partie intitulée *Quelques leviers pour penser l'enseignement du français en contexte plurilingue* montrent la façon dont cohabitent différentes langues en contact dans diverses classes. La contribution d'**Emmanuelle Soucy** et de **Christian Dumais** traite la question des principaux moyens et défis présents à la « maternelle 4 ans » pour favoriser l'apprentissage du français d'enfants issus de l'immigration, dans la province du Québec au Canada. Elle présente les résultats d'une recherche menée auprès d'enfants de 4 ans, de leurs

parents, de leurs enseignants et de tous les adultes (personnel scolaire) qui interviennent auprès d'eux dans quatre régions du Québec accueillant des familles immigrantes.

Dans le deuxième chapitre et à partir d'une recherche collaborative, **Marlène Lebrun** et **Khalil Mgarfaoui** mettent à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle la mise en commun des différentes langues que côtoie l'enfant au Maroc, favorise son rapport à la culture écrite et améliore ses compétences langagières et linguistiques. Dans leur étude, des entretiens guidés ont permis de dégager leurs perceptions et leurs rapports à trois langues utilisées lors de la présentation de trois contes en français, arabe dialectal et arabe standard.

Titrée *Représentations interculturelles et identités en présence*, la deuxième partie propose trois chapitres focalisant la problématique de l'interculturel.

Tout d'abord, la recherche de **Marie Vautier**, contextualisée en centre universitaire de français langue étrangère (FLE) en France, a pour objectif d'identifier les malentendus interculturels provoqués par le contact de divers comportements, soumis à l'*ethos* de chacun au sein des classes. Une démarche semi-exploratoire menée par le biais de questionnaires et d'entretiens semi-directifs, permet de révéler plusieurs représentations ainsi que les normes communicatives à l'origine de conflits. L'auteur présente dans ce chapitre les résultats préliminaires de la recherche.

Dans le cadre de son étude menée sur les conflits interculturels en classe, **Narimane Wanis**, questionne, d'une part, la dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère en Egypte et d'autre part, les phénomènes d'interaction entre les différentes cultures d'enseignement-apprentissage, grâce à des entretiens conduits avec des étudiants et des enseignants. Les données construites lui permettent de catégoriser les types de conflits interculturels auxquels les enseignants font face en classe ainsi que leurs causes.

Clôturant cette seconde partie, l'étude de **Marie Boullard-Liu** présente les regards réflexifs de dix lycéens scolarisés en Section Internationale Chinoise au Lycée français de Shanghai. Les acteurs de ce parcours scolaire pluriculturel se sont exprimés, lors d'entretiens, à partir de photos prises par eux-mêmes. À partir de la transcription des échanges et de notes consignées dans son journal de bord, l'auteur a procédé à une analyse de contenu, dont ont notamment émergé les thèmes suivants : représentations des langues et du plurilinguisme, construction d'une identité plurielle entre affirmation et dilemme, et projets de mobilité étudiante.

La troisième partie intitulée *Interactions didactiques en contexte plurilingue : études de cas* propose deux contributions. La première étude, proposée par **Lahoucine Aït Sagh**, est contextualisée au Maroc. L'auteur y examine la place accordée à l'enseignement de la langue dans les classes de DNL (Disciplines non Linguistiques) au collège, à travers l'observation et l'analyse des interactions verbales *in situ*. **Nadia Redjda** et **Amar Ammouden** s'interrogent ensuite sur les interactions plurilingues en contexte didactique en Algérie : comment les autres langues interagissent avec la langue française au lycée en Algérie ? Comment les apprenants gèrent-ils les différents passages entre langue(s) maternelle(s) et langues étrangères ? Comment contribuer au développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle en classe de FLE au lycée ?

C'est pour la formation des enseignants que la quatrième partie est faite de propositions. La contribution de **Farah-Sandy Ramandimbisoa** s'intéresse à Madagascar, pays plurilingue où les langues en contact se trouvent en situation de diglossie enchâssée, opposant le malgache officiel aux variétés dialectales et aux langues étrangères dont le français. Les résultats de la recherche font état de représentations négatives, de la part d'étudiants malgaches, illustrant la situation diglossique énoncée, et formant un blocage d'ordre affectif dans l'apprentissage du malgache. Par ailleurs, l'étude montre que les représentations positives ne permettent pas de lever le blocage cognitif pour l'apprentissage du français et de l'anglais. Ces conclusions mènent la chercheuse à une perspective de renforcement de la formation des enseignants pour tenir davantage compte de ces représentations linguistiques dans leurs

pratiques pédagogiques. Ensuite, dans le cadre de la formation de futurs enseignants de langues-cultures, **Severine Behra** et **Dominique Macaire** se posent la question de savoir si et comment la formation peut prendre en compte les disruptions pour accompagner les futurs professeurs dans les changements qui se sont produits dans le continuum menant de leurs études aux évolutions qui les attendent à l'avenir dans leur environnement professionnel. Elles distinguent plusieurs types de crises à l'échelle planétaire et à l'échelle singulière et formulent quelques propositions pour la formation.

Constituant la cinquième partie de l'ouvrage intitulée *Quelques apports de la pragmatique interactionnelle*, le dernier chapitre de l'ouvrage, proposé par **Salwa Zamouri** contribue à la compréhension des différents systèmes communicatifs à l'œuvre en Tunisie. En partant de l'hypothèse selon laquelle les pratiques discursives sont soumises à des variations interculturelles, l'auteur met au jour quelques-unes des variations qui s'observent entre le français et l'arabe dialectal tunisien. L'étude contrastive porte en particulier sur le fonctionnement de certains actes de langage (le remerciement, le compliment, la requête, l'offre), l'emploi des termes d'adresse, le mode de réalisation des séquences d'ouverture et de clôture d'interaction, ainsi que sur des aspects relatifs à la stylistique et à la rhétorique du discours.

Nous espérons que cet ouvrage, par la diversité des contextes (Québec, Maroc, France, Egypte, Chine, Algérie, Madagascar, Tunisie) et des niveaux d'enseignement (maternelle, collège, lycée, université) offrira aux chercheurs du domaine mais aussi aux enseignants de français dans le monde entier, des pistes de réflexion leur permettant de concevoir des ressources mobilisables lors de leurs activités d'enseignement ou de formation d'enseignants. Merci aux auteurs qui ont accepté de contribuer à notre symposium puis à ce riche ouvrage présentant une si grande diversité de contextes et de publics.

Bibliographie

Alby, S. Launey, M. 2007. Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. In : Légise, I., Migge, B. *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*. IRD Editions.

- Anciaux, F. (dir.). 2017. *Interactions plurilingues en contextes didactiques au Antilles et en Guyane française*. Paris : Editions Riveneuve.
- Bento, M., Babault, S., Le Ferrec, L., Spaëth, V. 2016. (dir.). *Tensions en didactique des langues : entre enjeu global et enjeux locaux*. Peter Lang.
- Bertucci, M.-M. 2007. « Enseignement du français et plurilinguisme ». *Le français aujourd'hui*, n° 156, p.49-56.
- Billiez, J. (dir.) Rispaïl, M. (coll.). 2003. *Contacts de langue. Modèles, typologies, interventions*. L'Harmattan.
- Candelier, M. 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol.5, n° 1, p. 65-90.
- Candelier, M. et alii. 2012. *Le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) – Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- De Pietro, J.-F., Rispaïl, M. (dir.). 2014. *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Première partie
Quelques leviers pour penser
l'enseignement du français
en contexte plurilingue

L'apprentissage du français par des enfants issus de l'immigration à la maternelle 4 ans au Québec : défis, leviers et besoins

Christian Dumais

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Emmanuelle Soucy

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada

1. Mise en contexte

Au Canada, dans la province du Québec, les premières classes de maternelles 4 ans à mi-temps sont apparues au cours des années 1970. Elles étaient peu nombreuses et elles présentaient un programme de prévention ciblé en milieu défavorisé (Japel et al., 2017). Ce n'est qu'en 2013, toujours en milieu défavorisé, que les premières classes de maternelle 4 ans à temps plein virent le jour. Elles pouvaient être implantées sur une base volontaire dans les milieux défavorisés, ce qui faisait en sorte que leur nombre était très variable d'une région du Québec à une autre. Cela avait pour conséquence qu'elles n'étaient pas accessibles à certains enfants qui ne résidaient pas en milieu défavorisé, mais qui présentaient des facteurs de vulnérabilité, comme c'est parfois le cas pour certains enfants récemment immigrés (Institut de la statistique du Québec, 2013). C'est entre autres pour cette raison que le projet de loi québécois numéro 5 intitulé *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans* a été présenté à l'Assemblée nationale du Québec le 14 février 2019 (Assemblée nationale du Québec, 2019). Il a permis, dès l'année scolaire 2020-2021, *le déploiement progressif et à grande échelle des classes de maternelle 4 ans à temps plein; l'accès graduel à ce service éducatif à tout enfant de 4 ans sans égard au milieu économique dans lequel il vit; la possibilité pour les parents d'opter pour la maternelle 4 ans à temps plein ou pour un service de garde éducatif à l'enfance* (Gouvernement du Québec, 2019 : 1). Malgré cette avancée qui permet graduellement un accès à tous les enfants de 4 ans à la maternelle à temps

plein au Québec depuis l'année scolaire 2020-2021, peu de recherches ont été menées sur ce service éducatif au Québec (Japel et al. 2017), et ce, tant avant ce changement de loi qu'après celui-ci. Les recherches sont encore moins nombreuses en ce qui concerne les enfants de 4 ans issus de l'immigration qui fréquentent ce service (Dumais, Plessis-Bélair, 2017). Considérant que les familles issues de l'immigration s'établissent partout au Québec, des recherches concernant l'éducation préscolaire et les enfants issus de l'immigration s'avèrent nécessaires dans l'ensemble des régions du Québec. Il est donc primordial de savoir comment il est possible de soutenir l'intégration des enfants issus de l'immigration à la maternelle 4 ans à temps plein.

2. Question et objectif de recherche

Le constat précédemment présenté nous a amenés, en 2018-2019, à effectuer une recherche (Dumais, 2019) qui s'est intéressée à l'intégration à la maternelle 4 ans à temps plein d'enfants issus de l'immigration qui ne répondaient pas forcément aux critères d'admissibilité établis par la Loi sur l'instruction publique lors de l'année scolaire 2018-2019, mais qui allaient y répondre dès l'année scolaire 2020-2021 (année scolaire du déploiement pour tous les enfants de la maternelle 4 ans à temps plein). Ainsi, cette recherche visait à répondre à la question de recherche suivante : Comment soutenir de façon optimale l'intégration linguistique, sociale et scolaire d'enfants issus de l'immigration qui intègrent la maternelle 4 ans à temps plein ? L'objectif de recherche était de décrire des défis ainsi que des leviers et de faire état de besoins relatifs à l'intégration linguistique, sociale et scolaire d'enfants issus de l'immigration qui intègrent la maternelle 4 ans à temps plein. Cette question et cet objectif de recherche étant vastes et ayant mené à de nombreux résultats de recherche, nous avons ciblé un angle précis pour cette contribution. Il s'agit de l'apprentissage du français. Plus précisément, des défis, des leviers et des besoins concernant l'apprentissage du français d'enfants issus de l'immigration qui ont intégré la maternelle 4 ans à temps plein au Québec lors de l'année scolaire 2018-2019 font l'objet de ce chapitre.

3. Méthodologie de recherche

La démarche privilégiée dans le cadre de cette recherche est qualitative/interprétative. Elle permet de comprendre les phénomènes à l'étude à partir des significations données par les participants de la recherche et elle permet que la recherche soit menée dans le milieu naturel de ces derniers (Savoie-Zajc, 2018). Comme le déclare Savoie-Zajc (2018 : 193) : *Les résultats de la recherche s'ancrent donc dans les réalités des personnes, elles sont cohérentes avec les dynamiques curriculaires, culturelles et sociales, contextes dans lesquels les pratiques s'exercent.* Cette recherche peut être qualifiée de descriptive, puisqu'elle vise à décrire une réalité. En effet, *c'est une recherche qui se propose de décrire des objets, des faits, des événements, des comportements [...] (Van der Maren, 2003 : 178).* Elle a également une dimension exploratoire, car elle a comme objectif *de combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet d'étude (Van Der Maren, 2004 : 192).* Elle apporte un éclairage nouveau dans un domaine spécifique peu exploré par la recherche.

3.1. Milieux de la recherche

Afin de participer à la recherche, des écoles ont été choisies par échantillonnage intentionnel (Gaudreau, 2011). Elles devaient donc répondre aux caractéristiques suivantes : implanter des classes de maternelle 4 ans à temps plein lors de l'année scolaire 2018-2019; être situées en milieux défavorisés; et, dans les classes visées par le projet, accueillir majoritairement des enfants issus de l'immigration, dont certains d'entre eux pouvaient ne pas répondre aux critères d'admissibilité usuels. Quatre écoles de quatre régions différentes du Québec ont été choisies.

3.2. Participants de la recherche

Des parents, des enfants, des enseignantes, des ressources additionnelles, des directions d'école, des enseignants d'éducation physique, etc. ont participé à cette recherche. Pour cette contribution, seules les données issues des enseignantes et des ressources additionnelles de quatre classes de maternelle 4 ans ont été retenues (une classe par milieu de recherche). Cinq enseignantes et cinq ressources additionnelles ont participé à la

recherche en raison d'un changement de personnel pendant l'année scolaire (une enseignante et une ressource additionnelles ont été remplacées en cours d'année scolaire). Les enseignantes et les ressources additionnelles avaient entre 0 et 12 années d'expérience à la maternelle 4 ans (temps plein ou temps partiel).

3.3. Collecte et analyse des données

La collecte de données a été effectuée par observation participante et à l'aide d'entrevues semi-dirigées. Quatre groupes d'enfants de la maternelle 4 ans à temps plein ont été observés à trois reprises (novembre, février et mai). Les chercheurs étaient présents à l'école avant le début des classes afin d'observer les enfants dès leur arrivée à l'école jusqu'à la fin de la journée. Des observations ont donc eu lieu à l'extérieur (dans la cour de l'école et dans les modules de jeux), dans la classe, au local de psychomotricité, au gymnase, lors de déplacements, etc. Les enseignantes et les ressources additionnelles ont été par la même occasion observées. Un journal de bord a été utilisé par les chercheurs. Celui-ci leur a permis de noter leurs observations et les réflexions qui émergeaient pendant ces dernières. Pour ce qui est des entrevues semi-dirigées, elles étaient individuelles et ont eu lieu en novembre 2018 et en mai 2019 avec les enseignantes et les ressources additionnelles des quatre classes de maternelle 4 ans. L'entrevue semi-dirigée a été privilégiée puisqu'elle a pour avantage de donner *un accès direct à l'expérience des individus*. *Les données produites sont riches en détail et en description* (Savoie-Zajc, 2016 : 358), ce qui était souhaité dans le cadre de cette recherche. L'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987) a été utilisée pour l'analyse des données récoltées provenant des journaux de bord des chercheurs et des entrevues semi-dirigées.

4. Résultats de recherche

Les résultats issus des entrevues semi-dirigées avec les enseignantes et les ressources additionnelles ainsi que des observations participantes des chercheurs ont permis d'identifier des défis, des leviers et des besoins concernant l'apprentissage du français d'enfants issus de l'immigration qui intègrent la maternelle 4 ans à temps plein au Québec.

Parmi l'ensemble des éléments relevés, trois ont été retenus dans le cadre de cette contribution étant donné leur importance pour l'apprentissage du français du point de vue des enseignantes et des ressources additionnelles : la composition des groupes, le service de francisation et les interactions orales.

4.1. Composition des groupes

Dans les quatre écoles où a eu lieu la recherche, il a été possible d'observer deux façons de regrouper les enfants dans les classes de maternelle 4 ans à temps plein pour créer des groupes-classes. Certaines écoles ont créé des groupes-classes hétérogènes pour ce qui est de la langue parlée par les enfants, soit des classes composées à la fois d'enfants francophones et non francophones, et d'autres écoles ont créé des groupes-classes homogènes regroupant tous les enfants francophones dans un même groupe-classe et les enfants non francophones dans un autre groupe-classe.

4.1.1. Levier

Pour l'ensemble des participantes, la façon dont sont composés les groupes d'enfants aurait une incidence importante sur l'apprentissage du français. En effet, selon elles, plus les groupes-classes seraient hétérogènes du point de vue de la connaissance et de la pratique du français, mieux ce serait pour l'apprentissage du français des enfants issus de l'immigration qui n'ont pas le français comme langue première. Il s'agirait donc d'un levier. Pour l'une des enseignantes, il serait avantageux qu'elle ne soit pas la seule de la classe à parler le français afin de ne pas être l'unique modèle linguistique francophone. *Moi je trouve que c'est important que, comment je dirais ça, que ça soit tout mêlé, parce que si j'avais juste des immigrants, aucun Québécois [francophone], mon modèle d'expression québécoise, mon modèle ce serait que moi (1E1).* Pour une ressource additionnelle, ce contact entre enfants francophones et enfants en apprentissage du français favoriserait non seulement l'apprentissage du français, mais aussi un accès à la culture de chacun suscitant ainsi une plus grande ouverture à l'autre : *Notre but étant qu'ils apprennent la langue pis qui prennent un peu de notre culture [...] Je pense que c'est en se regroupant, c'est en se mixant que c'est plus riche, que les échanges sont plus riches de cette façon-là (2R1F).*

4.1.2. Défi

Pour les enseignantes et ressources additionnelles qui ont des groupes homogènes composés d'enfants qui ne parlent pas le français en arrivant en classe de maternelle 4 ans, elles relèvent qu'il s'agit d'un défi majeur pour elles et, par le fait même, pour les enfants. Elles ont entre autres mentionné, lors des entrevues, que cela rendait complexes et difficiles les premiers jours d'école, car il était beaucoup plus difficile pour les enfants de comprendre les consignes puisque aucun d'eux ne parlait le français. Il était impossible pour ces derniers de s'appuyer sur l'observation d'enfants francophones pour comprendre ce qui était demandé. *S'il y avait eu, admettons, quatre enfants francophones pis quatre enfants allophones, bien les quatre francophones auraient compris la consigne. Ils auraient compris que c'est l'heure de laver ses mains pis de s'asseoir pour la collation. Ils l'auraient fait. Les autres auraient suivi. [...]. Fait que t'sais ils comprenaient pas, donc c'était plus difficile (2R1F).* Cette difficulté de compréhension perdurerait pendant une partie de l'année scolaire selon les participantes, mais dans une moindre mesure. Une enseignante ajoute que des groupes homogènes rendraient plus difficiles l'entrée et l'intégration à la maternelle 4 ans étant donné que les enfants ne comprennent pas le français : *La langue c'est très difficile au début pour les enfants qui la parlent pas du tout. C'est très insécurisant (3E1).*

4.1.2. Besoin

Pour les années à venir, les participantes considèrent qu'il serait plus avantageux que les directions d'école et les instances gouvernementales considèrent le regroupement d'enfants francophones et non francophones dans les mêmes groupes-classes à la maternelle 4 ans à temps plein afin de favoriser l'apprentissage du français des enfants issus de l'immigration. En effet, la présence d'enfants francophones serait très utile afin de servir de modèle aux enfants qui n'ont pas le français comme langue première. Avoir des classes plus hétérogènes en ce qui a trait à la connaissance de la langue française est un besoin clairement exprimé par les participantes de la recherche. Pour le moment, étant donné que certaines d'entre elles sont dans des écoles où les classes sont homogènes au niveau linguistique,

elles font en sorte de favoriser des rencontres régulières entre le groupe d'enfants francophones et le groupe d'enfants en apprentissage du français (par exemple, les enfants des deux groupes sont regroupés lors des périodes de jeux pour qu'ils jouent ensemble). Le fait de fonctionner de cette façon aiderait grandement les enfants à apprendre le français : *[Une enfant a] beaucoup appris en allant jouer avec des amis de la classe de [ma collègue] (2E1).*

4.2. Service de francisation

En classe de maternelle 4 ans à temps plein, un service de francisation peut être offert aux enfants en apprentissage du français. Il s'agit d'un accompagnement dans la classe ou en dehors de la classe par une personne enseignante pour favoriser l'apprentissage du français des enfants. Ce service était offert dans trois milieux sur quatre dans le cadre de la recherche que nous avons menée.

4.2.1. Levier

Lorsque ce service était présent, les participantes ont mentionné qu'il s'agissait d'un levier important pour l'apprentissage du français des enfants. *L'enseignante en francisation je trouve ça bien. Elle vient dans la classe [...] (2R1).* Cette même ressource additionnelle mentionne qu'une enseignante de francisation serait en mesure d'aller encore plus loin que l'enseignante et elle en ce qui concerne les interventions à faire auprès des enfants, ce qui serait positif pour ces derniers : *C'est un petit peu plus approfondi les exercices qu'elle fait avec eux donc je trouve que ça c'est vraiment [bien] (2R1).*

Selon les participantes, ce levier serait encore plus important lorsque la personne qui offre le service de francisation reste en classe avec les enfants plutôt que de les amener dans un autre local. En effet, les interventions auraient lieu directement auprès d'eux dans un contexte réel et selon leurs besoins *C'est sûr que dans la classe, tu travailles vraiment le vocabulaire que l'enfant utilise. Tu rentres dans son jeu. Tu rentres dans ses choses [...] Parce que c'est plus dans l'immédiat. Dans le jeu, les enfants apprennent beaucoup plus que quand ils sont sortis [et font un] petit travail individuel (2E1).* Pour les trois enseignantes qui avaient accès à ce

service, les interventions faites directement en classe leur apporteraient un soutien concret en ce qui concerne l'apprentissage du français à offrir aux enfants. *Le plus possible, le service de francisation en classe, ça c'est très, très, très aidant. On a changé la, avant [...] les enfants sortaient dans un local. Là, maintenant, la francisation vient en classe, elle suit ce que je fais. Elle va les prendre, moi ils sont souvent en petits groupes, je fais des affaires en groupes, elle va s'asseoir avec les élèves puis elle va les aider où je travaille (2E1).*

4.2.2. Défis

Malgré les avantages du service de francisation, certains défis demeurent. Entre autres, le service serait parfois peu adapté à la réalité des enfants de 4 ans selon une ressource additionnelle puisque ce service était nouvellement offert. Elle mentionne qu'il faudrait ajuster le service de francisation à la réalité d'enfants de la maternelle 4 ans. *Les professeurs [de francisation] ne connaissent pas les 4 ans. Les activités ne sont pas adaptées du tout. Ils arrivent avec du papier crayon. Je suis comme : « Ben non voyons! Va jouer à la cuisine, va jouer à la cuisine avec eux, pis joue au restaurant, il y a beaucoup de mots là-dedans » (4R1).* Elle souligne l'importance de former le personnel enseignant de francisation afin qu'il puisse connaître les besoins d'un enfant de 4 ans. *Ça serait intéressant qu'eux aussi soient formés sur les besoins des 4 ans. [L'enseignant de francisation] il ne le sait pas le développement d'un enfant de 4 ans, il n'a aucune idée, il ne le sait pas (4R1).* Dans ce même milieu, l'enseignante abonde dans le même sens quant à ce défi :

T'sais elle est arrivée à Pâques avec une belle petite feuille, mais ça aurait été parfait en première année [...]. Il fallait qu'ils colorient 12 cocos, mais à la maternelle 4 ans le papier je n'en fais pas, pis en maternelle 5 ans on ne privilégie pas ça non [...] C'est pour ça qu'on a demandé à ce que la personne reste en classe, parce que on [...] lui a dit : « Fais juste t'amuser avec les enfants et soutenir le français. », parce que si [les enfants] sortaient, ils faisaient des feuilles de papier pis ça ça démotive (4E2F).

Deux autres défis ont été nommés par les participantes : le nombre limité d'heures de francisation offert aux enfants et le fait que le service

arriverait tardivement (un mois après le début de l'année scolaire) alors que ce dernier serait d'une très grande pertinence en début d'année scolaire, notamment lorsque les groupes-classes sont homogènes au niveau linguistique (aucun enfant du groupe ne connaît le français en début d'année scolaire). C'est à ce moment que les enfants en auraient le plus besoin.

4.2.3. Besoins

En ce qui a trait au service de francisation, des besoins ont été soulignés par les participantes. Elles ont insisté sur l'importance de mieux former le personnel du service de francisation à la réalité des enfants de 4 ans. Elles souhaitent également que ce service bénéficie de plus d'heures et de présence en classe : *Je pense qu'il faut vraiment, [pour] les enfants qui ne parlent pas français, il devrait y avoir plus de francisation, plus de soutien [...] (1E1)*. Les participantes souhaitent aussi que ce service soit accessible dès le début de l'année scolaire, c'est-à-dire dès le premier jour d'école, afin de favoriser une meilleure intégration linguistique, sociale et scolaire des enfants : *Je mettrais les heures de service dès le début de l'année (1E1)*.

4.3. Interactions orales

En classe de maternelle 4 ans, les interactions orales entre les enfants et entre les enfants et le personnel scolaire peuvent avoir lieu à tout moment, que ce soit lors de l'entrée en classe, lors des routines, lors des périodes de jeux libres, lors de la collation, etc.

4.3.1. Leviers

Plusieurs leviers ont été identifiés par les participantes et les chercheurs pour favoriser les interactions orales. Parmi ceux-ci, nous retrouvons l'utilisation de thèmes, le jeu libre, la possibilité pour l'enfant d'utiliser sa langue première et le questionnement à l'aide de questions ouvertes.

L'utilisation de thèmes a été relevée par toutes les enseignantes comme un levier important pour favoriser l'apprentissage du français des enfants ainsi que les interactions orales. Les thèmes permettraient aux enfants d'apprendre des mots reliés à un thème et les enseignantes pourraient contextualiser ces mots dans une panoplie d'activités pour leur donner du

sens. *On est dans [le thème des] châteaux. Comme là, la chanson lundi matin, c'est le roi, la reine, le petit prince. [...] Des fois, ça va être juste [...] comme un jeu de rôles collectifs. Je commence une histoire. On est des princes puis des princesses, puis là y'a un dragon qui nous attaque. «Qu'est-ce qu'on fait blablabla?» Puis on s'amuse comme ça (1E1).* Les thèmes, en plus d'être appréciés des enfants, permettraient de consolider les apprentissages : *C'est sûr que le thème c'est utile [...] parce quand on est dans un thème il y a de la consolidation, il y a des retours, [...] on a le temps d'installer tout ça chez l'enfant (3E1).* Ils offriraient aussi des référents communs aux enfants permettant ainsi d'interagir à l'oral : *Ça fait qu'ils ont comme des références communes. [...] Si on a vu telle chose puis là j'en reparle, bien il y a déjà quelque chose, t'sais, qui connaissent. Je sais que tout le monde connaît ça parce qu'on l'a travaillé (1E1).*

Un autre levier serait le jeu libre. Les enseignantes ont mentionné que le jeu libre favoriserait l'apprentissage du français. Pour l'une d'elles, il s'agirait d'une occasion pour les enfants d'avoir de nombreuses interactions entre eux. *Les enfants, c'est important aussi quand ils jouent ensemble qu'ils apprennent en [se] côtoyant. Ça je trouve ça vraiment important (1E1).* Les moments passés dans un local de psychomotricité où le jeu libre est à l'honneur feraient en sorte que les enfants seraient rapidement en situation de jeu symbolique et les interactions orales seraient très présentes. *Ils parlent. Il y a des verbes d'action. Ils travaillent les verbes d'action. [...] Ils rentrent dans le jeu symbolique. Ils sont dans leur imaginaire. Donc, il y a du vocabulaire qui est là (2E1).* L'enseignante profiterait de ces moments pour s'intégrer dans le jeu des enfants afin de stimuler les interactions. Par exemple, un enfant avait construit une façade de restaurant et il s'est mis à crier *McDo, McDo !* L'enseignante s'est présentée au comptoir du restaurant et a fait semblant de faire l'achat d'un repas. Lors des observations par les chercheurs, il a été possible de voir des adultes s'intégrer dans les jeux des enfants et interagir oralement avec ces derniers. Cela apparaît comme un levier, car l'intervention de l'adulte dans le jeu amenait les enfants à prendre la parole en français plus souvent et plus longtemps.

Le fait de laisser aux enfants la possibilité d'utiliser leur langue première a aussi été relevé comme un élément favorisant les interactions orales. En effet, selon des enseignantes et des ressources additionnelles, certains enfants, surtout en début d'année scolaire, éprouveraient de la frustration lorsqu'ils ne sont pas en mesure de s'exprimer adéquatement en français. Pour les aider à communiquer, des membres du personnel scolaire ont mentionné permettre aux enfants d'avoir recours à leur langue première. Cela donnerait l'occasion aux enfants de s'exprimer oralement, peu importe leur langue première, et au personnel scolaire de tenter de comprendre les propos des enfants.

On a eu plus [d'] enfants qui boude. On en a encore [...] qui se ferment à nous. On dirait qui sont fâchés parce qu'on les a pas compris. Mais on travaille fort avec eux à essayer de trouver des stratégies, t'sais. «Est-ce que tu peux me le dire bon dans d'autres mots?». On avait un ami ce matin au tapis : «Ben je vais te le dire [...] en espagnol.» «Ok, ben dis-moi-le en espagnol, mais peut-être que je comprendrai pas tous les mots.» Des fois on réussit à accrocher un mot : «Est-ce que tu me parles de tel jeu ?» «Oui !» «Ah ok oui je le connais» ou «Non je le connais pas» (2R1F).

Laisser aux enfants la possibilité d'utiliser leur langue première, en plus de réduire les frustrations, favoriserait les interactions orales et leur permettrait à long terme d'apprendre le français. En effet, en utilisant des mots de leur langue première, il serait plus facile pour les enfants de se faire comprendre du personnel scolaire et, pour ce dernier, de faire des liens avec la langue française afin de favoriser les apprentissages.

Enfin, lorsque les chercheurs ont observé en classe, il a été possible de constater que certaines participantes questionnaient régulièrement les enfants à l'aide de questions ouvertes, et ce, dans une variété de situations (lors de jeux, de transitions, de discussions, etc.). Cela favorisait les interactions entre les enfants et le personnel scolaire, et amenait les enfants à prendre la parole plus longtemps comparativement à des questions fermées où une réponse par oui ou non était habituellement produite. Ce levier que constitue le questionnement à l'aide de questions ouvertes n'a pas été mentionné de la part des participantes de la recherche lors des entrevues, mais a été observé à plusieurs reprises par les chercheurs qui ont pu constater comment il favorisait les interactions orales et la prise de parole en français.

4.3.2. Défi

Bien que plusieurs leviers aient été identifiés dans le cadre de cette recherche pour favoriser les interactions orales chez les enfants en apprentissage de la langue française, un important défi a été observé dans deux des quatre milieux de la recherche. Il s'agit pour le personnel scolaire d'accepter que la classe ne soit pas silencieuse, c'est-à-dire que les enfants parlent entre eux lors d'activités. En effet, lors des observations effectuées par l'équipe de recherche, il a été possible de constater, plus particulièrement dans un des milieux, que le silence était souvent demandé aux enfants, et ce, afin de maintenir un bon climat de classe selon une enseignante. Par exemple, c'était le cas au moment de la collation et lors d'activités plus dirigées. Pourtant, dans les autres milieux où les enfants pouvaient échanger entre eux à ces mêmes moments, c'est là où les chercheurs ont observé les échanges oraux en français les plus riches et les plus authentiques entre les enfants.

4.3.3. Besoins

Deux besoins ont été relevés par les chercheurs en ce qui a trait aux interactions orales à la suite des observations menées en classe. Tout d'abord, il serait important de sensibiliser le personnel scolaire de la maternelle 4 ans aux bénéfices d'un questionnement ouvert lors des interactions avec les enfants, et ce, dans une multitude de situations. Les questions ouvertes seraient davantage propices à l'apprentissage du français puisqu'elles demandent habituellement une réponse plus élaborée de la part de l'enfant (Plessis-Bélair, 2010). De plus, une sensibilisation du personnel scolaire quant à l'importance de laisser du temps aux enfants pour qu'ils parlent librement entre eux serait à faire.

5. Discussion

Les trois éléments qui ont été présentés, soit la composition des groupes, le service de francisation et les interactions orales, font partie d'une série d'éléments concernant l'apprentissage du français d'enfants issus de l'immigration qui intègrent la maternelle 4 ans à temps plein au Québec. Ils ont été retenus étant donné leur importance pour l'apprentissage du français du point de vue des enseignantes et des ressources additionnelles.

Ces éléments sont donc propres aux quatre milieux qui ont participé à la recherche et reflètent l'année scolaire 2018-2019. En ce qui concerne les résultats présentés qui se veulent descriptifs, il n'est pas possible d'affirmer qu'ils auraient été les mêmes dans d'autres milieux ni que la situation exposée est la même aujourd'hui. Cependant, ces résultats apportent un nouvel éclairage sur ce service éducatif qu'est la maternelle 4 ans temps plein au Québec et plus particulièrement en ce qui concerne les enfants issus de l'immigration. Entre autres, les résultats concernant la constitution des groupes d'enfants contribuent à alimenter la réflexion sur ce sujet déjà bien documenté, mais ne faisant toutefois pas consensus (Dupriez, Draelants, 2004). En ce qui concerne le service de francisation, celui-ci est nouveau au Québec auprès des enfants de 4 ans. Les résultats obtenus mettent en avant-scène un débat souvent présent sur le terrain : intervenir en classe auprès des enfants ou les sortir de celle-ci pour offrir le service de francisation. Quant au manque de formation du personnel enseignant de francisation auprès des enfants de 4 ans, il est en adéquation avec les recherches qui font état d'un important besoin de formation initiale et continue pour tout le personnel scolaire de cet ordre d'enseignement (entre autres Dumais et Soucy, 2020). En ce qui concerne les interactions orales, il est intéressant de constater la place importante accordée à celles-ci pendant la journée dans la plupart des milieux et le fait que le personnel scolaire interagisse régulièrement avec les enfants, ce qui aurait pour répercussion de favoriser l'apprentissage de la langue française (Plessis-Bélair, 2010). Enfin, certains des milieux de la recherche ont valorisé l'utilisation de la langue première des enfants leur permettant ainsi de mobiliser cette dernière afin qu'elle serve de levier pour l'apprentissage du français, ce qui est en adéquation avec les travaux de plusieurs chercheurs (entre autres Armand et al., 2021).

6. Conclusion

Cette contribution a été l'occasion de présenter une partie des résultats d'une recherche de plus grande envergure (Dumais, 2019) qui consistait à décrire des défis et des leviers, et à faire état de besoins relatifs à l'intégration linguistique, sociale et scolaire d'enfants issus de l'immigration qui intégraient la maternelle 4 ans à temps plein au Québec. Malgré les

résultats obtenus, d'autres recherches s'avèrent nécessaires pour mieux comprendre les défis, les leviers et les besoins de la maternelle 4 ans au Québec, notamment en ce qui concerne l'apprentissage du français.

Bibliographie

- Armand, F., Audet, G., Gosselin-Lavoie, C. 2021. Le soutien à l'intégration et à la réussite éducative des enfants allophones à l'éducation préscolaire. In : Annie Charron, Joanne Lehrner, Monica Boudreau et Elisabeth Jacob, *L'Éducation préscolaire au Québec. Fondements théoriques et pédagogiques*, Presses de l'Université du Québec, p. 142-161.
- Assemblée nationale du Québec. 2019. *Projet de loi n°5 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*. Québec : Assemblée nationale du Québec [En ligne] : <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-5-42-1.html> [consulté le 4 mai 2022]
- Dumais, C. avec la coll. de Soucy, E. 2019. *Projet pilote dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire. Rapport de recherche*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. [En ligne] : https://www.dropbox.com/sh/kv31t4h0o9p6muo/AABLdLURy8bi3YvWpJiBA_5ja?dl=0 [consulté le 24 avril 2022].
- Dumais, C., Plessis-Bélaïr, G. 2017. Le jeu symbolique : contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. In : Christian Dumais, Réal Bergeron, Martine Pellerin et Constance Lavoie, *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques*, Éditions Peisaj, p. 175-200.
- Dumais, C., Soucy, E. 2020. « Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : constats issus de recherches », *Revue internationale de communication et socialisation (RICS)*, vol. 7, n° 1-2, p. 106-127. [En ligne] : https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Dumais-et-Soucy-La-maternelle-4-ans-a-CC%80-temps-plein-14-11-2020.pdf [consulté le 4 mai 2022].
- Dupriez, V., Draelants, H. 2004. « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, p. 145-165.
- Gaudreau, L. 2011. *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gouvernement du Québec. 2019. Un premier pas vers le déploiement des classes de maternelle 4 ans partout au Québec. [En ligne] : <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/un-premier-pas-vers-le-deploiement-des-classes-de-maternelle-4-ans-partout-au-quebec> [consulté le 4 mai 2022].
- Institut de la statistique du Québec. 2013. *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 – Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne] : <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2012-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf> [consulté le 4 mai 2022].
- Japel, C. et al. 2017. *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés. Rapport de recherche programme actions concertées*. Québec : Fonds de recherche Société et Culture. [En ligne] : https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_japelc_rapport_maternelle-4ans.pdf [consulté le 4 mai 2022].
- L'Écuyer, R. 1987. L'analyse de contenu : Notion et étapes. In : Jean-Pierre Deslauriers, *La recherche qualitative : Résurgence et convergences*, Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 49-66.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2021. *Maternelle 4 ans à temps plein. Objectifs, limites, conditions et modalités. Année scolaire 2021-2022*. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne] :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Maternelle-4ans-OLCM-2021-2022.pdf [consulté le 3 mai 2022].

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. 2018. *Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé. Objectifs, limites, conditions et modalités. Année scolaire 2018-2019*. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne] : https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/08/Ressources_Maternelle-4-ans_Objectifs-limites-conditions-et-modalit%C3%A9s.pdf [consulté le 31 mai 2022].

Plessis-Bélaïr, G. 2010. La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. In : Denise Doyon et Carole Fisher, *Langage et pensée à la maternelle*, Presses de l'Université du Québec, p. 13-41.

Point, M., Leclaire, E. 2020. Le jeu au service du développement global de l'enfant d'âge préscolaire. In : Isabelle Deshaies et Jean-Marié Miron, Tisserands d'enfance. *Le développement de l'enfant de 4 et 5 ans*. Tome 1, JFD Éditions, p. 45-69.

Savoie-Zajc, L. 2016. L'entrevue semi-dirigée. In : Benoît Gauthier et Isabelle Bourgeois, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (6e édition), Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 337-362.

Savoie-Zajc, L. 2018. La recherche qualitative/interprétative. In : Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4e édition), Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, p. 191-217.

Van der Maren, J.-M. 2003. *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2^e édition). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Van der Maren, J.-M. 2004. *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e édition.). Bruxelles : Édition de Boeck.

L'impact de la diversité linguistique dans l'acculturation écrite en contexte plurilingue au Maroc

Marlène Lebrun

HEP BEJUNE, Suisse

LIRDEF, Université de Montpellier, France

Khalil Mgharfaoui

Isic, Rabat, Maroc

1. Contexte de la recherche

La recherche, dont nous rendons compte, analyse l'impact de cercles de partage interculturels sur un échantillonnage d'«enfants de la rue¹», collégiens marocains âgés de 12 à 13 ans. Il s'agit d'appréhender leurs trajectoires² en lien avec une action de tutorat-contes qui favorise l'acculturation à la lecture offerte comme voie d'accès à la culture écrite.

En postulant que la (ré)insertion scolaire et sociale passe par l'ouverture culturelle et interculturelle, nous faisons l'hypothèse que des cercles de partage interculturels autour d'un corpus de contes en trois langues peuvent favoriser l'acculturation écrite de ces enfants.

Nous définissons l'acculturation écrite comme une entrée dans la culture de l'écrit qui suppose une distanciation par rapport à l'ici et maintenant de l'oral et consécutivement une conceptualisation de celui-ci. Le passage de l'énonciation orale à l'énonciation écrite suppose de conscientiser les différences entre les deux modes d'énonciation et jeter les passerelles entre eux, quelle que soit la langue adoptée dans le contexte de communication en jeu.

1 L'Association marocaine Bayti (*ma maison* en arabe), qui œuvre pour la protection des enfants en situation difficile, parle aussi d'«enfants en situation de rue ». On trouve aussi dans la littérature de l'UNESCO l'expression « enfant dans les rues ». L'association identifie ces enfants comme étant « des enfants vivant et/ou travaillant dans la rue » (Plan stratégique 2020-2023, disponible sur le site de l'association : association-bayti.ma). Nous précisons plus loin le sens que nous donnons ici à cette expression.

2 Nous avons choisi le terme de trajectoire pour montrer l'évolution des compétences et appétences des « enfants de la rue » tout au long du projet de tutorat-contes. Les portraits brossés dans les études de cas exemplifient les trajectoires en question.

Après avoir situé le contexte de la recherche en question, sa population cible et la méthodologie retenue, nous analyserons le dispositif didactique, le corpus de conte travaillé et les langues en jeu. Enfin, à travers des études de cas, nous présenterons les résultats qui marquent l'impact de la diversité linguistique dans l'acculturation écrite et les compétences liées, en contexte plurilingue marocain.

1.2. Une recherche-action-formation

Dans le cadre d'un projet helvético-marocain, subventionné par MENA-HES-SO³, trois partenaires, l'un « non académique » et deux universitaires, ont mené une recherche. Le public cible est constitué d'enfants socioculturellement défavorisés. Ils vivent le plus souvent dans des conditions précaires avec un parent isolé et passent l'essentiel de leur temps de loisir dans la rue. Nous les appelons pour cette raison « enfants de la rue ».

Nous avons choisi ces enfants sur la base de leur situation socioéconomique et leur âge. Ils représentent en effet une population pertinente pour mener une recherche sur l'impact de la lecture offerte et des cercles de partage interculturels eu égard à l'évolution de leur rapport aux langues, à l'écrit et à l'Ecole.

Ainsi, un linguiste de l'université Chouabi Doukkali à El Jadida, une didacticienne du français de la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE (Suisse), trois jeunes chercheurs marocains du *Laboratoire d'études et de recherche sur l'interculturel* (LERIC, El Jadida, Maroc), dont deux docteurs et un doctorant⁴ et trois éducateurs de l'association Centre Dar al Amal (la maison de l'espoir)⁵ à El Jadida ont mutualisé leurs compétences dans une recherche-action-formation pour co-construire une ingénierie didactique collaborative autour d'un tutorat-conte dans le cadre d'une association caritative appartenant à la sphère de l'éducation non formelle.

3 Il s'agit de la leading house des Hautes Ecoles Supérieures de Suisse occidentale qui subventionne les projets lauréats qui associent des partenaires de pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient.

4 Hassna Barakate, Kawtar Es-saidi (toutes deux professeurs à l'Ecole supérieure d'éducation et de formation d'El Jadida) et Hamza Elkinani (doctorant au Laboratoire Leric).

5 Le centre Dar al amal est un centre d'accueil de jour destiné aux enfants en situation précaire et à leur famille. Il vise l'insertion familiale, scolaire et professionnelle des enfants présents dans la rue.

L'expérience est menée avec trois groupes de quatre enfants : deux tuteurs (12 à 13 ans) et deux pupilles (8 à 9 ans). Chaque groupe est suivi par un binôme éducateur/chercheur dont le rôle est d'animer les différentes séances et de recueillir les données à exploiter pour la recherche. Les compétences mises en œuvre sont mutualisées et complémentaires : pédagogiques pour les éducateurs, didactiques pour les chercheurs.

En raison du contexte sanitaire pandémique exceptionnel de mars 2020 à février 2022, les séances se sont déroulées en mode hybride. Alors que les éducateurs étaient physiquement présents à côté des enfants dans les locaux de l'association Centre Dar Al Amal à El Jadida, les chercheurs assistaient aux différentes séances à distance sur une plateforme numérique.

La recherche s'est organisée en trois temps récursifs et interactifs :

1. d'abord un temps de formation et d'action au cours duquel les jeunes chercheurs et les praticiens éducateurs ont travaillé à la construction et à la planification de dispositifs pédagogiques et didactiques, sous la supervision des chercheurs professeurs ;
2. ensuite, un temps de réflexion qui a mené à l'élaboration des cadres théorico-conceptuel et méthodologique pour réaliser des études de cas ;
3. et enfin un temps de discussion et d'échanges entre les différents membres du projet sur la « concrétisation » des résultats de la recherche en vue de différentes publications et communications scientifiques envisagées.

La recherche est collaborative dans le sens de Pentecouteau (2020), qui analyse la manière de chercher ensemble quand la recherche réunit des chercheurs académiques et des praticiens non chercheurs au sens académique du terme. Cela interroge la fonction sociale de l'enseignant-chercheur et sa responsabilité au sein de la société civile. Quelle complémentarité y a-t-il entre les savoirs pratiques et les savoirs scientifiques ? Autrement dit, quel partage du savoir ? Quid des résultats en sciences humaines et sociales ? Comment diffuser les résultats au-delà des cercles restreints d'initiés ? Comment partager les savoirs de manière participative avec d'autres acteurs sociaux ?

Quand la coopération des acteurs se limite à leur participation dans la co-construction du projet, la collecte des données et la mise en œuvre, le risque d'instrumentation est grand. Nous avons souhaité aller plus loin en sollicitant tous les acteurs dans (sur) l'analyse des données collectées et des résultats obtenus.

La recherche-action, jumelée à la formation, devient émancipatrice. Elle déborde les frontières et les limites hiérarchiques. La recherche-action-formation implique la coopération et ne peut se limiter à une simple collaboration où le travail s'effectue dans une hiérarchisation des tâches. Ainsi, l'équipe engagée dans une recherche coopérative ou communautaire devient une sorte de « chercheur collectif ». Dans notre recherche, les jeunes chercheurs ont travaillé en étroite coopération avec leurs aînés expérimentés et avec les éducateurs de l'association. À toutes les étapes de la recherche, la mutualisation et les échanges de compétences et de savoirs ont favorisé un climat coopératif authentique.

1.2. Un dispositif didactique interactif : le tutorat-conte

Selon Papi (2013 : 15), le tutorat vise principalement « l'intégration et l'adaptation au milieu scolaire par le développement de l'autonomie et la socialisation ». De plus, Baudrit (2007) montre comment le tutorat favorise l'entraide et la collaboration. Pour Gauducheau (2008), le tutorat a un impact indéniable sur l'engagement solaire et optimise le rapport à l'École. Dès 1982, Ames et Murray avaient montré comment le tutorat favorisait le conflit sociocognitif et corrélativement l'émergence de nouveaux savoirs et une posture réflexive sur ceux-ci (Pfeffer-Meyer, 2019)

1.3. Un dispositif didactique en trois étapes

La première phase du projet consiste à planifier la mise en œuvre pédagogique du tutorat-conte où les tuteurs lisent trois contes, en trois langues différentes (l'arabe marocain comme langue maternelle, l'arabe standard comme langue de scolarisation et le français comme première langue étrangère). Ils sont invités par la suite à élaborer un appareil pédagogique pour d'autres enfants plus jeunes, les pupilles⁶.

⁶ Le terme pupille est le pendant de celui de tuteur dans une acte pédagogique comme celle du tutorat. Nous l'avons préféré à celui de tutoré.

Ils bénéficient pour cela d'un apprentissage de la lecture à haute voix, supposant une mise en voix d'un conte écrit (non adapté et original). Il s'agit de partager une lecture qui devient offerte quand elle prend en compte un auditeur, voire un auditoire. L'objectif est d'entrer dans la culture de l'écrit plurilingue alors que le contage (action de raconter) se situe dans une dimension orale. Ainsi, les tuteurs développent des compétences littéraires qu'ils transfèrent grâce à des compétences pédagogiques.

Les tuteurs bénéficient aussi d'ateliers d'apprentissage de débat interprétatif pour partager leur compréhension-interprétation du conte grâce à des questions ouvertes et vives liées au comportement des personnages, leurs actions, leurs mobiles et leurs valeurs. Ces ateliers sont animés par les chercheurs et les éducateurs de l'association. Enfin les tuteurs élaborent un dispositif pour leur pupille sous forme de questions et activités sur le conte. L'objectif est de mettre le pupille en appétit de lecture en développant ses compétences d'écoute et de compréhension-interprétation d'un conte.

La deuxième et la troisième étape de l'expérience concernent l'externalisation qui permet aux tuteurs de développer des compétences liées à la lecture offerte de conte à un auditoire élargi, d'abord celui des pairs et des parents au Centre Dar Al Amal puis dans les espaces de la ville d'El Jadida et de ses environs à travers des spectacles.

1.4. Le binôme sur plusieurs niveaux

Si les éducateurs et les chercheurs ont travaillé en binôme, les enfants tuteurs, quant à eux, ont travaillé à deux, un garçon et une fille et ont encadré deux pupilles de quatre années leur cadet et de genre différent aussi. Cette disposition fondée sur des différences générationnelles, genrées et professionnelles a favorisé la mise en place du tutorat-conte et optimisé les résultats. Les entretiens avec les tuteurs à l'issue de la première phase montrent l'intérêt du binôme à tous les niveaux. Ainsi, les tuteurs ont bénéficié d'un encadrement assuré par un éducateur qui les connaît bien et assure la mise en confiance et la qualité pédagogique et par un jeune chercheur externe à l'association qui assure la mise à distance et

la qualité didactique⁷. Ils ont tous apprécié la formule d'accompagnement et le travail en binôme. De plus, le contexte pandémique a imposé un mode de travail hybride mi-présentiel (avec les éducateurs travaillant au centre) mi-distantiel (par visio avec les chercheurs ne pouvant pas se déplacer à cause de l'épidémie de COVID-19).

2. Des cercles de partage interculturels : la lecture offerte

L'expérience du tutorat-conte a généré un rapport transformé aux savoirs, à l'apprendre, à la lecture et à la culture qui donne au sujet apprenant une meilleure estime de soi grâce à la responsabilisation et à la collaboration. Dans le cadre de cette recherche-action-formation collaborative, on peut considérer qu'il y a une mise en abyme de la collaboration, une compétence transversale utile à l'apprentissage chez la population d'expérimentation du dispositif.

Le choix de la lecture offerte de conte à un pupille plus jeune donne du sens aux apprentissages liés. Il ne s'agit pas de conter, ce qui relève de l'improvisation et de l'énonciation orale. La mise en voix du conte, pousse l'apprenant à travailler l'écrit, même si la médiation vocale peut laisser penser que c'est l'oral qui est travaillé. La lecture à haute voix est source de convivialité culturelle. Grâce au plaisir partagé, le texte favorise l'émergence d'une communauté de lecteurs dans la classe.

Des ateliers de lecture à haute voix sont proposés pour optimiser la vive voix⁸, la communication, l'articulation et l'intonation ainsi que la fidélité au texte écrit. L'encadrant initie la lecture à voix haute comme une lecture magistrale, au sens propre du terme et dans toutes ses acceptions. Cet enseignement-apprentissage est à finalité essentiellement communicative. L'objectif est de donner vie au texte dans un espace de communication où la lecture à voix haute est une médiation entre le texte lu et l'auditeur, futur lecteur potentiel. L'approche esthétique est fondamentale, c'est pourquoi il importe de proférer le texte (au sens de mettre devant) et non d'en transmettre un sens imposé par celui qui lit.

⁷ Comme membre du laboratoire LERIC, le jeune chercheur est un spécialiste des sciences de l'éducation et de la didactique du français.

⁸ La vive voix est un synonyme de lecture offerte ou lecture à haute voix (Lebrun, 2006).

La lecture à haute voix suppose un projet d'appropriation ou de socialisation : lire à haute voix est dire à haute voix pour faire entendre à soi-même et/ou à des auditeurs un texte qu'on lit des yeux. L'objectif de la lecture par la vive voix est de rendre l'œuvre à la vie pour les auditeurs, soi-même ou les pairs écoutants, futurs lecteurs solitaires.

Il importe de distinguer l'action de lire de celle de raconter. Le conteur ne lit pas, il raconte. C'est un créateur à part entière, même s'il s'appuie sur un texte lu et/ou écrit. Il le recrée dans la mesure où il le transforme et l'adapte pour permettre la médiation entre l'écrit et l'oral.

Le lecteur à voix haute, quant à lui, lit et ne transforme pas le texte original auquel il reste entièrement fidèle. L'oralisation est un acte de communication qui ne suppose pas le passage de l'écrit à l'oral. Il s'agit d'une situation de communication et non d'une fonction. Le lecteur à haute voix est un passeur lectoral.

Pour éviter toute confusion entre la lecture et le contage, toute ambiguïté sur le type de support et la nature de l'acte, il est capital que le livre ou les feuillets qui supportent l'écrit figurent dans le champ visuel des auditeurs de la lecture à voix haute. Pour Georges Jean (1999), lire à haute voix, c'est saisir la textualité du texte, c'est-à-dire la matière verbale du signifiant qui le constitue en tant que texte. Cela rend au texte, véritablement une partition (au sens de partage), toute sa respiration.

2.1. Contexte pluriel : langues et cultures

Cette expérience de lecture offerte se déroule dans le contexte d'un Maroc où la question de l'identité linguistique et culturelle se pose depuis l'indépendance en 1956. Alors que l'identité se conjugait au singulier, elle se trouve depuis la constitution de 2011 matérialisée dans une pluralité officielle, qui fait de l'altérité la norme.

Le paysage linguistique marocain se caractérise par la présence de deux langues premières ou maternelles (amazighe et darija ou arabe marocain) à côté de deux langues écrites et encore largement seules langues d'enseignement (arabe standard et français).

Les langues maternelles, exclues de la sphère scolaire, ont toujours cohabité paisiblement avec les langues scolaires dans le cadre d'un partage convenu des fonctions et des tâches. Ainsi, les langues maternelles sont confinées dans l'oralité et leur usage restreint aux domaines non formels. Jusqu'à 2011, seule la variété écrite de l'arabe (arabe standard) était enseignée et considérée comme langue nationale officielle. Il est utile de nous arrêter un moment sur l'arabe marocain ou darija et sa relation à l'arabe standard et au français. Cela nous permet de mieux comprendre l'impact du choix de cette langue, à côté des langues scolaires, pour la lecture offerte dans notre expérience.

2.2. L'arabe marocain ou darija

L'expression « arabe marocain » offusque ceux qui y voient une sorte de vol par effraction sur l'unique langue arabe qui ne peut souffrir qu'un adjectif classificateur comme « marocain » ne lui soit accolé. Il est pourtant clair que l'arabe standard est différent de l'arabe parlé à des degrés qui peuvent varier entre un pays arabe et un autre.

L'arabe marocain, ou darija, est la langue maternelle des Marocains non amazighophones. C'est aussi la langue vernaculaire de la majorité des Marocains comme le montre le recensement de 2014. Boukous (1995) identifie cinq variétés de la darija (mdini, Jbli, aroubi, bedoui, et hassani). Malgré ses variétés, l'arabe marocain permet l'intercompréhension entre les locuteurs de toutes les régions du Maroc. Benzakour parle de « sorte de langue nationale illégale » (2007 : 48). La darija s'est également enrichi de l'apport de langues étrangères comme le français, l'espagnol, l'italien et bien d'autres.

Aujourd'hui, la darija a des prétentions qui « gênent » l'arabe standard et le concurrencent directement. Les messages publicitaires et les médias sociaux l'ont adoptée comme langue écrite. L'arabe marocain se déploie aussi sans complexe à l'oral dans des espaces où l'arabe standard était de rigueur comme dans les rencontres scientifiques, politiques ou même au sein des universités. Une hardiesse qui a donné confiance aux défenseurs de cette langue pour réclamer son emploi dans l'enseignement, s'appuyant pour cela sur les préconisations des pédagogues et les droits linguistiques

prônant l'enseignement dans les langues premières (Calvet, 2005; Blanchet, 2019; Chnane-Davin, Sabatier 2019).

Face à l'extension de l'usage de l'arabe marocain, les réactions sont violentes (Miller, 2012 et 2016; Mgharfaoui, 2017; Chekayri, Mgharfaoui, 2018). Cela peut aller parfois jusqu'à recommander la confiscation de la parole à ses défenseurs. Dans ce combat, l'argument identitaire est souvent invoqué.

La suprématie revendiquée de l'arabe standard se traduit aussi par une lutte acharnée contre le français, langue scolaire jugée « illégitime », mais jouissant du prestige de langue de l'ouverture à l'international (Mgharfaoui, 2016). L'affrontement est, cette fois-ci, porté essentiellement par l'argument identitaire. En effet, la langue française est jugée langue de l'étranger colonisateur.

Notre expérience de lecture offerte s'insère ainsi dans un contexte linguistique et culturel pluriel où la concurrence et la compétition entre les langues et les représentations ne plaident pas toujours pour la collaboration et l'ouverture. Le défi consistait ainsi à promouvoir chez les jeunes enfants un rapport dépassionné et serein avec leur réalité linguistique et culturelle fondamentalement plurielle.

2.3. Les enfants de la rue

L'expression « enfants de la rue » renvoie dans la littérature à des enfants déscolarisés qui n'ont d'autre foyer que la rue. Ils survivent souvent de la mendicité et sont exposés à tous les maux sociaux que l'on peut imaginer. Bien que nous ayons repris l'expression pour parler des enfants qui ont participé à notre expérience, il ne s'agit pas en réalité de ces cas extrêmes d'enfants livrés aux périls de la rue. Notre échantillon est formé d'enfants scolarisés vivant, pour leur majorité d'entre eux, dans des familles monoparentales, dans des situations économiques que nous pourrions qualifier de précaires. Nous avons néanmoins gardé l'expression « Enfant de la rue » parce que l'espace de la rue est leur principal lieu de vie en dehors de l'école. Il constitue en quelque sorte une extension de leur foyer exigu et ils y passent le plus clair de leur temps. L'association Dar El Amal à El Jadida leur offre un substitut structuré à la rue et à leur foyer.

Ils peuvent, grâce à l'aide des éducateurs de l'association, y accomplir leurs devoirs scolaires et bénéficier d'activités culturelles.

Rappelons que notre échantillon est constitué de six enfants âgés de 12 à 14 ans. Ils fréquentent l'association tous les soirs après l'école ainsi que les samedis et les jours fériés. L'équipe de recherche, quant à elle, est composée de trois éducateurs du centre et trois jeunes chercheurs du laboratoire Leric⁹. Chaque chercheur fait équipe avec un éducateur mettant ainsi en synergie l'expertise didactique de l'un et la pratique du terrain de l'autre.

2.4. Le choix du conte

Le conte privilégie la dimension symbolique en mettant en scène la dimension culturelle des personnages. C'est pour cette fonction symbolique que le conte a été choisi. Les enfants ont besoin de grandir, de prendre conscience de leur identité grâce au symbolique. Philippe Meirieu (2014) parle de la nécessité du symbolique dans l'enseignement. En tout un chacun, il y a un besoin anthropologique de donner du sens tant au monde qu'à son existence dans une société où le changement est permanent. Dans *La Maison du silence*, Orhan Pamuk conclut : *On ne peut pas recommencer sa vie, ce voyage à sens unique une fois terminé, mais si l'on a un livre à la main, et même si ce livre est confus et mystérieux, une fois qu'on l'a terminé, on peut aussi le reprendre du début, si on le désire, on peut le relire, afin de comprendre ce qui est incompréhensible, de comprendre la vie.* Pamuk, 1988 : 476).

En effet, en offrant un lieu de questionnement et d'épreuve des valeurs, la littérature permet de construire le sens de l'existence et favorise la construction identitaire. La littérature permet la décentration et favorise la rencontre de trois altérités : celle de l'auteur, celle du personnage et celle du lecteur en confrontant la diversité des valeurs et des visions du monde véhiculées. Le sujet lecteur accepte la confrontation et se trouve sans cesse décalé, donc possiblement en voie d'adaptation au monde.

⁹ Laboratoire d'études et de recherches sur l'interculturel dépendant de la faculté des lettres d'EL Jadida.

L'objectif de l'expérience est de développer une didactique de l'implication (Rouxel, 2007 : 49) en faisant entrer le lecteur dans un débat interprétatif (désormais DI). Le DI est un genre scolaire utilisé dans nombre de disciplines avec des modalités différentes selon les configurations disciplinaires. C'est un outil pédagogique novateur et démocratique qui remet en cause la transmissivité verticale de l'enseignement magistral (Dias-Chiaruttini, 2015). En littérature, le DI permet de co-construire le sens du texte avec les pairs, loin du sens pré donné ou détenu par l'enseignant expert. Les différents participants au débat interprétatif mutualisent leurs compétences pour construire la compréhension-interprétation du texte. Des nœuds du texte sont mis en débat, d'où l'intérêt des textes proliférants et résistants (Tauveron, 2002) et des questions sont soulevées sur les problèmes d'ambiguïté textuelle, d'inférence, d'énonciation, de cohérence, de cohésion, de mobiles de personnages, d'effets de lecture, etc. Les hypothèses ou réponses données doivent être étayées par des indices textuels pour validation ou non par la communauté interprétative. Le DI n'est pas un simple creuset d'émotions sur un texte, même si les émotions peuvent être verbalisées et servir de point de départ aux hypothèses lectorales. Le débat permet de développer des compétences interprétatives et favorise une posture critique (Lebrun, 2005 et 2010).

2.5. Des contes en trois langues

Les contes choisis pour la lecture offerte sont dans trois langues différentes. Il ne s'agit pas de versions du même conte, mais de textes distincts en arabe marocain, arabe standard et français. Nous avons, par ce choix plurilingue, épousé les contours de l'univers linguistique dans lequel baignent les enfants participant à notre expérience. En effet, ces enfants scolarisés côtoient trois langues au moins. La langue maternelle, qui peut être l'arabe marocain ou darija dans la région qui nous intéresse, ou l'amazighe dans d'autres régions, et deux langues scolaires : l'arabe standard et le français. Cette pluralité linguistique n'est pas toujours visible et les jeunes enfants n'ont pas conscience que leur langue maternelle est bien différente de l'arabe standard utilisé à l'école. Au mieux, ils considèrent les deux variétés comme une seule et même langue. Au pire,

ils pensent que leur langue maternelle n'est pas une « vraie » langue et qu'elle ne mérite pas, pour cette raison, de porter des textes écrits.

Nous avons tenu, dans la chronologie des lectures, à débiter l'expérience par le conte en darija, qui est la langue acquise dans le milieu familial de manière spontanée. Le deuxième conte est lu en arabe standard, langue qui s'approche le plus de la darija, mais qui reste une langue apprise à l'école et souvent peu maîtrisée. Enfin, le troisième conte est lu en français, langue scolaire que les enfants commencent à apprendre dès la deuxième année du primaire et parfois dès la première année. C'est aussi la langue la moins bien maîtrisée des trois langues de lecture.

Nous avons mené avec les tuteurs trois entretiens : liminaire, final et complémentaire.

Pour cette contribution, nous retiendrons quelques résultats exemplifiés par l'étude concernant la pupille Sanae¹⁰, jeune fille de 13 ans, qui vit dans une chambre avec sa mère divorcée et serveuse dans un café. En première année de collège, Sanae aime l'École et pense que son avenir dépend de ses résultats scolaires alors moyens. Elle fréquente assidûment et avec plaisir le centre Dar al Amal pendant ses loisirs.

Nous proposons dans ce qui suit quatre *rappports* à qui brossent le portrait de Sanae à travers une étude de cas et montrent son évolution tout au long du projet en s'appuyant sur les verbatims des entretiens et les données collectées lors des entraînements et performances. En partant de la notion analysée par Bautier en 2002, nous définissons le *rappport* à comme une relation de sujet à un objet, une action ou à un espace qui englobe des représentations, des discours sur, des comportements, des compétences et des appétences et dit quelque chose du sujet acteur de ce rapport à.

L'étude de cas met en évidence la manière dont Sanae construit son rapport aux espaces de socialisation (1), son rapport au conte (2), son rapport à l'espace linguistique pluriel (3) et enfin celui au dispositif didactique du tutorat conte (4).

¹⁰ Pour des raisons d'anonymat, le prénom a été changé.

3. Résultats de l'expérience

3.1. Le rapport aux langues : quelques résultats

Il était prévisible que les tuteurs, comme Sanaa, rencontrent beaucoup de difficultés à lire correctement le conte en darija. Ayant appris la lecture à l'école, ils avaient du mal à concevoir que leur langue maternelle puisse s'écrire dans les mêmes caractères que l'arabe standard. Aussi, confondaient-ils les deux langues, à cause de leur proximité lexicale, d'autant plus que les textes écrits en caractères arabes ne contiennent pas de voyelles. À titre d'exemple, ils lisaient la suite suivante :

« كان واحد الرجل » : /Ka : na wahidun arrajulu/ (il était un homme) au lieu de /kan wahd rrajl/ (il était une fois un homme) en darija.

Notre enquête révèle que quatre enfants sur six ne sont pas conscients de la différence entre les deux langues (darija et arabe standard). Ils ont aussi avoué qu'il leur était difficile de lire des textes dans leur langue maternelle. On peut le comprendre quand on sait que pour eux, les textes écrits ne peuvent l'être que dans une langue scolaire.

Cette distance avec leur langue maternelle, jugée comme une langue « indigne » d'être écrite, est confirmée aussi par leur appréciation des trois langues. Nous leur avons posé la question de savoir quelle était la langue la plus aimée par eux. Leurs réponses ont confirmé que la langue scolaire la moins bien maîtrisée est celle qui emporte le plus leur adhésion. C'est un résultat intéressant dans la mesure où il dévoile une attitude « scolaire » vis-à-vis des langues conçues certainement comme des « matières » ou des connaissances à acquérir plus que des moyens d'expression. Ainsi, la langue que ces enfants « aiment » le plus est l'anglais, suivi du français puis de l'arabe (sans préciser s'il s'agit de l'arabe standard ou de la darija).

3.2. Le cas Sanae

Assidue du centre Dar al Amal, Sanae est une tutrice de 12 ans très investie dans le projet du tutorat-conte.

Lors de l'entretien liminaire, Sanae déclare savoir parler l'arabe sans faire la différence entre l'arabe standard et la darija. C'est en

avançant dans l'entretien qu'elle distingue entre sa langue maternelle utilisée à la maison et l'arabe standard utilisé à l'école avec le conte en darija, Sanae commence à se familiariser avec les sons de cette langue sous forme écrite, en découvrant le vocabulaire de l'arabe marocain. En comparant les deux enregistrements audio, liminaire et final, de sa lecture en darija, nous constatons qu'elle a trouvé, au début, des difficultés à lire le conte. Elle lisait le conte en arabe dialectal, mais en prononçant les mots en arabe standard. Sanae a pu surmonter ces difficultés avec les entraînements. Durant les débats interprétatifs, Sanae participe et argumente en utilisant sa langue maternelle. Elle utilise généralement cette langue pour animer ses lectures offertes. C'est par la darija qu'elle traduit et explique le conte en arabe et le conte en français.

Malgré un rapport réflexif à l'apprentissage de la langue et une prise de conscience de l'effort lié à cet apprentissage, un sentiment de malaise et d'insécurité linguistique à l'égard de la langue française perdure. Au total, le travail sur les contes en trois langues permet une redécouverte de sa langue maternelle et de ses potentialités, base importante pour optimiser ses apprentissages linguistiques ultérieurs.

D'après les résultats des entretiens que nous avons menés avec les enfants à l'issue de l'expérience, nous constatons que les tuteurs étaient particulièrement ravis, une fois la représentation négative de leur langue maternelle « non écrite » dépassée, de comprendre que leur paysage linguistique riche et varié leur offre plusieurs façons d'apprécier ces textes. Ils ont surtout appris à aimer la lecture dans la darija qui leur a semblé plus simple et plus facile, une fois qu'ils ont pris conscience de la différence entre les deux variétés.

L'éducatrice : Trouves-tu une différence entre la langue que tu parles à la maison et celle que tu apprends à l'école ?

Fatima-Zahra (tutrice) : Oui, en classe, on doit parler en arabe et à la maison on parle le dialecte.

Les débats interprétatifs et les réponses aux questionnaires réalisés par les chercheurs ont permis aux enfants de prendre conscience de la diversité de leur environnement linguistique et surtout de comprendre

que leurs langues maternelles et scolaires sont capables de raconter avec la même efficacité et le même plaisir des contes.

- Abderrahman (Tuteur) : Nous avons appris comment lire les histoires en arabe, en français, en darija.

- L'éducateur : **Quel est le conte que tu as trouvé le plus difficile ?**

- Abderrhaman : *Alice au pays des merveilles*. C'était difficile parce que je me suis habitué au darija et tout d'un coup, on est passé à l'arabe. Je me suis habitué à la lecture en darija.

- L'éducateur : Comment tu as trouvé ces contes ?

- Abderrhaman : je ne les connaissais pas. Mais avec la lecture, j'ai trouvé que c'était de belles histoires, elles peuvent être réelles. J'ai beaucoup aimé.

- Abderrahim : Pourquoi ?

- Abderrhaman: Par exemple, quand j'ai lu l'histoire en darija... C'est avec les activités que j'ai commencé à l'assimiler.

- L'éducateur : Quelle était l'activité la plus facile pour toi ?

- Salma : la première séance

- L'éducateur : pourquoi ?

- Salma : parce que c'était une histoire en darija, c'était facile.

L'expérience a ainsi réconcilié les enfants avec leur langue maternelle et a rendu leur rapport aux langues moins empreint de préjugés, qu'ils soient négatifs ou positifs. Enfin, ils ont tous exprimé le désir ravivé d'apprendre les langues scolaires.

C'est avec ardeur que Sanae participe au débat interprétatif sur les personnages et les valeurs qu'ils incarnent.

Lors du débat interprétatif à propos du conte *La Cigale et la Fourmi*, Sanae approuvait l'attitude de la Fourmi alors que le co tuteur Anas était contre. Il ne voyait pas de mal à aider la Cigale une deuxième fois, surtout que le fait de lui refuser de l'aide risquait de lui coûter la vie. Finalement, ils se sont mis d'accord en trouvant un juste milieu : Aider la Cigale, lui donner une seconde chance à condition qu'elle s'engage à travailler et à aider la Fourmi l'été suivant. Vers la fin du débat interprétatif, leur

conclusion était la suivante : Il faut travailler (comme la Fourmi) mais sans oublier de s’amuser (comme la Cigale), c’est-à-dire avoir d’autres activités en parallèle de ses études par exemple, pour assurer un certain équilibre dans sa vie.

À la fois dans la fiction, mais aussi à l’extérieur de celle-ci, dans la réalité, Sanae témoigne d’une capacité de transposition symbolique qui est un premier pas pour s’approprier un jugement éthique et esthétique (Lebrun, 2005). Au fil du projet, Sanae prend conscience de son profil de lectrice et développe ses capacités de justification de choix et de mise en réseau avec d’autres œuvres. Cette lectrice engagée « vit la lecture sciemment et fondamentalement comme un acte de communication » en entrant en dialogue avec les personnages fictionnels et les pairs lecteurs (Lebrun, 2014). Un an après le projet, elle était toujours capable de se rappeler les trois contes et de les raconter. Nul doute qu’ils font dorénavant partie de sa bibliothèque intérieure (Louichon, Rouxel, 2007). Selon le modèle évolutif d’Underhill (1999), on peut considérer que Sanae a adopté successivement trois postures dans le cadre du tutorat qu’elle a expérimenté, d’abord le mode lectoral (entraînement à la lecture offerte d’un conte), puis le mode tutorial (interaction avec son pupille) et, in fine, le mode de facilitation qui favorise l’amélioration des pratiques tutoriales grâce à une démarche comparative des démarches d’apprentissage scolaire et des démarches réflexives sur ses propres pratiques de tutrice.

Le cas de Sanae, pris ici comme exemple, représente parfaitement l’expérience vécue par les autres tuteurs.

Conclusion

L’étude de cas dont nous avons extrait quelques éléments est probante : elle met en exergue des compétences littéraires améliorées et un rapport optimisé aux savoirs, à l’apprendre et *in fine* à soi, dont la confiance est la clef de la réussite scolaire et extra-scolaire.

Plus globalement, notre recherche-action-formation autour du tutorat-conte en trois langues montre une évolution du rapport à l’école, aux savoirs langagiers et linguistiques et à l’apprentissage en général dans la mesure où les tuteurs ont été acteurs de leurs apprentissages

littératiques tout en contribuant à ceux de leurs pupilles pour lesquels ils ont construit un dispositif pédagogique et didactique adapté.

À notre sens, la collaboration, via l'entraide, comme compétence transversale à l'ensemble des apprentissages scolaires et extra scolaires, a été non seulement un déclencheur, mais aussi un révélateur de l'acculturation scolaire.

Outre l'évolution des tuteurs appréhendée dans les différentes études de cas qui couvrent une année complète, il faudrait comparer les résultats scolaires de ces mêmes tuteurs avant et après le projet.

Il convient aussi de souligner l'impact du contexte où cette expérience a été menée. La situation précaire des enfants, le rôle de l'association, l'apport des éducateurs et des chercheurs et le contexte pandémique ont certainement joué un rôle important des résultats de cette recherche. L'expérience a montré l'importance de la réhabilitation de la langue première pour favoriser une véritable acculturation écrite plurilingue.

Bibliographie

- Baudrit, A. 2007. « Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique ». *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, n° 40(1), p.115-136. [En ligne] : URL : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-1-page-115.htm> ; DOI : <https://doi.org/10.3917/lsdle.401.0115> [consulté le 10 mai 2022].
- Bautier, É. 2002. « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? » *Pratiques*, n° 113-114, p.41-54. [En ligne] : URL : www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1944 ; DOI : <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1944> [consulté le 10 mai 2022].
- Blanchet, P. 2019. « De la nécessité d'une reconfiguration radicale et progressive de l'éducation aux langues, en langues et par les langues ». *Relais, Revue du Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur l'Interculturel*, n° 4, p. 17-26.
- Benzakour, F. 2007. « Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires ». *Hérodote*, n° 126, p. 45-56. [En ligne] : URL : <https://www.cairn.info/revue-herodote-2007-3-page-45.htm> ; DOI : <https://doi.org/10.3917/her.126.0045> [consulté le 10 mai 2022].
- Boukous, A. 1995. « La langue berbère : maintien et changement ». *International journal of the sociology of language*, n° 112, p. 9-28.
- Calvet, L. J. 2005. « Mondialisation, langues et politiques linguistiques ». *Synergies Chili*, n° 1, p.1-12. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chili1/Calvet.pdf> [consulté le 10 mai 2022].
- Chekayri, A., Mgharfaoui, K. (Eds.). 2018. *Réflexions sur le lexique et l'enseignement de l'arabe marocain*. Centre de la Promotion du Darija.
- Chnane-Davin, F., Sabatier, C. 2019. « Discours et pratiques autour des langues premières des élèves à l'école en France et au Canada ». *Relais, Revue du Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur l'Interculturel*. p, 121-136.
- Dias-Chiaruttini, A. 2015. *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berne : Peter Lang.

- Gauducheau, N. 2008. « La communication des émotions dans les échanges médiatisés par ordinateur : bilan et perspectives ». *Bulletin de psychologie*, n° 496, p. 389-404. [En ligne] : URL : <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2008-4-page-389.htm> ; DOI : <https://doi.org/10.3917/bupsy.496.0389> [consulté le 10 mai 2022].
- Jean, G. 1999. *Lire à haute voix : histoire, fonctions et pratiques de la « lecture oralisée »*. Editions de l'Atelier.
- Lebrun, M. 2005. *Posture critique et geste anthologique*. Bruxelles : EME.
- Lebrun, M. 2006. La vive voix : une voie interprétative essentielle. In : Philippe Clermont et Anne Schneider, (dirs.) *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*. CRDP Alsace : ScérÉn. Documents, actes et rapports pour l'éducation, p.161-173.
- Lebrun, M. 2010. *La classe de français et de littérature*. Bruxelles : EME.
- Lebrun, M. 2014. À propos du jugement de goût et de valeur : une question d'engagement ». In : J. Van Beveren (Ed.), *Littérature, langue et didactique. Mélanges offerts à Jean-Louis Dumortier*. p.127-152. Namur : Presses universitaires.
- Louichon, B., Rouxel, A. 2008. *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure : actes des neuvièmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*. Université Bordeaux 4, IUFM d'Aquitaine et Université Bordeaux 3, [les] 4, 5 et 6 avril 2008, Presses universitaires de Rennes.
- Meirieu, P. (dir.) 2014. *Manifeste pour le plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement.
- Mgharfaoui, K. 2016. Enseignement du français au Maroc : le paradoxe d'une langue « privilégiée ». In : Jacqueline Bacha, Sandoss Ben Abid-Zarrouk, Latifa Kadi, Abdelouahed Mabrou, *Penser les TIC dans les universités du Maghreb*. Paris : L'Harmattan.
- Mgharfaoui, K. 2017. Langue et identité au Maroc. In : *Actes du colloque international : Identités, mémoires et processus de reconnaissance*. CMCA, Centre Marocain de la Mémoire Commune et de l'Avenir.
- Pamuk, O. 1988. *La maison du silence*. NRF Gallimard.
- Papi, C. 2013. *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur*. L'Harmattan.
- Pentecouteau, H. 2020. « Comment chercher ensemble ? De l'utilité sociale des sciences humaines et sociales ». *Éducation permanente*, n° 225 - (2020-4).
- Pfeffer-Meyer, V. 2019. « L'écriture réflexive dans la relation tutorale avec des professeurs-documentalistes ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 52. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/edso/6562>; DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.6562> [consulté le 10 mai 2022].
- Rouxel, A. 2007. « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? ». *Le français aujourd'hui*, n° 157, p. 65-73. [En ligne] : URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm> ; DOI : <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065> [consulté le 10 mai 2022].
- Tauveron, C. 2002. « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 26-27, p. 203-215. [En ligne] : URL : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2402; DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2402> [consulté le 10 mai 2022].
- Underhill, A. 1999. Facilitation in language teaching. In: Arnold, J. (ed) *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

Deuxième partie
Représentations interculturelles
et identités en présence

L'appréhension des spécificités communicatives pour un meilleur apprentissage de la langue/culture étrangère en classe de français langue étrangère

Marie Vautier

Laboratoire ELLIADD (EA 4661),
Université de Franche-Comté, France

Introduction

La réflexion présentée accompagne une thèse en cours de réalisation, qui s'intitule *L'éthos communicatif et l'articulation des cultures éducatives en classe de FLE : identification, influences et adaptations*¹. Elle fait suite à une recherche établie dans un mémoire de Master 2, soutenu en 2017, qui se concentrait sur les enjeux culturels présents dans des classes de Français Langue Étrangère aux États-Unis. En effet, cette étude avait mis en évidence l'importance de facteurs culturels, influençant et conditionnant le processus de dévolution. Celui-ci : [...] désigne ce moment de l'apprentissage où le professeur a réussi l'engagement de l'élève dans une résolution qui le conduira à construire de nouvelles connaissances (Rosier, 2005 : 12). Ainsi, ces facteurs contribuent à l'acquisition de la langue par l'apprenant au sein de la classe de Français Langue Étrangère. Il s'agit donc, lorsque l'on souhaite aborder la question de l'enseignement et de l'apprentissage, d'appréhender des enjeux culturels présents en classe sous diverses formes (cultures éducatives, cultures communicatives, *habitus*, faces ...). C'est une réflexion qui n'est évidemment pas nouvelle, puisqu'elle prend sa source dans l'approche interculturelle, qui a pour objectif de : *faire en sorte que cette pluralité culturelle ne soit pas celle d'une juxtaposition sans porosité ni interpénétration, fixiste et construite sur des séparations et des enfermements* (Abdallah-Preteille, Porcher, 1996 : 19). Cependant, celle-ci présente parfois des lacunes dans l'appréhension de spécificités culturelles propres aux apprenants. En effet, des malentendus interculturels (Kilani-Schoch, 1997 ; Auger, Romain, 2010) invisibles peuvent survenir

¹ Cette thèse est dirigée par Kaouthar Ben Abdallah et Mohamed Embarki à l'Université de Franche-Comté.

et avoir des conséquences néfastes (amplification de stéréotypes ou de prophéties auto-réalisatrices). Certains de ces malentendus ont pour origine des normes communicatives différentes, qui font l'un des objets principaux de cette recherche doctorale. Ainsi, une notion essentielle pour cette recherche, celle de l'*ethos*, sera définie. Puis, la méthodologie de l'enquête ainsi que son contexte seront explicités. Enfin, les résultats préliminaires de cette étude seront exposés et analysés.

1. Un concept central : l'*ethos*

Les normes communicatives ou interactionnelles reposeraient sur un ensemble normatif qualifié d'« *ethos* » dans les recherches en Sciences Humaines et Sociales. Ce concept a connu deux évolutions spécifiques dans le monde académique. Il provient tout d'abord de la Rhétorique d'Aristote, qui l'allie à deux autres modalités à considérer afin de persuader un auditoire. Ainsi, tout orateur doit : avoir des arguments valides (*logos*), toucher la sensibilité de son auditoire (*pathos*) et construire une image de soi cohérente (*ethos*) afin d'arriver à ses fins. Cet *ethos* participe donc à l'élaboration d'une image qu'un orateur véhiculerait à travers son discours. Cette acception a perduré en Sciences du Langage, notamment dans le cadre des Analyses de Discours, où l'*ethos* est devenu discursif (Maingueneau, 1993 ; Amossy, Adam (dir.), 1999 ; Charaudeau, Maingueneau, 2002 ; Charaudeau, 2005 ; Amossy, 2010 ; Grisphun (dir.), 2014 ; Amossy, Orkibi (dir.), 2021). Une dimension plus psychologique lui sera également accordée, notamment par Philip Riley (2006) pour qui l'*ethos* est indissociable de l'individu et de sa subjectivation.

Une seconde acception de ce terme est cependant en vigueur dans d'autres domaines des Sciences Humaines et Sociales. Elle provient notamment de l'utilisation du terme d'*ethos* par Gregory Bateson dans son ouvrage *Naven* publié en 1936. En effet, selon lui, l'*ethos* serait *l'expression d'un système culturellement normalisé d'organisation des instincts et des émotions des individus* (traduction² de Bateson, 1936 : 118). Il serait complémentaire de l'*eidos*, qui correspondrait à *une standardisation des aspects cognitifs de la personnalité des individus* (opus cit³. : 220).

² Texte original : [...] *the expression of a culturally standardised system of organisation of the instincts and emotions of the individuals.*

³ Texte original : *a standardisation of the cognitive aspects of the personality of the individuals.*

Cette acception a ensuite été reprise par les théories de la politesse, notamment celle développée par Pénélope Brown et Steven C. Levinson pour qui l'*ethos* aurait une sous-catégorie propre aux interactions. Ainsi il serait, d'après eux, *la qualité affective de l'interaction caractéristique des membres d'une société [...] notre ethos se réfère spécifiquement à la qualité interactionnelle* (traduction⁴ de Brown et Levinson, 1978 : 243). Catherine Kerbrat Orecchioni, reprendra alors cette acception, dans le cadre de ses analyses interactionnelles et parlera d'*ethos* communicatif (Kerbrat-Orecchioni, 1994, 2002). Pour elle, il s'agit de la : *manière de se présenter et de se comporter dans l'interaction* (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 63).

La recherche évoquée ici s'appuie sur le concept d'*ethos* à la suite de Catherine Kerbrat-Orecchioni mais avec une dimension plus batesonienne : l'*ethos* serait donc le système culturellement normé des émotions, qui revêtirait une dimension représentative et identitaire forte. Ainsi défini, ce concept n'exclurait alors finalement pas l'acception utilisée en rhétorique, mais l'intégrerait : les images produites à travers les discours s'actualisant en fonction de la société, et participeraient intrinsèquement à la co-construction de l'*ethos* de celle-ci. Ainsi, la rencontre de normes communicatives divergentes implique une mise en relation entre des *ethè* différents. Ceux-ci peuvent créer des conflits interpersonnels et affecter l'imaginaire des individus en co-présence. En effet, si des actions normées différemment entrent en contact, les représentations des individus peuvent s'en trouver altérées. L'imaginaire ainsi atteint peut également affecter le comportement, voire l'attrait des apprenants pour l'apprentissage de la langue étrangère (Dervin, Auger et Suomela-Salmi, 2009 : 12). De fait, les interrogations suivantes dirigent cette recherche : comment se présentent les contacts entre *ethè* communicatifs en classe de FLE en France ? Comment les identifier ? Comment les appréhender de manière à mieux anticiper certains malentendus interculturels ? Notre étude questionne le lien entre vécu des individus, imaginaire, norme et culture. Elle requiert une méthodologie ainsi qu'un terrain d'enquête adéquats.

⁴ Texte original: [...] *the affective quality of interaction characteristic of members of a society [...] our 'ethos' refers specifically to interactional quality.*

2. Méthodologie et contexte de la recherche

Afin de mieux identifier les malentendus interculturels provenant de conflits d'*ethè* en classe de Français Langue Etrangère (FLE), nous avons adopté une démarche qualitative. En effet, les méthodes de construction des données devaient s'adapter aux objectifs de cette recherche : identifier les représentations⁵ des apprenants, mais aussi recueillir leurs expériences personnelles relevant de malentendus interculturels. En effet, retracer les origines de ces incompréhensions permet de délimiter les *ethè* présents auprès des individus. Le choix s'est donc porté, pour notre enquête, sur la passation de questionnaires et d'entretiens semi-dirigés, tous deux destinés à révéler différents éléments culturels, dont les malentendus interculturels susceptibles d'influencer les apprenants en classe de FLE. Le contexte pandémique a bien sûr conditionné ce choix, les méthodes sélectionnées étant utilisables « à distance » au moment de l'enquête de terrain, c'est-à-dire entre avril et décembre 2021.

Nous en avons en conséquence fait le choix de placer notre recherche dans un cadre accueillant un public varié, sujet à ces rencontres interculturelles. L'Institut de Langue et de Culture Française (ILCF), qui est un centre de langue universitaire rattaché à l'Université Catholique de Lyon, semblait de fait tout à fait adéquat. Ce contexte garantissait la présence de nombreux étudiants internationaux, dispersés dans une dizaine de classes hétérogènes, des niveaux débutants aux plus avancés. Cependant, quelques mois après le début de cette recherche, la pandémie de Covid 19 a bousculé la société française ainsi que les modalités d'enseignement. Les étudiants ont alors reçu un enseignement à distance, puis, lorsque les déconfinements se sont amorcés, en alternance entre présentiel et distanciel.

Nous avons administré un questionnaire en ligne, via la plateforme Limesurvey, auprès de 150 étudiants de niveaux B1⁺ à C1 entre avril et mai 2021 (voir Annexe 1). Ce questionnaire comportait 44 questions de diverses catégories (ouvertes, fermées, à choix multiples). À l'occasion de cette enquête, 52 questionnaires ont été reçus mais seulement 36

⁵ Les représentations sont ici entendues comme une *forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* (Jodelet, 1989 : 53).

d'entre eux étaient exploitables. En effet, 16 de ces retours étaient bien trop incomplets (moins de dix items du questionnaire renseignés sur 41 au total). L'analyse de ces réponses a été majoritairement faite manuellement, en utilisant un tableur Excel. Elle a néanmoins été facilitée par le logiciel Limesurvey qui permet à ses utilisateurs de générer divers graphiques automatiquement. À la suite de cette diffusion, sept étudiants provenant des classes aux niveaux les plus élevés (entre B2 et C1) se sont portés volontaires pour un entretien semi-dirigé. Celui-ci s'est déroulé individuellement, dans une démarche compréhensive, selon la modalité de leur choix (à distance ou en présentiel) entre juin et juillet 2021. Respectant la dimension compréhensive de ces entretiens, ceux-ci avaient alors une durée variable (oscillant entre une demi-heure et une heure et demie maximum), selon le confort des étudiants mais aussi leur apport de précisions. Ces entretiens étaient orientés par un guide élaboré en amont (voir Annexe 2).

Le faible taux de réponses à ces questionnaires (et, *de facto*, le nombre peu élevé de volontaires en entretiens) était alors insuffisant pour construire le corpus de données nécessaire à cette recherche. Afin de l'enrichir, il était alors indispensable d'élargir le terrain de l'enquête. Le Centre de Linguistique Appliquée à Besançon semblait également opportun et facile d'accès, puisqu'il est intégré à notre université de rattachement. Cette nécessaire adaptation du terrain d'enquête a alors impliqué quelques modifications supplémentaires. Ainsi, l'attention a été portée dans ce contexte supplémentaire sur un public plus homogène culturellement : celui des étudiants malaisiens présents grâce à un programme d'échange spécifique avec ce centre de langue et l'Université de Franche-Comté. Ce choix était motivé par la volonté de faire une comparaison avec l'autre public, plus hétérogène, de l'ILCF. De plus, le programme encadrant ces apprenants leur permet de rester plus longuement en France et de rejoindre par la suite le parcours classique en Licence Sciences du Langage à l'UFR SLHS de Besançon. Ainsi, il a été possible d'interroger deux groupes distincts : un récemment arrivé à Lyon et l'autre présent depuis plus d'un an à Besançon. Une comparaison supplémentaire des discours était donc intéressante, dans une perspective cette fois-ci plus diachronique.

Dans le présent chapitre, nous nous attacherons à rendre compte des résultats préliminaires les plus saillants de cette recherche doctorale en cours. Ils proviennent de l'étude intégrale des questionnaires et des premières analyses d'entretiens réalisés à distance auprès d'étudiants de cinq classes de niveaux avancés de l'ILCF.

3. Résultats préliminaires

Dans le cadre des questionnaires et entretiens réalisés au cours de cette étude, une attention particulière a été accordée au lien entre expériences personnelles et représentations. Ainsi, la première analyse exposée ci-après s'intéresse aux expériences personnelles vécues par les apprenants à l'extérieur mais aussi à l'intérieur de la classe de FLE. Elle se focalise également sur plusieurs de leurs représentations : la France et les Français, les valeurs inculquées dans les écoles de leurs pays d'origine mais aussi les comportements, qu'il est nécessaire, selon eux, d'adopter en classe.

Les réponses aux questionnaires (Annexe 1) ont tout d'abord permis de rendre compte de plusieurs informations concernant les expériences personnelles des apprenants interrogés. Ainsi, ils ont pu évoquer leurs diverses expériences vécues en France : parmi les 21 personnes ayant répondu à la question 36 (voir Annexe 1), quatorze ont révélé avoir connu de mauvaises expériences avec des personnes françaises à l'extérieur de l'Université, dont quatre relevant de discriminations. Parmi ces quatre étudiants, deux sont japonais : ils ont fait l'expérience de discriminations rattachées à leur origine asiatique (*Agression dans la ville en disant chinois ; Mon père d'accueil m'a dit quelque chose de discrimination*). Le premier étudiant japonais a également mentionné en entretien qu'un malentendu communicatif avec un commerçant français avait abouti à une interprétation erronée de son origine, relevant d'un stéréotype (T1 : *après il a dit ah c'est bien cadré comme / comme le drapeau de / de Corée*). Ces malentendus n'ont pour autant pas entaché leur image de la France qui demeure positive : d'ailleurs, la plupart ont mentionné dans leurs expériences positives vécues, la rencontre d'amis ou de conjoints français lors de leur séjour en France. Aucune expérience négative ou malentendu conscientisé lors de cette question ne relève du cadre du cours de langue.

Les entretiens semi-directifs avaient pour objectif d'approfondir ce point, en posant la question parfois plus directement en fonction des récits des apprenants (voir question 14, Annexe 2). Les quatre premiers étudiants interrogés avec cette technique ont fourni des détails sur les malentendus dont ils ont fait l'expérience en classe. Le premier informateur (« T1 »), a expliqué un malentendu très contextuel avec un enseignant de FLE concernant la correction d'une erreur : cette situation n'avait pas de rapport avec des *ethè* différents. Les autres apprenants (« T2 », « T3 » et « T4 ») ont évoqué des malentendus linguistiques causés par leur méconnaissance de la langue française. T3 évoque une gêne à la suite de cette incompréhension, alors que T2 a développé une stratégie et *trouve comme une manière de [se] faire comprendre*. Ainsi, cette analyse préliminaire des entretiens n'a pas révélé d'incompréhensions interculturelles au sein de la classe de FLE auprès des apprenants interrogés.

Par ailleurs, les questionnaires ont permis de déployer une autre stratégie visant à identifier l'*ethos* des individus à travers leurs représentations. Des questions très générales sur la France et les Français (voir les questions 13 à 17 de l'Annexe 1 en particulier) ont révélé de nombreuses perceptions et conceptions de ces sujets relevant de grandes thématiques comme : la culture, la gastronomie, des concepts/émotions comme la liberté et l'amour. Ces représentations ont connu une évolution à la suite de l'arrivée de ces apprenants en France, ce qu'ils ont confirmé par la suite (sur les 26 réponses collectées, seules deux d'entre elles indiquent que leur image de la France n'a pas changé).

Les questions ultérieures se sont concentrées sur les représentations en vigueur dans le pays d'origine concernant la France mais aussi et surtout les valeurs enseignées dans les écoles. Ainsi, à la question « Quelles sont les trois valeurs les plus importantes dans les écoles de votre pays selon vous ? », le terme de « respect » est apparu à travers sept réponses différentes et une dimension généralement normative dans six autres (*suivre les règles, ordre, rigueur, discipline, etc.*). La question suivante, concernant les règles de politesse à respecter en classe de langue, a quant à elle, détaillé ce qu'impliquait de suivre des normes dans ce contexte communicatif. Cela se manifeste par le développement de marqueurs

verbaux mais aussi celui de marqueurs para et non verbaux. Ainsi, les règles les plus souvent citées concernent le bruit (*parler doucement, ne pas faire de bruit, les conversations en classe sont complètement interdites ...*), les formes de politesse verbale (*il faut dire s'il vous plait à la fin, dire au professeur vous, etc.*), mais aussi des comportements à adopter vis-à-vis d'objets provenant de l'extérieur de la classe comme la nourriture (*ne pas manger*), le téléphone portable (*ne pas jouer au téléphone, mettre le portable en silence*). D'autres questions se sont ensuite concentrées sur les comportements à adopter en classe ou non. Le mémoire de Master 2 à l'origine de cette recherche avait démontré que l'image de « l'élève idéal » était révélatrice des normes et valeurs inhérentes à la culture éducative des individus. La question « Qu'est-ce qu'un élève doit faire en classe ? » a alors révélé dans un premier temps plusieurs représentations normées des comportements attendus dans ce contexte entre étudiants. Ainsi, le terme de « respect » est réapparu à cinq reprises dans les retours fournis (*respecter le professeur, respecter les autres*). L'élève idéal doit aussi *participer* selon cinq étudiants, que cette participation sollicitée ou non, dans le cadre du cours en général ou lors d'un débat. Ces retours vont de pair avec la nécessité de communiquer en classe, qu'il s'agisse de discuter avec les différents acteurs en co-présence, en posant des questions ou en y répondant. En répondant à la question « Qu'est-ce qu'un élève ne doit pas faire en classe ? », trois étudiants mentionnent le manque de respect. D'autres réponses plus précises, évoquent le fait d'éviter d'avoir un « impact négatif » sur autrui (*l'étudiant ne doit pas déranger les autres, se moquer des autres, insulter les membres de la classe*). Trois réponses mentionnent explicitement le rapport à la parole d'autrui : l'étudiant ne doit pas *interférer le discours de son collègue, prendre la parole des autres* et, d'une façon générale, *interrompre la classe*. Cette thématique de l'interruption se retrouve notamment à travers le témoignage d'une étudiante interrogée lors des entretiens semi directifs. Ainsi, pour elle, respecter les élèves et le professeur reviendrait à ne pas les interrompre :

T6 : *parce que il y a beaucoup de ::: gens qui sont très enthousiastes qui veulent partager leur point de vue / mais ::: ils ne respectent pas les autres qui ::: vont qui veulent faire la même chose / et aussi il faut prendre en compte qu'il y a des étudiants plus euh ::: modeste*

Pour elle, interrompre les autres reviendrait alors à ne pas les prendre en considération, ce qui relèverait alors de l'égoïsme. L'acte d'interruption a été également abordé dans la recherche de Master 2 effectuée précédemment sur un public américain. En effet, celle-ci a révélé que l'interruption peut être vécue et acceptée différemment d'un groupe social à un autre, d'une nationalité à une autre. Une piste d'interprétation avait été formulée à l'occasion de cette recherche, relevant de la perception du temps qui serait culturellement normée (Hall, 1979, 1984). En effet, la perception du temps influencerait les tours de paroles dans une conversation et le rythme de celle-ci. Ceci expliquerait que l'interruption serait tolérée et perçue différemment d'une culture à une autre : par exemple, les Américains la toléreraient moins que les Français (Carroll, 1983). Dans l'*ethos* américain, les tours de paroles s'enchaînent les uns aux autres et ne s'entrecoupent pas. Alors que dans l'*ethos* communicatif français, elle est au contraire un gage de l'intérêt des interlocuteurs dans l'interaction. Cette différence peut alors aboutir à des situations malheureuses où les Français sont perçus comme arrogants par les Américains, ce qui renforce ce stéréotype.

Conclusion

Cette recherche doctorale fournit d'ores et déjà de nombreuses informations sur les expériences personnelles et représentations en vigueur auprès des étudiants interrogés. Les questions posées dans le cadre des questionnaires auprès d'étudiants de l'Institut de Langue et de Culture Française à Lyon n'ont pas permis d'identifier formellement de grands malentendus interculturels en classe de FLE. En revanche, elles ont apporté des réponses souvent similaires lorsqu'elles concernaient les normes à respecter dans un cadre éducatif. La notion de respect est celle qui est majoritaire dans les réponses fournies par les apprenants interrogés. Elle est donc un concept-clé qui permet de révéler les *ethè* en vigueur auprès de ces différents apprenants.

Malheureusement, la construction des données, très impactée par la situation sanitaire vécue ces dernières années, ne permet pas de dégager des tendances par culture d'origine. La seconde phase de cette enquête, menée à Besançon auprès du public malaisien, devrait permettre de révéler certaines tendances relevant de leur(s) culture(s) spécifique(s).

Bien le concept d'*ethos* soit fondamental pour cette recherche, il est important de préciser qu'il n'est pas question de l'utiliser dans une visée déterministe. Il s'agit ici d'identifier les malentendus interculturels pour mieux dégager certaines tendances révélatrices d'*ethè* différents. Nous posons l'hypothèse que les apports de notre recherche pourraient faciliter la conception de supports d'apprentissage et enrichir la formation des enseignants de Français Langue Etrangère. Ceux-ci pourraient alors guider les apprenants avec plus de précision dans l'apprentissage de différents aspects socio-pragmatiques de la langue/culture française.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M., Porcher, L. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Amossy, R., Adam, J.-M. (dir.) 1999. *Images de soi dans le discours, construction de l'ethos*. Lonay : Delachaux et Niestlé.
- Amossy, R. 2010. *La présentation de soi, Ethos et identité verbale*. Paris : PUF.
- Amossy, R., Orkibi, E. (dir.) 2021. *Ethos collectif et identités sociales*. Paris : Classiques Garnier.
- Auger, N., Romain C., 2010. Malentendus interculturels, pratiques et tensions didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue première et langue autre. In : Philippe Blanchet et Daniel Coste (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité », pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. p. 97-113.
- Bateson, G. 1936. *Naven*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P., Levinson, S.C. 1987. [2^{de} édition] *Politeness, Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll, R. 1983. *Évidences invisibles, Américains et Français au quotidien*. Paris : Éditions du Seuil.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. 2002. *Le dictionnaire de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Charaudeau, P. 2005. *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris : Vuibert.
- Dervin, F., Auger N., Suomela-Salmi, E. 2009. Argumentaire et introduction à l'ouvrage. In : Nathalie Auger, Fred Dervin et Eija Suomela-Salmi, *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. L'Harmattan, p. 9-16.
- Grishpun, Y. (dir.). 2014. « Éthos discursif ». *Langage & Société*, n°149. Paris : Maison des Sciences de l'Homme. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2014-3.htm> [consulté le 15 juin 2022].
- Hall, E. T. 1979. *Au-delà de la culture*. Paris : Éditions du Seuil.
- Hall, E.T. 1984. *La danse de la vie : Temps culturel, temps vécu*. Paris : Éditions du Seuil.
- Jodelet, D. 1989. Représentations sociales : un domaine en expansion. In : Denise Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. PUF, p. 47-78.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1994. *Les interactions verbales* : Vol. III. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2002. « Système linguistique et ethos communicatif ». *Cahiers de praxématique*, n° 38, p.35-57. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/540> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/praxematique.540> [consulté le 15 juin 2022].
- Kilani-Schoch, M. 1997. « La communication interculturelle : malentendus linguistiques et malentendus théoriques » *Bulletin VALS-ASLA*, vol. 65, p. 83-101. Association suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA).

Maingueneau, D. 1993. *Le Contexte de l'Œuvre Littéraire. Énonciation, Écrivain, Société*. Paris : Dunod.

Riley, P. 2006. « Self-expression and the negotiation of identity in a foreign language. » *International Journal of Applied Linguistics*, 16, p. 298318.

Rosier, J.-M. 2005. Le concept fantôme de « dévolution ». *Le français aujourd'hui*, n° 151, p. 9-14. [En ligne] : URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-4-page-9.htm> ; DOI: <https://doi.org/10.3917/lfa.151.0009> [consulté le 15 juin 2022].

Vautier, M. 2017. *Enjeux culturels, ethos et représentations en classe de FLE. Le cas des apprenants de l'Université SUNY New Paltz, New York (États-Unis)*. Mémoire de Master 2, Université de Franche-Comté, non publié.

Annexe 1 : Questionnaire

Informations générales

1). Groupe n° : 9/10/11/12/13/14

2). Nationalité :

3). Tranche d'âge :

17-18 ans 19-20 ans 20-21 ans 22-23 ans 24-25 ans 26-27 ans 28-29 ans 30-35 ans 35-40 ans
40 ans et plus

4). Genre : Homme Femme Autre :

5). Depuis combien de temps êtes-vous en France (années et mois) ?

Motivations

6). À quel âge avez-vous commencé à apprendre le français ?

7) Où avez-vous commencé à apprendre le français ?

- École publique

- École privée

- Alliance Française

- Centre de langue (hors Alliance Française)

- Cours particuliers

- Autre :

8). Pour quelle(s) raison(s) apprenez-vous le français ? (plusieurs réponses possibles)

- Intérêt de connaître d'autres cultures

- Pour habiter/travailler dans un pays francophone

- Pour étudier dans un pays francophone

- Par amour de la culture française

- Autre :

9). Classez ces réponses par ordre d'importance (1 étant le plus important et 5 le moins important)

Le plus important avec le français c'est de ... :

..... Savoir faire de belles phrases

..... Pouvoir communiquer convenablement avec les francophones

..... Pouvoir l'utiliser dans mes futures études

..... Pouvoir l'utiliser dans mon futur métier

..... Apprendre la culture liée à la langue

..... Autre :

Représentations de la langue française et de la France

10). Qu'est-ce qui est le plus facile pour vous, avec la langue française ? (plusieurs réponses possibles)

- La grammaire
- Le vocabulaire
- L'orthographe
- Comprendre les Français
- Écrire en français
- Parler français
- Autre :

11). Qu'est-ce qui est le plus difficile en français ? (plusieurs réponses possibles)

- La grammaire
- Le vocabulaire
- L'orthographe
- Comprendre les Français
- Écrire en français
- Parler français
- Autre :

12). Pourquoi ?

13). Quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand on parle de la France ?

14). Quel serait le mot principal selon vous dans les cinq mots que vous avez choisis ?

15). Que pensiez-vous de la France et des Français avant de venir en France ?

16) Qu'en pensez-vous maintenant ?

17). Quelle est l'image de la France dans votre pays ?

18). D'où vient-elle selon vous ?

- La télévision
- Internet
- La littérature
- Autre :

19). Diriez-vous que les valeurs entre la France et votre pays sont :

- Très différentes
- Un peu différentes
- Plutôt similaires
- Tout à fait similaires

20). Pourquoi ?

Représentations concernant la classe de langue

21). Quelles sont les trois valeurs les plus importantes dans les écoles de votre pays selon vous ?

- a)
- b)
- c)

22). Quelles sont les règles de politesse à respecter dans la classe de langue dans votre pays ?

- 23). Pour vous, qu'est-ce qu'un étudiant doit faire en classe ?
- 24). Qu'est-ce que l'étudiant ne doit pas faire en classe ?
- 25). Est-ce facile de communiquer avec les autres étudiants de votre groupe ? Oui – Non
- 26). Si oui, pourquoi ?
- Si non, pour quelle raison :
 - Pas le même niveau de langue
 - Situation sanitaire
 - Pas la même culture
 - Autre :
- 27). Est-ce facile de communiquer avec l'enseignant ? Oui / Non
- 28). Pourquoi ?
- 29). Pour vous l'enseignant français :
- Parle trop
 - Parle beaucoup
 - Parle suffisamment
 - Ne parle pas assez
 - Parle peu
- 30). Pour vous, les enseignants de votre pays :
- Parlent beaucoup plus que les enseignants français
 - Parlent autant que les enseignants français
 - Parlent moins que les enseignants français
- 31). L'enseignant français est relationnellement :
- Trop proche des élèves
 - Assez proche des élèves
 - À distance normale des élèves
 - Pas assez proche des élèves
 - Pas du tout proche des élèves
- 32). Pourquoi ? :
- 33). Y a-t-il d'autres choses que les professeurs français font et que ceux de votre pays ne font pas ?

Oui /Non

34). Si oui, lesquelles ?

La vie et la communication en France

- 35). Avez-vous eu de bons souvenirs dont vous vous rappelez particulièrement en France ? Oui/Non
- 36). Lesquels ? Racontez-en au moins un.
- 37). Avez-vous déjà eu de mauvaises expériences en France ? Oui / Non
- Si oui, lesquelles ?
- 38). Avez-vous déjà eu des malentendus avec des Français ? Oui / Non
- 39). Quel était le problème selon vous ?
- Les gestes
 - Le sens des mots
 - Les expressions faciales

- Comprendre les émotions de l'autre
 - Le ton employé
- Autre :

40). Comment vous sentez-vous lorsqu'il y a ces malentendus ?

- Gêné(e)
- Triste
- En colère
- Indifférent(e)
- Autre :

41). Est-il important pour vous de communiquer avec les Français ? Oui/Non

42). Pourquoi ?

43). Pour vous qu'est-ce qui est important lorsque vous communiquez avec les Français ?

44). Que ressentez-vous en général lorsque vous parlez français ?

Annexe 2 : Guide d'entretien utilisé auprès des 7 étudiants volontaires de l'ILCF

Information générale

1). Quelle est votre nationalité ?

La vie en France

2). Depuis combien de temps êtes-vous en France ?

3). Comment se passe votre vie en France ?

4). Qu'est-ce qui est le plus facile en France ? Et le plus difficile ?

Représentations de la France

5). La France est-elle très différente de ce que vous aviez imaginé avant de venir ? Pourquoi ?

(ou : que pensiez-vous de la France avant de venir ici ? Et maintenant ?)

6). Quelle image de la France y a-t-il dans votre pays ?

Motivations et représentations concernant la classe de français

7). Pourquoi apprenez-vous le français ?

8). Comment se passe cet apprentissage ? Est-ce facile ou difficile ? Pourquoi ?

9). Est-ce que les cours de français en France sont très différents de ceux de votre pays ? Pourquoi ?

10). Les professeurs français sont-ils très différents de ceux de votre pays ? Pourquoi ?

La classe de langue du pays d'origine et les normes

11). Pouvez-vous me décrire un cours typique de langue dans votre pays ? (sous-questions éventuelles : que font les étudiants lorsque l'enseignant arrive ? Y a-t-il des échanges avec le professeur dans la salle de classe ? Y a-t-il des activités orales en groupe ? Quels genres d'exercices faites-vous ? etc.)

12). Pour vous, qu'est-ce qu'un étudiant doit faire ou ne pas faire en classe ?

13). Pour vous, qu'est-ce que le respect ?

La communication en France

14). Est-ce facile pour vous de parler en classe de français en France ? (avec les enseignants, les autres étudiants) ? Y avez-vous déjà vécu des malentendus ?

15). Avez-vous déjà eu des malentendus avec des Français ? Que s'est-il passé ?

Les enjeux de l'interculturel dans l'enseignement du français langue étrangère en Égypte

Narimane Wanis
Université Cergy Paris, France

Introduction

En didactique des langues-cultures, de nombreuses recherches s'intéressent à l'approche interculturelle et à la place qu'on lui accorde dans l'enseignement. Ancrer cette pédagogie de l'interculturel au sein de la classe de langue est, selon nous, une pratique indispensable qui permet l'interaction entre deux ou plusieurs cultures différentes. Cette approche pourrait permettre une mise en perspective de la langue-culture source et de la langue culture-cible dans l'objectif de comprendre autrui, de départir les apprenants d'une attitude égocentrique et de remettre en cause quelques valeurs dégradées et les stéréotypes qui se définissent comme « une représentation « cliché » d'une réalité qui réduit celle-ci à un trait, à une « idée toute faite » (Cuq et al., 2003 : 224-225). Cependant, au sein de la classe de langue, l'enseignant se trouve face à des situations conflictuelles et à des incompréhensions qu'il tend soit à écarter voire à ignorer, ce qui remet en cause son éthique professionnelle, soit à discuter et à négocier. Dans les deux cas, l'enseignant est exposé à une réalité conflictuelle qui affecte le processus d'enseignement-apprentissage. Nous présentons dans cet article le résultat d'une enquête menée auprès de neuf enseignants égyptiens¹ de FLE sur les enjeux de l'interculturel.

Tout d'abord, nous nous interrogerons sur la dimension identitaire des enseignants parce qu'elle joue un rôle primordial dans l'interaction entre les cultures (Vinsonneau, 2002). Ensuite, nous soulignerons la manière dont les enseignants envisagent l'interculturel en classe et leur prise de conscience de son importance dans ce processus. Et enfin, nous présenterons, grâce à l'analyse de discours d'enseignants, les conflits interculturels auxquels ils déclarent faire face lors de situations d'enseignement du FLE en Égypte.

¹ Nous les remercions pour leur précieuse contribution à cette recherche.

1. Quelques définitions

La question de l'identité renvoie directement à celle de la culture. Les études menées sur cette thématique ont souligné le rôle déterminant des langues-cultures dans la construction identitaire des apprenants mais aussi dans celle des enseignants. Philippe Blanchet souligne qu'*enseigner/ apprendre la langue de l'Autre, c'est aussi être confronté à sa culture et transformer mutuellement sa propre identité linguistique et culturelle* (2007 : 22-23). Ce processus *long, courageux et délicat*² d'enseignement-apprentissage d'une langue parsemé parfois de moments de refus, de régression, de blocage, de résistance et de changement participe intimement à la construction identitaire de l'individu. Les entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants égyptiens de FLE en Egypte ont permis de mettre en évidence la particularité de l'identité de ces enseignants égyptiens et leur rapport avec la culture et la langue françaises. Avant de présenter le travail d'analyse des entretiens, il nous est nécessaire de proposer quelques définitions.

1.1. La culture

Selon Philippe Blanchet, la culture est :

Un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages). Cette définition inclut la culture comme connaissance mais y ajoute une dimension concrète et active, en mettant l'accent sur la fonctionnalité de la culture lors des interactions (2007 : 22).

Au-delà des caractères littéraire, artistique et scientifique d'une société, cette définition met en avant le lien entre la culture et les pratiques linguistiques et les comportements humains verbaux et non verbaux. Ce rapport entre la langue et la culture a été le sujet de beaucoup d'études

² Selon Philippe Blanchet « changer de langue est un processus long, courageux, délicat, qui déstabilise beaucoup la personne même qui apprend, puisque cela touche jusqu'à son identité individuelle » (2007 : 25).

et de recherches. Blanchet souligne également le caractère indissociable de la culture et de la langue. Selon lui, il y a, d'une part du culturel dans la langue dans la mesure où :

Toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de ses lexiques, de ses syntaxes, de ses idiomatismes, des schèmes culturels d'un ou plusieurs groupes qui la parlent. Elle offre des « versions du monde » spécifiques, différentes de celles offertes par d'autres langues (d'où la non-correspondance terme à terme entre des langues différentes) (2007 : 21-22).

Et, d'autre part, il considère qu'il y a du linguistique dans le culturel parce que :

Inversement, toute culture régit les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse par exemple de l'arrière-plan historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage des langues (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et « registres » de langue, etc.) (2007 : 22).

1.2. L'identité

Tout comme la culture, définir la notion d'identité s'avère une tâche très complexe à mener à bien. Selon Vinsonneau, l'identité constitue *une dynamique évolutive, par laquelle l'acteur social, individuel ou collectif, donne sens à son être ; il le fait en reliant, à travers le passé, le présent et l'avenir, les éléments qui le concernent et qui peuvent être de l'ordre des prescriptions sociales et des projets aussi bien que des réalités concrètes. Cette dialectique (au sens d'intégratrice des contraires) offre à chacun les moyens de se rendre semblable à autrui tout en s'en différenciant (2002 : 4).*

Dans cette perspective, la culture offre donc des ressources indispensables (des prescriptions sociales, des appartenances, etc.) à l'identification des acteurs sociaux qui à leur tour témoignent de la construction ou de la reconstruction de leur identité. Les deux notions de « culture » et d'« identité » sont ainsi étroitement liées l'une à l'autre et sont deux forces, deux phénomènes dynamiques qui se complètent.

La culture est donc aujourd'hui considérée non seulement comme un produit mais *comme une ressource ou un potentiel à l'origine du développement identitaire des acteurs sociaux* (Vinsonneau, 2002 : 13).

L'identité culturelle est définie comme *un sentiment d'appartenance collective (donc, d'appartenance à un groupe), conscient de la part de l'individu et du groupe, reconnu par le groupe et, de l'extérieur, par d'autres groupes (qui s'en distinguent alors)* (Blanchet, 2007 : 22). L'appartenance à un groupe social donne lieu à des traits, comportements et des fonctions qui forment l'identité culturelle de ce groupe. Chaque individu peut donc appartenir à plusieurs groupes sociaux et peut donc être porteur d'appartenances multiples. Ce processus de constitution identitaire n'est pas un processus statique, tout au contraire, il s'agit ainsi d'un processus dynamique, interactif et évolutif dans un sens où l'identité culturelle d'un individu se construit mais aussi se reconstruit, se transforme et se définit tout en permettant l'adaptation de l'acteur social au monde :

La dynamique psychosociale en jeu dans la rencontre entre les acteurs sociaux porteurs de cultures distinctes s'accompagne d'un incessant réaménagement des systèmes symboliques en présence. Le bouleversement des objectifs des individus qui se rencontrent ébranle ces systèmes et les mobilise de manière inédite. Les formations identitaires des acteurs sociaux, individuels et collectifs, sont sollicitées et mises à l'épreuve au cours de négociations – par lesquelles se créent des compromis, des ajustements, des synthèses [...] (Vinsonneau, 2002 : 14).

Force est de constater que toute rencontre interculturelle ou tout mouvement interculturel donne lieu à des perturbations qui sont potentiellement génératrices de nouvelles réalités et d'une nouvelle identité culturelle. Ce processus dynamique entre les cultures, mû par des phases de remises en question est considéré, dans une perspective interculturelle, comme un processus d'ouverture et de reconstruction.

Après ce bref parcours de définition de quelques notions, nous pouvons confirmer que le changement de langue mène plus ou moins à un changement d'identité, ce facteur linguistique est donc crucial pour

les aspects identitaires. Certes, ce processus de changement peut être accompagné d'une part d'un sentiment d'intégration et d'une prise de conscience et d'autre part de conflits résultant de la complexité des relations interculturelles. Blanchet (2007) souligne que ce processus affecte différemment les individus et révèle différents processus positifs et négatifs de changement culturels. Chaque individu adopte donc, lors de ce processus, des comportements, des mécanismes et des moyens afin de se définir dans ce phénomène de construction. Ces stratégies identitaires³ qui expriment les ajustements opérés chez l'individu sont le résultat de cette exposition interculturelle. Nous allons maintenant étudier cette dimension identitaire et ces phénomènes chez les enseignants égyptiens de FLE.

2. La dimension identitaire

2.1. L'identité culturelle des enseignants

Analysons à présent les propos des enseignants égyptiens interrogés, qui parlent de leur rapport avec la langue et la culture françaises. Les neuf enseignants interrogés ont suivi un parcours d'apprentissage dans des écoles francophones en Egypte. Ceci implique que, dès leur enfance, ils étaient exposés à une scolarisation francophone. Certains ont même vécu une partie de leur vie en France. Il ne faut pas oublier que *chaque milieu culturel laisse ainsi des traces dans l'identité de ses membres par le biais de la culture qu'il leur transmet* (Verbunt, 2001 : 48).

Nous pouvons constater que leur appartenance à la culture française est assez particulière et que, pour la plupart, ils ont suivi un processus positif de changement culturel puisqu'ils ont acquis un sentiment d'appartenance nouvelle sans perte de leur identité égyptienne. Dans l'extrait suivant, l'enseignante MF identifie les deux milieux culturels qui ont marqué son identité :

Bon alors pour moi personnellement avant d'être : : enseignante c'est-à-dire dès mon jeune âge depuis que j'étais à l'école euh la langue française c'était c'était une autre vie pour moi une vie parallèle à la mienne c'est-à-dire euh j'étais toujours dans une certaine dualité

³ Notion employée par Camilleri dans son ouvrage *Stratégies identitaires* (1990).

euh culturelle dès mon jeune âge euh vu que je suis bien entendu égyptienne et je suivais un enseignement francophone.

L'expression « dualité culturelle » souligne la présence d'une double identité culturelle. Verbunt affirme qu'*une personne a l'identité de sa culture. Autrement dit, sa culture a forgé son identité. Et lorsque nous finissons par réaliser que nous fréquentons divers milieux avec des cultures différentes, nous sommes tentés de mettre le mot identité lui aussi au pluriel* (2001 : 48). Certains enseignants ne considèrent même pas la langue et la culture françaises en tant que langue et culture étrangères. Dans les deux témoignages suivants, les enseignants YA et JA dénoncent le caractère « étranger » de la langue et de la culture françaises et mettent en relief le statut particulier de ces deux éléments. Dans ce premier extrait, l'enseignante YA va jusqu'à considérer la langue française comme « une langue maternelle », l'usage de la négation souligne que, pour elle, le statut de la langue française a changé et que ce changement a donné lieu à cette nouvelle représentation. Ceci confirme la perspective dynamique de l'identité qui est en constante construction :

Cen'est plus une langue étrangère pour moi pour moi personnellement je la considère plus comme une langue étrangère mais c'est une langue de communication avec les amis avec les collègues c'est une langue une culture euh je la considère comme une langue plutôt maternelle [...] donc pour moi c'est une deuxième langue maternelle.

Ben la culture française non elle n'est pas une culture étrangère la langue non plus hein c'est oui c'est pas une langue première pour moi mais c'est pas une langue étrangère je la considère : comme ma langue si je peux dire comme ma deuxième langue mais c'est pas une langue étrangère.

Le processus de changement identitaire vécu par les enseignants est plutôt un processus positif. Nous constatons chez l'enseignante MA le phénomène de *synthèse culturelle*⁴. En effet, cette nouvelle appartenance a produit un métissage culturel : *Alors pour moi personnellement : je je vis dans un mélange entre la culture française et la culture égyptienne.*

⁴ Le phénomène de *synthèse culturelle* est l'articulation cohérente de traits provenant de cultures différentes (Blanchet, 2007 : 25).

Dans l'extrait suivant, nous soulignons également chez l'enseignante MF la capacité d'articulation cohérente entre les traits des deux cultures. L'usage des deux termes « égyptienne » et « francophone » souligne cette distinction liée à l'identité de l'enseignante :

Et là j'arrivais moi personnellement j'avais cette capacité à le faire de gérer la situation quand est-ce que je peux être égyptienne et quand est-ce que je peux être francophone voilà (rire) [...] en fonction de la situation en fonction de la personne avec qui j'agis voilà.

L'enseignante MA a vécu également un phénomène d'intégration⁵ parce qu'elle fait preuve d'une prise de conscience de son attachement à la culture française sans perte de son appartenance à la culture égyptienne tout en valorisant positivement ce métissage interculturel qu'elle a vécu : *je suis égyptienne mais influencée par la culture française et moi moi je pense que ça été euh quelque chose c'était en fait c'est positif.*

Trois enseignants ont témoigné de la présence de difficultés rencontrées au cours de ce processus : « *je n'arrive pas vraiment à à dire que c'était vraiment un conflit au sens propre du mot mais peut-être quelques difficultés vu la différence culturelle des deux sociétés* ». Ces difficultés ont également permis à MM de vivre mieux cette interculturalité en sachant gérer sa double identité : *il y a eu toujours ce conflit entre les deux cultures qu'est-ce qu'il faut faire ? qu'est-ce qu'il faut pas faire ? XXX comment se comporter ? j'ai appris en fait à gérer les deux cultures ensemble donc voilà.*

2.2. Identité professionnelle des enseignants

Cette particularité de l'identité culturelle des enseignants égyptiens affecte sans doute leur identité professionnelle. Cette dernière est construite en articulant la représentation de soi, en tant que personne ayant des connaissances, des croyances, des valeurs et appartenant à un certain groupe social, et la représentation de la profession et du groupe des enseignants (en d'autres termes le rapport avec la profession enseignante) :

⁵ Le phénomène d'intégration est l'acquisition d'un sentiment d'appartenance nouvelle sans perte des appartenances préalables (Blanchet, 2007 : 25).

C'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le je et le nous, que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire et reconstruire une identité professionnelle (Gohier et al. 2001 : 5).

Cette appartenance culturelle, cette représentation que les enseignants égyptiens ont d'eux-mêmes, contribue à forger leur conception de l'identité professionnelle de l'enseignant. Le discours de l'enseignante MF souligne que, pour elle, elle n'est pas uniquement un médiateur ou un passeur culturel mais elle est la représentation de la langue française pour les apprenants : *moi je suis je représente la langue française pour les étudiants pour les apprenants euh de FLE qui sont tous pour la plupart des adultes alors pour eux moi je suis la fenêtre de la langue française pour eux c'est à travers moi c'est à travers mes yeux qu'ils vont faire la connaissance de la langue française.* L'usage du pronom sujet «je» ainsi que l'emploi du pronom tonique «moi» manifestent l'identité professionnelle de l'enseignante, cette dernière se considère comme la porte d'accès à la langue française.

L'enseignante MA interrogée trouve également, dans l'extrait ci-après, que cette appartenance culturelle représente un avantage à son identité professionnelle en tant qu'enseignante dans la mesure où elle lui a permis de jouer le rôle d'intermédiaire, appartenant en partie à cette culture cible, d'être capable de donner des réponses aux interrogations des apprenants et de leur fournir des explications sur la culture française :

Je suis égyptienne mais influencée par la culture française et moi moi je pense que ça été euh quelque chose c'était en fait c'est positif en fait pour moi en tant qu'enseignante parce que ça m'a permis de : pouvoir répondre à des questions euh des étudiants qui s'interrogent sur la culture française de pouvoir expliquer : plus de choses sur la France et sur la culture française euh ça m'a permis de de d'approfondir ou d'aider les étudiants à connaître un petit peu plus la culture française c'est pas seule une question de euh je me basais pas seulement sur le manuel c'est-à-dire c'était positif.

2.3. La conception du rôle de l'enseignant

Cette dimension identitaire interpelle aussi les enseignants de FLE dans la conception de leur rôle au sein de la classe. Ces extraits mettent en évidence la prise de conscience des enseignants de ce que représente cette profession pour eux et de leur rôle en tant qu'enseignant de langue-culture. Dans l'extrait suivant, l'enseignante NC, égyptienne et francophone se considère comme un « élément » capable de faciliter cette rencontre interculturelle tout en créant « des ponts de communication ». L'enseignante s'est donnée ce rôle dans la mesure où elle possède cette identité franco-égyptienne :

Vraiment j'ai découvert que enseigner une langue ou enseigner du FLE ou enseigner une vraiment une culture ça nécessite beaucoup d'efforts pour créer euh comment dire euh des ponts des ponts de de communication et des ponts de de des liens entre deux cultures c'est vraiment un moment pour trouver des liens entre deux cultures et à partir de là je ne reste pas vraiment penchés seulement vers la culture française mais je me considère comme un élément facilitateur qui essaye de de faire un rapprochement entre les deux cultures.

L'enseignante SK conçoit le rôle de l'enseignant de FLE en tant qu'ambassadeur qui représente la culture cible, qui transmet à ses étudiants les réalités du pays cible et qui les encourage à s'ouvrir à de nouvelles pensées. Ce rôle diplomatique délégué à l'enseignant égyptien de FLE souligne les représentations que l'interrogée a de son identité et du rôle de l'enseignant :

*Alors un professeur euh il n'est pas pour à mon avis il n'est pas uniquement enseignant il n'est pas uniquement euh euh un outil qui transmet : la langue mais il est aussi un passeur culturel un médiateur culturel **un ambassadeur euh culturel** de la culture de l'autre donc je parle ici évidemment des professeurs non natifs par exemple d'où notre cas égyptien un professeur égyptien euh euh il est en quelque sorte **ambassadeur** de l'autre culture donc son rôle c'est de transmettre la vision la perception de de la culture de l'autre vers ce public étranger afin de découvrir davantage cette culture et d'ouvrir d'autres horizons et donc de renforcer euh euh le le la tolérance euh vis-à-vis de l'altérité.*

La réflexion, menée sur l'identité, nous montre ainsi que les enseignants égyptiens de FLE, même s'ils ont suivi des parcours de formation différents, ont vécu un processus qui témoigne de changement et de négociation identitaire. Cette reconstruction a, sans doute, influencé leur identité professionnelle et la perception de leur rôle en tant qu'enseignant de FLE. Cette appartenance culturelle les distingue, les caractérise et les place dans une sphère, sociale et culturelle, différente de celle de leurs apprenants. Ils sont des enseignants à double identité qui sont amenés à jouer le rôle de médiateur interculturel. Nous nous interrogeons maintenant sur la conception que ces enseignants ont de la dimension interculturelle et sa complexité au sein de la classe.

3. Dimension interculturelle

La dimension interculturelle est à considérer au sein des situations d'enseignement-apprentissage. Notre enquête par entretiens, dont le but est précisément d'explorer cette dimension interculturelle parfois conflictuelle de l'enseignement-apprentissage, permet à partir de témoignages d'éclairer la manière dont les enseignants envisagent le rapport entre la langue et la culture mais aussi de connaître la place qu'ils accordent à l'interculturel dans l'enseignement. Ces entretiens nous ont permis également de creuser la problématique des conflits interculturels au sein de la classe de langue en développant la réflexion des enseignants sur les enjeux interculturels.

3.1. La prise en compte de l'interculturel

Dans un premier temps nous constatons que les enseignants sont très conscients du rapport étroit existant entre la langue et la culture. Dans l'extrait suivant, l'enseignante SK évoque la notion d'indissociabilité de la langue et de la culture :

Moi la langue et la culture sont deux objets euh : inséparables pour moi parce que une langue évidemment elle véhicule une culture en soi on peut pas apprendre une langue : séparément et même j'insiste à le faire apprendre à mes élèves ou à mes étudiants en cours euh comme par exemple on explique quelque chose c'est très intéressant d'ailleurs c'est très attirant pour eux quand on leur explique une nuance culturelle ou une étymologie par exemple d'un

mot d'une expression ça ça les attire davantage et et donc c'est c'est tout l'intérêt de la langue : de mixer en en même temps ben les deux aspects donc pour moi c'est c'est absolument inséparable.

En effet, elle souligne l'idée qu'une langue véhicule la culture, chose qu'elle explique également à ses apprenants. Le verbe « insister » met en relief l'importance, pour cette enseignante, d'expliquer et de justifier ce rapport à ses étudiants. Dans ce geste, nous voyons comment elle les implique dans ce processus complexe et les sensibilise à la dimension interculturelle de l'apprentissage. Nous trouvons la même information chez MA, qui non seulement fait preuve d'une prise de conscience interculturelle dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue, mais réaffirme l'importance de la compétence interculturelle pour éviter les conflits et les malentendus. Cette réflexion souligne la prise de conscience de MA sur les risques de la rencontre interculturelle :

Enseigner une langue c'est c'est pas seulement la grammaire le vocabulaire c'est en fait transmettre toute la culture et : et ça va faire vraiment une grande différence avec les étudiants euh parce que comme je viens de dire étudier une langue apprendre une nouvelle langue c'est pas seulement euh la grammaire ou le vocabulaire mais il faut savoir comment éviter tout type de de conflits ou de situations inconfortables surtout en voyageant à à l'étranger ou en visitant ce pays.

Le témoignage suivant de l'enseignante SS souligne d'une part cette prise de conscience de la dimension culturelle dans l'apprentissage d'une langue-culture et d'autre part, l'importance de reconnaître les causes et les effets de comportements culturels afin de mieux comprendre l'autre. En effet, le fait de considérer l'histoire, le contexte, les conditions d'une société permet de rendre compte de la genèse des systèmes d'idées et par la suite de mieux comprendre les facteurs, les mécanismes et les réactions qui interviennent dans la relation à l'autre :

En tant qu'enseignante je suis consciente de : cette dimension culturelle de de la langue et de l'apprentissage parce que : euh je vois que c'est très important euh de pour mieux comprendre de certaines situations de communications euh d'apporter des connaissances sur la langue cible

et : de faire accéder les apprenants aux caractéristiques culturelles politiques et historiques de du pays dont ils apprennent la langue.

Dans l'extrait suivant, l'enseignante NC n'est pas uniquement consciente de cette dimension culturelle mais elle est également consciente des difficultés de l'apprentissage d'une langue-culture ainsi que des enjeux de l'interculturel. L'emploi du terme « insécurité » résume, d'une part, la complexité de ce processus et d'autre part, l'enjeu éthique de l'apprentissage d'une langue-culture :

L'apprentissage d'une langue c'est beaucoup d'insécurité insécurité culturelle d'insécurité de ses propres face à ses propres compétences face à ses propres sa propre histoire vécue information accumulée au fil du temps et mais aussi face à sa sa capacité à capter facilement des informations et toutes ces insécurités-là on les retrouve dans les salles de classe.

L'enseignante SK, dans l'extrait suivant, nous explique et nous décrit en ces mots cette rencontre interculturelle et ce qu'elle génère :

Eh ben oui euh alors je trouve que déjà en enseignant une langue étrangère à un public étranger on ne fait que euh : euh faire euh : des des une sorte de de choc culturel entre les deux cultures et c'est d'ailleurs ce point qui est très intéressant en cours de langue ce sont les vraiment les points forts les hotspots dans le dans le cours de langue parce que c'est ça qui motive et et les élèves et le professeur pourquoi parce que pourquoi ça existe déjà parce que ça montre que nous sommes conscients que nous sommes que nous avons des yeux ouverts vers l'autre monde je pense que une classe qui n'interagit pas euh face à des questions interculturelles sensibles euh euh tabous ou pas tabous je pense que c'est une classe qui est très molle et qui n'est pas motivée.

Les propos de l'enseignante permettent de souligner qu'elle est tout à fait consciente des difficultés provoquées par l'apprentissage d'une langue-culture. Ce choc culturel est décrit comme étant une situation intéressante, motivante et indispensable à ce processus. L'enseignante va jusqu'à qualifier la classe qui ne réagit pas à ces questions « sensibles » comme « molle ». Cet adjectif qualificatif souligne l'importance de

ces situations aux yeux de l'enseignante. Elle a même fait apparaître sa perception du conflit comme un « enrichissement culturel ». Cette perception du conflit interculturel en tant que modalité pédagogique met en relief la prise de conscience interculturelle chez SK :

Quand on est on fait face à un conflit interculturel euh : il faut pas le le voir en tant que problème au contraire il faut le voir en tant que point d'enrichissement culturel c'est une occasion une occasion très forte pendant le cours qu'il faut saisir euh très fort parce que euh ça ça motive les élèves ça les met en situa ça les rend plus curieux plus motivés parce que pour eux la langue dans dans la vision classique des choses une langue c'est la grammaire c'est des outils c'est le lexique, etc. mais ils vont découvrir aussi au fur et à mesure que une langue c'est des histoires qui se vivent c'est aussi des situations des complexes des comparaisons culturelles entre des pays différents.

Cette citation fait écho au principe de valorisation du conflit interculturel et des différences culturelles dans la mesure où ces derniers permettent de découvrir davantage la culture de l'autre. Sur ce point, Chantal Forestal a précisé que l'objectif de pouvoir travailler nos différences culturelles dans la perspective du conflit, c'est *la volonté de comprendre d'autres cultures à des fins de coexistence et d'élargissement de son horizon* (2007 :123).

3.2. Les conflits interculturels au sein de la classe

Un des objectifs de ces entretiens semi-directifs est d'interroger les enseignants sur les conflits interculturels auxquels ils font face en classe et leurs causes. Le mot « conflit » vient du latin « conflictus » qui signifie : heurt, choc, lutte, attaque. Ce terme s'applique aujourd'hui à toute opposition ou tout affrontement entre des personnes et un groupe de personnes vivant une relation de tension et d'oppositions. Cette notion désigne *une situation relationnelle structurée autour d'un antagonisme* (Picard, Marc, 2015 : 7). Le conflit peut être dû à la présence d'antagonisme entre des forces contraires, à une opposition sur des valeurs, des opinions, des positions, des idées et des intérêts. Le conflit interculturel repose ainsi sur une incompréhension entre deux cultures dont les valeurs et les usages diffèrent. Ainsi, dans une rencontre interculturelle, les conflits peuvent

être causés par les stéréotypes et les préjugés, les jugements de valeur ou les antagonismes (Demorgon, 2004). Il est donc nécessaire de savoir identifier les causes des conflits au sein de la classe. Nous pouvons ainsi regrouper les causes des conflits évoqués par les enseignants égyptiens en trois catégories : - conflits liés à la culture éducative, - conflits liés aux contenus culturels et - conflits liés aux habitudes culturelles des apprenants.

3.3. Conflits liés à la culture éducative

La notion de culture éducative renvoie à l'ensemble d'éléments ou de traits qui identifient les processus éducatifs dans une société. Cette notion est *déterminante pour spécifier la nature des contextes d'enseignement, que l'on nomme traditionnellement les terrains* (Beacco, 2008). Certes, le terrain égyptien est marqué par des habitudes d'apprentissage et des pratiques de transmission qui conditionnent en partie le processus d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Dans le témoignage suivant, NC enseignante égyptienne de FLE dresse un tableau du contexte éducatif en Egypte tout en soulignant comment ce dernier affecte les habitudes d'apprentissage :

Et en fait depuis plusieurs années l'enseignement en Egypte je ne dirais pas celui seulement des langues mais l'enseignement de toutes les matières en Egypte c'est devenu un système où le professeur fait un cours magistral pour faire apprendre quelques notions pas toutes les notions quelques notions et puis après il leur donne des livrets et ils vont s'exercer dans ces livrets et puis après l'examen va ressembler aux livrets donc vraiment c'est un exam c'est un système d'éducation où on doit répéter répéter pour le jour de l'examen venir cracher ce qu'on a déjà répété sur une feuille d'examen.

Ce système éducatif impose certaines habitudes culturelles divergentes qui pourraient constituer un obstacle au processus d'enseignement-apprentissage de langue-culture dans la mesure où il ne privilégie pas l'approche actionnelle et ne considère pas l'apprenant comme acteur social ayant comme objectif l'interaction orale et écrite. L'enseignante NC poursuit son discours en expliquant l'écart entre les approches

pédagogiques issues de la culture d'apprentissage des apprenants et les approches pédagogiques adoptées en enseignement du FLE en Egypte (l'approche actionnelle). Cette comparaison nous amène à comprendre les conflits rencontrés au sein de la classe :

L'approche actionnelle c'est une approche où ils doivent réfléchir penser déduire découvrir euh travailler eux-mêmes explorer analyser tous ces verbes-là ils sont pas habitués à les utiliser ils sont habitués à apprendre répéter apprendre répéter écrire et là on leur dit réfléchir analyser découvrir explorer déduire.

Francine Cicurel propose un modèle composé de sept points qui sert à la description d'une culture éducative (2011 : 201). Ce modèle regroupe des éléments qui constituent la culture éducative et qui aide à identifier les traits de sa propre culture. Ces éléments qui servent ainsi à catégoriser et à décrire les caractéristiques des contextes éducatifs sont : les règles interactionnelles dans un contexte éducatif, les modèles de transmission du savoir, les activités didactiques et leurs formes d'organisation, les valeurs éducatives, les systèmes d'évaluations, de notations ou de sanction, le répertoire didactique, les textes de références. Suite aux entretiens avec les enseignants, nous avons pu identifier les conflits liés à la culture éducative qu'ils rencontrent au sein de la classe. Ces conflits, évoqués par les enseignants, appartiennent à quatre éléments de ce modèle. En premier lieu, nous retrouvons les conflits venant des modèles de transmission de savoir, à savoir l'enseignement de la grammaire et le recours à la traduction. En deuxième lieu, nous constatons les conflits provenant des activités didactiques proposées en classe. Ensuite, nous retrouvons des situations conflictuelles générées par les règles interactionnelles différentes. En dernier lieu, nous relevons les conflits causés par les valeurs éducatives.

3.4. Conflits liés aux contenus culturels

La question du contenu de l'enseignement de FLE demeure très polémique et soulève de nombreuses interrogations. Dans le contexte égyptien, ce serait une forme de provocation de parler de politique, de discuter de convictions religieuses ou de sexualité, s'ajoute à cela le contexte sociopolitique du pays. Les sujets tabous dans la société égyptienne sont

jugés délicats et inabordables. Qu'en est-il de la classe de langue ? Certes, la liste des sujets tabous en classe reste très variée et évolutive, ce qui paraîtrait choquant, voire contradictoire à l'égard de l'objectif interculturel de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture. En revanche, les manuels de FLE abordent des éléments culturels qui permettent de découvrir des représentations sociales, des perceptions, des croyances et des systèmes de pensées. À travers des éléments iconographiques, des documents authentiques, des textes et des documents audio-visuels, l'apprenant est amené à explorer un nouveau monde, de nouvelles représentations culturelles, des stéréotypes et un mode de vie différent tout en réfléchissant à sa manière de voir le monde et tout en prenant conscience de son propre système de valeurs et en remettant en cause ou renforçant ses convictions. Cet objectif interculturel est donc très difficile à atteindre avec ces contraintes et ces sujets tabous, ce qui pèse lourdement sur le rôle que l'enseignant doit jouer en tant que médiateur culturel. Ce témoignage de NC souligne les difficultés rencontrées par les enseignants au sein de la classe :

Et donc toute la préparation des cours des éléments comme ça comme j'ai dit tout à l'heure la mère porteuse l'homosexualité euh la laïcité euh l'athéisme la sexualité précoce même la liberté des femmes tous ces éléments-là surtout la liberté sexuelle par exemple des femmes le concubinage tous ces éléments-là posent vraiment un grand problème parce qu'ils sont tabous dans nos sociétés.

3.5. Conflits liés aux habitudes socioculturelles des apprenants

La rencontre interculturelle permet de découvrir des traits et des habitudes culturels liés à la culture cible. Le CECRL⁶ accorde une importance particulière à ce savoir interculturel : *À proprement parler la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. C'est cependant assez important pour mériter une attention particulière puisque, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes* (2001 : 82). L'apprenant de

⁶ Cadre Européen commun de référence pour les langues.

langue-culture, au sein de la classe, est amené à découvrir les pratiques et les comportements d'autrui. Selon le CECRL, les traits distinctifs de la société et de la culture cible sont en rapport avec ces différents aspects : la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les croyances et les comportements, le langage du corps, le savoir-vivre et les comportements rituels. La découverte de ces éléments ne passe pas sans choc culturel. L'enseignante MM a souligné certains de ces aspects qui choquent les étudiants comme en témoigne l'extrait suivant :

Ben oui en fait les conflits interculturels oui il y en a il y en a en classe et XXX oui par exemple surtout je vais le dire surtout les comportements les comportements qui sont très banals en France peuvent ici choquer : certaines personnes surtout des personnes qui peut être ne sont pas très ouvertes aux cultures étrangères euh : ou bien des personnes : qui n'ont jamais voyagé : ou bien des personnes qui sont un peu trop c'est-à-dire orthodoxe XXX de voir les choses euh par exemple quand on parle : dès les premiers niveaux quand on parle par exemple des salutations euh la bise par exemple ça ça peut choquer euh les relations familiales euh ça ça peut choquer.

Conclusion

L'analyse de la parole et de la réflexion des enseignants a permis de souligner la particularité de l'identité des enseignants égyptiens de FLE. Le rapport qu'ils entretiennent avec la culture française les distingue, les caractérise et définit leurs identités personnelles et professionnelles. Cette réflexion a permis aux enseignants de prendre conscience de la manière dont ils se perçoivent et de comprendre par la suite la spécificité de leur identité. Cela leur permettra de pouvoir réagir avec l'autre : pour gérer l'interaction avec autrui, il faut d'abord comprendre soi-même pour arriver à comprendre autrui.

Les entretiens ont également souligné les enjeux de l'interculturel dans l'enseignement de langue-culture française en Égypte. Les enseignants prennent conscience de l'importance de la dimension culturelle dans l'apprentissage tout en réalisant ses enjeux et ses défis. Tout au long de leur parcours, ils étaient confrontés à différents conflits interculturels, différentes situations qui complexifient, parfois, la situation

d'enseignement-apprentissage. L'analyse de la parole des enseignants a permis de dégager les valeurs qui entrent en jeu et les éléments qui provoquent ce genre de situations conflictuelles. Cette enquête a souligné la réalité conflictuelle de l'enseignement de langue-culture qui fait appel à un agir éthique dans la pratique des enseignants.

Bibliographie

- Beacco, J.C. 2008. « Les cultures éducatives et le *Cadre européen commun de référence pour les langues* ». *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 3, n° 1, p. 6-18.
- Blanchet, P. 2007. « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique ». *Synergies Chili*, n° 3, p. 21-27. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf> [consulté le 15 mai 2022].
- Camilleri, C. et al. 1990. *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Demorgon, J. 2004. *Complexité des cultures et de l'interculturel : contre les pensées uniques*. Paris : Economica, Coll. Exploration interculturelle et science sociale.
- Forestal, C. 2007. « La dynamique conflictuelle de l'éthique : pour une compétence éthique en DLC ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 145, p.111-123. [En ligne] : URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-1-page-111.htm>; DOI : 10.3917/ela.145.0111 [consulté le 15 mai 2022].
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. 2001. « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 27 n°1, p. 3-32. URL : <https://id.erudit.org/iderudit/000304ar> ; DOI : <https://doi.org/10.7202/000304ar> [consulté le 15 mai 2022].
- Picard, D., Marc, E. 2015. *Les conflits relationnels*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vinsonneau, G. 2002. « Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu ». *Carrefours de l'éducation*, n° 14, p. 2-20.
- Verbunt, G. 2001. *La société interculturelle. Vivre la diversité humaine*. Paris : Éditions du Seuil.

Annexe

Guide d'entretien élaboré autour des deux thématiques principales : L'identité des enseignants et les conflits interculturels

Thèmes	Questions
Identité enseignante	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que représentent la langue française et la culture française pour vous ? (Vous les considérez comme culture et langue étrangère ?) 2. Avez-vous ressenti des conflits internes entre votre culture et la culture française, au cours de votre parcours ? Quelle était votre réaction (comment vous les avez surmontés ?) 3. Comment avez-vous réconcilié les deux cultures?
Conflits interculturels au sein de la classe et agir enseignant	<ol style="list-style-type: none"> 4. Quelles sont les causes des conflits interculturels en classe ? Vous en rencontrez beaucoup au sein de la classe ? 5. Selon votre expérience personnelle, quelles sont les raisons (les points déclencheurs) pour lesquelles ces conflits apparaissent ? (Même si ça n'apparaît pas, est-ce que vous ressentez toujours la présence du conflit ?)

<p>Conflits interculturels au sein de la classe et agir enseignant</p>	<ol style="list-style-type: none"> 6. Quelles sont les causes des conflits interculturels en classe ? Vous en rencontrez beaucoup au sein de la classe ? 7. Selon votre expérience personnelle, quelles sont les raisons (les points déclencheurs) pour lesquelles ces conflits apparaissent ? (Même si ça n'apparaît pas, est-ce que vous ressentez toujours la présence du conflit ?) 8. Est-ce que tous les conflits interculturels en classe de langue sont manifestés ? 9. Pourquoi ces conflits peuvent-ils s'aggraver ? 10. De quelle manière gérez-vous ces situations en classe ? 11. Quelles sont vos préoccupations face à ces situations ? 12. Quels sont vos sentiments face à ces situations ? 13. Quelles seraient vos suggestions pour faire face à ces situations de conflits ?
--	--

L'interculturel au quotidien : parcours scolaires en lycée français à Shanghai

Marie Boullard-Liu

Sorbonne-Nouvelle, DILTEC, Paris, France

Introduction

Cette contribution présente un travail de recherche, en cours, mené dans le cadre d'un doctorat en Didactique des Langues et des Cultures, au sein du laboratoire DILTEC¹ de l'Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle. Inspirée par nos expériences personnelles, en lien avec une vie familiale construite entre la France et la Chine, nous considérons l'interculturel au sens proposé par Dervin, c'est-à-dire une « nouvelle façon de voir le monde, de problématiser le trait d'union entre soi et l'Autre » (2017 : 21). Nous nous intéressons ainsi aux rencontres vécues entre les cultures, et à une conception de l'interculturel comme « acte de partage, de négociation, et de co-constructions » (Dervin, 2017 : 6). Dans un contexte marqué par les contacts et les rencontres entre les cultures, notre étude propose d'observer, pour essayer de les comprendre, les modalités de développement des compétences plurilingues et pluriculturelles de jeunes scolarisés en français à Shanghai, en questionnant les implications de ce choix scolaire sur la construction identitaire de lycéens devenus étudiants. Nous entendons par « compétence plurilingue et pluriculturelle » la *compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer dans des langues et des cultures différentes, de jouer des rôles d'intermédiaires, de médiateurs linguistiques et culturels, à même aussi de gérer et de remodeler cette compétence plurielle au cours de leur trajectoire personnelle* (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 129).

Au cœur de la mégapole chinoise cosmopolite, où s'entrecroisent diverses influences culturelles, et se côtoient des communautés d'origines chinoises, expatriées, ou métissées, nos questionnements ont émergé de nos observations d'élèves scolarisés en établissement français à l'étranger. Points de départ à notre engagement dans une recherche de terrain, nos

¹ DILTEC : Didactique des Langues, des Textes et des Cultures (EA 2288).

interrogations nous ont encouragée à partir à la rencontre des élèves, de leurs parents, et de leurs enseignants, en les engageant dans une démarche de co-construction du savoir.

À travers cette démarche de recherche, nous souhaitons tenter de comprendre comment se développent et se construisent les compétences plurilingues et plurilittéraires de jeunes scolarisés en lycée français à Shanghai, en considérant sous la notion de « plurilittératie », *l'ensemble des pratiques du lire-écrire* (Molinié, Moore, 2012). Nous nous interrogeons par ailleurs sur les cheminements identitaires empruntés par les élèves d'un établissement français à l'étranger, dans des négociations marquées par une pluralité de langues et de repères culturels. Ces interrogations nous ont amenée à nous demander dans quelle mesure ces locuteurs plurilingues, ouverts à l'Autre et sur le monde, pouvaient contribuer à des actes de médiation interculturelle.

Pour mener ce projet interdisciplinaire, au croisement de la sociolinguistique, de la didactique, de l'ethnographie et de la psycholinguistique, nous avons développé une recherche de terrain, en nous appuyant sur la mise en œuvre d'une méthode empirico-inductive qualitative de recherche, basée sur une approche biographique permettant d'accéder aux récits, par les participants, d'expériences vécues. En adoptant une posture plurielle, en tant que membre de l'une des cellules familiales, intervenante au sein de l'institution, et chercheuse novice impliquée et proche de son terrain, nous ambitionnons de problématiser nos observations de ce terrain familial.

À la suite d'une présentation du contexte de cette recherche, dans sa dimension macro, méso et microsociologique, nous partirons à la rencontre des jeunes qui ont accepté de participer à cette étude. Nous proposerons ensuite de mettre en évidence leur implication dans cette recherche, à travers les retours réflexifs effectués sur des expériences vécues. Enfin, nous exposerons les premiers résultats obtenus, à partir de l'analyse de données recueillies sur le terrain.

1. Un contexte de recherche cosmopolite, des liens tissés avec la France

Au cœur de la mégalopole cosmopolite de Shanghai, cette étude a pour terrain un établissement français à l'étranger, au sein duquel se côtoient et se croisent élèves et enseignants d'horizons culturels multiples. Impliquée en tant que mère d'élève et chercheure devenue enseignante au sein de l'institution, nous en proposons une présentation basée sur nos observations des rencontres et métissages qui s'y opèrent.

1.1. Contextes macro, méso et microsociologiques de la recherche

D'un point de vue macrosociologique, cette étude s'inscrit en lien avec la politique linguistique menée par la France pour contribuer au rayonnement de la langue française dans le monde ; plus spécifiquement, nous nous plaçons dans le cadre du réseau de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE). Les jeunes que nous avons rencontrés ont fait le choix, guidés par leurs parents, d'une institution membre de ce réseau pour y suivre leur scolarité. Contexte mésosociologique de nos observations, l'établissement regroupe élèves et enseignants formant un large panel d'horizons culturels et langagiers différents. La dimension plurilingue et pluriculturelle de son public d'apprenants, et de son personnel, se trouve ainsi au cœur des communications du lycée, dans un souci d'affirmer son ouverture sur le monde. Enfin, au cœur de cette institution, nous avons choisi d'étudier plus précisément les parcours d'élèves ayant suivi un cursus en Section Internationale Chinois. Cette section, née d'une collaboration entre le ministère français et le ministère chinois de l'Éducation nationale, dans le contexte des relations diplomatiques entre les deux pays, a donné lieu à l'élaboration de programmes spécifiques, comprenant notamment des enseignements en chinois de matières dites non linguistiques, comme les arts, ou les mathématiques. La section a été proposée dans cet établissement français de l'étranger à Shanghai dès sa création, à la rentrée scolaire de septembre 2008. Contexte microsociologique de cette étude, notre intérêt pour ce cursus nous a conduit à nous intéresser plus précisément à un groupe de dix élèves : une cohorte dont certains membres avaient débuté leur parcours en

Section Internationale Chinois dès 2008, en classe de Cours Élémentaire première année, pour poursuivre cette scolarité jusqu'à l'obtention d'un Baccalauréat OIB-C (Option Internationale du Baccalauréat – Chinois).

1.2. Des questionnements ancrés dans un terrain familial

En nous appuyant sur la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle » décrite par Coste, Moore et Zarate comme *une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné* (1997 : 12), nous proposons d'observer, pour mieux comprendre, comment ces individus biculturels, au sens défini par Grosjean, sont amenés à développer le sentiment d'identités plurielles en construction, dans une négociation d'entre-deux langagiers et culturels :

Une personne devient biculturelle parce qu'elle est mise en contact avec deux cultures et doit vivre, au moins en partie, dans ces deux cultures (Grosjean, 2015 : 172).

Ces contacts avec plusieurs cultures nous semblent favorisés par le contexte qu'offre un établissement français à l'étranger, puisque les élèves sont amenés, pendant une même journée, à évoluer entre les cours dispensés en français par un enseignant locuteur natif, et les cours de langue anglaise ou de chinois, également animés par des locuteurs natifs de ces langues, qui transmettent ainsi divers aspects et ressources de leurs cultures éducatives² respectives. Plus spécifiquement, la Section Internationale Chinois, telle que décrite par Bellassen et Liao, représente *un enseignement bilingue doté de programmes (...) conçus sous la responsabilité de l'inspection générale de chinois* (Hélot, Erfurt, 2016 : 359), et son intégration dans le cheminement d'une scolarité en établissement français à l'étranger nous semble particulièrement cohérente avec les métissages langagiers et culturels vécus au quotidien par certains élèves hors de l'école.

2 Nous entendons la notion de « culture éducative » au sens défini par Beacco et al. (2005), inscrivant les pratiques de classe dans des habitudes ou modèles d'apprentissage qui conditionnent les relations en classe, elles-mêmes empruntées de traditions et valeurs sociétales leur conférant une dimension identitaire. Cette notion encourage à considérer que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage contribuent à conditionner les actions des enseignants et des apprenants.

Cette description contribue selon nous à inscrire cette section dans le champ de l'éducation bilingue, désignée par Cummins comme *tout programme organisé et planifié qui utilise deux langues d'apprentissage*, avec pour principale caractéristique *les langues (...) médium d'enseignement* (Grosjean, 2015 : 131). Notons qu'un enseignement spécifique du français, à destination des élèves allophones, fait également l'objet d'un dispositif mis en place au sein de l'institution depuis plus de vingt ans, et a connu un fort développement au cours des dernières années : l'équipe des enseignants de Français Langue de Scolarisation propose ainsi un accompagnement personnalisé des élèves non francophones, de la maternelle au lycée, avec pour objectif une intégration totale de l'élève au sein de la classe à l'issue d'une période donnée. Les actions menées par l'équipe, qui s'appuient sur une collaboration entre l'élève, l'école et la famille, nous semblent donc directement contribuer à l'ouverture de l'établissement à une diversité de profils d'apprenants, et à une plus grande ouverture des élèves aux langues des autres. L'équipe pédagogique veille notamment à impliquer la famille dans la réalisation de projets éducatifs, avec pour objectif, pour l'élève, de donner du sens à l'apprentissage du français, langue parfois exclusivement parlée en milieu scolaire. En faisant plus ample connaissance avec les participants, nous essaierons de mettre en évidence les métissages qui s'opèrent par ailleurs en dehors de l'école, au sein de l'environnement direct, plurilingue et cosmopolite, mais aussi au cœur de la cellule familiale, source de métissages, d'apprentissages formels ou informels, et d'ouverture à l'Autre et à la diversité.

À partir d'une conception de l'identité définie par Lipianski comme *le paradoxe d'être à la fois semblable et différent, unique et pareil aux autres* (1992 : 7), nous pensons, à la suite d'Abdallah-Preteceille que *l'identité, loin d'être une catégorie stable, est surtout une dynamique, une construction permanente, qu'elle est source d'ajustements, de contradictions, voire de conflits, de manipulations et de dysfonctionnements* (1999 : 21). C'est ainsi dans les croisements et ajustements entre contexte scolaire, contexte familial et environnement direct, que nous envisageons la construction par les jeunes d'identités plurielles, au sens décrit par Maalouf, qui évoque de la manière suivante sa propre construction identitaire :

Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un dosage particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre (Maalouf, 1998 : 8).

Nous considérons ensuite les pratiques translangagières des participants dans leur dimension constitutive de leur identité. À la suite d'Auger et Le Plichon (2021), nous associons à cette notion l'idée d'une traversée des frontières, et l'image de passages entre les langues. Nous verrons ainsi que les jeunes évoquent leurs pratiques d'un « mélange des langues », source d'identification à leur groupe de Section Internationale Chinois. Il s'agit d'un élément contribuant au développement d'un sentiment d'appartenance à ce qu'ils décrivent eux-mêmes comme une « famille », signe du lien entre leurs langues et un besoin de *réaffirmation d'une identité* (Moore, 2006 : 162). Au cœur de ce terrain familial, marqué par les liens tissés entre l'élève, la famille et l'école, et en prenant appui sur les contours théoriques de notre étude, nous souhaitons tenter de comprendre comment une scolarité en Section Internationale Chinois, dans un établissement français à l'étranger, peut contribuer au développement des compétences plurilingues et plurilittératiées des élèves, et à leur construction d'identités plurielles dans une négociation d'entre-deux langagiers et culturels.

2. A la rencontre des participants, acteurs principaux de la recherche³

Notre choix s'est porté sur une cohorte de lycéens qui se préparaient aux épreuves du Baccalauréat au sein d'un même établissement, alors que nous débutions notre parcours doctoral. Notre proximité familiale avec l'un d'eux a facilité notre approche du groupe, et contribué à établir une relation de confiance, propice à la construction de données en lien avec des parcours individuels et intimes. Ces jeunes ont en commun leur nationalité française, mais présentent des profils individuels sensiblement différents : certains sont nés de couples culturellement mixtes sino-français, d'autres de parents d'origines françaises, d'autres encore de parents d'origines chinoises (nous considérons ici les origines dans leur dimension culturellement multiple, sans référence à la nationalité des participants ou de leurs parents). Le groupe compte sept filles et

³ Nous les remercions chaleureusement pour leur contribution à cette recherche.

trois garçons, tous liés par une relation d'amitié tissée au fil des années, dans le cadre d'un cheminement scolaire qui renforce leur identification à ce groupe considéré par eux-mêmes comme « une famille ». Tous ces jeunes ont vécu une grande partie – voire l'intégralité - de leur enfance en Chine, en maintenant un lien plus ou moins ténu avec la France, à travers des séjours effectués selon des rythmes qui varient selon le profil familial. D'un point de vue scolaire, cinq des dix jeunes ont fait le choix de préparer un Baccalauréat Economique et Social, les cinq autres ont opté pour une filière Scientifique. Tous ont validé l'Option Internationale Chinoise (OIB-C⁴) de leur diplôme. Ces jeunes s'identifient spontanément à travers leurs pratiques translangagières, en déclarant « mélanger les langues » par habitude. Ils évoluent dans un quotidien marqué par les contacts entre les cultures, pour certains au sein de la famille, pour tous au sein de l'institution et de leur environnement immédiat. Chaque lycéen présente toutefois un profil langagier singulier et unique, notamment marqué par des pratiques familiales souvent métissées, et selon des modalités propres à chacun. Cinq jeunes mélangent les langues en famille, les cinq autres évoluent dans un environnement familial majoritairement monolingue, ou développent leur plurilinguisme dans leurs contacts avec leur environnement immédiat, ou dans le cadre de voyages familiaux. Pour trois lycéennes, l'école constitue le lieu exclusif de développement des connaissances et des compétences en langue française.

Quelles que soient les manifestations et déclarations de leurs pratiques plurilingues et translangagières, ces jeunes établissent un lien entre leurs langues et leur ouverture sur le monde, illustrant ainsi l'idée selon laquelle *la langue est indissociable de la vision du monde ; de fait elle crée le monde, est le monde* (Moore, 2006 : 140).

3. Des participants engagés dans des retours réflexifs sur des expériences vécues

Dans la mise en œuvre d'une méthode empirico-inductive qualitative de recherche, nous tenions à placer les participants, en tant qu'acteurs sociaux, au cœur de la recherche, en vue de « produire des connaissances à partir

4 Option Internationale du Baccalauréat-Chinois, selon la dénomination utilisée au sein de l'Éducation nationale française.

de l'expérience vécue » (Molinié, 2015 : 108), donnant à voir des éléments de leur capital biographique (Delory-Momberger, 2005). Nous avons ainsi choisi de les rencontrer dans le cadre d'une approche biographique, avec pour objectif de recueillir les témoignages et réflexions liés à leurs parcours éducatifs et personnels. Nous souhaitons les encourager à effectuer des retours réflexifs sur des expériences vécues, à s'engager dans les récits de leurs apprentissages, de leurs pratiques langagières, de leurs représentations des langues et de leur rapport à l'écrit. Pour permettre ces « mises en œuvre de soi » (Molinié, 2021), nous leur avons dans un premier temps proposé de se réunir par groupes de cinq, en demandant à chacun de présenter des photographies, prises et choisies par eux-mêmes, mettant en scène leurs langues et leur(s) identité(s). Ces mises en images nous semblaient propices à l'évocation, par les participants, de leurs cheminements personnels et de leurs expériences langagières, tant à l'école qu'en-dehors, en vue d'apporter des éléments de réponse à nos questionnements. Notre posture d'observatrice-médiatrice, facilitée par notre proximité avec le terrain et avec les participants, a contribué à favoriser des échanges au cours desquels les participants ont livré des événements et réflexions de l'ordre de l'intime, montrant à quel point ils s'approprièrent la démarche de recherche et se positionnaient en tant que co-constructeurs du savoir.

La mise en place d'un suivi longitudinal, facilité par l'utilisation du réseau social *WeChat*, très répandu en Chine a permis d'organiser de nouvelles rencontres avec nos informateurs, cette fois virtuelles, un an après la fin de leur scolarité en lycée français à Shanghai. Selon les mêmes modalités, nous leur avons demandé de choisir et de présenter des photographies mettant en scène leurs langues, et leur(s) identité(s). À nouveau pleinement engagés dans des retours réflexifs sur de nouvelles expériences vécues, les jeunes ont donné à voir la dimension évolutive de leur répertoire langagier, les transformations éventuelles occasionnées par leur vie d'étudiants transnationaux (Ballatore, 2011) installés en France, au Royaume-Uni ou encore au Canada, et les effets de leurs mobilités sur leur construction identitaire. Au fil de notre cheminement de chercheure, notre corpus s'est ainsi enrichi de données multimodales, plurilingues et plurilittératiées : transcriptions d'entretiens compréhensifs, individuels et de groupe, réalisés en présentiel, en distanciel ; photographies ; échanges écrits sur *WeChat* ; dessins réflexifs⁵.

5 Le dessin réflexif désigne un dispositif de recueil de données mis en place à partir d'une consigne conduisant à la réalisation d'un dessin, dont la description et l'explication sont ensuite verbalisées par l'enquêté, avec pour objectif de donner du sens à des expériences vécues (Molinié, 2009).

Nous précisons que, dans un souci de comprendre comment la relation triangulaire entre l'élève, la famille et l'école peut contribuer au développement de compétences plurilingues et pluriculturelles, ainsi qu'à la construction d'identités plurielles, nos rencontres avec les acteurs sociaux de ce terrain incluent des échanges en entretiens compréhensifs individuels avec certains parents, et des enseignants de Section Internationale Chinois. Les transcriptions de ces entretiens complètent notre recueil de données, en contribuant à enrichir nos réflexions et nos cheminements scientifiques.

En nous laissant guider par les réflexions et propos des participants, nous avons basé nos analyses sur les tissages entre les données recueillies et nos repères théoriques, en tirant les fils thématiques identifiés par les jeunes au cours de leurs échanges. Ces tissages ont permis de mettre en évidence les spécificités de leurs pratiques plurilingues et plurilittératiées, et les cheminements identitaires suivis en puisant, de manière individuelle et singulière, dans l'ensemble de leurs ressources culturelles (Jullien, 2018).

4. Pratiques plurilingues et plurilittératiées déclarées, et entre-deux identitaires

En prenant appui sur une partie des données construites, nous en proposons dès à présent quelques résultats. Nous citerons ainsi quelques extraits d'un corpus envisagé sous l'angle des récits de vie, en lien avec les constructions identitaires des jeunes, marquées par des entre-deux langagiers et culturels, et en comprenant la notion de culture, à la suite de Cuche comme *nécessaire (...) pour penser l'unité de l'humanité dans sa diversité* (2016 : 10).

4.1 Pratiques plurilingues et plurilittératiées déclarées par les jeunes, illustrées en images

Au cours des entretiens, les jeunes ont évoqué leurs pratiques plurilittératiées à partir d'exemples d'abord issus de leurs pratiques scolaires du lire-écrire. À la suite de Bemporad et Moore, précisons que nous comprenons la notion de « pratique littératiée » comme *l'ensemble des pratiques langagières autour du langage écrit* (2013 : 30), en considérant *les pratiques sociales du lire-écrire comme un continuum*

entre différents contextes et conditions de développement (familial, scolaire, sociétal) et sous diverses formes (scripturales et graphiques) (Molinié, Moore, 2012 : 4). Au fil de leur scolarité, les participants ont ainsi développé un répertoire langagier constitué de langues aux systèmes graphiques éloignés, et leurs pratiques déclarées révèlent comment ils associent et articulent système alphabétique et sinogrammes. L'une des jeunes filles décrit ainsi les modalités de ses pratiques plurilingues à l'écrit, propos qu'illustre la photographie⁶:

*Vous voyez les lettres euh les caractères chinois au milieu...
ben en gros je prends des notes toujours avec des trucs chinois fin
des abréviations*

Dans cet extrait d'un entretien de groupe mené un an après l'obtention de leur baccalauréat, la jeune fille explique avoir conservé des habitudes plurilittératiées développées et construites au cours de sa scolarité à Shanghai. Elle indique continuer à les appliquer dans le cadre de ses études en médecine, à Paris. La distance entre les langues, et leurs systèmes graphiques, nous semble particulièrement révélateurs des métissages opérés par les jeunes, qui ont appris à écrire le français tout en développant leurs compétences langagières en chinois, à l'écrit comme à l'oral. Ces pratiques plurilingues et plurilittératiées illustrent ensuite la manière dont les jeunes articulent leurs langues, pour construire et s'approprier une compétence plurilingue et pluriculturelle singulière, *répertoire disponible* (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 12) et indissociable de leur construction identitaire.

Cette compétence plurilingue et pluriculturelle comprend par ailleurs d'autres langues et cultures étudiées jusqu'au lycée, parmi lesquelles l'anglais occupe une place de choix dans le répertoire des jeunes. Si l'un d'eux nous a expliqué qu'en arrivant à Shanghai à l'âge de sept ans, il ne parlait pas du tout anglais, il a ensuite réalisé que les apprentissages et les efforts développés au cours de sa scolarité à Shanghai lui avaient ouvert les portes d'études supérieures intégralement suivies en anglais, et offert l'opportunité d'un semestre d'échange aux Etats-Unis. L'une des jeunes filles, arrivée à Shanghai à l'âge de neuf ans a, elle aussi, constaté à son arrivée cet écart langagier entre son niveau de compétences langagières

⁶ https://drive.google.com/file/d/1RujqM8CofbAZ8wZdXRxb_LWJiWyiO_H/view?usp=sharing

et celui des autres élèves de l'établissement. Devenue étudiante, elle nous a confié avoir *toujours eu un rapport assez particulier avec l'anglais*, et aimer beaucoup s'exprimer dans cette langue.

Cette esquisse des pratiques langagières déclarées par les jeunes nous laisse entrevoir comment s'entrecroisent les rapports aux langues développés par les participants, et leurs effets sur l'orientation de leurs choix d'étudiants, dans une ouverture au monde et à de nouvelles expériences de vie.

4.2 Une mosaïque de ressources culturelles, une mise en images d'entre-deux langagiers et culturels constitutifs d'identités plurielles

L'interculturel est défini par Dervin comme *un acte de partage, de négociation et de co-constructions* (2017) ; nous nous appuyons sur cette définition pour présenter les croisements et métissages culturels opérés par des jeunes qui construisent leur identité « entre » les cultures, en puisant dans ce que Jullien nomme leurs *ressources culturelles* (2018). Les mosaïques de ressources assemblées par les jeunes, et présentées pendant les entretiens de groupes sous la forme de photographies prises par eux-mêmes, nous semblent ainsi illustrer les transformations de cultures évolutives et ouvertes, et les prémisses de la construction par les participants de ce qui pourrait correspondre à la notion de « troisième culture », élaborée par Kramsch, quand elle considère que :

*only Thirdness is able to make meaning out of the other two and to build a sense of identity and permanence*⁷ (2009 : 234).

Cet entre-deux, constitutif d'identités plurielles, est évoqué par les anciens lycéens au cours de nos échanges, quand ils déclarent notamment avoir *un pied dans une culture et un pied dans l'autre*, ou ne se sentir *ni l'un ni l'autre* puisque *entre les deux*. En décrivant des identités en construction dans deux cultures, ils expliquent avoir développé des compétences culturelles qui leur permettent de porter un regard différent sur *les deux extrêmes*. Confrontés au regard de l'Autre dans leurs réflexions identitaires,

⁷ Seule l'expression d'une troisième culture peut donner du sens aux deux autres, et permettre ainsi la construction d'un sentiment d'identité et de permanence (notre traduction).

les participants décrivent une identité *relative à celle des autres*, qui nous encourage à envisager le développement d'une *compétence de médiateur* (Jacquet, Moore et Sabatier, 2008), associée à une ouverture d'esprit décrite par l'une des jeunes comme contribuant à *éviter les conflits*. Alors que nous continuons nos recherches, dans le cadre d'un parcours doctoral, nos informateurs, devenus étudiants transnationaux (Ballatore, 2011), poursuivent leurs cheminements langagiers, culturels et identitaires, en affirmant qu'*on peut très bien appartenir à plusieurs cultures, puisqu'en tous les cas chacun est différent*.

Conclusion

Nos rencontres longitudinales avec des lycéens scolarisés en établissement français à Shanghai les ont amenés à mettre en récit, et en images, leurs expériences langagières, culturelles et identitaires, ainsi que la dimension évolutive de ces expériences dans le cadre de leurs parcours d'études à travers le monde. En continuant à suivre leurs parcours, nous poursuivons nos observations, au sein de l'institution, d'un public d'apprenants particulièrement diversifié, pour essayer de comprendre comment la richesse de cette diversité est prise en compte et contribue, pour chacun des élèves, à une ouverture à l'Autre et sur le monde.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Auger, N., Le Plichon, E. 2021. *Défis et richesses des classes multilingues, construire des ponts entre les cultures*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- Ballatore, M. 2011. « Echanges internationaux en Europe et apprentissages, l'exemple de la mobilité étudiante institutionnalisée par le programme Erasmus. La professionnalisation : l'un des vecteurs du processus de Bologne ? » *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. ARES / Les Editions de la Maison des Sciences de l'Homme. Hors-série n°3.
- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., Véronique, D. (dir.). 2005. Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues. In : Actes du colloque : *La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives*, (12-14 décembre 2002). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bellassen, J., Liao, M. 2016. L'enseignement bilingue en langue chinoise : modèles institutionnel et associatif. In : Hélot et Erfurt, *L'éducation bilingue en France, Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Lambert-Lucas, p.355-385.
- Bemporad, C., Moore, D. 2013. « Identités plurilingues, pratiques (pluri)littéraires et apprentissages ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° spécial, Université de Neuchâtel : centre de linguistique, p. 29-45.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle, vers un cadre commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

- Cuche, D. 2016. [5^e édition]. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Delory-Momberger, C. 2005. *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*. Paris : Anthropos.
- Dervin, F. 2017. *Compétences interculturelles*. Paris : Archives contemporaines.
- Grosjean, F. 2015. *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Hélot, C., Erfurt, J. (dir.) 2016. *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Jacquet, M., Moore, D., Sabatier, C. 2008. « Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles ». *GLOTTOPOL* n°11, p. 81-94.
- Jullien, F. 2018. *Il n'y a pas d'identité culturelle*. Paris: L'Herne.
- Kramsch, C. 2009. *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Lipianski, E.-M. 1992. *Identité et communication : l'expérience groupale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Maalouf, A. 1998. *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Molinié, M. 2021. Epreuves biographiques et mises en œuvre de soi. Quelques enjeux de formation professionnelle dans l'éducation plurilingue. In : Delory-Momberger (dir.). *Penser la recherche biographique en situations et en dialogues. Le sujet dans la Cité, revue internationale de recherche biographique*, numéro 12, p. 115-126.
- Molinié, M. 2015. *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'une didacticienne*. Paris : Riveneuve éditions.
- Molinié, M. 2009. *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF). France : Enrages-Belles Lettres.
- Molinié, M., Moore, D. 2012. « Les littératies : une Notion en Questions en didactique des langues (NeQ) ». *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle*, volume 9, numéro 2. [En ligne] :URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2757> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2757> [consulté le 12 mai 2022].
- Moore, D. 2006. *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

Troisième partie
Interactions didactiques
en contexte plurilingue

Enseigner les Disciplines Non linguistiques en français : quel potentiel d'apprentissage de la langue française au Maroc ?

Lahoucine Ait Sagh

Faculté de Langue Arabe Marrakech
Université Caddi Ayyad, Maroc

Introduction

Le Maroc a adopté plusieurs réformes durant cette dernière décennie (2010-2020) pour améliorer la qualité de son système éducatif. Ainsi le ministère de l'éducation nationale a initié la Vision Stratégique pour la réforme du système éducatif national (2015-2030)¹ qui a pour objectif principal de prendre en considération les préconisations de la nouvelle Constitution (2011) du pays en matière de pluralité et de diversité linguistique, et d'accès équitable à une éducation de qualité. Ceci, dans une perspective de respect des Droits de l'Homme et d'ouverture sur les avancées technologiques à l'échelle nationale et internationale.

La politique linguistique éducative marocaine qui a fait l'objet des débats et des critiques² (surtout en ce qui concerne les langues d'enseignement des matières scientifiques et la place de l'amazigh dans le système éducatif), (Abouzaid, 2011, Benzakour, 2012, Messaoudi, 2016) est l'un des aspects fondamentaux abordés dans ces deux textes de réformes. En outre, la Vision Stratégique s'est exprimée sur les statuts et les fonctions de chaque langue composant le paysage linguistique marocain dans le système éducatif. La nouveauté est apportée au niveau des langues d'enseignement au primaire et au secondaire, où l'arabe standard était jusqu'à la rentrée scolaire 2013-2014 la seule langue d'enseignement. Ainsi, « l'alternance linguistique » apparaît comme un concept majeur, qui situe

1 https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr.pdf

2 https://www.chambrederesrepresentants.ma/sites/default/files/loi/rapp_com_lec_1_51.17_1.pdf

l'enseignement/apprentissage des Disciplines Non Linguistiques³ (DNL) au Maroc dans une dimension bilingue. L'arabe est la langue principale d'enseignement, le français et l'anglais pour certains contenus⁴ au collège et au lycée. La Loi-cadre 51.17 relative au système d'éducation appuie ces décisions ouvertes sur la pluralité linguistique, et initie une nouvelle ère sociolinguistique et didactique.

Dans ce chapitre, nous nous interrogeons sur le potentiel linguistique acquisitionnel sous-jacent à l'enseignement/apprentissage des mathématiques et des sciences de la vie et de la terre enseignées en français au secondaire collégial. Pour saisir cette dimension linguistique présente dans ces deux cours, nous avons fait appel à une méthodologie ethnographique, basée sur les enregistrements filmés des séances de cours, afin de nous arrêter sur des exemples de « séquences potentiellement acquisitionnelles » de la langue.

Nous présentons tout d'abord le contexte sociolinguistique et la politique éducative du Maroc. Par la suite, il est question de préciser la méthodologie de recherche suivie, et d'avancer les résultats obtenus, en nous appuyant sur des extraits de séquences interactionnelles, permettant de développer la compétence linguistique des apprenants.

1. Le contexte sociolinguistique : diversité et stratification

Le Maroc est un pays multilingue. Plusieurs langues et variétés linguistiques coexistent dans son marché linguistique. Cette diversité découle de son histoire à la croisée de plusieurs civilisations, à son emplacement géographique en contact avec d'autres continents et à la composition ethnique de son peuple.

Sur le plan officiel, en matière de politique linguistique, nous nous référons à la dernière Constitution de 2011, et plus précisément à l'article 5 pour comprendre ses grands traits.

3 La Discipline Non Linguistique consiste en l'enseignement en langue étrangère d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques, citons à titre d'exemple les matières scientifiques, l'histoire-géographie, etc. Cette terminologie ne fait pas l'unanimité des chercheurs, certains parlent de DdNL, puisque selon Gajo (2009 :15) *Les enjeux linguistiques sont justement au centre de tout travail bilingue*, et qu'il n'existe pas de discipline enseignée en dehors de la langue.

4 Nous avons repris l'expression telle qu'elle est employée dans la Vision Stratégique pour la réforme du système éducatif national.

L'arabe demeure la langue officielle de l'Etat. L'Etat œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'Etat, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception.

L'Etat œuvre à la préservation du Hassani, en tant que partie intégrante de l'identité culturelle marocaine unie, ainsi qu'à la protection des expressions culturelles et des parlers pratiqués au Maroc. De même, il veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères les plus utilisées dans le monde (La Constitution du Maroc, Article 5, 2011 : 5).

Dans les versions de la Constitution marocaine de 1962, 1970, 1972, 1980, 1992, 1996, seul l'arabe jouissait du statut de langue officielle. Cependant depuis 2011, la politique linguistique marocaine a connu des changements notables. La langue amazighe dans sa variante standardisée est reconnue comme une langue officielle du pays. De même, l'Etat mentionne pour la première fois l'importance des différents parlers pratiqués dans la société. La Constitution de 2011 aborde également la question de l'apprentissage des langues étrangères sans toutefois les préciser davantage.

Nous pouvons dire que la présente référence officielle constitue un pas d'une grande envergure vers la reconnaissance du multilinguisme et de la diversité linguistique du pays.

Le marché linguistique marocain présente des stratifications et des hiérarchisations. Boukous y applique le modèle gravitationnel élaboré par Calvet, et parle de *langues périphériques (l'amazighe et l'arabe dialectal)*, en *langue centrale (l'arabe standard au niveau national)*, en *langues supercentrales (l'arabe standard au niveau international, le français, l'espagnol)* et en *langue hypercentrale (l'anglais)* (2012 : 20). Cette catégorisation émane des attributions et du poids assignés à chacune de ces langues.

Au niveau de l'usage, les langues de l'interaction et de la communication quotidienne de la majorité des Marocains sont l'arabe dialectal, qui comprend plusieurs variétés (arabe citadin, arabe urbain, arabe

bédouin, arabe hassani, arabe jebli), et l'amazigh (tarifit, tamazight et tachelhit). L'arabe dialectal est aussi la langue véhiculaire des locuteurs amazighophones des aires géographiques différentes. Ces deux variétés linguistiques jouissent d'une grande vitalité et subissent des mutations liées au développement des technologies de l'information et de la communication.

L'arabe standard officiel remplit sa fonction de langue officielle et jouit de tout le soutien de l'Etat, mais *il reste néanmoins coupé de la réalité quotidienne, du fait qu'il n'est la langue maternelle d'aucun locuteur marocain* (Mabrou, 2016).

L'usage du français dans le champ de la communication quotidienne reste minoritaire et réservé à une élite scolarisée en français et dans certains secteurs d'activité, comme le tourisme, la finance, la médecine, etc. Sa maîtrise est un atout pour la promotion socioprofessionnelle.

2. La politique linguistique éducative : Ruptures et réformes

La complexité du paysage linguistique marocain n'est pas sans effet sur la politique linguistique éducative. À travers ce bref aperçu, nous allons nous arrêter sur la problématique des langues dans les différentes réformes entamées depuis l'indépendance (1956) jusqu'à nos jours.

En 1960, quelques années après la déclaration d'indépendance du pays (1956), la politique d'arabisation lancée en 1957 est appuyée par la création de l'Institut d'études et de recherches pour l'arabisation. Il avait pour objectif de rendre à la langue arabe la place qu'elle avait perdue durant la période du Protectorat tout en la modernisant pour qu'elle soit capable de concurrencer la langue française sur tous les plans. Après plusieurs tentatives, l'enseignement des matières scientifiques est assuré en arabe, le français regagne le statut de première langue étrangère enseignée comme discipline. Néanmoins, dans l'enseignement supérieur, les cursus scientifique, technique, économique, médecine, les cycles d'ingénieurs, s'enseignaient encore en français. Cette situation de fracture linguistique (Messaoudi, 2016) entre les cycles avait un impact négatif sur l'avenir des étudiants. L'arrivée des bacheliers scientifiques du système arabisé à l'université était vécue comme un choc linguistique. Le passage

de l'arabe au français comme langue d'enseignement est un obstacle à l'enseignement/apprentissage d'où le recours à des modules de langue et de terminologie pour remédier partiellement aux dysfonctionnements et aux lacunes linguistiques (Messaoudi, 2016).

Actuellement, et dans le cadre de la réforme en cours, la Vision Stratégique 2015-2030 pour la réforme du système éducatif national et la Loi-cadre 51.17 relative au système d'éducation, promulguée en 2019, la question de la langue d'enseignement des Disciplines Non Linguistiques a suscité un grand débat entre les partis politiques, principalement le parti Justice et Développement et le parti de l'Indépendance, qui sont contre l'enseignement des DNL en langues étrangères. Par conséquent, la version définitive du texte a retenu l'alternance linguistique définie comme *une approche pédagogique et un choix éducatif progressif, investi dans l'enseignement plurilingue, en vue de la diversification des langues d'enseignement, en sus des deux langues officielles de l'Etat, à travers l'enseignement de certaines matières notamment les matières scientifiques et techniques, ou certains contenus ou modules, en une ou plusieurs langues étrangères* (Loi-Cadre, 2020, article 2).

Dans la réalité, ce principe d'alternance linguistique en matière de langues d'enseignement (arabe standard/français) est appliqué plus au primaire que dans les autres cycles. Au collège (2018) et au lycée (2015)⁵, seul le français fonctionne comme langue d'enseignement des Disciplines Non Linguistiques. Ces mesures sont prises pour assurer la cohérence linguistique entre les différents cycles (primaire, secondaire, universitaire).

3. La composante « Langue » dans l'enseignement des DNL en langue étrangère

Sur le plan théorique, nous inscrivons l'enseignement des DNL en langue étrangère dans l'optique d'un enseignement bilingue intégré dans lequel il y a combinaison d'apprentissage disciplinaire et linguistique, (Coste, 2000 ; Gajo, 2001 ; Duverger, 2005 ; Cavalli, 2005 ; Ait Sagh, 2021).

⁵ Il est à mentionner qu'avant l'arabisation, la langue d'enseignement des DNL est le français. Cette décision n'est donc pas nouvelle.

Il est important de signaler que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en tant que matière d'enseignement diffère de l'enseignement /apprentissage d'une discipline en langue étrangère. Dans le premier cas, l'objectif principal est d'apprendre à manipuler la langue et ses structures pour l'utiliser dans diverses situations de communication. Dans le deuxième cas, l'objectif est double et plus complexe. Il s'agit d'apprendre une discipline tout en améliorant son niveau dans cette langue médium. Dès lors, nous déduisons que la dimension linguistique est fort présente dans ce genre d'enseignement. En effet, chaque discipline a ses objets linguistiques, qui servent à décrire, à commenter, à analyser, à argumenter, à l'écrit comme à l'oral. Il ne s'agit pas seulement d'acquérir un lexique en rapport à une matière, certes qui joue un rôle de premier rang dans le développement des concepts, mais ce sont des « genres discursifs⁶ » (Cavalli, 2012 : 138) spécifiques à chaque discipline.

Le langage est fondamental pour les connaissances et leur construction. Sa place doit être prise en compte. Une faible maîtrise de la langue 2 pourrait constituer un obstacle au moment de l'apprentissage des contenus disciplinaires, surtout pour des élèves issus de la migration et de milieux sociaux défavorisés.

Ce travail linguistique mené en parallèle avec un autre disciplinaire enrichit et développe la compétence de l'apprenant dans la langue étrangère, mais aussi dans la langue 1 d'enseignement, s'il est fait dans une logique intégrée qui prône l'articulation et l'interrelation entre les langues d'enseignement/apprentissage. Coste affirme qu'*on apprend bien les langues en focalisant sur les disciplines* et que *l'enseignement bilingue est une des voies de renouvellement de l'enseignement des langues dans les systèmes éducatifs*. Cette relation étroite montre que les gains sont mutuels pour les apprenants, la langue est au service de la discipline et vice versa. Causa (2009 : 184) pour sa part, évoque le double gain disciplinaire et linguistique dans une telle orientation didactique : *pour ce*

6 Le genre ne concerne pas seulement la littérature, ici il signifie une catégorie de textes qui se caractérisent par des structures précises, des réalisations verbales ritualisées et des contraintes. Généralement, ils sont nommés par un lexique ordinaire, par exemple : un résumé, un compte rendu, une conférence, un traité, etc.

qui concerne l'enseignement/apprentissage d'une DNL en LE, si l'amélioration linguistique en LE est évoquée souvent dans les programmes des classes bilingues, il n'en reste pas moins que l'objectif prioritaire serait de favoriser chez l'apprenant la construction de nouveaux concepts (non linguistiques) en LE. Pour Chnane-Davin et Cuq (2008), comprendre et apprendre les concepts en DNL passe primordialement par la maîtrise de la langue ordinaire omniprésente en classe à travers les consignes, les explications, l'écriture, etc. les deux chercheurs croient en la complémentarité, l'interdidacticité et l'interdisciplinarité entre langues et disciplines, pour mettre en place des actions didactiques intégrées et un décloisonnement disciplinaire. Pour cela, nous estimons que des moments de coopération et d'échange entre les enseignants des DNL et des langues pourraient mener à établir des passerelles didactiques, méthodologiques et interculturelles entre les différentes DNL et le français en tant que discipline enseignée.

Cavalli (2012) confirme que la langue est consubstantielle à toute discipline. En effet, tout enseignant de DNL est en même temps enseignant de langue de ladite discipline à condition que cet enseignant soit conscient de ce fait. Ainsi, l'enseignant met à la disposition des apprenants un ensemble de moyens verbaux pour les impliquer dans la discipline et son univers linguistique. Cavalli (2011 : 21) précise que cette configuration didactique permet le développement des élèves aussi bien sur le plan linguistique, cognitif que social.

4. Méthodologie

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi d'adopter une méthodologie basée sur des enregistrements filmés d'une séance de cours de 50 minutes en classes de Mathématiques (1^{ère} année) et de Sciences de Vie et Terre (2^e année). Par la suite, nous avons procédé à la transcription manuelle du corpus, pour repérer les passages représentant à notre sens un potentiel d'apprentissage linguistique. Cette méthodologie a été complétée par l'observation directe non participante des séances, dans l'objectif de noter les éléments du hors-champ de la caméra et les paramètres contextuels.

Nous tenons à mentionner que les deux cours filmés de 50 minutes se sont déroulés les 7 mars 2020 et 14 mars 2020 dans un collège public de la ville d'Agadir, appartenant à la Direction Provinciale d'Agadir Ida Outanane et l'Académie Régionale de l'Education et de la Formation Sous Massa.

L'objectif est de voir comment les enseignants⁷ explicitement ou implicitement abordent la dimension « langue » dans leur classe de DNL, et comment cette double focalisation sur ces deux objets contribue au développement de la compétence linguistique des apprenants, sur le plan lexical, syntaxique et discursif.

5. Les gains linguistiques

Comme nous l'avons mentionné, l'enseignement des DNL en langue étrangère, dans une perspective intégrée, permet aux apprenants de tirer parti des gains linguistiques, que nous avons estimés lexicaux, syntaxiques et discursifs.

5.1. L'aspect lexical

L'aspect lexical est le souci obsédant de la plupart des enseignants de DNL (Demarty Warzée, 2011). Il l'emporte parfois sur les autres aspects linguistiques. Ce lexique est désigné par la terminologie ou le vocabulaire spécialisé qui diffère d'une discipline à une autre. Sa fonction est de nommer, de désigner, de caractériser des objets, des phénomènes, des êtres, etc. Sa maîtrise est une entrée essentielle pour l'enseignement/apprentissage d'une DNL pour l'enseignant et l'apprenant dans la mesure où il permet d'accéder au sens scientifique contextualisé garant de la poursuite des autres opérations à venir, raisonnement, démonstration, déduction, conclusion, etc. (Chnane-Davin, Cuq, 2008). Nous nous attachons à relever quelques exemples du lexique de spécialité présent en nos classes de DNL et à en étudier les spécificités.

Le tableau suivant présente quelques termes scientifiques repérés en classe de Sciences de la Vie et de la Terre, leur classe grammaticale et leur étymologie. L'arrêt sur l'origine vise à montrer que la majorité des termes scientifiques ont des bases gréco-latines, et émane selon Guilbert (1973) du souci de la recherche d'un vocabulaire à vocation universelle malgré les différenciations liées à chaque langue.

⁷ Nous les remercions pour leur contribution à cette recherche.

Terme	Classe grammaticale	Origine
Fonction	Nom	Lat. Functio
Biologique	Adjectif qualificatif	Grec. Bios/logos
Reproduction	Nom	Latin. Producere
Espèce	Nom	Latin. Species
Accouplement	Nom	Latin. Copulare
Sexuelle	Adjectif qualificatif	Latin. Sexus
Racine	Nom	Latin. Radicis
Tige	Nom	Latin. Tibia
Maturité	Nom	Latin. Maturitas
Gamètes	Nom	Grec. Gamos
Cellules	Nom	Latin. Cellula
Spermatozoïde	Nom	Grec. Spermatos
Ovules	Nom	Latin. Ovum
Microscopique	Adjectif qualificatif	Grec. Skopein
Noyau	Nom	Latin. Nodus
Cytoplasme	Nom	Grec. Cyto /Plasma
Membrane	Nom	Latin. Membrana
Cytoplasmique	Adjectif qualificatif	Grec. Cyto /Plasma
Chromosomes	Nom	Grec. Khroma
Alimentation	Nom	Latin. Alimentum
Génétique	Adjectif qualificatif	Grec. Genete
Flagelle	Nom	Latin. Flagellum
Puberté	Nom	Latin. Peburtas

Tableau 1 : La terminologie scientifique repérée dans la séance de SVT

Le deuxième tableau ci-après présente, quant à lui, quelques exemples de termes scientifiques relevés dans le corpus du cours de mathématiques.

Terme	Catégorie grammaticale	Origine
Quadrilatère	Nom	Latin. Quadrilaterus
Triangle	Nom	Latin. Triangulus
Convexes	Adjectif qualificatif	Latin. Convexus
Figure	Nom	Latin. Figura
Concave	Adjectif qualificatif	Latin. Concavus
Propriété	Nom	Latin. Proprietas

Terme	Catégorie grammaticale	Origine
Longueur	Nom	Latin. Longus
Parallèles	Adjectif qualificatif	Grec. Parallêlos
Parallélogramme	Nom	Latin. Parallelogrammum
Côtés	Nom	Latin. Costa
Opposés	Adjectif qualificatif	Latin. Opponere
Parallélisme	Nom	Grec. Parallêlismos
Egalité	Nom	Latin. Aequalis
Distances	Nom	Latin. Distantia
Application	Nom	Latin. Applicatio
Equerre	Nom	Latin. Exquadrare
Géométriques	Adjectif qualificatif	Latin. Geometricus
Règle	Nom	Latin. Regula
Compas	Nom	Latin. Passus
Centre	Nom	Latin. Centrum

Tableau 2 : La terminologie scientifique repérée dans la séance de Mathématiques

L'apprenant en classe de DNL est amené à saisir la complexité du terme scientifique caractérisé par la monosémie mais qu'il peut rencontrer en passant d'une discipline à une autre sous un autre signifié et même dans le discours ordinaire commun dénué de toute charge sémantique scientifique. Nous estimons que cet enchevêtrement terminologique contribue au développement de la compétence linguistique de l'apprenant dans sa composante lexicale, qui s'enrichit par l'addition et l'emploi de plusieurs termes scientifiques confrontés en classes de DNL à d'autres généralement en rapport au discours ordinaire ou au métalangage auquel il est exposé en classe de FLE. Ce travail complémentaire participe également à l'éveil et au développement de la conscience linguistique axée sur la comparaison entre les différents domaines de discours : scientifique et ordinaire. Sur le plan de l'enseignement/apprentissage de la DNL, le travail sur l'élucidation de l'opacité des termes scientifiques est une entrée capitale parce qu'il permet à l'apprenant l'accès au sens et l'acquisition des dénominations, d'établissement des liens entre le signe, le signifié et le signifiant pour les mobiliser dans le raisonnement scientifique, la

démonstration, la description, la déduction, etc., comme le montre cet exemple :

P: XXX ce sont des quadrilatères convexes < ((دبا المشكل))> est-ce qu'il existe d'autres quadrilatères qui ne sont pas convexes/ < ((كابينين))> par exemple XXX c'est quoi un quadrilatère/ un triangle il est constitué de trois sommets donc ce n'est pas un quadrilatère (.) un quadrilatère c'est une figure qui est constituée de quatre sommets qu'on appelle le quadrilatère donc par exemple si je trace un quadrilatère de cette forme on va l'appeler abcd (.) donc vous connaissez que les diagonales elles sont elles sont deux points qui ne sont pas consécutifs ((يعني نقط غير متتابة)) > (0.3) > (.) deux points qui ne sont pas consécutifs par exemple on a ici ac ac c'est un diagonal ac c'est un diagonal (.) quel est l'autre diagonal/ (Math).

L'enseignant commence tout d'abord par la définition du terme quadrilatère en l'opposant au triangle. Ce travail oral est accompagné d'un autre scriptural - forme - sur le tableau. Cette double explication a pour objectif d'asseoir le lien entre le signifiant, le signifié et le référent. La réussite de cette première étape permettra de mobiliser le concept de quadrilatère dans le reste de la leçon.

La monosémie rend le travail d'explication de l'enseignant ardu. Il se trouve dans l'obligation de traduire (comme nous l'avons observé avec l'enseignant des mathématiques) ou de faire appel à d'autres codes sémiotiques, notamment le dessin, les images, les vidéos pour parvenir à étayer ses explications sans garantir l'accès ou non au sens recherché du terme scientifique. En outre, grâce aux travaux de Berthoud & Gajo (2005) et Gajo (2007), nous savons que l'enseignement des DNL en langue étrangère assure une conceptualisation rigoureuse des savoirs due à la défamiliarisation et à la distance psychologique neutre qu'ont les apprenants face à la langue étrangère.

5.2. L'aspect syntaxique

Le discours scientifique circulant en classes des DNL a ses propres particularités syntaxiques. En effet, il se caractérise par le recours à la phrase déclarative, au pronom personnel « on », à la nominalisation, et aux phrases complexes. Les exemples suivants témoignent de ces usages :

validées universellement. De là, le pronom « on » est utilisé généralement pour dénommer un phénomène ou un objet scientifique : *on* l'appelle, *on* dit, *on* parle, *on* les appelle, etc. C'est aussi pour avancer des constats et des déductions objectives à partir des propriétés ou des raisonnements scientifiques : si *on* a, *on* constate ou bien *on* déduit, *on* a dit, etc. Les données sont là et sont présentées de manière neutre. Toutes les opérations scientifiques que ce soit en SVT ou en Mathématiques sont exprimées et verbalisées discursivement par le pronom indéfini qui se réfère à une source énonciative absente et abstraite, que nous pouvons désigner par la communauté scientifique d'une discipline donnée. Par contre, les enseignants recourent au « je » quand ils expriment des manières de faire personnelles, des « astuces » ou des avis subjectifs sur un phénomène.

Il n'est question en aucun moment d'employer des phrases exclamatives à valeur plus expressive. Ainsi pour observer, émettre des hypothèses, déduire, transmettre des propriétés et des théorèmes, les acteurs en classe de DNL emploient des phrases déclaratives comme notre corpus l'indique. Par ses qualités « d'informativité » et de « neutralité », la transmission et la construction des contenus se font à l'aide de la phrase déclarative. Son caractère généralisant rend la modalité déclarative plus dominante puisqu'elle inclut la déclaration, l'hypothèse, la condition, la déduction, la description, la définition, la caractérisation, etc.

5.2.2. La nominalisation : Précision sémantique et économie langagière

Dans les classes de DNL observées, les enseignants font appel au procédé de nominalisation dans leur discours scientifique. En classe de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) par exemple, l'enseignant utilise des phrases nominales en vertu de leur grande rigueur et précision dans la transmission de l'information. La nominalisation permet aussi une économie de langage puisqu'elle communique une grande quantité d'information en peu de mots. Le recours à ce procédé est établi généralement à partir d'une dérivation lexicale qui rend compte d'un processus. La nominalisation permet à l'enseignant également de mettre en valeur le nom en question qui généralement du lexique disciplinaire et qui constitue l'élément central de la phrase sur le plan sémantique. Les exemples suivants recueillis en classe de SVT nous informent sur

l'importance d'un tel procédé syntaxique :

P : ah l'accouplement entre un mâle et une femelle (.)

P : la multiplication de l'espèce ou bien du genre

P : l'intervention du mâle ou bien de la femelle (.)

P : l'origine des gamètes (0.4) mâles et femelles

P : la reproduction sexuée chez les animaux (SVT).

Comme nous l'avons mentionné, tous les noms en tête de phrase sont formés par le biais de suffixes. Il serait judicieux que l'enseignant pendant son explication nomme le verbe puis le nom et vice versa pour assurer la compréhension de tels concepts, sans que le travail s'inscrive dans une dimension purement linguistique mais au service de la discipline en question. En classe de mathématiques, l'enseignant, quant à lui, emploie souvent des phrases verbales. Elles sont quand même ponctuées par des noms relevant généralement du lexique disciplinaire, entre autres : l'information, le parallélisme, l'intervention, la démonstration, la soustraction, l'égalité, l'application, la longueur, la mesure, etc. Comme nous pouvons le constater, le substantif peut se substituer seul à toute une structure verbale longue pour méta-expliquer ces termes. Les apprenants intègrent ces noms dans leur répertoire lexical, par des procédés de répétition en classe, ainsi l'enseignant n'a plus besoin de les expliquer chaque fois qu'il les évoque. La nominalisation est aussi présente pour ces deux DNL dans la langue écrite : les titres, les légendes, les schémas, les tableaux, etc. Les enseignants l'adoptent pour des raisons qui répondent aux contraintes disciplinaires, sémantiques et même parfois spatiales, comme la contrainte de la surface du tableau noir.

5.2.3. Les phrases complexes

En classe de SVT, nous remarquons que l'enseignant fait appel à des phrases longues et complexes. Elles sont surtout des propositions subordonnées relatives et circonstancielles. Les relatives sont fréquentes dans le discours de l'enseignant. Elles jouent le rôle d'expansion apportant des informations et des caractérisations sur des concepts disciplinaires. Dans un tour de parole, nous constatons que l'enseignant enchâsse plusieurs structures relatives pour transmettre des informations, expliquer des concepts, répéter, exemplifier, reformuler, etc. L'énoncé est

porteur d'une masse importante d'informations, en une série de phrases. Cette densité informative dont les éléments sont reliés oblige l'enseignant à opter pour cette complexité syntaxique, qui reflète également l'interdépendance des concepts abordés et les relations qu'ils entretiennent.

Ces relations logiques de cause, de conséquence, de temporalité sont exprimées à l'aide des subordonnées circonstancielles comme dans les exemples suivants extraits du cours de SVT :

1-P : oui comment les autres êtres vivants peuvent se reproduire en l'absence de l'accouplement comme étape **parmi les étapes qu'on peut trouver chez les animaux en général mais pas toujours avec tous les animaux (.)** voilà la première question **lorsque je dis la reproduction des végétaux la reproduction des animaux c'est pour la continuité comme vous avez dit (.)** pour que il y aura le **dénombrement c'est-à-dire l'augmentation de la population et pour assurer la continuité et pour éviter les espèces en voie de disparaître d'accord/** on a commencé **autrement dit lorsque je dis animal femelle je parle dans ce que cas de quoi / (0.2)**

2-P : qu'est-ce qu'il arrive aux autres / c'est-à-dire quel est pour les autres quel est qu'est-ce qu'il arrive aux autres/**maintenant lorsque je dis (.) il faut faire attention ici parce que je ne peux pas dire la pénétration des gamètes mâles je dis la pénétration d'un seul malgré les milliers des spermatozoïdes qui entourent l'ovule seulement un qui pénètre** vous allez voir ça concernant le phénomène de chimiotactisme c'est-à-dire quoi/ ((dessine)) l'ovule il va sécréter des matières pour attirer les spermatozoïdes \ (SVT).

Le discours scientifique de l'enseignant de mathématiques se caractérise, quant à lui, par la longueur et la condensation. En fait, en classe de SVT, ce sont les subordonnées relatives qui prédominent, pour les mathématiques, les subordonnées complétives et circonstancielles sont davantage utilisées comme le montrent les exemples suivants :

3-P : c'est très bien (.) **donc on sait que abcd (.) alors on sait que abcd est un parallélogramme c'est ça/ alors ab est parallèle à dc puisque e est un point qui appartient à ab et f appartient à dc (.)** ALORS la droite ae est (.) la même que la droite ab et la droite dc est la

même que la droite fc alors **on déduit que ae est parallèle à fc alors on a ae parallèle à fc ae égale à fc (.) alors d'après la deuxième propriété (0.2) qu'on appelle la propriété de deux côtés opposés on constate que c'est un parallélogramme (.)**

4- P : donc ae est parallèle à fc c'est très bien (0.5) oui donc e appartient à ab f appartient à dc alors a e est parallèle à / **oui entre parenthèses parce que ce sont des droites (.)** ae parallèle à fc (0.2) vous avez déjà calculé ae est I égale à 4 et fc est I égale à 4 **tu as oublié de mettre que ae est I égale à fc et ae est I égale à fc (.)** donc on va appliquer (0.2) ce :: **cette propriété dans un quadrilatère si ab égale à dc et (0.2)** pour les distances on met aucun symbole (.) **alors dans un quadrilatère si ab égale à dc donc ici on a ec égal à fc et ab est parallèle à dc et ae est parallèle à dc alors on déduit que c'est un (.) [parallélogramme] (Math).**

L'enseignant utilise des phrases longues, cela est dû plutôt au registre oral et à la quantité d'informations à transmettre. En fait, il s'agit de mettre en avant dans un seul tour de parole, les données, les propriétés, les règles, les hypothèses, etc. Le tout est agencé dans des phrases complexes reliées par des liens logiques capables d'exprimer la relation entre les divers rapports établis. L'enseignant emploie beaucoup les complétives conjonctives par « que » puisqu'elles lui permettent d'avancer des postulats validés et des déductions. En ce qui concerne les subordinées circonstancielles, elles expriment le passage entre les différentes étapes du raisonnement et de la démonstration, avec tout ce qu'elles induisent de condition, de causalité et d'effet. La structure « Si+on a.....donc » est très courante en classe de mathématiques. Elle reflète les opérations logiques qui se basent toujours sur des données précises induisant des résultats conditionnés.

5.3. L'aspect discursif

D'après nos observations, en classes de DNL, l'apprenant est invité à mobiliser les composantes du discours disciplinaire dans des situations problèmes non pour produire des énoncés juxtaposés ou des termes scientifiques isolés. Il s'agit de construire le genre de discours correspondant à la logique de chaque discipline. En classe de SVT, le

genre discursif est ancré généralement dans une démarche inductive qui suppose la réalisation de plusieurs parties articulées par des liens logiques qui en assurent la cohésion et la progression. Le raisonnement débute par l'observation, la description des données observées pour arriver à en induire une conclusion qui amènera à définir un concept. Ces étapes nécessitent la mobilisation d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être pour bâtir une telle macrostructure discursive. Pour y arriver, il est indispensable d'acquérir les éléments de chaque genre discursif disciplinaire, sans perdre de vue l'existence des éléments transversaux communs entre les DNL, entre autres, l'observation et la lecture des éléments figuratifs et des symboles spécifiques, la description des éléments numériques et/ou cartographiques, etc.

En classe de mathématiques, le raisonnement adopté est souvent hypothético-déductif et suit des étapes bien précises. La démonstration est présentée comme un bloc cohérent entretenant des liens étroits entre ses parties. Elle commence d'abord par l'exposition du problème puis par l'introduction d'une condition ou d'une hypothèse et son résultat immédiat. S'ensuit la convocation d'une propriété, d'un théorème ou axiome comme appui pour finir par la conclusion et la déduction à partir de l'enchaînement logique suivi.

1 - P : donc ae est parallèle à fc c'est très bien (0.5) oui donc e appartient à ab f appartient à dc alors a e est parallèle à / oui entre parenthèses parce que ce sont des droites (.) ae parallèle à fc (0.2) vous avez déjà calculé ae est I égale à 4 et fc est I égale à 4 tu as oublié de mettre que ae est I égale à fc et ae est I égale à fc (.) donc on va appliquer (0 ; 2) ce ::cette propriété dans un quadrilatère si ab égale à dc et (0.2) pour les distances on met aucun symbole (.) alors dans un quadrilatère si ab égale à dc donc ici on a ec égale à fc et ab est parallèle à dc et ae est parallèle à dc alors on déduit que c'est un (.) [parallélogramme] (Math).

Certainement, le développement de ce cheminement suppose la maîtrise de savoirs disciplinaires et linguistiques. Cependant, leur mise en relation requiert la maîtrise de cette machinerie discursive propre à chaque discipline mais épuisée de la langue générale. Le corpus nous

informe que dans la classe de SVT ou de Mathématiques, les apprenants sont incapables de produire de telles structures discursives coordonnées même s'ils ont bien assimilé et maîtrisé le contenu disciplinaire. Leurs réponses sont généralement fragmentées et ne reflètent pas la logique suivie lors de leur élaboration. C'est l'enseignant qui prend en charge la reformulation, la mise en texte et l'articulation des différents énoncés dans une unité cohérente.

La centration de l'enseignement/apprentissage des DNL sur la terminologie ne permet pas aux apprenants de développer les compétences discursives propres à ces genres diversifiés.

Conclusion

Nous soutenons que l'exposition des apprenants à ce potentiel linguistique et discursif présent dans le discours disciplinaire par ses particularités et ses similarités contribue au développement de leur compétence linguistique en langue française si l'enseignement est assuré dans une logique d'intégration entre les contenus disciplinaires et linguistiques. En effet, nous constatons que l'exposition au discours disciplinaire familiarise les apprenants avec ses spécificités lexicales, syntaxiques et discursives. Néanmoins, même s'ils arrivent à comprendre la plupart des propos circulant en classe de DNL, ils ne disposent pas d'outils linguistiques et discursifs qui leur permettent de produire des énoncés cohérents propres à chaque genre disciplinaire et à sa logique. Le travail des enseignants est davantage focalisé sur la terminologie que sur les autres aspects linguistiques indispensables à la verbalisation et à la conceptualisation dans les DNL. Nous remarquons que la réception de l'écrit et de l'oral en tant qu'activité langagière est plus sollicitée que la production, qui reste partiellement activée en classe. Par ailleurs, les réponses demandées se situent au niveau de la microstructure discursive : terme ou phrase et non au niveau de la macrostructure en rapport avec le genre discursif de chaque DNL. D'autres pistes de recherche restent à explorer, il s'agit de la possibilité de création de supports didactiques favorisant l'interdidacticité et l'interdisciplinarité entre les DNL, ainsi que des modalités de coopération entre les enseignants des langues et de ces disciplines non linguistiques.

Bibliographie

- Abouzaïd, M. 2011. Langues minorées et école : Éclairage de la situation mahoraise à partir du cas de l'amazigh (berbère) au Maroc. In : Laroussi, F. et Liénard, F. (Eds.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation : Quels éclairages pour Mayotte ?* Mont Saint Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre. [En ligne] : <http://books.openedition.org/purh/5242> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/books.purh.5242> [consulté le 15 mai 2022].
- Ait Sagh, L. 2021. *Les interactions verbales en classes de FLE et de DNL au collège marocain : analyse sociolinguistique et didactique*. Thèse soutenue à la faculté des lettres Ibn Zohr d'Agadir.
- Benzakour, F. 2012. Le français au Maroc, une variété occultée en quête de légitimité. In : *Ponts/ponts, Langues Littératures Civilisations des pays francophones*.
- Berthoud, A.-C., Gajo, L. 2005. Traitement des arguments et de leur mise en texte dans le processus de rédaction conversationnelle : continuité entre objets linguistiques et non linguistiques. In : R. Bouchard et L. Mondada (Eds.), *Les processus de la rédaction collaborative*, Paris : L'Harmattan, p. 201-225.
- Boukous, A. 2012. Revitalisation de la langue amazighe : Défis, enjeux et stratégies. Institut Royal de la Culture Amazighe.
- Cavalli, M. 2011. Des matériels pédagogiques pour l'enseignement bilingue des DNL. In : Enseignement bilingue, le professeur de « Disciplines Non Linguistique » statut, fonctions, pratiques pédagogiques, p. 82-87. ADEB.
- Coste, D. 2003. *Construire des savoirs en plusieurs langues ; les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*. Paris : ADEB.
- Causa, M. 2009. « Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives ». *Synergies Roumanie*, n° 4, p.179-188. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/causa.pdf> [consulté le 15 mai 2022].
- Davin-Chnane, F., Cuq, J.-P. 2008. « Interdisciplinarité et interdidacticité en classe de FLS ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 44, p. 8-19.
- Demarty-Warzee, J. 2011. Les discours des disciplines. In : *Enseignement bilingue, le professeur de « Disciplines Non Linguistique » statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. p. 29-41. ADEB.
- Duverger, J. 2005. *L'enseignement bilingue*. Edition Hachette.
- Duverger, J. (Coord.) 2011. *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique » Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Paris : ADEB, Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue. [En ligne] : <https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/lvr64/wp-content/uploads/sites/86/2019/07/Enseignement-bilingue-Le-professeur-de-discipline-non-linguistiqueADEB.pdf> [consulté le 15 mai 2022].
- Gajo, L. 2007. « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation ». *Trema*, n° 28, p. 37-48. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/trema/448> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.448> [consulté le 15 mai 2022].
- Mabrou, A. 2016. « Les langues au/du Maroc : une présentation sociolinguistique ». *Le français à l'université*. [En ligne] : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2202> [consulté le 15 février 2022].
- Messaoudi, L. 2016. « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc : quelles remédiations ? » *Revue Langues, cultures et sociétés*, Volume 2, n°1. URL : <https://revues.imist.ma/index.php/LCS/article/view/5786> ; DOI : <https://doi.org/10.48384/IMIST.PRSM/lcs-v2i1.5786>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. 2015. La Vision Stratégique de la Réforme 2015- 2030.
- Royaume du Maroc. 2011. Constitution marocaine. In : *Série Documentation Juridique Marocaine*. [En ligne] : http://www.sgg.gov.ma/Portals/0/constitution/constitution_2011_Fr.pdf [consulté le 15 février 2022].
- Royaume du Maroc. 2020. Loi-cadre 51.17 relative à la réforme du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. *Bulletin officiel. Édition de Traduction officielle*. [En ligne] : http://www.sgg.gov.ma/Portals/0/BO/2020/BO_6944_Fr.pdf?ver=2020-12-24-133647-943 [consulté le 15 mai 2022].

Annexe 1

Le code de transcription

Micro pause : (.)

Pause chronométrée :(0.2)

Montée intonative : /

Chute intonative : \

Intensité accrue dans la voix : Majuscules (ARRETE)

Éléments non audible : XXX

Alternance codique : <(())>

Allongement

Vers le développement d'une compétence plurilingue en classe de français langue étrangère en Algérie

Nadia Redjda

Université Abderrahmane Mira – Bejaia, Algérie

Amar Ammouden

Université Abderrahmane Mira – Bejaia, Algérie

Introduction

Le plurilinguisme en Algérie n'est plus à démontrer. En effet, le paysage linguistique algérien se caractérise par la coexistence de plusieurs langues, notamment l'arabe dialectal, le kabyle, le français, etc. qui constituent la vraie langue algérienne. Cette richesse linguistique et culturelle, pour porter ses fruits, doit faire l'objet d'une réflexion menant à sa reconnaissance et sa valorisation.

La didactique des langues aujourd'hui, pour répondre aux besoins des sociétés plurilingues, se doit de réfléchir sur les processus intervenant dans le développement d'une compétence langagière nécessairement plurilingue. Celle-ci, selon le CECR, désigne *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures* (Conseil de l'Europe, 2001 : 129).

Ainsi, dans cette contribution, nous nous fixons pour objectif de répondre aux questions suivantes : comment les autres langues interagissent avec la langue française au lycée en Algérie ? Comment les apprenants gèrent-ils les différents passages entre langue(s) maternelle(s) et langues étrangères ? Comment contribuer au développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle en classe de FLE au lycée ?

1. Bref aperçu du paysage linguistique algérien

Pour répondre à ces questions, il nous semble pertinent d'évoquer brièvement la situation linguistique en Algérie. Dans ce contexte

précisément, Ouardia Aci et Marielle Rispaïl (2019) proposent un enseignement/apprentissage de l'oral ancré dans le plurilinguisme. En effet, nous ne pouvons ignorer le paysage plurilingue et pluriculturel de l'Algérie qui ne possède pas *trois mais une infinité de parlars et de variantes qui se mêlent de façons diverses dans ce qu'on pourrait appeler «l'Algérien» de nos jours – et cette langue varie elle-même d'une wilaya à l'autre, du Nord au Sud et de l'Est à l'Ouest* (Aci, Rispaïl, 2019 : 16-17). Selon elles, la compétence orale *se définit avant tout comme une faculté de s'adapter à l'interlocuteur et à la situation de communication qui nous met en contact avec lui* (ibid. : 24).

Il est donc nécessaire, compte tenu de cette situation, de parler d'une compétence plurilingue que les deux auteures appellent « médiation ». Celle-ci *envisagerait toutes les formes possibles de passage, de migration, d'une langue à une autre, dans les activités de production, de réception et d'interaction que propose la vie quotidienne et scolaire* (ibid. : 27).

Ainsi, le paysage linguistique algérien possède plusieurs variétés langagières qui s'entremêlent dans la vie de tous les jours et dans le contexte scolaire particulièrement. La langue française, pour diverses raisons, constitue l'une des langues qui entrent dans le parler plurilingue des Algériens. Nous rejoignons Khaoula Taleb Ibrahimî pour dire que : *la place du français, ses rapports avec les autres langues, couplés aux relations qu'entretiennent les autres variétés langagières entre elles, font que nous sommes confrontés, en Algérie, à une situation de plurilinguisme complexe par l'imbrication des variétés en présence tant sur le plan des domaines d'utilisation que sur celui des pratiques effectives des locuteurs* (2006 : 32).

La colonisation française a duré plus d'un siècle et a marqué l'histoire du pays sur plusieurs plans. Elle a laissé son empreinte dans le paysage linguistique des Algériens dont certains la considèrent, à la suite de Kateb Yacine, comme « un butin de guerre » (Crippa, 2017). La diversité de ses sphères d'utilisation permet à la langue française de jouir d'une place plus avantageuse que les autres langues étrangères. C'est en tenant compte de tous ces paramètres que nous témoignons que le français langue étrangère en Algérie n'a d'étranger que le nom. Ce statut théorique qui

lui est conféré est pour le moins problématique. L'Algérien, en dehors de l'école, est quotidiennement en contact avec la langue française que ce soit au sein de sa famille, dans les médias (journaux, télévision, radio) ou dans la rue (appels, affiches, panneaux publicitaires, etc.) et les institutions publiques (à la poste, à la banque, la mairie, etc.). L'apprenant sur les bancs de l'école baigne déjà dans un contexte plurilingue imprégné de la langue française.

2. Vers le développement d'une compétence plurilingue

Le contexte sociolinguistique algérien, comme nous venons de le souligner, est particulièrement propice à la mise en place d'une approche didactique ancrée dans le plurilinguisme. Cette approche aura pour objectif de mettre en valeur les parlers bi/plurilingue des apprenants tout en essayant de comprendre les mécanismes de leur production.

Nous estimons que le contexte sociolinguistique ne peut être tenu à l'écart des problématiques d'enseignement/apprentissage des langues en général et des langues étrangères en particulier. La didactique du français en Algérie notamment ne peut faire table rase des réalités de terrain qui confère au français un statut pour le moins discutable de langue étrangère. C'est cette réalité qui nous fait plaider en faveur de ce que Marielle Rispaïl désigne comme « sociodidactique », en d'autres mots, une didactique qui prend en charge le contexte social des apprenants et des apprentissages scolaires (2012 : 100).

Pour mettre en place une approche plurilingue en classe de FLE, il convient d'abord de vérifier la place accordée aux langues étrangères au lycée en Algérie. Ce statut permet-il de promouvoir une culture du plurilinguisme ou au contraire réduit-il les communications langagières à des pratiques monolingues ? Comment est perçu le contact de langues par les enseignants, les élèves et les parents ?

2.1. La place accordée à l'enseignement/apprentissage des langues au lycée

Pour cheminer vers le développement d'une compétence plurilingue en classe de FLE, nous avons examiné la place accordée à l'enseignement/

apprentissage des langues étrangères dans le système éducatif algérien. Nous avons trouvé que le référentiel général des programmes (RDGP), élaboré en 2009, permet d'envisager une approche plurilingue en classe de langue. Est stipulé dans ce référentiel que :

les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique (RDGP, 2009 : 66).

Néanmoins, nous rejoignons Abbes-Kara pour dire que la *politique linguistique et le système éducatif algériens ne tiennent compte ni du statut des langues en présence, ni des pratiques langagières réelles des apprenants (2010 : 77).*

Néanmoins, les parlars plurilingues sont perçus comme des anomalies par le personnel éducatif et les parents d'élèves et cela constitue un obstacle pour la promotion du plurilinguisme. Mettre en place une approche axée sur le plurilinguisme en classe de langue nécessite de déconstruire les représentations négatives qui existent aussi bien chez les apprenants que les enseignants. En effet, bon nombre d'enseignants de langues ou de matières techniques ont des idées reçues plutôt négatives sur les parlars bi/plurilingues des apprenants et ce, bien qu'ils aient eux-mêmes un parler plurilingue. Une enseignante de mathématique, parlant librement dans la salle des professeurs, a exprimé son regret et son mécontentement du fait que ses élèves ne maîtrisent aucune langue : « C'est grave quand même, arrac agi ad seaddin lbak, ur zmiren ara ad ketben djoumla moufida ni deg taerabt ni deg taqbaylit, alors là français nay anglais ! ».

Notre traduction : « C'est grave quand même, ces jeunes vont passer le bac et ne peuvent même pas écrire une phrase correcte ni en arabe ni en kabyle, Que dire du français et de l'anglais ! ». Dans cette phrase formulée de manière spontanée, nous distinguons la présence successive de trois langues à savoir le français, le kabyle et l'arabe qui se complètent sémantiquement et syntaxiquement. L'enseignante ne cherche pas ses mots, ne marque pas de temps d'hésitation, et surtout ne réalise pas qu'elle recourt à des langues différentes dans son discours. Ce dernier n'est pas

un cas isolé mais bien un exemple type des échanges quotidiens entre les professeurs ou entre les élèves.

Ce plurilinguisme, né certainement du contact de langues semble aujourd'hui faire partie de la langue naturelle des locuteurs, notamment en milieu éducatif et scolaire, dans la mesure où les mots ne sont pas cherchés mais défilent naturellement. Ce qui nous pousse à affirmer que les modes d'expression plurilingues renvoient à l'identité plurilingue/pluriculturelle des individus et aller plus loin encore en disant que ce contact de langues a abouti à la création de la langue algérienne nécessairement plurielle.

Ainsi, une approche plurilingue ferait face à des obstacles qui relèvent plus d'idées reçues que de sérieux problèmes méthodologiques. L'idée largement répandue dans les établissements scolaires par le corps enseignant selon laquelle « l'apprenant algérien ne maîtrise aucune langue » est liée à la stigmatisation du parler plurilingue qui est perçu comme incorrect, voire anormal et donc rejeté. On préfère ainsi souligner les écarts et signaler les erreurs plutôt qu'étudier et analyser le fonctionnement de ces comportements langagiers dans le contexte scolaire particulièrement.

Un autre obstacle qui pourrait également entraver la mise en place d'une approche plurilingue est l'acharnement, parfois injustifié, de n'enseigner que le bon usage de la langue. Par exemple, n'enseigner que l'arabe classique et rejeter toutes les autres variantes de cette langue et ce même si personne ne parle réellement l'arabe classique en Algérie, encore moins la langue amazigh du journal télévisé ou le français académique. Cette pratique est liée à la formation professionnelle de l'enseignant, ses orientations idéologiques et politiques ainsi que son vécu et son expérience sociale. Nous trouvons alors des enseignants qui recourent très souvent à la langue maternelle des apprenants pour tous les avantages que cela représente ; et d'autres pour qui la langue maternelle est à éviter à tout prix.

2.2. Une approche plurilingue en classe de FLE

Opter pour une approche plurilingue en classe de FLE signifierait se positionner sur un nouveau paradigme qui envisagerait l'enseignement/apprentissage des langues/cultures dans leur corrélation et non pas prises

isolément. Nous avons ainsi choisi de nous inscrire dans une approche plurilingue telle qu'elle est définie par le CECR qui affirme que dans cette approche *le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la «maîtrise» d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le «locuteur natif idéal» comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place* (Conseil de l'Europe, 2001 : 11).

Les acquis antérieurs des apprenants ne sont pas uniquement scolaires et peuvent être réinvestis en classe pour l'apprentissage des langues cibles. Ces jeunes locuteurs, comme leurs enseignants et tous les autres individus appartenant à un même groupe social, selon Taleb Ibrahim, (...) *font montre d'une grande liberté dans leur utilisation de ces ressources et une formidable capacité à créer du sens, des mots, «des langues», en jouant justement avec elles, en se jouant d'elles, en opérant un continuel va-et-vient entre elles, en les faisant se heurter, se chevaucher, se traverser et même s'épouser (...)* (2006 : 32).

L'alternance codique en classe, le *code switching*, offre à l'enseignant un gain de temps et d'effort considérable notamment lorsqu'il s'agit d'expliquer des concepts ou des expériences que l'apprenant a déjà étudiés ou vécus dans sa langue maternelle. À titre d'exemple, pour illustrer les étapes d'une expérience scientifique, avec une classe de 2^{ème} année filière scientifique, nous avons étudié un texte rédigé en français sur la « photosynthèse » qui semblait un peu difficile à comprendre. Donner l'équivalent arabe du processus de photosynthèse nous a permis de rapidement lire et comprendre le texte en question.

Le recours aux langues premières des apprenants permet également un rapprochement affectif qui peut aider l'enseignant à mieux comprendre les difficultés scolaires voire sociales que peuvent rencontrer ses élèves. D'un autre côté, cela permet à l'apprenant de se sentir rassuré dans sa zone de confort et donc dans de meilleures conditions d'apprentissage.

L'observation que nous avons effectuée en janvier 2020 dans un lycée se situant dans la commune de Tazmalt à l'entrée de la wilaya de Bejaia (en Kabylie) a concerné un groupe de deuxième année secondaire, en filière

sciences expérimentales (2 AS), composé de 16 apprenants (désormais A) âgés de 15 à 17 ans. Le paysage linguistique dans cette région est dominé par l'utilisation du kabyle par la grande majorité des citoyens avec un mélange d'autres langues comme l'arabe dialectal, le français et l'anglais. Nous pouvons préciser, pour l'avoir bien observé au sein des salles de classe et dans la cour du lycée, que ces jeunes alternent de manière systématique, dans leurs parlers quotidiens le kabyle, le français, l'arabe et dans une moindre mesure l'anglais.

Lors de nos séances d'observation, pour analyser la compétence plurilingue des apprenants, nous nous sommes focalisés sur les interactions élèves-élèves et élèves-enseignant. C'est au niveau des interactions que les phénomènes linguistiques tels que l'alternance codique sont les plus visibles. Nous nous sommes donc focalisés sur les échanges où l'usage des trois langues (français, kabyle, arabe) est le plus pertinent pour l'objet de cette recherche.

Lors de leurs échanges, les locuteurs bi/plurilingues disposent de deux, voire plusieurs codes linguistiques pour communiquer. Le mélange des langues est une caractéristique des parlers plurilingues. Les apprenants en classe, pour trouver des réponses à leurs préoccupations, recourent à la langue maternelle comme on peut le voir dans les exemples suivants :

A1. « Madame, ihi on doit lire le texte, ounda3d an3el l'compte rendu ? »

En français : « Madame, *donc*, on doit lire le texte, ensuite on fera le compte-rendu ? »

Dans cet exemple, l'apprenant cherche à savoir s'il a bien compris la consigne qui lui a été donnée. Il recourt à sa langue maternelle et au français pour poser sa question. Nous remarquons qu'il n'y a pas de temps de pause ou d'hésitation. L'apprenant ne cherche pas ses mots et n'est pas en difficulté. Nous remarquons également que les mots qui ont été remplacés par le kabyle ne sont pas des mots difficiles et l'apprenant en a parfaitement connaissance.

A.2. « Madame, je pense que loukane adnawi le data-show, c'est mieux »

En français : « Madame, je pense que si on ramène le data-show, c'est mieux »

Dans cet exemple, l'apprenant veut ramener un data-show pour mieux visualiser un support audio-visuel. Ici également, le mélange des langues kabyle et français est effectué de manière spontanée et non réfléchi. L'apprenant s'exprime naturellement dans sa langue qui est composée de deux systèmes linguistiques différents. Si le français semble prendre l'avantage ici en nombre de mots, c'est peut-être parce qu'il s'adresse à son enseignante de français.

A.3. « Madame, on va faire quoi thura ? »

En français : « Madame, on va faire quoi maintenant ? »

Ici, le recours au substantif « thura » n'est pas une « bouée transcodique » (Moore : 1996) dans la mesure où l'élève ne marque aucun temps d'hésitation ou d'attente, et surtout qu'il connaît parfaitement le mot « maintenant ». Le recours à ce mot en kabyle s'est fait de manière spontanée et sans réflexion. Ici, l'alternance ne révèle pas un besoin de l'apprenant de remédier à un manque ou à une lacune mais c'est bien la manifestation d'une compétence plurilingue acquise et naturalisée.

Nous savons que les individus bilingues font des choix selon leurs besoins en communication. Mais, ici, il est un peu difficile de justifier le recours à la L1 des apprenants tant qu'ils n'en prennent pas réellement conscience. Nous avons en effet interrogé les apprenants sur les raisons qui les font basculer d'une langue à une autre et nous avons conclu qu'ils s'expriment librement et qu'ils ne remarquent même pas leur parler bilingue :

A.1. « je pense que c'est plus léger comme ça » ;

A.2. « bain je sais pas » ;

A.3. « J'sais pas, c'est l'habitude madame »

Les échanges entre apprenants ont principalement ciblé des points incompris du cours ou du projet travaillé en groupe. Certains apprenants ont de meilleures compétences en français que d'autres. Issus de familles d'émigrés, ou de milieux sociaux favorisés, ils ont été mis plus tôt et plus longtemps en contact avec la langue française. Ils ont de ce fait de meilleures compétences langagières que leurs camarades. Ils jouent très souvent le rôle de médiateur en classe comme le montrent les exemples suivants :

A.1. « Dacu anekhdem exactement ? »

En français « On fait quoi exactement ? »

A.2. « Ilaq adnef quelques informations sur le village n Ivahlal »

En français : « On doit trouver quelques informations sur le village Ivahlal »

Dans cet échange, l'apprenant 1 n'a pas compris l'activité et demande à son camarade de lui expliquer ce qu'il faut faire. L'apprenant 2 lit la consigne écrite et la traduit à son camarade. Il joue ainsi le rôle de médiateur en lui expliquant la consigne et en l'aidant à la faire. L'apprenant-médiateur en classe peut faciliter, à travers un processus de traduction en langue première, l'accès à la langue étrangère de son camarade. Le CECR accorde d'ailleurs une place privilégiée à la notion de médiation, il l'associe à la compétence à communiquer langagièrement de l'apprenant-usager de la langue qui *est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation)* (2001 : 18).

Les activités de médiation en classe revêtent plusieurs formes, allant des activités de coopération et de collaboration entre les apprenants aux activités de traduction et de remédiation. On parle toujours de l'enseignant médiateur et on s'intéresse désormais à l'apprenant médiateur qui comme nous l'avons vu joue un rôle très important dans la classe avec ses pairs. C'est donc à l'enseignant de repérer les apprenants ayant des compétences de médiation et de leur permettre de les mettre en pratique afin d'aider leurs pairs dans leur apprentissage langagier.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons légitimement nous poser la question sur les parlars plurilingues étudiés dans cette recherche. S'agit-il plutôt d'un discours d'apprenants plurilingues (la compétence plurilingue se manifeste-t-elle uniquement au sein de la classe ?) ou s'agit-il d'un parler de locuteurs plurilingues qui s'étend au-delà des murs de l'école ? Pour répondre à cette question, on pourrait envisager de mener une recherche linguistique dont l'objectif serait la description de ce parler plurilingue doublée d'une recherche sociologique qui tenterait de

délimiter la signification identitaire nécessairement plurielle de ce parler. Toutefois, nous pouvons affirmer que pour mettre en place une approche plurilingue efficace, il faut prendre en considération la réalité linguistique et les compétences langagières des apprenants et accepter la diversité culturelle et linguistique qui caractérise la société algérienne. Il faut également mettre fin à la stigmatisation et à la dévalorisation des parlers locaux tout en veillant à promouvoir une culture du vivre ensemble et de tolérance et valoriser les acquis linguistiques et culturels antérieurs et les réinvestir pour développer la compétence plurilingue/pluriculturelle des apprenants.

Bibliographie

- Abbes-Kara, A.-Y. 2010. « La variation dans le contexte algérien : Enjeux linguistique, socioculturel et didactique », *Cahiers de sociolinguistique*, n°15, p. 77-86. [En ligne] : URL : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2010-1-page-77> ; DOI : <https://doi.org/10.3917/csl.1001.0077> [consulté le 03 juin 2022].
- Aci, O., Rispaïl, M. 2019. « L'oral : un objet complexe en terrain plurilingue », *Socles* 5(12), p. 5-38.
- Asselah-Rahal, S., Blanchet, P. 2015. *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*. Editions Modulaires Européennes (E.M.E.), Belgique.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*. Paris : Didier.
- Crippa, S. 2017. « Comme l'écrivait Kateb Yacine, « Le Français est notre butin de guerre » (entretien avec Christiane Chaulet Achour) », *Diacritik* [En ligne] : <https://diacritik.com/2017/02/08/comme-lecrivait-kateb-yacine-le-francais-est-notre-butin-de-guerre-entretien-avec-christiane-chaulet-achour/> [consulté le 3 juin 2022].
- MEN / Commission Nationale des Programmes. 2009. *Référentiel Général des Programmes*. Alger : MEN.
- Moore, D. 1996. « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n° 7, p. 95-121. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/aile/4912> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4912> [consulté le 3 juin 2022].
- Rispaïl, M. 2012. « Interroger La Sociodidactique : Faux-semblants, Résistances Et Orientations », *Socles*, n° 1, p. 75-102.
- Taleb-Ibrahimi, K. 2006. « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », *L'Année du Maghreb*, I |, p. 207-218.

Quatrième partie
Du côté de la formation
des enseignants

Représentations et gestion du plurilinguisme dans l'enseignement-apprentissage des langues à Madagascar

Helimandresy Farah-Sandy Ramandimboisa

École doctorale PE2Di,
Université d'Antananarivo, Madagascar

Introduction

Le plurilinguisme est la règle, l'unilinguisme l'exception (Lüdi, Py, 2003 : 1). Cette affirmation prend davantage de sens face à l'ouverture des frontières internationales et au développement de la technologie et du numérique, impacts du phénomène de mondialisation (Tardif, 2008 : 202). En suivant ce mouvement, les langues et les cultures circulent, entrent en contact et interagissent, faisant ainsi apparaître la notion de pluralité linguistique et culturelle, avec tous ses avantages et ses inconvénients. Le plurilinguisme, notion que nous définirons dans les lignes qui suivront, est alors une réalité indéniable dans la société d'aujourd'hui et mérite une réflexion particulière. Si les questions autour des langues ont intéressé et rassemblé grand nombre de chercheurs venant de différents horizons, le plurilinguisme suscite autant d'intérêt. Ces questionnements s'élargissent vers les situations d'enseignement-apprentissage des langues où, à travers la diversité, s'entrechoquent les pratiques linguistiques individuelles des acteurs (enseignants et élèves/étudiants) et les normes imposées par les politiques linguistiques éducatives.

Parmi les pays francophones et plurilingues, situés dans la zone de l'Océan Indien¹, Madagascar présente une situation linguistique à la fois riche et complexe, entraînant un impact considérable dans le domaine de l'éducation. Cette complexité résulte principalement de l'histoire du pays marquée par les réformes langagières, depuis la standardisation de la langue par les missionnaires britanniques, en passant par la colonisation française, la malgachisation, le retour du français et l'intégration

1 On retrouve dans cette zone de l'Océan Indien les îles Comores, Maurice, Madagascar, La Réunion, Seychelles et Mayotte (Vergès, 2008 : 53).

éphémère de l'anglais dans la politique linguistique nationale (Babault, 2002 : 83-92). Ces décisions et changements linguistiques découlent de l'intervention de l'État ; ils montrent les difficultés rencontrées en matière de continuité dans une situation instable et précaire. Face au bagage linguistique de chaque locuteur, se pose alors la problématique de la gestion du plurilinguisme en situation d'enseignement-apprentissage des langues, particulièrement du français, à Madagascar. Les jeunes Malgaches, bénéficiaires des offres du système éducatif en place, sont amenés à évoluer dans ce contexte plurilingue. Le rapport qu'ils entretiennent avec les différentes langues en contact est à considérer en vue d'une optimisation de la gestion de ces langues en classe. La prise en compte de la diversité linguistico-culturelle pourrait également constituer un moyen et un outil pour atteindre cet objectif. Notre intérêt se tourne particulièrement sur le cas des jeunes bacheliers de la Grande île préparant leur entrée dans l'enseignement supérieur. À ce niveau d'enseignement, ils auront à mobiliser les acquis linguistiques issus de leur parcours scolaire et de leurs expériences personnelles afin d'intégrer progressivement la voie professionnelle dans laquelle ils souhaiteraient s'engager. En effet, si les études universitaires exigent un certain niveau de maîtrise des langues, l'orientation professionnelle y joue aussi un rôle primordial. Compte tenu de telles exigences, nos questions de recherche seront les suivantes : quelles sont les représentations linguistiques des apprenants malgaches ? Comment se manifestent ces représentations à travers leurs pratiques langagières en classe ? Quels sont les éventuels blocages engendrés par les représentations ? Comment intégrer cette diversité dans la formation des enseignants, notamment des enseignants de français ?

Poursuivant une *logique de découverte*, ce travail s'inscrit dans un paradigme compréhensif à travers lequel nous adopterons une démarche *compréhensive, interprétative, constructiviste et herméneutique* (Charmillot, 2021). Cette démarche sera accompagnée d'une méthode qualitative et d'une méthodologie empirico-inductive, adaptées aux recherches en sociodidactique. Une fois les concepts de base définis et les théories posées, nous présenterons le contexte et notre méthodologie puis quelques résultats et leurs interprétations pour déboucher vers les perspectives de formation des enseignants de français à Madagascar.

1. Le plurilinguisme et les représentations linguistiques : prolégomènes pour une étude sur la gestion du plurilinguisme en classe de langues

Le plurilinguisme se trouve au cœur de notre réflexion. Dans l'introduction au *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Zarate, Lévy et Kramsch définissent la pluralité comme *la circulation transfrontalière des valeurs, de la dynamique des identités toujours négociées, des inversions voire inventions de sens, souvent masquées par l'illusion partagée d'une communication efficace* (Zarate, Lévy, Kramsch, 2008 : 15). Le contact entre les langues-cultures entraîne des situations de négociation, d'interprétation parfois bancales et problématiques et nous renvoie à l'idée de conflit, d'une *guerre des langues* selon Calvet² (1999a : 10). Au-delà de cette pluralité conflictuelle, le plurilinguisme fait appel à la conscience du locuteur, dans le sens où il s'agit de la *capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques* (Cuq, 2003 : 195-196). De nombreux textes viennent appuyer cette définition donnée par Cuq, dont celui du Conseil de l'Europe dans le CECRL³ selon lequel le plurilinguisme consiste à ôter les cloisons entre les langues pour faire preuve de souplesse et construire une compétence communicative efficace (Conseil de l'Europe, 2001 : 11). Martinet s'oppose à l'idée surfaite d'une maîtrise parfaite des langues en contact et en vue d'une précision terminologique du bilinguisme, pour s'arrêter provisoirement à ce cas de figure du plurilinguisme. Il met l'accent sur l'aisance des locuteurs dans l'usage des langues concurrentes (Martinet, 1982 : 6). Et ce, vers une conception plutôt pragmatique du bilinguisme, qui, selon Grosjean, concernerait *les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours* (Grosjean, 2018 : 8). Ces définitions données au plurilinguisme se complètent et lui confèrent une dimension presque utopique⁴. Les locuteurs étant les principaux acteurs de ce phénomène langagier, leur diversité contribue ainsi à l'effectivité ou non du plurilinguisme en question.

2 En référence à son ouvrage *La guerre des langues et les politiques linguistiques : Car s'il y a «guerre des langues», c'est bien qu'il y a «plurilinguisme», un monde qui n'aurait qu'une langue ne connaîtrait pas ce type de conflit* (Calvet, 1999a : 10).

3 *Cadre européen commun de références pour les langues.*

4 L'utopie du plurilinguisme (Dahlet, 2011 : 46-48) : Dahlet précise qu'il existe toujours un rapport de force et une certaine forme de violence entre les langues.

En sociodidactique, les représentations des acteurs de l'enseignement-apprentissage occupent une importance particulière. En effet, les études faites par Dabène et reprises par Castellotti et Moore soulignent l'influence de ces représentations linguistiques sur les pratiques et attitudes langagières, ainsi que sur l'enseignement-apprentissage des langues. *[L]es représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser* (Castellotti, Moore, 2002 : 7). Une précision conceptuelle s'impose, notamment en ce qui concerne les représentations. Ces dernières tiennent leur origine de la sociologie mais leur conception s'est étendue vers d'autres domaines dont celui des sciences du langage. Nous reprendrons les propos de Calvet qui définit les représentations linguistiques comme étant *[c]e que les locuteurs disent, pensent des langues qu'ils parlent (ou de la façon dont ils les parlent) et de celles que parlent les autres (ou de la façon dont les autres les parlent)* (Calvet, 1999b : 145-146). Ces représentations apparaissent ainsi à travers le discours tenu sur les langues et la perception de ces dernières. Calvet renforce également l'idée que *les représentations linguistiques déterminent les pratiques et ont une influence sur les réalités* (Calvet, 1999b : 11). La prise en compte de ces représentations en situation d'enseignement-apprentissage des langues en contexte plurilingue devient ainsi primordiale. L'hétérogénéité et la diversité linguistique et culturelle des apprenants, sans compter les différences socio-économiques, invitent à réfléchir davantage sur leur perception des langues, leurs pratiques en classe mais aussi sur le curriculum d'enseignement, incontournable en situation d'apprentissage formel. Ce curriculum doit être élaboré en fonction des réalités sociales, des besoins langagiers et de la politique linguistique éducative en place (Cambra, Cavalli, 2008 : 321). Désignant un parcours d'apprentissage, le curriculum englobe ainsi les finalités de l'éducation, les besoins, les contenus, les moyens, les méthodes d'enseignement et les modalités d'évaluation (De Landsheere, 1979 : 65). Considérer les représentations linguistiques des acteurs de l'enseignement-apprentissage des langues dans ce curriculum devrait permettre d'optimiser la gestion du plurilinguisme en classe.

2. Contexte

Ce travail de recherche trouve son ancrage dans le contexte malgache mêlant plurilinguisme et diglossie. Le contact des langues résulte du phénomène de mondialisation mais la complexité de la situation sociolinguistique malgache remonte plus loin dans l'histoire. En effet, à Madagascar, l'existence de variétés régionales⁵ est source de richesse mais aussi de conflit. À l'origine, le malgache dit « officiel » est la langue issue de la standardisation de la variété *merina*, la variété des Hautes Terres centrales promue suite à une décision politique de l'époque⁶. L'arrivée des colons dont le principe était de « diviser pour mieux régner » creuse l'écart entre les régions et les locuteurs malgaches, et introduit la langue française (Ouvrard, 2020 : 165-166). Ces événements sont à l'origine de la situation sociolinguistique malgache marquée par une diglossie⁷ enchâssée dont une diglossie endogène, entre les variétés du malgache et la langue officielle ; une diglossie exogène, entre la langue malgache et le français ; une autre diglossie exogène entre la langue malgache et les langues étrangères comme le français et l'anglais (Randriamarotsimba, 2018 : 41-42).

Le public cible de cette recherche étant les jeunes Malgaches, nous nous sommes orientée vers le programme SÉSAME (Soutien aux études supérieures et accès à un métier), dans un établissement situé dans la capitale de Madagascar à Antananarivo, qui prend en charge des jeunes issus des différentes régions du pays. Créé en 2014, ce programme découle d'une analyse problématisée du contexte éducationnel malgache dans l'enseignement supérieur (SÉSAME, 2017 : 5), visant ainsi l'orientation, l'insertion et la réussite universitaire de jeunes bacheliers malgaches de toutes les régions et à faible niveau socio-économique. Pour bénéficier de ce programme, des concours et sélections régionaux

5 Il s'agit de variétés de la langue malgache dans les différentes régions du pays (Ouvrard, 2020 : 165).

6 En partant du principe d'unification de l'île, le roi Andrianampoinimerina a fait le choix d'asseoir la capitale de son royaume dans la région centrale à Antananarivo où le *merina* est d'usage (Ouvrard, 2020 : 166-167).

7 Nous retiendrons la définition de la diglossie énoncée par Martinet : *une situation socio-linguistique où s'emploient concurremment «deux idiomes de statut socio-culturel différent», l'un étant un vernaculaire, c'est-à-dire une forme linguistique acquise prioritairement et utilisée dans la vie quotidienne, l'autre une langue dont l'usage, dans certaines circonstances, est imposé par ceux qui détiennent l'autorité* (Martinet, 1982 : 10).

ont lieu chaque année, mettant à l'épreuve leur maîtrise du français et des mathématiques. Une fois intégré dans le parcours, l'étudiant suit une formation d'une année durant laquelle le programme met en place différents cours figurant dans le curriculum d'enseignement, conçu en référence à un référentiel de compétences précis : apprendre à gérer les informations (AGI), utiliser plusieurs langues (LAN), utiliser les nouvelles technologies (TIC), faire preuve d'autonomie et d'initiative (AUT), être en projet socio-professionnel et économique (PRO), développer une culture littéraire (CLI) et développer une culture scientifique (CSC) (SÉSAME, 2017 : 12).

Notre intérêt étant porté sur les questions de langues, nous notons que la politique linguistique éducative mise en œuvre au sein du programme SÉSAME Madagascar prend en considération la pluralité linguistique :

Sans laisser de côté sa langue maternelle, l'étudiant doit maîtriser le malgache officiel, langue attendue dans le milieu de l'enseignement supérieur et dans le milieu du travail. Cette maîtrise doit s'accompagner d'un véritable bilinguisme car l'étudiant doit aussi maîtriser le français, qui est la langue de l'enseignement universitaire. Il doit enfin être en mesure de s'exprimer dans une langue vivante étrangère et c'est l'anglais qui est la langue privilégiée, du fait des opportunités que cette langue peut ouvrir dans le projet professionnel de l'étudiant (SÉSAME, 2017 : 13).

Ces quelques lignes reprises dans le texte officiel mettent en jeu quatre langues : la langue maternelle des étudiants, le malgache officiel⁸, le français et l'anglais. La qualification de « véritable bilinguisme » qui continue d'occuper une place importante dans le paysage éducatif malgache nous interpelle, car elle met en avant la maîtrise du malgache officiel et du français. Ce choix résulte d'une analyse des besoins, explicités dans cet extrait. Or, il convient de revenir aux définitions accordées au plurilinguisme en amont, lesquelles insistent sur le fait qu'il ne s'agit pas de « maîtriser » plusieurs langues dans l'absolu, mais d'être en mesure de les mobiliser à bon escient. Ceci étant, cette mise au point terminologique

⁸ Des tensions perdurent entre cette « version malgache officielle de la langue nationale, comme langue d'enseignement », selon Ranaivoson (2007 : 6), et les « parlers régionaux » toujours utilisés dans la communication orale (ibid.), tensions qui véhiculent des revendications identitaires.

ne va aucunement à l'encontre de l'idée d'une promotion du plurilinguisme par le programme SÉSAME Madagascar.

Pour atteindre ces objectifs, l'offre de formation de SÉSAME s'articule en une année préparatoire (AP) qui s'organise sur deux semestres. Le campus dispose de bâtiments d'enseignement et d'internats qui constitueront le lieu de vie de tous les étudiants. Cette infrastructure est mise en place pour apprendre à ces étudiants à devenir autonomes et responsables, à vivre en communauté, pour les aider à se concentrer dans leurs études et pour les placer sur un pied d'égalité.

3. Méthodologie

Dans l'optique d'une compréhension de la gestion du plurilinguisme en classe de langues, nous nous sommes intéressée aux représentations linguistiques des étudiants et à leurs pratiques langagières. Pour ce faire, nous avons fait appel à des entretiens, des observations de classe et à une analyse d'interactions.

« La caractéristique principale de l'entretien est qu'il constitue un fait de parole » (Blanchet, Gotman, 2007 : 17). Plus souple que le questionnaire écrit, l'entretien semi-directif est malléable et permet un échange vivant et humain. Cette méthode de recueil de données donne l'occasion de saisir les représentations d'un individu de manière spontanée. Nous avons pu nous entretenir individuellement avec onze (11) jeunes dont neuf (09) étudiants et trois (03) étudiantes, âgés de 16 à 20 ans. Ils ont été sélectionnés selon leur région d'origine, leur genre et leur âge. Les entretiens ont eu lieu à la bibliothèque de SÉSAME, pour une durée d'une heure environ.

Faisant suite à ces entretiens, nous avons procédé à des observations de classe, principalement aux observations des « *pratiques sociales* qui s'y déploient, qu'elles soient gestuelles ou verbales » (Arborio, Fournier, 2010 : 47). Il s'agira ici des pratiques langagières des étudiants mais également des interactions verbales en classe. En février 2021, munie d'un bloc-notes et d'un crayon, nous avons pu observer 21h de cours de français⁹ et 5h30 de cours d'anglais.

⁹ Le cadre didactique fait référence au français sur objectifs universitaires et au français langue étrangère (axé sur l'aspect sémantico-lexical de la langue).

Le choix de cette méthodologie mixte nous a permis de recueillir le maximum de données et de répondre au mieux aux questions de recherche posées en amont.

4. Quelques résultats

4.1. Les analyses d'entretiens

Dans le but de recueillir les discours des jeunes Malgaches de SÉSAME sur leurs représentations linguistiques et leurs pratiques langagières, les entretiens semi-dirigés ont été menés sur la base d'une grille (Cf. Annexe 1). L'objectif était de recueillir leur discours sur les langues avec lesquelles ils sont en contact. Ils nous ont ainsi volontairement partagé leurs représentations des langues et les usages qu'ils en font.

En termes de représentations, celles-ci ont été classées en deux catégories : les représentations positives et les représentations négatives. Principalement d'ordre affectif et socio-culturel, les langues telles que le malgache officiel et les variétés régionales sont perçues à travers l'ancrage identitaire qu'elles véhiculent. Cependant, malgré ces représentations positives, un étudiant précise que l'usage du malgache officiel dans sa région d'origine constitue une honte, tandis qu'un autre soulève l'existence de sanctions encourues en cas d'usage dans son école d'origine. Si la première affirmation résulte surtout d'une situation diglossique issue des conflits entre les variétés du malgache¹⁰, la deuxième peut s'interpréter en fonction de l'importance accordée aux autres langues à l'école, notamment le français, qui est à la fois langue officielle, langue administrative et langue de scolarisation. Aussi, toujours selon les étudiants enquêtés, le français représente pour eux une langue de réussite scolaire et professionnelle et de mobilités sociales, aux côtés de l'anglais et du mandarin¹¹. Toutefois, le français ne suscite pas pour autant que des représentations positives, car un étudiant évoque ses réticences affectives face à cette langue qui n'est autre que celle des anciens colonisateurs du pays. Les autres représentations négatives mentionnées par chaque étudiant et ayant trait à toutes les langues renvoient à l'apprentissage des langues qui s'avère plus ou moins difficile.

¹⁰ Ces conflits sont à la fois d'ordre ethnique et linguistique. Cette réalité nous invite à prendre en considération l'étroite relation qu'entretiennent les langues et les cultures.

¹¹ L'Institut Confucius de l'Université d'Antananarivo, centré d'apprentissage du mandarin, a été créé en 2008 et a gagné deux prix d'excellence à l'international en 2019.

Conformément au texte qui régit les questions de langues au sein de l'établissement, tous les étudiants ont déclaré utiliser le malgache officiel, le français et l'anglais. Leurs usages et pratiques langagières varient, selon leur discours, en fonction de la situation de communication dans laquelle ils se trouvent : leur interlocuteur, l'environnement et le contexte, les besoins.

4.2. Les observations

Afin de compléter notre réflexion, nous avons observé la mise en œuvre de la politique linguistique de l'établissement et les manifestations langagières en classe de langues. L'analyse suivante résulte d'un premier traitement des données obtenues durant les observations. Elle implique une réflexion à deux niveaux : celui de l'enseignant de langue et celui des étudiants.

En référence à l'analyse du triangle pédagogique de Houssaye (2000), l'enseignant est un élément important de la situation d'enseignement-apprentissage, car il a une double responsabilité : la responsabilité didactique, à travers un travail de structuration et de gestion de contenu, et la responsabilité pédagogique, pour la gestion interactive des événements en classe.

Le premier aspect repose sur l'analyse du contenu enseigné, de la mise en œuvre réelle du curriculum prescrit. Ainsi, en partant de l'analyse du curriculum d'enseignement, les objets d'étude abordés durant les séances observées coïncident avec des objectifs et compétences fixés en amont dans ce curriculum (Cf. Tableau 1).

Matières	Objet d'étude	Références dans le curriculum d'enseignement
Français	- Prise de notes	- LAN 6. Prendre des notes (SÉSAME, 2017 : 84)
Français langue étrangère (FLÉ)	- Discours direct et discours indirect - Pronoms relatifs - Tournure active et passive - Accords des participes passés	- Je sais rapporter des paroles (SÉSAME, 2017 : 92) - Je sais éviter les répétitions (ibid.) - Je sais utiliser les expansions du groupe nominal (ibid.)

Matières	Objet d'étude	Références dans le curriculum d'enseignement
Anglais	<ul style="list-style-type: none"> - Daily routines - Interests and hobbies - Describing people 	<ul style="list-style-type: none"> - LAN 11. Use informative discourse (SÉSAME, 2017: 84) - LAN 12. Use narrative discourse (ibid.) - LAN 13. Use explicative discourse (ibid.)

Tableau 1 : Du curriculum d'enseignement aux objets d'étude

Cette première observation nous montre la correspondance entre quelques éléments du curriculum prescrit et le curriculum réellement mis en œuvre par les enseignants, au niveau du contenu d'enseignement.

La deuxième responsabilité assignée à l'enseignant est la responsabilité pédagogique, celle qui concerne la gestion des interactions au sein de la classe. D'un point de vue organisationnel, SÉSAME prend en charge 72 étudiants répartis en trois groupes de 24 étudiants dont deux groupes scientifiques (APS1 et APS2) et un littéraire (APL). Dans le cadre des travaux dirigés (TD), chaque groupe se répartit en sous-groupes (A et B) de 12 étudiants. L'agencement dans les salles de classe dépend ainsi de l'effectif des groupes. Les étudiants sont disposés en ligne lorsqu'ils sont en grand groupe de 24, une disposition magistrale pour les cours magistraux, et en forme de U en sous-groupe de 12, lors des TD. Cet aménagement permet ainsi un meilleur suivi de chaque étudiant.

Selon nos observations, les cours magistraux ne laissent pas aux étudiants autant de mobilité qu'en TD où les déplacements sont plus souples, voire conseillés par certains enseignants. Une plus grande aisance se fait ainsi sentir.

En restant dans le cadre de leur responsabilité pédagogique, les enseignants formateurs se doivent de planifier les situations d'enseignement-apprentissage et d'élaborer des ressources pédagogiques (SÉSAME, 2017 : 102). Toujours en accord avec le curriculum d'enseignement prescrit, de nombreuses ressources sous différentes formes ont été mobilisées par les enseignants de langue. En FLE, nous avons retrouvé des ressources littéraires à travers un extrait de *L'étranger* d'Albert Camus, des ressources musicales avec les paroles de la chanson « La Foule » d'Édith Piaf et des ressources documentaires audio-visuelles à travers des vidéos qui leur ont été transmises via Moodle avant d'être

mobilisées et traitées en présentiel. En français, pour la prise de notes, les supports ont surtout été d'ordre audio-visuel afin de mieux atteindre les objectifs fixés. Le choix du contenu varie selon le parcours (scientifique ou littéraire) de la classe. En anglais, nous avons observé l'utilisation de ressources musicales enrichies par des supports sur papier. Afin de rendre les séances plus actives, et une fois de plus en accord avec le curriculum d'enseignement, la classe inversée est de mise. Les principes de la classe inversée reposent sur la mise en interaction et en activité des élèves en classe et sur la remise de la phase de découverte et de présentation du cours à la maison (Guilbault, Viau-Guay, 2017 : 3). Le rôle de l'enseignant est de guider et de faciliter l'accès aux connaissances, tandis que les apprenants/élèves se trouvent au centre de leur apprentissage (Guilbault, Viau-Guay, 2017 : 3). Pour qu'elle soit efficace, cette méthode pédagogique nécessite la mise en place de dispositifs spécifiques permettant aux apprenants d'accéder à des ressources documentaires. Dans cette optique, le programme SÉSAME Madagascar a fait le choix d'utiliser la plateforme Moodle¹². Les supports de cours y sont mis à la disposition des étudiants afin qu'ils puissent y accéder en avance et traiter les activités nécessaires. Un cas particulier est survenu durant un cours d'anglais avec les APS1 où un étudiant, n'ayant pas fait ses activités, a été interpellé par l'enseignante qui lui a demandé de terminer l'activité hors de la classe.

E : Pourquoi tu n'as pas travaillé sur le texte ? ++ (*indique la porte*) ++
 Tu vas travailler sur le texte + Je ne vous punis pas, je vous invite à travailler. +++¹³

Un autre cas de figure est survenu en cours de français langue étrangère. Les étudiants n'ont pas consulté les ressources sur Moodle malgré leur mise à disposition par les enseignants.

E : Nous + si on vous envoie les ressources avant + c'est pour que vous puissiez travailler le weekend. ++

12 Plateforme numérique éducative.

13 Code de transcription :

E Enseignant

M Étudiant

F Étudiante

XXX Inaudible

(rire) commentaire sur le non-verbal (en italique)

+ pause, ++ pause plus longue, +++ pause au-delà de 5 secondes

Ainsi, la discipline concernant les travaux personnels et la consultation des notes et activités sur Moodle est de rigueur afin d'aider à rendre effectifs les principes de la classe inversée. À travers nos échanges avec les enseignants, étant donné que ces étudiants sont au début de l'AP, il semble normal qu'ils ne soient pas encore habitués à la méthodologie de la classe inversée.

L'intérêt du programme SÉSAME repose sur la « *promotion de la réussite scolaire et humaine des jeunes défavorisés de Madagascar* » (SÉSAME, 2017 : 14). Les étudiants se trouvent au centre des préoccupations ; leurs réussites individuelles et collectives formant les aboutissants de tout ce processus. Pour donner des réponses à nos questions de recherche, notre observation s'est principalement portée sur leurs comportements et attitudes en tant que locuteurs de plusieurs langues.

Les étudiants sont amenés à apprendre. Notre objectif dans cette partie est de répondre à la question « comment » les étudiants de SÉSAME appréhendent le savoir. En partant de la théorie de Bloch (1981) reprise par Guibert et Dupuy (2000), l'implication d'un étudiant dans son apprentissage se mesure à travers les quatre facteurs suivants : « il ferait preuve d'un désir constant de se tenir informé et rechercherait de l'information bien au-delà des prescriptions faites en cours ; il éprouverait un sentiment d'expertise qu'il serait constamment tenté de partager avec son entourage ; il aurait tendance à participer, à intervenir dans la conception du processus de formation ; et il serait particulièrement assidu et attentif dans toutes les activités liées à sa formation » (Guibert, Dupuy, 2000 : 140). Une sollicitation de la part de l'enseignant de français a été observée, visant à obtenir une information précise. Cependant, les étudiants ne sont pas allés au-delà de ce qui leur a été donné.

E : Qui est Corneille ? + Vous avez fait des recherches sur lui ? +++

F1 : C'est un prof de l'université + XXX

E : Oui, + c'était sur Moodle mais il fallait faire des recherches en plus.

++ D'autres propositions de prise de notes ? ++

Certaines séances ont été marquées par un partage entre les étudiants, dont la séance d'anglais où il leur était demandé de décrire une personne

importante dans leur vie. Une étudiante, ayant rencontré des difficultés tout au long de sa présentation, a reçu des conseils venant de ses pairs :

E : Are you satisfied with your presentation ?

(F5 secoue la tête pour signifier non)

E : Why not ?

F5 : Je peux + parler français ? ++ Je suis là (*désigne sa place*), + je suis prête ++ et ici + je ne suis plus prête. ++

M9 : Don't stress too much + just say what you want to say

F12 : Dis juste ce que tu veux dire. + Accepte cette défaite et tu verras que tu pourras le faire

E : Du moment que tu es conscient de ce que tu vis, tu peux y remédier.

M4 : Don't stress, + don't feel afraid. + I can ++ aid you (*rire*)

E : I can help you

M4 : But + ils ne vont pas te faire du mal tu sais ++

M7 : Le conseil ? + Il faut ++ tu dois juste faire ce que tu as à faire. +

F6 : Ne te soucie pas des fautes + laisse-toi aller tout simplement, + sois toi-même.

E : Il faut que tu saches qu'on a toute l'AP. + Laisse-toi aller. Tu as Iana, + il faut que tu l'exploites (*rire*)

L'implication des étudiants est également visible à travers leurs expressions faciales et leurs mouvements. Les éléments observés ont été classifiés, nous permettant de distinguer les comportements positifs, favorables à l'appréhension du contenu (hochement de tête, regard attentif, sourire/rire, consultation de dictionnaire) et les comportements négatifs (grimaces, bâillement, mouvement anxieux des pieds, jeu de stylos, bavardage, froncement de sourcils, regards perdus). L'objectif des observations étant de saisir les pratiques langagières en classe, nous avons observé les interactions entre étudiants et enseignant, et entre l'étudiant et ses pairs. Dans le premier cas de figure, entre l'étudiant et l'enseignant, les échanges sont souvent mis en situation par l'enseignant, lors d'un rendu de devoir, pendant la correction, la présentation d'un travail.

Selon le curriculum prescrit, ces échanges devraient être menés en français (cours de français et d'anglais) et en anglais (cours d'anglais). En se basant sur l'étude de Laflotte (2015 : 78), les interventions des étudiants en classe sont catégorisées comme suit :

– Les interventions induites, suite à une sollicitation personnalisée de l’enseignant ;

E : Tu as compris la question ?

M16 : Si on décrit une personne, + est-ce qu’on peut dire notre préférence ?

E : Vas-y Tahiana. C’était quoi la question ? +++ Rafahatalo, c’était quoi la question ? +

M19 : Si + on décrit + une personne ++ estimation

E : Ramanampy ? ++

M8 : Si on décrit une personne, + est-ce qu’on peut lui dire des appréciations ?+

– Les interventions spontanées, suite à une sollicitation adressée à la classe avec l’initiative personnelle de l’étudiant ;

E: Qui est Corneille ? + Vous avez fait des recherches sur lui ? ++

F1: C’est un prof de l’université XXX

– Les interventions d’amélioration, après un feedback d’amélioration et des encouragements à corriger sa réponse ;

E : En français, + c’est un aperçu. + Rafahatelo, a question about the topic?

M19 : I understand, ++ we must compare ++

E : Essaye de décrire Shaidah

M19 : Shaidah +is a girl. ++ She has a ++ race black. (*rire*)

E : It’s a discrimination.

M19 : Black skin ?

Entre pairs, les échanges se trouvent être plus détendus, spontanés. Il y a moins de contraintes, que ce soit sur le contenu (demander un stylo, parler du sujet abordé qui les intéresse, dire des blagues) ou sur la forme (en français, en anglais, en malgache, dans leur variété dialectale). Dans le cadre des travaux de groupe, le français et l’anglais interviennent ponctuellement lorsque les étudiants sont surveillés. Les variétés du malgache reprennent souvent le dessus quand ils sont livrés à eux-mêmes. Par exemple, c’est le cas de l’échange en malgache entre F7 et M9 pour se demander où ils en sont, durant le cours de FLE, ou encore pendant le cours de français, le temps que l’enseignante récupère les photocopies, F6

pose une question à M7 en malgache et F12, chante dans une variété du malgache.

Les étudiants sont bien des plurilingues qui adaptent leur choix de langues selon leur interlocuteur et le contexte dans lequel ils s'inscrivent. Ainsi, le français et l'anglais sont plus fréquents en cours avec un enseignant de langue et, entre pairs ou en l'absence d'un enseignant, leur langue maternelle est privilégiée. Les pratiques langagières déclarées par les étudiants enquêtés correspondent ainsi aux pratiques observées en classe.

Perspectives : vers la formation des enseignants de français

Si les représentations linguistiques des étudiants permettent de comprendre leurs choix de pratiques et attitudes vis-à-vis des langues, les réalités observées nous renseignent sur le rôle important de l'enseignant dans l'apprentissage de ces langues. Cet acteur est un facilitateur (Guilbault, Viau-Guay, 2017 : 3) ayant pour tâches de planifier, organiser des activités en classe ; de conseiller, accompagner, encourager, soutenir les apprenants ; d'apprendre lui-même en permanence ; de suggérer sans imposer ; de stimuler la créativité, encourager le développement d'une pensée autonome chez les élèves (Boutin, 2004 : 31). Selon nous, l'enseignant se doit ainsi de toujours soutenir l'apprenant, de tenir compte de ses possibilités, de ses besoins, de ses sentiments mais aussi de ses représentations. Sans une intervention programmée et raisonnée de sa part, la situation d'enseignement-apprentissage ne peut être effective, d'où l'importance d'une formation appropriée dans le domaine.

Les réflexions suivantes se référeront particulièrement à notre expérience professionnelle et à nos interventions en tant que membre de l'équipe pédagogique de l'École normale supérieure (ENS) de l'Université d'Antananarivo, dans la formation des enseignants de français en troisième année de licence. L'unité d'enseignement intitulée « Interculturalité, TICE et projet d'écriture » vise à faciliter l'accès à des connaissances et des compétences fondées sur une approche interculturelle en vue d'enseigner, via l'usage de ressources numériques.

Dans cette visée, afin de comprendre leur rapport au français et aux autres langues, en tant que futurs enseignants de français, leur réflexion a été dirigée vers l'importance et l'élaboration d'un portfolio numérique.

Pour ce faire, nous les avons orientés autour de quatre (04) points-clés : l'état des lieux de leur motivation personnelle, leur désir en matière de connaissance de langues étrangères, leur rapport aux langues et les procédures qu'ils envisagent de mettre en œuvre pour stimuler le goût d'apprendre la langue française et de s'ouvrir aux cultures en présence chez leurs futurs élèves.

Les productions des futurs-enseignants de français ont ainsi montré que la langue française ne se limite pas à une simple langue étrangère pour eux. En effet, au-delà de cette qualification, cette langue leur permet d'exprimer leurs sentiments, de communiquer et d'échanger au plan international, de voyager, d'apprendre et de réussir. Ces représentations sont toutes aussi positives les unes que les autres et font partie des principales sources de motivation chez chacun d'entre eux.

Toutefois, ils demeurent conscients de l'existence des représentations négatives du français chez certains Malgaches : langue des colonisateurs, langue de « snobs » ou encore langue réservée à l'élite et qui demeure difficile d'accès. Force est de constater que parmi ces représentations négatives, l'histoire de la colonisation a déjà été évoquée par l'un des étudiants de SÉSAME.

Cette prise de conscience mérite ainsi un approfondissement et une attention particulière. Face aux langues étrangères autres que le français, à savoir l'anglais, le chinois ou l'allemand, les étudiants, futurs-enseignants de français n'ont affiché aucune réticence ni désintérêt, *a contrario*, ils semblent ouverts et intéressés par l'idée d'approcher ces langues. De ce fait, pour motiver leurs futurs élèves dans l'apprentissage du français, ils proposent un usage à bon escient du numérique, des concepts innovants, l'usage de documents authentiques, permettant une ouverture aux autres cultures du monde. Toutes ces informations, fournies par le portfolio numérique de ces futurs enseignants, nous ont permis d'entrevoir les représentations de ceux qui vont, à leur tour, enseigner et former des élèves. Leurs représentations et rapports au français les ont motivés

pour poursuivre un cursus universitaire orienté vers la formation des enseignants de français.

Cette prise de conscience nous renvoie aux théories selon lesquelles les représentations influent sur les compétences en langues (Dabène, 1997 repris par Castellotti et Moore, 2002 : 7), sur les pratiques langagières et sur le positionnement social du locuteur (Babault, 2015 : 54-55). La dimension interculturelle offre également un cadre d'intégration de ces différents cursus et est donc à intégrer dans la formation des enseignants.

Conclusion

Ces quelques lignes consacrées à l'enseignement-apprentissage des langues à Madagascar se veulent constructives en ce sens où, dans un contexte plurilingue, les représentations linguistiques des acteurs éducatifs devraient être prises en compte en cours de langues car elles influent sur les pratiques et attitudes et peuvent ainsi constituer un levier de réussite. L'élaboration d'un portfolio ou d'une biographie d'apprentissage des langues pourrait permettre aux enseignants et aux étudiants d'exprimer consciemment les représentations qu'ils ont des langues avec lesquelles ils entrent en contact, d'identifier leurs objectifs d'apprentissage et de réajuster en conséquence les processus et pratiques éducatives. Les jeunes ont plus que jamais besoin de cet appui afin de leur permettre de mieux gérer la pluralité linguistique et culturelle dans laquelle ils sont amenés à évoluer et de réussir leur intégration sociale et professionnelle. Le présent article ne constitue qu'une prémisse de cette recherche que nous menons. D'autres investigations s'y ajouteront et viendront enrichir ces résultats dans le cadre d'une étude comparative élargie à une autre zone francophone et plurilingue de l'Océan Indien, telle que La Réunion.

Bibliographie

- Arborio, A.-M., Fournier, P. 2010. [3^e édition]. *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris: Armand Colin.
- Babault, S. 2002. La question des langues d'enseignement à Madagascar: Un difficile équilibre. In: Rada Tirvassen, *Langues et développement. École et plurilinguisme dans le Sud-Ouest de l'océan Indien*, Paris: L'Harmattan, p.83-106.
- Babault, S. 2015. *L'éducation bilingue : Enjeux de politique linguistique, appropriation par les acteurs sociaux et construction de compétences chez les apprenants* [HDR]. Lille: Université Lille 3.
- Blanchet, A., Gotman, A. 2007. [2^e édition]. *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris: Armand Colin.

- Boutin, G. 2004. « L'approche par compétences en éducation : Un amalgame paradigmatique », *Connexion*, n°1, p. 25-41. [En ligne]: URL: <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm> ; <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025> [consulté le 16 mai 2022].
- Calvet, L.-J. 1999a. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette littératures.
- Calvet, L.-J. 1999b. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Pion.
- Cambra, M., Cavalli, M. 2008. Discours de et sur la classe. Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. In: Claire Kramsch, Danielle Lévy et Geneviève Zarate, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Presses du Ministère de l'Éducation nationale, p. 317-322.
- Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe—De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Charmillot, M. 2021. Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme. In : Florence Piron et Elisabeth Arsenault (Éds.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Québec: Éditions science et bien commun.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris: CLE international.
- Dahlet, P. 2011. Le plurilinguisme sur un baril de poudre : Splendeur d'un idéal et violences des pratiques. In: Philippe Blanchet et Patrick Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris: Éditions des archives contemporaines, p. 45-60.
- De Landsheere, G. 1979. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Grosjean, F. 2018. « Être bilingue aujourd'hui ». *Revue française de linguistique appliquée*, XXIII, p. 7-14. [En ligne]: URL: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2018-2-page-7.htm> ; <https://doi.org/10.3917/rfla.232.0007> [consulté le 16 mai 2022].
- Guibert, N., Dupuy, Y. 2000. « La relation entre l'étudiant et son système de formation: Un essai de modélisation et d'évaluation », *Politiques et Management Public*, n° 18, p. 137-155.
- Guilbault, M., Viau-Guay, A. 2017. « La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : État des connaissances scientifiques et recommandations ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n° 33. [En ligne]: URL: <http://journals.openedition.org/ripes/1193>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.1193> [consulté le 16 mai 2022].
- Houssaye, J. 2000. [3^e édition]. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (I). Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Laflotte, L. 2015. « Interactions en classe et connaissances psychopédagogiques générales des enseignants : Quelles structures ? quels liens ? », *Recherche et formation*, n° 79, p. 75-90. [En ligne]: URL:<http://journals.openedition.org/rechercheformation/2453>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2453> [consulté le 16 mai 2022].
- Lüdi, G., Py, B. 2003. [3e édition]. *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Martinet, A. 1982. « Bilinguisme et diglossie. Appel à une vision dynamique des faits ». *La linguistique*, n° 18, p. 5-16.
- Ouvrard, L. 2020. Prendre en compte la variation en classe de malgache langue étrangère. Oui, mais comment? In: Gilles Forlot (Éd.), *Variation linguistique et enseignement des langues: Le cas des langues moins enseignées*. Paris: Presses de l'Inalco, p. 164-174.
- Ranaivoson, D. 2007. « La langue malagasy et les politiques linguistiques ». *Études littéraires africaines*, n° 23, p. 6-12. [En ligne]: URL: <https://id.erudit.org/iderudit/1035446ar>; DOI: <https://doi.org/10.7202/1035446ar> [consulté le 16 mai 2022].
- Randriamarotsimba, V. 2018. Histoire et problématiques des politiques linguistiques éducatives à Madagascar. In: Vololona Randriamarotsimba, Estelle Dagaut et Velomihanta Ranaivo (Éds.), Actes du séminaire universitaire 6-7 décembre 2016: *Appui à la réflexion sur l'élaboration de la politique linguistique éducative à Madagascar*. Antananarivo: MAPEF, p. 37-54.
- Ramandimbisoa Helimandresy, F-S. 2018. *Langues, curriculum et jeunes défavorisés : de l'importance des représentations*. Mémoire de Master en sciences de l'éducation. Université d'Antananarivo, École normale supérieure d'Antananarivo. [En ligne]: http://biblio.univ-antananarivo.mg/pdfs/RamandimbisoaHelimandresyFS_ENS_MAST_2018.pdf [consulté le 16 mai 2022].
- SÉSAME. 2017. *Curriculum d'enseignement*. Programme SÉSAME. Antananarivo: IECD.

Tardif, J. 2008. « Mondialisation et culture: Un nouvel écosystème symbolique ». *Questions de communication*, n° 13, p. 197-223. [En ligne]: <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/1764>; DOI: <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.1764> [consulté le 16 mai 2022].

Vergès, P. 2008. « La Francophonie dans l’océan Indien : Un enjeu majeur face aux défis de la mondialisation ». *Revue internationale et stratégique*, n° 71, p. 53-56. [En ligne]: URL: <https://www.cairn.info/revue-internationale-et-strategique-2008-3-page-53.htm>; DOI: <https://doi.org/10.3917/ris.071.0053> [consulté le 16 mai 2022].

Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (Dir). 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines. [En ligne]: <https://core.ac.uk/download/pdf/55269962.pdf> [consulté le 16 mai 2022].

Annexe 1 : grille d’entretien

I. Profil

F

M

1. Quel âge avez-vous ?
2. De quelle région venez-vous ?
3. Pour quelles raisons aviez-vous soumis votre candidature à SÉSAME ?
4. Avant d’arriver à SÉSAME, aviez-vous une perspective pour continuer vos études ? Laquelle ?
5. Quel est votre projet de vie ? Quelle carrière envisagez-vous d’entreprendre ? Pourquoi ?

II. Programme

6. Vous êtes en année préparatoire. Savez-vous quels sont les objectifs de cette année préparatoire ?
7. Comment trouvez-vous le programme qu’on vous fait suivre ?
8. Par rapport aux cours qui vous sont proposés, à quoi pensez-vous que ça vous servira ?
9. Quant aux méthodes par lesquels vous apprenez, les trouvez-vous efficaces et suffisantes pour que vous réussissiez ? Faites-vous appel à une méthode personnelle qui vous est propre ? Si oui, laquelle ? D’où vous vient-elle ? Du lycée ? De vos parents ?

III. Langue

10. En quelle langue parlez-vous avec vos parents ?
11. Avez-vous des frères / sœurs ? Si oui, en quelle langue parlez-vous avec eux ?
12. En quelle langue parlez-vous avec les autres membres de votre famille ?
13. En quelle langue parlez-vous à vos camarades ?
14. Avez-vous des amis en dehors de ceux que vous avez à SÉSAME ? Si oui, en quelle langue parlez-vous avec eux ?
15. Quel genre de document lisez-vous ? En quelle(s) langue(s) sont souvent ces documents ?
16. Quand vous écrivez, en quelle langue préférez-vous écrire ?
17. Où et à quelle occasion parlez-vous une autre langue que le dialecte de votre région ?
18. En quelle langue parlez-vous avec vos enseignants ?
19. En quelle langue parlez-vous avec vos éducateurs ?
20. Comprenez-vous les langues utilisées par les professeurs en classe ?
21. En quelle langue souhaiteriez-vous qu’on vous enseigne les matières ?
22. Quelles sont les langues que vous connaissez ?
23. Laquelle de ces langues maîtrisez-vous le mieux ?
24. Quelle(s) langue(s) aimeriez-vous vraiment maîtriser ?
25. Cela vous gêne-t-il de parler une langue étrangère en présence de quelqu’un ? Pourquoi ?
26. Selon vous, quelle langue permet vraiment la réussite scolaire ?
27. Quelle langue permet de réussir sur le plan professionnel à Madagascar ?
28. Quelle langue les jeunes malgaches doivent-ils maîtriser ? Pourquoi ?

29. Les formations que SÉSAME vous offre suffisent-elles pour combler vos besoins en langues ?

IV. Difficultés rencontrées

30. Quelles sont les principales difficultés linguistiques auxquelles vous faites/aviez fait face ici à SÉSAME ? À quel(s) niveau(x) se situent-elles ?

V. Suggestions vers une perspective d'amélioration

31. Quelles sont vos suggestions pour mieux vous aider à atteindre votre objectif principal en rapport avec vos besoins en langues ?

Crises et disruptions contemporaines : de quelques éclairages pour la formation des enseignants de langues-cultures

Séverine Behra

Université de Lorraine-INSPÉ, laboratoire ATILF, UMR 7118,
Équipe Didactique des langues et sociolinguistique (CRAPEL), France

Dominique Macaire

Université de Lorraine-INSPÉ, laboratoire ATILF, UMR 7118,
Équipe Didactique des langues et sociolinguistique (CRAPEL), France

Introduction

Le titre du colloque de l'ARIC en 2021¹ invitait à réfléchir sur ce que *les temps de crises* révèlent des conceptions et distorsions de l'interculturalité en éducation. La locution *temps de crises* évoque des événements douloureux, dont on ne sort pas indemne. La notion de crise est assimilée à des tensions, avec comme corollaire des phénomènes de dérèglement et de désorganisation. Les *crises* sont anxiogènes, elles font perdre des repères. Elles déstabilisent, font douter, insécurisent et rendent le présent aussi incertain que l'avenir. En outre, l'usage de la locution au pluriel *les temps de crises* laisse présager une récurrence de crises accumulées, tel un mauvais sort.

Les crises contemporaines et le terrain de la formation de futurs enseignants de langues-cultures vont occuper le cœur de notre propos. Se pose la question de savoir si et comment la formation peut prendre en compte les disruptions pour accompagner les futurs enseignants dans les changements qui se sont produits dans le continuum menant de leurs études aux évolutions qui les attendent à l'avenir dans leur environnement professionnel. Le défi d'une telle question consisterait à se libérer de l'influence négative des bouleversements, pour en prendre le contrepoint et intégrer les disruptions dans une dynamique, c'est-à-dire à « concevoir la société comme capable d'avoir des crises » (Morin, 1976 : 149), et d'y former les futurs enseignants, y compris dans un tel contexte.

1 « L'interculturel par temps de crises - Regards croisés à l'aune de bouleversements contemporains », XVIII^e Congrès international de l'ARIC, 26-29 octobre 2021. Nice, France.

Les crises traversent les âges et la notion de crise semble inextricablement liée à celle du temps. Dubar (2011) les met en scène dans le titre de son article : « Temps de crises et crise des temps ». Ce titre ne présageait pas encore la tourmente de la fin de la décennie. Au fil du temps, la notion de *crise* est devenue un objet de recherche partagé par la plupart des disciplines. Il existe ainsi une temporalité des crises qui offre l'opportunité de les considérer en tant que systèmes, et de les comparer pour y relever des opportunités éducatives et formatives opérantes.

Nous nous intéresserons ici en premier lieu aux crises qui interpellent l'École et la formation de ses enseignants. En nous plaçant du point de vue de l'écologie du milieu (Bronfenbrenner, 1979), nous distinguerons des types de crises, à l'échelle planétaire ou à l'échelle singulière. Il en ressort des axes privilégiés pour orienter des choix formatifs. Nous proposerons alors quelques éléments prospectifs en/pour la formation pré-professionnelle des futurs enseignants de langues-cultures.

1. Les crises sociétales, l'École et la formation de ses enseignants

En regardant autour de soi, force est de constater que les crises contemporaines se déroulent dans des sphères auxquelles l'École n'échappe pas. De la surface de la planète à l'individu dans sa singularité, toutes les crises interpellent l'École, comme creuset de l'humanité. Les crises contemporaines permettent un regard sur les phénomènes inscrits dans l'humanité, dont la formation des futurs enseignants peut s'emparer pour questionner les valeurs de l'École et les convictions profondes de ses enseignants et mettre au travail les *habitus*.

Divers rapports internationaux (OCDE, 2021 ; ONU, 2020) et des travaux scientifiques (Adnan, Anwar, 2020) font état des effets de la crise pandémique récente sur l'éducation. Dans son éditorial, Schleicher, directeur de la Direction de l'éducation et des compétences de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), écrit que « Pour mobiliser le soutien en faveur de l'innovation, de la résilience et du changement, notamment face à l'incertitude suscitée par la pandémie, les systèmes éducatifs doivent mieux faire comprendre que le changement est nécessaire et qu'il faut le soutenir. Il sera essentiel d'investir dans le renforcement des capacités et dans l'aptitude à gérer le changement.

Il est par ailleurs indispensable que les enseignants deviennent les propres artisans du changement, non seulement pour mettre en œuvre les innovations technologiques et sociales nécessaires, mais aussi pour les imaginer » (OCDE, 2021 : 5). Il y a là une documentation précise fort utile et un terreau d'expertise sur des phénomènes récents dont les responsables des politiques de formation des enseignants peuvent s'emparer, d'autant qu'elles présentent des situations contextuelles variées et des ajustements divers.

Dans un entretien paru dans le *Journal du CNRS*, au sujet de la pandémie contemporaine, Morin s'exprime en ces termes : « J'espère que cette crise va servir à révéler combien la science est une chose plus complexe qu'on veut le croire. C'est une réalité humaine qui, comme la démocratie, repose sur les débats d'idées » (2020). Les débats d'idées sur l'École écrivent son histoire : ceux de la mixité, ceux du décrochage ou encore ceux des fondamentaux. Ils rythment également l'évolution des programmes scolaires et de la formation au gré des idéologies défendues ou reconnues, à une échelle nationale ou internationale. L'École française connaît tour à tour des réformes de programmes, des crises de recrutement de personnels enseignants. Les crises se révèlent à différents niveaux et, potentiellement, à tous niveaux.

2. À quels types de crises contemporaines a-t-on affaire ?

Les crises contemporaines sont diverses dans leur nature et dans leur ampleur. Selon l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979), certaines apparaissent au plan *macro*, s'étendent jusqu'au niveau planétaire, comme la crise du climat ou celle des migrations contraintes, d'autres s'affichent au plan *méso*, celui des politiques éducatives d'un état-nation, comme la crise des recrutements dans les métiers de l'enseignement et de la formation en France, d'autres enfin au plan *micro*, voire *nano*, celui de l'individu, apprenant, étudiant, dans sa singularité, dans ses doutes sur la capacité de l'École à le faire grandir, dans la diversité.

Au début du 21^e siècle, deux types de crises touchent l'École et ses acteurs et, par effet de rebond, la formation de ses futurs enseignants. Ils s'agit d'une part de crises à grande échelle, internationales ou planétaires, et d'autre part de micro-crisis, celles du quotidien. Considérons quelques exemples éclairants.

2.1. Les crises à l'échelle planétaire

De tout temps, les humains ont craint les crises, celles du feu, des invasions, de la peste et des maladies. Ces crises sont caractérisées : « crise économique », « crise de la migration », « crise climatique », « crise de l'adolescence », etc. Elles apparaissent comme majeures. Elles touchent l'humanité en mettant en cause les systèmes de valeurs des sociétés concernées, c'est-à-dire les principes collectifs et partagés qui cimentent, alimentent les sociétés, et les normes auxquelles se réfèrent leurs membres pour prendre des décisions et agir. Ces principes peuvent être affirmés, et portés à l'École et en formation, notamment dans l'éducation à la citoyenneté. Les crises questionnent le « vivre ensemble » (Giordan, 2017 ; Ricoeur, 1990). « Vivre ensemble » reposerait sur une cohabitation harmonieuse entre les individus au sein d'un groupe social ou entre groupes sociaux, et engagerait la cohésion sociale autour du terme « ensemble ». Une telle cohésion suppose des valeurs partagées, comme le respect d'autrui, l'acceptation des différences culturelles, religieuses, etc., ou encore l'entraide, mises en avant par le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (Ministère de l'éducation nationale, 2015), tel qu'il est promu en France pour tous les élèves à l'issue de leur scolarité obligatoire à 16 ans. Certains auteurs (Abdallah-Preteille 1999 : 98-99) considèrent pour y parvenir, qu'il conviendrait de « pointer les ressemblances plutôt que les différences », car « les ressemblances exigent une démarche d'investigation ». Ce point de vue néglige le fait que la prise en compte des diversités est fondamentale, bien plus qu'une opposition binaire entre différences et ressemblances. De ce fait, la locution « vivre ensemble » est mise à mal parce que le terme « ensemble » relève d'une illusion car « l'Autre » reste « autre », il n'est pas « moi ». Et il y a des « autrui » eux-mêmes divers. Ainsi la locution « vivre ensemble » devrait sans doute être remplacée par un « vivre avec », plus réaliste, fondé sur les diversités qui coexistent et se nourrissent en rhizome. On ne peut « vivre ensemble », si on ne fait pas « avec », si on ne change pas « avec », si on ne place pas la diversité, toutes les diversités, au cœur du moteur éducatif. Voilà ce qui est négligé dans le terme « ensemble ».

La construction de 18 000 km de murs dans le monde, par exemple, est de l'ordre des crises qui évoquent l'illusion du « vivre ensemble ».

On peut évoquer le mur entre les États-Unis et le Mexique décidé par Donald Trump ; celui qui de 1965 à 1989 isole Berlin-Ouest ; le début de mur échafaudé entre la Grèce et la Turquie lors des arrivées massives de migrants, etc. Tous ces murs ont eu pour conséquence la création d'espaces d'attente, de centres de rétention, de camp(ement)s, isolant et stigmatisant par là même ceux qui y séjournent. Ces murs sont des réalisations visibles de formes de perturbations et de désordre qui déséquilibrent tant les territoires que les populations.

Des crises majeures ont pu avoir des effets sur la formation des enseignants, en termes de contenus, de création de parcours, et aussi en raison des urgences qu'elles entraînent. Parmi elles, on compte les migrations contraintes, liées aux guerres par exemple, avec leur lot de déstabilisation des élèves transplantés, déracinés et pour lesquelles ces migrations ont souvent le relief de l'horreur et de la violence, de la stigmatisation, ce que ne saisissent pas pour autant les étudiants en formation, puisqu'ils ne sont pas toujours au contact direct de ces crises vécues dans les pratiques scolaires ordinaires. En 2020, par exemple, des migrants fuyaient vers l'Europe par la Turquie. La Grèce s'est trouvée être un lieu de transit provisoire, avant un nouveau départ vers le nord. Les enseignants ont connu les dispositifs d'accueil improvisés, les étonnements par rapport aux cultures des migrants, l'incompréhension face à un déplacement réduit à une fuite pour survivre, un désir d'ailleurs, et dont la langue ne pouvait traduire ni partager les blessures. Dans leurs classes, arrivaient en cours d'année des Ukrainiens, des enfants du Golfe ou d'autres régions du monde, la plupart en souffrance et en incompréhension devant les actes des adultes. Et il fallait « faire avec ». L'urgence de la situation a fait que la formation n'a pas eu le temps de se prévoir ou d'être anticipée parce qu'il fallait aussi l'inventer. Elle ne peut s'imaginer sans prendre en compte les individus concernés, tous les individus dans leur diversité. On est bien loin d'une vision idyllique de l'interculturel tel qu'il est prôné en Europe (COE, 2020 : 130 et suiv. ; Beacco et *al.*, 2016) qui consisterait à rencontrer l'Autre dans ses différences.

Un autre cas, celui de la pandémie de la Covid-19, est l'exemple récent sans doute le plus significatif d'une crise de grande ampleur. Cette crise majeure a touché la planète entière, les économies, les politiques, les

arts, bref les sociétés dans leur ensemble. En 2020, elle a frappé 1,6 milliard d'élèves dans plus de 190 pays des 5 continents, soit 94% de la population scolaire et jusqu'à 99% dans les pays les plus fragiles, selon les chiffres de l'Organisation des Nations Unies (2020). Son impact, particulièrement sur les plus vulnérables, est criant. La fermeture des écoles a privé nombre de jeunes apprenants de possibilités de se développer et de se perfectionner. Elle a modifié le rôle des parents et le rythme de leurs journées, partagées entre le maintien de leur propre activité professionnelle et l'accompagnement de leurs enfants pour faciliter les apprentissages à la maison. Elle a tout autant bouleversé les pratiques enseignantes contraintes de s'adapter aux besoins des élèves et des parents. Dans la plupart des cas, à l'exception de quelques pays parmi les plus pauvres, cela s'est déroulé de façon résiliente, selon le Rapport de l'Assemblée parlementaire de la Francophonie : « En l'absence de plans de crise consolidés applicables au secteur de l'éducation, ni les États, ni les enseignants n'étaient préparés à affronter une fermeture massive et prolongée des établissements d'enseignement. Et pourtant, quasiment partout, ils ont su improviser et mettre en place dans l'urgence, avec créativité et parfois au prix d'efforts financiers et humains importants des solutions permettant d'assurer la continuité pédagogique » (2020 : 4).

Qu'une crise soit le résultat de l'action des hommes comme la déforestation en Amazonie ou un phénomène indépendant de leur action, comme une pandémie, ses effets peuvent se manifester dans une ampleur spatio-temporelle variable. Les pratiques scolaires ne sont pas épargnées. En temps de Covid-19, elles en ont été affectées par le recours aux technologies et à la multimodalité rendues indispensables, par l'hybridation des cours, et sans doute plus encore par la perte de contacts en présentiel, l'isolement de certains, la perte de repères sociaux et les modifications de la communication interpersonnelle en particulier. La formation des futurs enseignants, qui a pour mission de préparer les futurs professionnels à de nouvelles activités en relation avec la société, s'y est pliée, sans grande opportunité de réflexivité collective, « sur le tas », comme on dit. Les formateurs, voire les enseignants des classes n'ont guère pu se concerter et proposer des réponses collectives aux peurs et disruptions vécues. L'espace-temps de la formation a vu son périmètre

se réduire instantanément. Il fallait aussi qu'il s'adapte à l'urgence de la situation. En première ligne, toutefois, on retrouvait les inquiétudes parentales, de façon presque logique dès lors que l'École fait défaut.

Cela amène à voir dans une crise une boucle dynamique. En considérant que toute crise s'inscrit dans un paradigme processuel, qu'elle est un système, et pas exclusivement un faisceau de phénomènes distrayeurs. On peut suivre Morin (1976) et considérer qu'une crise est intrinsèque à la société humaine, elle-même système complexe, qui la régule et par là même s'autorégule. Les crises peuvent susciter résilience, innovation et évolutions.

Une crise majeure ne touche pas « les autres », elle concerne tous les autres *et* soi-même. On ne la regarde pas en observateur plus ou moins impliqué, on la vit, tout comme autrui. Ainsi, dès lors que l'on connaît une telle situation, on a du mal à utiliser des termes au singulier comme « l'Autre ». « L'Autre », cela n'existe pas, ce sont les autres, autrui, les autres, et ils sont « dans le même bateau » que les nous, avec le *je* singulier qui vit par temps de crise et se rend compte qu'il vit *avec* les autres, pas contre eux. Les temps de crises, les diverses manifestations contextuelles et temporelles d'une crise engagent à une relecture des approches interculturelles communément défendues depuis de nombreuses années, pour proposer des « fragments, des miettes » de l'interculturalité d'une part, ainsi que d'autre part, un déplacement du regard ethnocentré vers d'autres contrées (Dervin, 2022 ; Dervin, Jacobsson, 2021). La formation préprofessionnelle peut s'en saisir comme une opportunité d'expérimenter la relation à autrui dans des activités de médiations. Il s'agit d'une responsabilité pour elle également.

Les changements induits par les crises majeures sont contrastés, voire parfois contradictoires, selon les contextes dans lesquels ils apparaissent et les cultures de ces contextes, en termes de valeurs sous-jacentes. Ce qui les caractérise dans les temps de crises c'est leur soudaineté, le fait qu'ils soient subis pour la plupart, et peu distanciés ou réfléchis dans l'ensemble, car faisant réaction à une situation de crise installée. Les temps de crise semblent en effet provoquer des jeux de cascade, par une accumulation de faits, considérés comme inévitables et contre lesquels il est difficile de

s'élever. Du point de vue de la formation, les crises majeures s'inscrivent dans une double constellation, tout à la fois risque ou opportunité, le risque de blocage et de fermeture, et l'opportunité d'ouverture, de relations et de résilience.

2.2. Les crises à l'échelle des individus

À côté des crises majeures, dont les effets se propagent en ramification large, à grande échelle, existent des crises qui ne sont pas relatives à la planète, au monde et à la globalisation, même si elles en découlent parfois. Il s'agit des crises rapportées à l'individu, que l'on pourrait qualifier de singulières, bien moins visibles, plus intimes, et tout aussi réelles.

Parmi elles, on compte un certain nombre de ruptures personnelles, parfois compliquées par la situation sanitaire liée à la Covid -19, ou liée à d'autres crises majeures. Ces crises de l'humain singulier sont les deuils, les maladies, les pertes d'emploi, les soucis scolaires, etc. S'y ajoutent ou s'y combinent parfois des ruptures préprofessionnelles chez les étudiants : choix d'études reconsidérés à l'aune de crises, phénomènes de seconde chance ou de reconversion, écart entre les métiers désirés et idéalisés et les réalités de terrain. Ce qui caractérise les crises singulières est l'intrication qui s'établit entre elles, leur accumulation et la perception qu'en ont les personnes qui y sont soumises. On y accorde généralement moins d'importance qu'aux crises de masse. Il leur arrive même de se retrouver invisibilisées, alors qu'elles peuvent autant affecter les personnes que des crises majeures.

Dans le cas de la formation à distance imposée lors des confinements, la crise sanitaire a fragilisé certains étudiants qui ne souhaitaient pas laisser découvrir leur univers personnel et se cachaient derrière les vignettes de leurs initiales pour ne pas s'exposer avec leur caméra le temps d'un cours en *visio*. D'autres n'avaient pas de caméra, une connexion déficiente. En pointant le focus sur les acteurs, la crise les remet au cœur de la formation. On pourrait s'arrêter à des aspects techniques, mais former à un métier de l'éducation c'est enseigner une attention au groupe et à ses membres. L'occasion était donnée en formation de le pratiquer.

De nouvelles pratiques de circulation sur Internet et sur les réseaux sociaux se sont instaurées à cette occasion, avec un doublement des *visios* proposées sur une plateforme officielle par des contacts en parallèle sur *whatsapp*, par exemple. L'accès à la parole en a même été modifié, certains étudiants parlant pour d'autres, en leur nom, et de façon plus solidaire qu'en présentiel, dans une relation d'aide. Ainsi, la crise s'est étendue dans un espace qu'elle a investi tant en négatif, par la perte d'anciens usages de communication et les soucis techniques ou matériels, qu'en positif, par le recours à de nouvelles formes d'attention à autrui pour faire groupe, avec un nouveau dessin de l'apprendre.

Les formateurs en capacité à rendre conscientes de telles pratiques interrelationnelles ont encouragé une autre manière d'approcher autrui et d'accorder à tous les formés un statut identique, un droit à la parole visibilisé, et une entraide des uns et des autres. En termes de statut, ils ont même renoncé à l'approche *top-down* en formation, puisque ces pratiques sont le plus souvent issues du groupe, co-construites, et ont même pu échapper à leur connaissance.

La réponse aux crises, qu'elles soient majeures ou singulières, se situe au niveau de dispositifs (distanciel, mise à disposition d'ordinateurs, regroupements régionaux pour s'entre-aider, corrections en ligne), des ressources pédagogiques (plus grande utilisation de ressources interactives comme *Kahoot* ou *Wooclap*, nouveaux types d'activités dans des petits groupes sur les plateformes), mais plus rarement au niveau de l'étudiant en tant que personne en souffrance. Le formé est considéré comme « situé » dans un environnement pédagogique et didactique, mais guère comme « incarné » en tant que sujet. En formation, il ne bénéficie pas souvent d'une prise en compte holistique.

Il serait donc simpliste d'affirmer que le niveau *micro* primerait sur le niveau *macro* ou inversement. Les crises, planétaires ou singulières, s'articulent dans une dynamique d'interrelations, dont l'une des opportunités est que toutes les crises étant révélatrices des valeurs portées, elles pourraient être propices à un mieux vivre *avec* les autres, à condition qu'on les explicite dans une approche critique. L'approche écologique des crises en formation permet d'en identifier les caractéristiques et d'en

mesurer l'ampleur de manière plus précise. Une telle approche tente de les catégoriser et de les analyser dans l'espace-temps disponible, et continue à les interroger. Il s'agit d'un processus non figé et inachevé.

3. Quelques éclairages pour orienter les choix formatifs

Suivant Morin qui mobilise la pensée du philosophe grec Héraclite, concorde et discorde sont dans l'univers. En *temps de crises*, on peut présager que la formule deviendrait « discorde et concorde sont dans l'univers ». Pour le philosophe présocratique, le mouvement est la raison de tout et une vérité première. Héraclite plaide en cela pour une dynamique cosmique, où coexistent concorde et discorde.

Cette double tension se perpétue dans l'analyse des crises contemporaines, qu'elles s'inscrivent à l'échelle planétaire ou à l'échelle des individus. Morin (1976) suggère une « constellation de dix notions interrelationnées » constitutives du concept de crise. Morin engage à faire du lien entre les crises, entre les perceptions que l'on en a, entre les modalités d'appréciation de ces crises dans le champ professionnel et de tisser des liens entre les choix d'action qui peuvent en découler. De nos jours, ces notions mises en évidence par Morin permettent de désigner quatre éclairages pour l'analyse des crises dont la formation ne saurait se passer.

Sur le plan des publics concernés, les crises fragilisent les plus vulnérables. Elles provoquent des peurs, des replis sur soi, des confinements au sens symbolique comme au sens propre. L'école doit savoir identifier ces vulnérabilités, souvent référées aux élèves à « besoins particuliers » où se mêlent les handicaps, les hyperactifs ou les élèves dont le français n'est pas la langue de la maison. Cette première caractéristique devrait faire l'objet d'approches formatives originales et transversales. On montre ainsi l'importance en formation de connaître et de prendre en compte son public dans sa diversité, pour lui offrir les meilleures voies d'accès au savoir et aux compétences professionnelles.

Au niveau des convictions et valeurs, les crises révèlent la rupture par rapport aux certitudes individuelles ou collectives qu'elles mettent à mal. Elles sollicitent une réflexion éthique sur les valeurs portées par les

étudiants, mais aussi par les éducateurs, les formateurs, les parents, les communautés apprenantes, les établissements scolaires, les ministères, etc. En formation, cette réflexion éthique n'est possible qu'à condition de proposer des tâches collaboratives et de négociation. Ces tâches ont pour effet de modifier les rôles des étudiants en les engageant dans une posture autonomisante. Poursuivre une visée d'autonomisation dans l'appropriation des gestes du métier, vise également à développer l'*empowerment*, c'est-à-dire le pouvoir d'agir des personnes et des groupes d'individus, et leur capabilisation.

Les crises peuvent être perçues par les formés et /ou les formateurs comme une incitation à l'innovation. Innover c'est alors trouver des solutions, créer c'est dépasser les crises et les/se transcender. Innover permet d'aller au-delà des peurs et des limites liées aux fermetures évoquées précédemment, et se donner une chance de (ré)ouverture. L'un des défis majeurs de la formation se joue dans la possibilité d'expérimenter toutes formes d'innovation. En débloquant leurs potentialités (Morin, 1976 : 157), les étudiants se libèrent de la reproductibilité de modèles préétablis, du clé en main et des bonnes pratiques, pour se faire confiance et entrer dans la créativité et la collaboration. Ils peuvent ainsi développer, les uns *avec* les autres, des réseaux pour leur avenir professionnel. L'agir professoral ne se situe pas à un unique niveau, qui serait celui de la transmission de savoirs. Il se joue à plusieurs niveaux, et surtout dans une vision complexe, celle du co-construire les savoirs, de les partager, ce dont les futurs enseignants n'ont pas nécessairement compris la pertinence pour leur avenir.

Pour la formation de futurs enseignants, les crises enfin sont un potentiel accélérateur de changements, dans le rapport aux savoirs, à l'éducation, à autrui. L'École contemporaine est celle des diversités. Cela suppose que des espaces-temps scolaires et formatifs, eux-mêmes alignés (Biggs, 1996) soient identifiés pour les prendre en compte. Les diversités sont le plus souvent associées à des disruptions. On pourrait attendre de la formation des pratiques davantage expérimentées et réfléchies (Behra, Macaire, 2021) avec des espaces-temps de co-élaboration (Akrich et *al.*, 1991) ou de co-intéressement (Behra, Macaire, 2020). Ces auteurs soulignent deux dimensions, une dimension dynamique et une dimension relationnelle, située et incarnée. Il s'agit là à notre sens de focales elles-mêmes diverses,

d'accents placés selon le contexte dans lequel se jouent les enjeux de la diversité. C'est le contexte de l'École, qui préside au choix de la notion d'espace-temps comme territoire de l'action *pour*, *par* et *avec* les divers acteurs.

Les constats précédents sur les types de crises, en termes d'ampleur et de manifestation dans les environnements éducatifs et pour les personnes, convoquent à la fois une dimension diagnostique et une dimension prospective pour l'action de formation des (futurs) enseignants. Ces dimensions bénéficieraient des apports réciproques de la recherche faisant formation et de la formation faisant recherche (Macaire, 2020). Ce type de recherche-formation, en mouvement, tel le mobile cinétique, échappe à la seule programmation de modules pour engager les étudiants dans leur projet professionnel. Il cherche à s'adapter aux contextes, aux espaces-temps formatifs et aux acteurs.

La crise de la Covid 19 a appris à développer, chez les formateurs comme *pour* et *avec* les étudiants, et de préférence en équipes, des compétences sociales et pragmatiques comme la compétence d'adaptabilité. En situation de crises, il est essentiel de mobiliser les *soft skills*, comme la créativité, la capacité collaborative et relationnelle, la pensée critique, pour contribuer au développement pré-professionnel des étudiants. En formation initiale d'enseignants, mettre en valeur les intelligences multiples, la co-résolution de problèmes complexes, l'apport de la co-animation vise à nourrir la réflexion et une prise de décision autonomisante. Les temps de crises actuels nous apprennent que l'incertitude va de pair avec l'adaptabilité.

Une autre crise contemporaine, celle des migrations contraintes, et notamment du fait des guerres, a le même impact. Cette fois, elle engage les formateurs à prendre en compte la diversité des langues-cultures, à les intégrer dans les programmes de formation. Toutes les langues-cultures de l'environnement scolaire et social sont concernées, et devraient avoir leur place, le français au même titre que toutes les autres langues. Il ne s'agit pas de considérer les langues-cultures de façon cumulative comme des objets de savoir ou selon des niveaux de maîtrise, mais dans une approche compréhensive (Behra, Macaire, 2018), en tant qu'enjeux d'un apprendre et vivre les uns *avec* les autres, en se découvrant et se transformant au contact des langues-cultures disponibles dans le creuset offert.

Ainsi les *temps de crises* sont-ils des occasions de prendre une distance par rapport aux pratiques jusqu'alors peu questionnées, notamment scolaires et formatives, et de se confronter de manière revisitée aux enjeux des rencontres qui leur sont associées.

Conclusion

La diversité est le dénominateur commun de l'École, de la formation et de la société. La centration sur la diversité nécessite des *designs* formatifs qui reviennent sur les espaces intersticiels où celle-ci se joue, le *designo* qui modélise (Le Moigne, 2005). Elle engage aussi des *ingegnio* (Le Moigne, 2005). Il s'agit d'*ingegnio* formatifs qui engagent à « penser en complexité », où l'action se co-construit et ne relève pas uniquement de ce qui s'avère prévisible, mais s'institue dans une incertitude inspirante. Il convient alors de stimuler les expérientiels des formés pour qu'ils vivent directement leurs relations profondes aux soubassements de l'agir professionnel qui sera le leur par la suite en fonction de l'incertitude. Et de mobiliser alors ces expérientiels de façon effective dans un partage collectif favorable à la concertation à la faculté de relier et à l'ouverture plutôt qu'à la fermeture.

La prise de conscience actuelle *en temps de crises*, n'est autre que celle de la grande aventure humaine, bousculée par les urgences des crises de toutes natures, climatiques, sociétales, sanitaires. Elle s'inscrit dans une temporalité que l'on ne peut prévoir ou anticiper. Le temps échappe à la maîtrise des actes et des relations entre humains. Les crises contemporaines montrent que plusieurs temporalités peuvent coexister, selon les situations, et que ce sont les situations qui vont orienter les décisions d'action. Dubar l'exprime ainsi : « Qu'est-ce qui relie les mots de « crise » et de « temps » ? À la fois une conception plurielle du temps et une signification commune à toutes sortes de crise. Le temps qui connaît des crises n'est pas le temps physique fait de la répétition d'instantanés identiques et prévisibles. C'est un temps humain et vécu qui comporte des « phases », des « moments », des « rythmes » qui sont à la fois imprévus et hétérogènes » (2011 : 5). Il poursuit du reste : « Ce temps humain n'est ni l'instant, ni l'éternité mais l'Histoire, à la fois collective et personnelle. Il est la trame des existences individuelles, des événements collectifs et des actions qui le constituent » (Dubar, 2011 : 5).

Et l'après-crise ? La perspective de l'après-crise engage à revisiter les périmètres d'action en termes de dispositifs et de *designs* souples ; de ressources à portée de claviers ; en termes didactiques *dans* et *par* l'action située et incarnée, avec une réflexion sur la notion de présence des participants à une démarche formative.

Bibliographie

Abdallah-Preteuille, M. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Adnan, M., Anwar, K. 2020. « Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives ». *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, n° 2(1), p. 45–51. [En ligne] : <http://www.doi.org/10.33902/JPSP.2020261309> [consulté le 12 juin 2022].

Akrich, M., Callon, M., Latour, B., 1991. L'art de l'intéressement. In : Dominique Vinck (dir.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 27-52.

Assemblée Parlementaire de la Francophonie, 2020. « L'éducation en situations de crises », Rapport de la délégation suisse présentée par le conseiller national Mathias Reynard. Commission de l'éducation, de la communication et des affaires culturelles, réseau des jeunes parlementaires. [En ligne] : <https://www.apf.francophonie.org/Rapport-sur-l-education-en.html> [consulté le 12 juin 2022].

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. Panthier, J. 2016. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. [En ligne] : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a> [consulté le 12 juin 2022].

Behra, S., Macaire, D. 2021. « La notion « d'espace-temps » en didactique des langues cultures étrangères : ouvrir le champ des possibles en formation ». *Mélanges CRAPEL*, vol. 42, n° 3, p.15-30. [En ligne] : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_42_3_3_Behra_Macaire.pdf [consulté le 12 juin 2022].

Behra, S., Macaire, D. 2018. « Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? », *Mélanges CRAPEL*, vol. 39, p. 99-120. [En ligne] : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-42-8-1.pdf> [consulté le 12 juin 2022].

Biggs J. 1996. « Enhancing teaching through constructive alignment ». *Higher Education*, n° 32(3), p. 347-364. [En ligne] : <https://doi.org/10.1007/BF00138871> [consulté le 12 juin 2022].

Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge : Harvard University Press.

COE. 2020. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Publié en décembre 2021. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> [consulté le 12 juin 2022].

Dervin, F. 2022. *L'interculturel en miettes*. Paris : L'Harmattan.

Dervin, F. Jacobsson, A. 2021. *Interculturaliser l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

Dubar, C. 2011. « Temps de crises et crise des temps ». *Temporalités*, n°13. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/temporalites/1563> [consulté le 12 juin 2022].

Giordan, A. 2017. *Un des fondamentaux de l'école : apprendre à vivre ensemble. Educavox. Le média des acteurs de l'école*. [En ligne] : <https://www.educavox.fr/alaune/un-des-fondamentaux-de-l-ecole-apprendre-a-vivre-ensemble> [consulté le 12 juin 2022].

Macaire, D. 2020. « La recherche-formation une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues du premier degré ». In : Véronique Miguel Addisu et Nathalie Thamin, *Recherches collaboratives en didactique des langues. Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acadelle*, vol.17, n°2. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/7697> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697> [consulté le 12 juin 2022].

Ministère de l'éducation nationale. 2015. *Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture*. Décret du 31 mars 2015. [En ligne] : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512> [consulté le 12 juin 2022].

Morin, E. 1976. « Pour une crisologie ». *Communications*, n°25, 1976. « La notion de crise », p. 149-163. [En ligne] : www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1976_num_25_1_1388 ; DOI : <https://doi.org/10.3406/comm.1976.1388> [consulté le 12 juin 2022].

OCDE. 2021. « La situation de l'enseignement scolaire - un an après le début de la pandémie de COVID ». Paris. Résultats préliminaires, mars 2021. [En ligne] : https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=1092_1092664-6flstf1bim&title=La-situation-de-l-enseignement-scolaire [consulté le 12 juin 2022].

Organisation des Nations Unies. 2020. « Policy Brief: Education during Covid-19 and beyond ». Executive summary. Unesco, août 2020. [En ligne] : <https://unsdg.un.org/fr/resources/note-de-synthese-leducation-pendant-la-pandemie-de-covid-19-et-au-dela> [consulté le 12 juin 2022].

Ricoeur, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

Cinquième partie
Quelques apports de la pragmatique
interactionnelle

L'enseignement du français en contexte plurilingue : pour une approche interculturelle en Tunisie

Salwa Zamouri
Université de Tunis, Tunisie

Introduction

Depuis des décennies, la société tunisienne connaît une situation de plurilinguisme qui se traduit par la cohabitation d'au moins trois langues : l'arabe, langue maternelle et officielle du pays, le français, qui a le statut de « première langue étrangère privilégiée » et l'anglais, seconde langue étrangère. Or ces dernières années, nous constatons que cette cohabitation s'accompagne d'un certain changement dans les représentations de la langue française. En effet, la place de celle-ci et l'image positive qu'elle véhiculait sont aujourd'hui remises en question notamment chez des jeunes qui se considèrent comme plus attachés à l'identité nationale et qui sont quelque peu critiques vis-à-vis de l'Occident. Sur le plan de l'apprentissage des langues, cette situation se traduit par un désintérêt croissant pour le français. Dans ce contexte, il nous semble qu'adopter une approche interculturelle dans l'enseignement de cette langue peut contribuer au développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle en amenant les apprenants vers une vision « apaisée » de la relation à l'altérité¹. Enseigner une langue, c'est enseigner aussi les règles pragmatiques, lesquelles font partie de la compétence communicative des sujets parlants. Or ces règles sont sujettes à des variations culturelles plus ou moins sensibles qui reflètent des a priori sur lesquels repose

1 Le terme « altérité » désigne ici « autrui », l'« étranger ». Paul Ricœur (1990) distingue en effet trois principales formes d'altérité : la chair (corps propre), l'étranger (autrui) et le for intérieur (voix de la conscience).

Comme le soulignent D. Groux et L. Porcher (2003 : 32), le rapport à l'altérité, ou à autrui, constitue [...] l'un des enjeux essentiels de la vie d'aujourd'hui parce que la circulation des personnes se densifie chaque jour et que des gens inconnus se rencontrent chaque jour. Mais aussi parce que les migrations sont nombreuses et massives et que, désormais, on est amené à côtoyer des étrangers n'importe où et dans n'importe quelle activité. Pour qu'une nation vive sans conflits trop graves, la reconnaissance de l'altérité est nécessaire à tous.

chaque société, et lorsqu'elles ne sont pas explicitées, ces variations sont susceptibles d'affecter négativement la communication interculturelle en alimentant des malentendus et des stéréotypes négatifs².

La présente contribution s'inscrit dans cette problématique. Nous nous employons ainsi à mettre en lumière quelques-unes des variations qui s'observent entre le français et l'arabe dialectal tunisien. La comparaison portera en particulier sur (1) le fonctionnement des actes de langage (découpage conceptuel, conditions d'emploi, valeur socio-relationnelle) (2) l'usage des termes d'adresse et (3) le mode d'organisation du discours. Notre étude se fonde majoritairement sur un corpus d'interactions familiales enregistrées (en Tunisie et en France³), mais nous exploitons également les résultats d'autres travaux.

1. Les actes de langage⁴

1.1. Découpage conceptuel : l'exemple du remerciement et du souhait

La mise en parallèle du fonctionnement du remerciement et du souhait en français et en arabe tunisien montre que malgré une équivalence apparente, des divergences importantes se dessinent au niveau de la conceptualisation même de ces actes. En effet, contrairement au français où le remerciement et le souhait constituent deux actes de langage distincts et facilement identifiables comme tels, en arabe tunisien tout porte à croire que les frontières qui séparent l'expression de la gratitude et l'expression votive⁵, sont floues et difficilement identifiables.

2 Porcher (1995 : 64) définit le stéréotype *comme étant une représentation partielle appauvrissant la réalité*. Selon Alloyeau (2013 :14) ce concept désigne *communément une réaction première, souvent primaire, un cliché, médiatisé par le langage, par rapport à toutes sortes d'individus, groupes ou objets, sur la base de leur apparence*.

3 Le corpus français est emprunté à V. Traverso et a été exploité initialement par l'auteure pour une étude de la conversation familière française (Traverso, 1996).

4 Pour une analyse comparative plus détaillée du fonctionnement de ces actes de langage en français et en arabe tunisien voir S. Zamouri (2020).

5 Désigner le « remerciement » et le « souhait » respectivement par « expression de gratitude » et « expression votive » permet d'adopter un point de vue descriptif neutre vis-à-vis des actes de langage en question. Les expressions génériques ont effet l'avantage d'être suffisamment générales pour englober les deux réalités linguistico-culturelles.

En français

Au sein du paradigme des actes de langage, le souhait et le remerciement se présentent comme deux actes de langage distincts, désignés respectivement par les verbes « souhaiter » et « remercier⁶ ». Le remerciement peut se réaliser par des expressions directes et conventionnelles (« Merci », « Je te/vous remercie »), ou à travers des tournures indirectes, lesquelles sont interprétées dans le discours ni plus ni moins comme des actes de remerciement (« C'est gentil ! », « Je suis très touché », « Cela me fait plaisir »...). Pour réaliser l'acte de souhait, les locuteurs disposent d'un paradigme de formules spécifiques stéréotypées et plus ou moins figées (« Je te souhaite bonne journée », « Bonne journée », « Amusez-vous bien »...). En français, le souhait constitue ainsi un acte de langage aux contours bien définis, ayant une valeur illocutoire et des propriétés lexicales, sémantiques et pragmatiques qui lui sont propres. Il est nettement identifiable comme tel et nettement distinct de l'acte de remerciement. L'observation des possibilités d'enchaînement permet de le confirmer. En effet, en français, les formules de souhait donnent lieu à deux types de réactions : une réaction symétrique (souhait/souhait : « Bonnes vacances » / « Plein de bonnes choses pour toi »), et une réaction complémentaire (souhait/remerciement ou autres actes : « Bonne année » / « Merci », « Merci bonne soirée et à demain »).

Le fait qu'il y ait ces deux possibilités d'enchaînements montre que dans la conscience des locuteurs les deux actes sont bien distincts sur le plan paradigmatique. Sur le plan de la catégorisation des actes, nous pouvons donc affirmer qu'il est possible, en français, d'opposer le remerciement au souhait, ce qui n'est pas le cas, nous le verrons, en arabe tunisien.

En arabe tunisien

Afin de garder une distance descriptive égale entre les deux langues et éviter un placage conceptuel, il s'avère nécessaire, pour le cas de l'arabe,

6 Même s'il faut se garder de confondre les actes illocutoires entités conceptuelles naturelles et les verbes illocutoires lexiques propres à une langue, il n'en reste pas moins que les structurations lexicales (verbes, substantifs, etc.) sont en mesure de refléter des distinctions pertinentes pour une communauté linguistique donnée. Le lexique employé par une langue (essentiellement les verbes) peut être un indice reflétant la manière dont cette langue catégorise et classe les actes de langage.

de s'émanciper des étiquetages opérés par le français. En procédant de la sorte, nous avons pu constater que la langue arabe échappe justement au découpage conceptuel conçu pour le français car dans cette langue, l'acte de gratitude (le « remerciement ») et de l'acte votif (le « souhait ») sont indissociables.

En arabe tunisien, l'expression de la gratitude se réalise principalement par l'emploi de tout un système de formules de bénédiction, telles que *y-aish-ek*⁷ ([qu]'Il (Dieu) te fasse vivre [longtemps]) ou *y-aât-ek essaha* ([qu]' Il te donne la santé), par exemple, où l'on souhaite au destinataire (respectivement) une longue vie, ou une bonne santé. Ces formules sont désignées en arabe comme étant des formules invocatoires de *douâa*. Une formule telle que *y-aish-ek*, par exemple, est ainsi à entendre comme « J'invoque Dieu pour qu'Il te fasse vivre longtemps ».

Contrairement aux formules de remerciement du français, les formules de *douâa* apparaissent à toutes sortes d'occasions et servent à accomplir différents buts illocutoires selon le contexte où elles sont employées. De telle sorte que la même formule qui sert à exprimer de la gratitude peut dans d'autres situations valoir pour une louange, une félicitation, une prière, un encouragement ou avoir une fonction générale de « souhait » (le souhait pour le souhait). Pour cela, on ne peut donc les considérer comme parfaitement équivalentes au remerciement tel qu'il fonctionne en français. Acte votif dans la mesure où le locuteur souhaite la réalisation d'un bienfait en faveur du destinataire, le *duâa* présente néanmoins des spécificités qui le distinguent du « souhait ». En effet, contrairement au français où les formules votives (« Bon après-midi »...) sont unifonctionnelles dans la mesure où elles réalisent invariablement un acte votif, les formules de *duâa* sont, on l'a vu, susceptibles de réaliser divers buts illocutoires, en fonction du contexte.

Aussi, à la différence de ce qu'on observe pour le français, l'acte de gratitude et l'acte votif constituent, en arabe tunisien, deux facettes d'un même et unique acte.

⁷ L'expression est formée de trois morphèmes : (*y-*) est un morphème de la troisième personne qui renvoie à Dieu, (*'aish-*) est un radical verbal portant le sens de « vivre » et (*-ek*) est un morphème de personne qui renvoie à l'interlocuteur. Il s'agit d'une structure qui est commune, avec quelques variations, à toutes les formules de bénédictions.

1.2. Conditions d'emploi

L'observation des conditions d'emploi d'un acte de langage donné permet de mettre en évidence les choix préférentiels des locuteurs d'une langue quant à leurs comportements interactionnels. Cependant, une étude comparative des conditions d'emploi est une tâche considérable qui nécessite de larges investigations. Dans le cadre des limites fixées pour notre contribution, nous nous limiterons à quelques cas de variations fournis par notre corpus de référence.

1.2.1. Les salutations

Les divergences observées dans les conditions d'emploi de cet acte concernent en particulier : 1) le paradigme des formules employées, 2) le mode de construction de l'échange, 3) les règles d'usage des questions de salutations et 4) le mode de réalisation global du rituel de salutation.

1) Ce qui caractérise le fonctionnement de ce rituel en arabe tunisien c'est une plus grande variété aussi bien au niveau du paradigme des formules employées que dans les critères qui interviennent dans leur sélection. À côté de formules non marquées, comparables au français, il existe en effet en arabe tunisien des formules qui se situent entre la salutation et le souhait : *sbah el khir* ([que ce soit] une matinée de bien), *allah yinek* (que Dieu te vienne en aide) et d'autres, notamment *assalamou alaykum* (que la paix soit avec vous) ou *assalam* (la paix !), qui ont un emploi particulier lié à des contextes bien déterminés. Par ailleurs, si en français, le choix de la formule appropriée se fait principalement en fonction de deux critères, à savoir le moment de la journée et la proximité ou non de la relation, en tunisien, le cadre spatial, la nature de l'interlocuteur, connu ou inconnu, mais aussi la portée connotative d'une formule constituent des facteurs tout aussi déterminants pour la sélection d'une formule donnée.

2) Lorsqu'en français, la salutation, dans sa forme canonique, prend la forme d'une paire de répliques symétriques (bonjour/bonjour), en arabe, on relève à côté de l'échange strictement symétrique, deux modes de structurations de type complémentaire: la réponse avec écho de la racine, lorsque la salutation de retour est dépendante, linguistiquement, de la salutation initiale (A- *aslama* / B-*ysalmek* (A-[avec] la paix/ B-[qu'] Il t'accorde la paix) et la surenchère, qui consiste à reprendre la formule

initiale et l'amplifier ou la personnaliser (A- *sbah el khir* / B-*sbah ennour, sbah el fol, sbah el ward* (A- [que ce soit]une matinée de bien, / B – [que ce soit] une matinée de de lumière, de jasmin, de rose ...).

3) Le rituel des questions de salutations est très prisé en Tunisie. Les questions sur la santé sont aisément élargies aux proches et font l'objet d'une forte attente quelle que soit la nature de la relation (le fait de demander des nouvelles des proches d'un interlocuteur qui n'est pas un familier est, en effet, tout à fait admis). En français, en revanche, ce rituel n'est normalement attesté qu'entre proches.

4) Alors qu'en français on assiste à une certaine prise de distance vis-à-vis de ce rituel, on observe, dans la société tunisienne, une plus forte codification de cette pratique communicative. Qu'il s'agisse de salutations ou de salutations complémentaires, on constate que l'arabe tunisien fait volontiers appel aux figures de répétition en tous genres, à la réitération (reprise à l'aide de formules proches ayant la même valeur) et à l'amplification (par des réactions à la réaction). À la différence du français, ces répétitions ne sont pas jugées négativement ; elles semblent même être appréciées car interprétées comme un signe révélateur du degré d'empathie que l'on manifeste pour son interlocuteur. Cette caractéristique va de pair avec une tendance à la complétude de l'échange de salutations : les énoncés rituels sont en effet souvent produits dans leur intégralité. En français, en revanche, la tendance est plutôt à la simplification notamment en privilégiant des formulations courtes ou elliptiques⁸.

1.2.2. Le remerciement

Lorsque l'on compare les conditions d'emploi de cet acte dans les deux langues/cultures en question, on observe quelques disparités quant aux types de situations qui peuvent le déclencher, sa fréquence et son degré d'imposition. Ces disparités se ramènent en particulier aux cas de figure suivants :

⁸ Dans une comparaison « d'échanges ordinaires » français et syriens, Traverso (2006 :16) note au sujet du fonctionnement des routines conversationnelles en français : « En fait tout se passe comme si, plus l'échange est routinisé, plus il a de chances d'être abrégé d'une manière ou d'une autre. Dans les fonctionnements français observés ici, la règle semble être l'abrégement et l'incomplétudes ».

1–Rejeter une offre

Dans les interactions françaises, le rejet d'une offre quelconque est quasi systématiquement accompagné d'un remerciement. Dans certains cas d'ailleurs, la formule « merci » constitue à elle seule une réponse négative à une offre. Voici un exemple assez représentatif où le « non merci » apparaît même comme une formule figée, énoncée de manière automatique :

(1)

L1 – moi je veux bien me resservir qui c'est qui en veut ?

(silence)

L2 – *non merci*

(plus loin dans conversation)

L1 – tu en veux ?

L2 – *non non merci*

L1 – tu n'en veux pas ?

L2 – *non merci*

En arabe tunisien, exprimer un refus sans le faire accompagner d'une formule de remerciement est tout à fait admis, comme l'atteste l'exemple suivant :

(2) L2 et L3 en visite chez L1 :

L1 – *thib kas tay akhdhar ?*

(Veux-tu un verre de thé vert ?)

L2 – *la la*

(non non)

L3 – *ma tochrobch tay*

(à L1) elle ne boit pas le thé

L1 – *akhdhar*

(C'est vert)

L2 – *ma taâtini chay wallah*

(Ne me donne rien je t'assure)

Si, pour les deux communautés, l'offre constitue bel et bien un acte valorisant pour le bénéficiaire, le rejet de cette offre ne semble avoir les mêmes implications pour les Français et les Tunisiens. Pour les premiers, l'aspect menaçant du rejet semble en effet plus dominant. Il constitue

dans ce sens une réaction marquée, non préférée qui nécessite le recours au remerciement afin d'atténuer sa portée. Cet aspect menaçant du rejet ne semble pas avoir le même impact pour le Tunisien, ce qui explique le fait qu'il soit toléré⁹.

2– Répondre à une requête satisfaite

En français, lorsque la requête est satisfaite, il est d'usage que le « bénéficiaire » formule un remerciement à l'attention du « bienfaiteur » :

(3)

L1 – tu peux amener les petits gâteaux ?

L2 – ouais

L1 – *merci*

Dans l'exemple suivant, L2, une fille de trois ans, demande à sa mère de l'aider à pousser son vélo :

(4)

L1 – (...) voilà

L2 – *merci maman*

En arabe tunisien, dans ce type de situation où non seulement la requête s'adresse à un proche mais en plus l'objet de la requête n'est pas d'une grande importance, le remerciement n'est pas attendu, ce qui signifie que son absence ne constitue pas une déviation. Seule une faveur spéciale ou de grande importance pourrait justifier dans ce cas un remerciement de la part du bénéficiaire.

3–Recevoir un objet

En français, comme on peut facilement l'observer dans la vie de tous les jours, tendre un objet quelconque (sans qu'il s'agisse de cadeau), entraîne souvent une réaction sous forme de remerciement de la part de celui qui reçoit :

(5) L1 passe chez sa sœur (L2) pour lui donner les clés de son appartement afin que cette dernière puisse nourrir le chat.

L1 – tiens c'est ce qu'il faut que je te donne ...tout de suite...urgemment

⁹ Cette absence d'adoucisseurs permettrait même de confirmer une relation de proximité et de familiarité : cela montre que les locuteurs ont « franchi la barrière ». Un refus suivi d'une formule de gratitude serait au contraire associé à une relation distante entre les interlocuteurs.

L2 – (en prenant les clés) *merci*

Dans cet exemple, il serait difficile d'accorder à « merci » une valeur de remerciement puisque L2 n'est pas le bénéficiaire de l'action bienfaitrice que constitue la remise des clés. « Merci » apparaît plutôt ici comme une réaction automatique générée par ce geste qui consiste à tendre un objet.

La fréquence du remerciement observée dans les conversations familières en France s'étend également à d'autres situations communicatives, en particulier les sites commerciaux. De nombreux travaux menés sur les interactions dans les petits commerces français ont en effet fait apparaître une fréquence, voire une profusion, de cet acte de langage¹⁰. Il n'en est pas de même pour les mêmes types d'échanges se déroulant en Tunisie. Dans les commerces tunisiens en effet, le remerciement apparaît comme facultatif, c'est-à-dire non attendu. Encore une fois, seule une faveur particulière de la part du commerçant ou du client semble devoir le déclencher.

Sans vouloir tirer une conclusion définitive sur les conditions d'emploi du remerciement, nous pouvons dire qu'il existe des variations sensibles dans le degré d'obligation que peut avoir ce rituel pour les deux sociétés concernées. En français, le remerciement est attesté, comme on a pu le voir, dans des situations qui ne demandent pas de la part du « bienfaiteur » beaucoup d'investissement – le bienfait étant relativement anodin, comme tendre un objet, passer le sel pendant un repas ou apporter une assiette, par exemple – ou encore dans les sites commerciaux où à priori, ni le client ni le commerçant ne sont redevables l'un envers l'autre. Cependant, il semble que pour un locuteur français ces actions soient suffisamment importantes pour justifier un remerciement, y compris entre proches. Pour les locuteurs tunisiens, en revanche, des situations comme celles évoquées plus haut ne semblent pas devoir entraîner une réaction sous forme de remerciement. Seule l'importance d'un bienfait semble justifier l'emploi de cet acte.

¹⁰ Voir Kerbrat-Orecchioni (éd.), 2010.

1.3. Valeur socio-culturelle : l'exemple du compliment

La comparaison de cet acte de langage dans les deux langues/cultures, française et tunisienne, révèle des variations qui affectent sa valeur socio-relationnelle. En effet, en français, le compliment s'impose principalement comme un acte valorisant, une routine de courtoisie indispensable à l'instauration d'une relation interactionnelle harmonieuse entre les interactants. À en juger ne serait-ce que par la fréquence des compliments dans les conversations et par le degré d'attente dont ils font l'objet. En arabe tunisien, la valeur attachée à cet acte est plus complexe. En effet, tout en étant un acte valorisant pour le destinataire, le compliment, et plus généralement tout jugement admiratif, est considéré en même temps comme une manifestation (volontaire ou non) de l'envie et peut, à cause de cela, entraîner le « mauvais œil ». Cet aspect menaçant, considéré comme inhérent à toute forme d'expression d'admiration, s'impose au même degré que sa valeur en tant qu'acte valorisant et explique l'appréhension que peut susciter le compliment et les nombreuses contraintes qui pèsent sur sa réalisation. Des contraintes qui peuvent aller, dans certains contextes extrêmes, jusqu'à sa censure¹¹.

2. Système et usage des termes d'adresse

Au-delà de leur fonction dénomminative, les termes d'adresse ont une valeur relationnelle dans la mesure où ils servent à établir un type particulier de lien social : relations de parenté ou relations professionnelles par exemple, relations familiales ou distantes, relations symétriques ou hiérarchiques. Aussi, l'adresse à autrui constitue une pratique communicative capitale de l'échange dans laquelle on peut observer de manière privilégiée l'interpénétration du linguistique et du culturel. Le système et l'usage de la dénomination de l'autre offrent en effet une vision générale, quoique partielle, des règles sociales qui gouvernent l'adressage pour une communauté donnée.

11 Le récit suivant explique cette appréhension dont fait l'objet le compliment. Une locutrice indignée raconte : « Tu sais ce qu'il m'a dit ? Il m'a dit : « Ta mère elle est encore en bonne santé hein ! », tu te rends compte ? (exclamation générale et indignation). Je cherchais quelque chose à lui dire pour euh...ou au moins quelque chose à formuler intérieurement. J'aurais dû lui répondre « sali anibi » (prie sur le prophète) " ! » L'expression « sali anibi » étant une des nombreuses formules conjuratoires destinées à éloigner le « mauvais œil ».

2.1. Les pronoms d'adresse

En français, il existe deux formes pronominales concurrentes pour désigner l'allocutaire singulier : « tu » et « vous » dit de politesse. Pour simplifier¹², nous dirons que l'opposition entre les deux pronoms constitue le procédé par excellence d'affichage soit de la distance (« vous » réciproque) soit de la proximité (« tu » réciproque). La symétrie dans l'usage des pronoms d'adresse est en effet la règle en français : le tutoiement et le vouvoiement sont mutuels.

À la différence du français, l'arabe tunisien n'a qu'un seul pronom d'adresse pour un allocutaire singulier et l'opposition « distance/proximité » n'existe donc pas dans l'usage des pronoms. Il en résulte que la non-maitrise de l'opposition « tu/vous » du français et de la complexité de leur distribution conduit parfois à des ratés de la part des locuteurs tunisiens (voir 2.2.3).

2.2. Les formes nominales d'adresse (FNA)

Les formes nominales d'adresse (FNA) sont sémantiquement plus riches que les formes pronominales, elles permettent ainsi d'exprimer des valeurs relationnelles et sociales plus nuancées.

2.2.1. Système et usage des FNAs en français

Les travaux menés¹³ sur les formes nominales de l'adresse en français mettent en évidence sept combinaisons prototypiques possibles dont l'usage obéit à un codage et une configuration précis :

Prénom / prénom + patronyme / appellatif (*monsieur, madame*) + patronyme/ appellatif + « titre » + prénom + patronyme/ appellatif + « titre » exhaustif + prénom + patronyme (*monsieur le député UMP des Alpes-Maritimes Lionnel Luca*)/ déterminant possessif + adjectif affectif conventionnel + prénom + patronyme/ déterminant possessif + adjectif affectif conventionnel + prénom).

Les facteurs qui déterminent le choix de la forme nominale appropriée sont à la fois nombreux et hétérogènes : âge, genre et statut de

12 Mais les règles de répartition de ces deux formes sont plus complexes qu'il n'y paraît, car elles reposent sur la combinaison de facteurs hétérogènes. Voir Kerbrat-Orrecchioni (éd.), 2010 : 7-30.

13 Voir Kerbrat - Orrecchioni, op.cit.

l'allocutaire, relation particulière entre les locuteurs (nature du lien et degré de connaissance), situation de communication... Aussi les règles qui président au choix de l'une ou l'autre forme se révèlent-elles complexes et parfois, pour reprendre l'expression de Kerbrat-Orecchioni (2010 : 21), quelque peu « capricieuses ».

La description des termes d'adresse en français ayant fait l'objet de nombreux travaux, dont le plus récent est l'ouvrage collectif publié sous la direction de Kerbrat - Orecchioni (2010), nous ne reprendrons pas ici le détail de ces règles d'emploi, mais nous dirons que celles-ci, ainsi que les possibilités de combinaisons entre les diverses formes, combinaisons souvent très subtiles, ne sont pas toujours explicites pour des locuteurs tunisiens. Ceci conduit parfois à des ratés dus soit à une maîtrise insuffisante, soit à l'interférence entre deux systèmes d'adresse.

2.2.2. Système et usage des FNAs en arabe tunisien

En arabe tunisien, le paradigme des noms d'adresse est très développé. En plus de l'usage du prénom et du patronyme, ce paradigme est formé essentiellement de termes de parenté, lesquels peuvent être employés littéralement ou métaphoriquement, mais aussi de titres, de noms de métier, de termes affectifs et de morphèmes et termes de déférence. Mais ce paradigme intègre également les noms d'adresse « madame, mademoiselle et monsieur » empruntés au français.

1) Les termes de parenté. Ils peuvent s'employer avec leur sens propre, et refléter un lien familial, ou métaphoriquement comme termes d'adresse conventionnels. Ils peuvent désigner soit l'allocutaire (référence directe) soit la personne dont on parle (référence indirecte) : *'am* (oncle paternel), *Khalti* (ma tante maternelle), *khouya/okhti* (mon frère/ma sœur), *baba / ommi* (mon père/ma mère), *Weldi / benti* (mon fils/ ma fille).

2) Les termes de déférence

Adressés à un homme :

Si + prénom (ou patronyme)¹⁴. Cette forme est utilisée pour exprimer de la déférence ou marquer une certaine distance due à des personnes non familières. Elle est très répandue notamment dans les milieux professionnels où elle s'adresse aussi bien à un égal qu'à un supérieur hiérarchique.

monsieur (emprunté au français « monsieur »). Fonctionnellement, cette forme est quasi équivalente à *si*.

Adressés à une femme :

*Yella*¹⁵ + prénom. Comme son correspondant masculin *si*, *yella* s'emploie pour marquer de la distance et de la déférence.

madame (emprunté au français). À la différence de l'appellatif « *monsieur* », le nom « *madame* », s'emploie tout aussi bien seul (adressé à des inconnues) que suivi du prénom ou du patronyme (*monsieur* + prénom ou patronyme est plus rare). L'appellatif « *madame* » semble en outre d'un emploi plus courant que son correspondant masculin.

3) Les titres. Cette catégorie regroupe des termes qui font référence au statut ou à la fonction de l'allocutaire. Les plus attestés sont les suivants :

hadj/ hadja (pèlerin / pèlerine). Cet appellatif fait référence au rite *de al-hadj* qui consiste, pour les musulmans, à effectuer un pèlerinage à la Mecque. Cet appellatif s'utilise pour s'adresser à une personne âgée que celle-ci ait ou non le statut de pèlerin. Il est généralement interprété par les locuteurs tunisiens comme un terme respectueux, une façon d'exprimer à l'allocutaire qu'il est honoré eu égard à son âge.

Parmi les appellatifs qui dénotent des professions, seuls *ostadh* (professeur) et *doctour* (docteur) ont un emploi fréquent. Mais si *doctour* ne s'emploie qu'à l'attention d'un médecin, l'appellatif *ostadh*, s'emploie, lui, pour s'adresser à toute personne envers laquelle on souhaite afficher le respect dû à une personne d'éducation supérieure.

14 La forme *si* est une abréviation de *sidi* (littéralement « mon maître »), qui était employé pour s'adresser à un supérieur hiérarchique, et indiquait ainsi la soumission. Aujourd'hui, les deux formes coexistent mais avec une distribution différente : *sidi* s'emploie pour désigner un dignitaire religieux, mais aussi parfois pour désigner le frère aîné ou l'oncle paternel.

15 Le terme *yella* tire son origine du mot *lella*, littéralement « maîtresse », qui était normalement employé par les serviteurs.

4) Les termes affectifs. Ils indiquent une relation empathique du locuteur à l'égard de son allocataire et s'emploient le plus souvent par les plus âgés envers les plus jeunes. Parmi les plus attestés on relève : *aroussa* (une mariée) et *azaïza* (diminutif de « (ma) chère »). Ces deux termes s'adressent à des jeunes filles et peuvent être employés aussi bien par les hommes que par les femmes. Leur emploi est particulièrement répandu chez les commerçants et ne présuppose pas de connaissance mutuelle entre les interactants.

Le système d'adressage tunisien est un système complexe dont les règles ne sont pas immédiatement cernables par les locuteurs eux-mêmes. Cette complexité ne tient pas tant à la diversité des formes employées qu'aux règles qui président à leur usage ainsi qu'à l'hétérogénéité et la multiplicité des facteurs qui interviennent dans leurs sélections : âge et genre des deux interlocuteurs en présence, mais aussi, leurs statuts socio-professionnels respectifs, la proximité de la relation, le degré de connaissance (personne connue ou inconnue) et la situation de communication.

2.2.3. Quelques divergences dans le comportement d'adresse

La mise en parallèle du fonctionnement des formes d'adresse en arabe tunisien avec ce qui est attesté en français met en évidence des divergences de fonctionnement plus ou moins apparentes ou plus ou moins subtiles.

1—En ce qui concerne l'usage des pronoms « tu » vs « vous » par des locuteurs tunisiens, on observe parfois quelques ratés. Par exemple, lorsque ces derniers s'expriment en français, « tu » peut être utilisé lorsque c'est le « vous » qui est d'usage (à l'adresse d'un interlocuteur inconnu ou en contexte formel par exemple), et « vous » lorsque c'est le « tu » qui est attendu. Dans ce cas, les Tunisiens assimilent cette forme (« vous ») à du respect et elle sera ainsi employée même entre familiers lorsque, par exemple, la différence d'âge est importante. De plus, on assiste également souvent à un emploi non symétrique du « tu » / « vous » : alors qu'en français le tutoiement et le vouvoiement sont mutuels, en tunisien la symétrie n'est pas une obligation, elle est même attendue dans certains contextes.

2— L'emploi des termes de parenté peut se révéler plus complexe qu'il n'y paraît. D'une part, les règles de répartition reposent sur une

combinaison de facteurs variés (âge, genre, situation de communication, degrés de proximité, statut socioprofessionnel) mais, surtout, ces facteurs sont, d'autre part, parfois flous et subjectifs. En effet, s'ils affichent une certaine familiarité dans la relation, celle-ci ne vient pas forcément d'un lien de proximité entre les interlocuteurs, car elle peut aussi venir du positionnement social de l'allocutaire. Le choix entre l'appellatif « terme de parenté + prénom » d'une part et *si /yella + prénom* ou *monsieur/madame + prénom* d'autre part, sera ainsi motivé par le statut socio-professionnel supposé du destinataire. Par exemple, pour s'adresser à une femme plus âgée (un écart d'une génération environ), le terme de parenté *khalti* (tante maternelle) sera inapproprié si cette interlocutrice est une femme à l'allure moderne ou qui trahit, dans son apparence, un niveau socio professionnel relativement élevé (telle une collègue de bureau). Son emploi dans ce cas serait interprété comme irrespectueux, voire dégradant et ce sont les formes avec *madame* ou (*yella*) qui seront attendues. En revanche, ce même terme (*khalti*) sera admis pour s'adresser à une interlocutrice ayant un statut supposé inférieur (une femme de ménage par exemple).

3- L'appellatif marqueur de déférence *si + prénom ou patronyme* et, corollairement, la relation qu'il permet d'instaurer, semble ne pas avoir son équivalent en français. En effet, notamment dans des correspondances professionnelles rédigées en langue française (par exemple des mails échangés entre collègues), on observe que *si + prénom* est souvent utilisée comme formule d'appel à la place de « Monsieur », formule conventionnelle de la correspondance en français. Des combinaisons bilingues telles que *cher si Untel* ou *bonjour si Untel* sont ainsi très fréquentes, comme si la forme *cher + prénom* était jugé trop familière et pas assez déférente, alors que *monsieur + prénom ou patronyme* était trop solennel.

4 - En français, le prénom peut être associé au pronom « vous » et réaliser ainsi une sorte de compromis entre le rapprochement (le prénom) et la distance (vous). En arabe tunisien, en revanche, l'usage du prénom seul reste limité aux familiers et aux proches, et quasi exclu dans une relation formelle et/ou distante.

5 – Les noms d’adresse empruntés au français « madame/ mademoiselle/ monsieur » font partie du système d’adressage du parler tunisien, caractérisé par une alternance codique arabe/français. Cependant, les règles d’emploi de ces appellatifs présentent parfois des variations par rapport au français. À la différence de ce qui s’observe en français, lorsque ces appellatifs sont employés en arabe tunisien, c’est généralement avec le prénom qu’ils seront combinés (usage marginal en français). Par ailleurs, leur emploi, par opposition aux formes de l’arabe, semble avoir une certaine valeur connotative liée au statut de l’interlocuteur : ils seront utilisés pour s’adresser à un interlocuteur d’une allure moderne ou qui trahit dans son apparence un niveau socio-professionnel élevé, qu’il s’agisse d’un égal ou d’un supérieur. Par ailleurs, il est à noter aussi que « madame/mademoiselle » sont d’un usage beaucoup plus fréquent que « monsieur », lequel est d’ailleurs utilisé plus par les femmes que par les hommes.

5 – À la différence de ce qu’on observe en français, l’emploi des termes affectifs ne présuppose pas une connaissance mutuelle entre les interactants. Ils sont au contraire attestés surtout entre des inconnus, pour les interpeller par exemple.

6 – Contrairement au français, l’usage de l’appellatif « prénom+ nom » comme forme d’adresse directe n’est pas attesté en arabe tunisien.

7 – Le paradigme des noms d’adresse utilisés dans les interactions tunisiennes semble plus varié que celui du français et sémantiquement plus signifiant dans la mesure où les types de relations qu’ils peuvent véhiculer paraissent plus diversifiés. De plus, la sélection d’une forme plutôt qu’une autre repose parfois sur une combinaison de critères qui peuvent se révéler flous et subjectifs (laissés à l’appréciation du locuteur) : statut socio-professionnel supposé de l’allocutaire ou même son apparence physique. En effet, lorsque le locuteur ne dispose pas des informations nécessaires au choix de la forme appropriée, il se raccrochera à certains indices, tels que l’apparence physique, la tenue vestimentaire ou l’allure, qui lui permettront de savoir « à qui il a affaire », et de se comporter en conséquence. Par exemple, à âge égal, une femme peut être interpellée par *ya mra !* (ô femme !), *ya okhti !* (ô ma sœur) ou *ya madame !* (ô madame).

8—Enfin, si en français l'emploi des termes d'adresse est symétrique (tutoiement et vouvoiement mutuels, usage réciproque de « monsieur / madame »), la dissymétrie d'emploi est tout à fait admise dans les interactions tunisiennes. L'affichage de la relation hiérarchique y est en effet accepté : par exemple, utiliser « monsieur (madame) » ou *si (yella)* pour s'adresser à son interlocuteur et être désigné en retour par un terme de parenté, lequel, dans ce cas, exprime, par opposition, un statut « inférieur ». Lorsqu'ils sont amenés à s'exprimer en français, des locuteurs tunisiens reproduisent parfois cet usage dissymétrique : usage non mutuel du « tu » et du « vous », en particulier lorsque la différence de statut ou d'âge est très marquée, ou des appellatifs « monsieur/madame » vs « prénom ».

Cette différence dans les règles d'usage des termes d'adresse peut être responsable de ratés, voire de véritables malentendus, car au-delà de leur fonction dénominative ces termes ont aussi une valeur relationnelle. Pour ne citer qu'un exemple de ratés : dans un contexte formel, l'usage d'un « tu » ou de la forme « madame/monsieur + prénom » peut apparaître, pour un locuteur français, l'expression d'une familiarité excessive ou déplacée.

3. Mode de structuration du discours

Les jugements que l'on porte sur le degré de cohérence et, corrélativement, de lisibilité d'un texte sont entièrement fonction des normes que l'on a intériorisées à ce sujet, des normes qui varient donc d'une langue à l'autre. Aussi, l'impression d'étrangeté que peuvent produire certains essais rédigés en français par des apprenants tunisiens est due au fait que ces derniers adoptent, dans leurs écrits, un mode d'organisation du discours qui est celui de l'arabe. Les calques stylistiques, les transferts de structures qu'on relève chez nos apprenants sont bien connus des enseignants de français.

Les limites fixées pour cet article ne permettant pas une étude détaillée de cet aspect, nous nous contenterons ici de faire quelques remarques dont l'objectif est de souligner l'intérêt de la prise en compte de cet aspect pour une approche contrastive dans l'enseignement des langues.

Certains travaux de rhétorique contrastive menés parallèlement sur l'arabe et l'anglais ou le français, mettent en évidence des variations dans le mode de structuration du discours¹⁶. Des variations aussi bien linguistiques que sémantiques et rhétoriques, lesquelles, selon ces auteurs, traduisent des différences culturelles sous-jacentes. Ainsi, en comparaison avec ces langues occidentales (anglais/français), la langue arabe est décrite comme une langue « esthétique » dans la mesure où elle utilise des modèles et des structures qui sont typiques du langage poétique, une langue qui privilégie la forme et l'esthétique, qui cultive « l'art verbal ». Les principales caractéristiques du mode d'organisation du discours de la langue arabe sont les suivantes :

- un mode d'organisation des énoncés qui privilégie les procédés de la juxtaposition, la parataxe, plus apte aux effets de balancement et de parallélisme recherchés. Selon Blachère, (1975 : 475) cette juxtaposition confère à la langue arabe un style « coupé, haletant ».
- usage du parallélisme en tous genres : morphologique, syntaxique, lexical et sémantique. Si en français, ainsi que le souligne Blanche-Benvéniste (2000 : 129), les règles de rédaction habituelles du français « demandent qu'on varie les formes syntaxiques des énoncés, en évitant les séries de phrases bâties sur le même modèle », c'est au contraire ce parallélisme de structure qui est recherché en arabe. Tout ce qui crée un rythme ou un balancement (qu'il soit syntaxique morphologique, lexical ou sémantique) semble en effet constituer le fondement linguistique stylistique et rhétorique de cette langue.
- usage de la répétition. Si les procédés de la répétition sont bien attestés en français, ils semblent constituer une « déviation » par rapport à la norme, un procédé utilisé pour créer un effet de style. Dans la littérature linguistique et stylistique française, les procédés de la répétition de manière générale sont en effet décrits comme étant des structures marquées, des figures ayant une fonction rhétorique (ils jouent un rôle persuasif) ou stylistique (ils jouent un rôle esthétique et expressif (Fontanier, 1977 : 329). En arabe, en revanche, les procédés

16 Voir Jhonstone (1991), Osteler (1987), Cannor (2004), Ferguson (1981).

de la répétition ne constituent pas un écart ou un « ornement » mais le fondement de la langue, un modèle recherché et prisé par les locuteurs¹⁷ qui empreint aussi bien la structure syntaxique des énoncés que la morphologie et le lexique.

– usage et valorisation des lieux communs (aphorismes, dictons...).

Au vu de ces divergences, on peut imaginer les problèmes que peut poser, dans le cadre d'un apprentissage du français, la rencontre des deux systèmes et surtout l'ignorance, ou la non-prise en compte de ces divergences. Aussi est-il important que les enseignants soient conscients des points de repères linguistiques qu'utilise l'apprenant dans l'élaboration de ses hypothèses sur les structures de la langue cible.

Conclusion

Au cours d'une séance de grammaire qui portait sur les emplois du conditionnel en français, j'avais été amenée à évoquer l'emploi du « conditionnel de politesse ». Pour illustrer cet emploi, j'avais proposé l'exemple suivant : « En allant acheter du pain, par exemple, les Français emploient la formule « *Je voudrais un pain* » et non pas « *je veux un pain* », car la forme au conditionnel est plus polie ». C'est alors qu'un étudiant intervient : « Mais pourquoi employer la politesse puisque c'est avec mon argent que j'achète ! et puis, moi je dis « *aâtini khobza* (donne-moi un pain) » et je suis poli ! ». Une petite discussion s'engage...

Cet exemple peut paraître anecdotique, il a cependant le mérite de révéler l'importance de la prise en compte de la problématique de l'interculturel dans l'enseignement du français. Il nous semble en effet possible d'interpréter la réaction de l'étudiant comme le reflet du décalage qu'il peut y avoir entre les normes communicatives intériorisées et celles de la langue étrangère. Ce qui semble être en jeu en particulier dans cet exemple, ce sont :

1) Le mode de réalisation de la requête. Il apparaît en effet qu'en français la requête directe est considérée comme un acte « menaçant » (Kerbrat - Orecchioni, 1994, 2005) qui nécessite, pour sa réalisation, le recours à des

¹⁷ Ce mode de structuration de discours en arabe est souvent rattaché au fait que cette langue ait développé, et ce bien avant l'Islam, une tradition orale riche de poésie et de prose rimée (appelée *saj'*), une tradition qui s'est encore développée avec l'influence du Coran.

procédés « adoucisseurs » dont l'emploi de la formulation indirecte (la question). En arabe tunisien en revanche, la requête n'est pas ressentie comme un acte particulièrement menaçant (en tout cas, il l'est beaucoup moins), d'autant qu'il s'agit dans ce cas précis d'une relation client-vendeur dans laquelle ce dernier est, de par son métier, dans l'obligation de servir le client. Ceci explique pourquoi les formulations directes de la requête sont la norme en arabe tunisien.

2) La conception que l'on a de la politesse. Celle-ci s'identifiant en définitive au respect des normes en vigueur dans une communauté donnée.

La réaction de l'étudiant montre aussi que la méconnaissance des variations qui affectent les normes communicatives peut, si celles-ci ne sont pas explicitées, engendrer des malentendus au contact d'une autre langue / culture et favoriser les stéréotypes. C'est pourquoi, après une expérience de plus de 20 ans dans l'enseignement du français en Tunisie, je pense que la prise en compte de la problématique de l'interculturel à travers une approche contrastive permettrait de rendre « visibles » des variations souvent subtiles, et ainsi apporter un éclairage nouveau sur les faits de langue. Dans le contexte social actuel, qui se caractérise par une sorte de « communautarisme » (Charaudeau, 2006), je pense également que c'est aussi une des missions essentielles de l'enseignement que d'amener les apprenants à poser un regard nouveau sur soi-même, dans l'intention de mieux « entendre » l'autre dans ses particularités. Prendre des distances avec ce que nous interprétons comme étant la norme et – il faut l'espérer – lutter¹⁸ contre un ethnocentrisme parfois latent¹⁸.

Bibliographie

Alloyeau, J. 2013. *L'interculturalité en cours de FLE : d'une approche générale à un cas particulier, l'Estonie*. Presses Européennes Universitaires.

Blachère, R. 1975. *Grammaire de l'arabe classique*. Maisonneuve & Larose.

Blanche-Benveniste, C. 2000. Introduction : Corpus. Méthodologie et applications linguistiques. In : Bilger Mireille (éd.), *Corpus : Méthodologie et applications linguistiques*. Paris : Honoré Champion, p. 11-15.

Connor, U. 2004. Contrastive rhetoric: Old and new directions. In: N. Kassabgy, Z. Ibrahim, S. Aydelott (Eds.). *Contrastive Rhetoric: Issues, Insights, and Pedagogy*. Egypt: The American University in Cairo Press, p. 1-24.

¹⁸ Dans un ouvrage intitulé *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, G. Zarate (1993) propose aux enseignants de langue des exercices et des documents susceptibles d'aider ces derniers à intégrer la problématique de l'altérité en classe.

- Charaudeau, P. 2006. Identités sociales, identités culturelles et compétences. In : *Hommage à Paul Miclau (Références à compléter)*, sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Identites-sociales-identites.html> [consulté le 28 septembre 2021].
- Ferguson, C. A. 1967. Root-echo responses in Syrian Arabic politeness formulas. In: Stuart, D.S. (éd.), p. 37-45.
- Fontanier, P. 1977. *Les figures du discours*. Paris : Flammarion.
- Groux, D. et Porcher, L. 2003. *L'altérité*. L'Harmattan.
- Johnstone, B. 1991. *Repetition in Arabic Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2005. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Ostler, S. 1987. Academic and ethnic background as factors affecting writing performance. In : A. Purves (Ed.), *Writing across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park, CA: Sage Publication, p. 261-272.
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1994. *Les interactions verbales*, t. 3. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (éd.). 2010. *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*. Chambéry : Université de Savoie.
- Ricoeur, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Traverso, V. 1996. *La conversation familière*. Lyon : PUL.
- Traverso, V. 2006. *Des échanges ordinaires à Damas : aspects de l'interaction en arabe (approche comparative et interculturelle)*. Damas/Lyon : Presses de l'IFPO /PUL.
- Zamouri, S. 2020. *Les actes de langage. Comparaison français-arabe tunisien*. Paris : L'Harmattan.
- Zarate, G. 1993. *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Didier : Paris.

Présentation des auteurs

Coordinatrices de l'ouvrage

Ana Dias-Chiaruttini est Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation et de la Formation. Elle est en poste à l'Université Côte d'Azur (France) depuis 2018. Actuellement, elle est directrice de l'Unité de Recherche LINE et pilote l'action 2 du projet ANR-NCU écri+. Par ailleurs, elle est responsable de la formation aux compétences écrites destinée à l'ensemble des étudiants de Licence de l'Université. Ses travaux développent une approche didactique de la réception des textes littéraires et des œuvres d'art à l'école et hors de l'école. Son habilitation à diriger des recherches, soutenue en 2019 à l'Université de Lille (France), est intitulée : « La littérature telle qu'on l'enseigne. Contribution à une approche didactique de la réception ». Elle s'intéresse à la façon dont la discipline « français » évolue et se configure selon les systèmes scolaires, dans des contextes variés, pour comprendre ce qui s'enseigne sous le nom « littérature » selon les degrés, les périodes, et de plus en plus selon les pays. <https://orcid.org/0000-0001-7705-7345>

Marie-Pascale Hamez est Maître de conférences en Sciences du Langage, plus particulièrement en didactique du Français Langue Étrangère. Elle est en poste à l'Université de Lille (France) depuis 2016. Depuis son arrivée, elle est directrice du DEFI (Département d'Enseignement du Français à l'International) pôle FLE du CLIL (Centre de Langues de l'Université de Lille), labellisé Qualité FLE. Elle est aussi responsable, depuis 2011, de la formation FLE/FOU des étudiants internationaux de licence inscrits dans les programmes d'échange de l'Université de Lille. Membre du laboratoire CiREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille) et de l'équipe Théodile, Marie-Pascale Hamez mène des recherches en didactique du FLE et en didactique des langues dans différents contextes scolaires et universitaires. Ses recherches s'intéressent tout particulièrement à la production et à la réception de messages multimodaux sur support imprimé et sur support numérique. <https://orcid.org/0000-0002-1206-8710>

Auteurs des chapitres

Amar Ammouden est Professeur en didactique du français à l'Université Abderrahmane Mira de Bejaia (Algérie), membre du laboratoire LAILEMM et co-directeur de la revue *Action Didactique*. Il est l'auteur d'une trentaine d'articles s'inscrivant dans le domaine de la didactique du français langue étrangère, et portant essentiellement sur les genres du discours en classe de FLE, l'exploitation de la chanson, des proverbes, des expressions idiomatiques et des slogans publicitaires pour apprendre le français et pour développer la compétence interculturelle.

Lahoucine Ait Sagh est docteur en langue française et didactique, enseignant-chercheur de langue française à la Faculté de Langue Arabe, Université Cadi Ayyad de Marrakech. Ses travaux de recherche s'inscrivent dans le cadre de la didactique du français langue étrangère et de la sociolinguistique. Il a contribué à l'aboutissement de plusieurs projets scientifiques nationaux et internationaux. Il a publié plusieurs articles scientifiques en rapport avec l'enseignement du français dans le contexte marocain.

Séverine Behra est Maître de conférences à l'Université de Lorraine – Inspé, Laboratoire ATILF, UMR 7118, équipe Didactique des langues et sociolinguistique, axe Cultures Éducatives et Langues en Milieu Institutionnel. À l'Inspé, elle assure la mission de coordonatrice pédagogique Langues. Ses travaux s'inscrivent en formation des enseignants, notamment pour leur accompagnement à la prise en charge des diversités de langues-cultures et du plurilinguisme aux débuts des apprentissages scolaires. Ils portent également sur la construction identitaire des enseignants. En didactique des langues-cultures, elle a contribué à développer la notion dynamique « d'espace-temps de co-intéressement », pour apprendre, former et chercher « avec », corrélée à celle de territoires situés et incarnés.

Suite à un premier cheminement professionnel dans le domaine du commerce international, **Marie Boullard-Liu** a saisi l'opportunité d'une expatriation familiale pour se réorienter vers un domaine qui l'avait toujours passionnée, et débiter un parcours de formation en Sciences du

Langage, puis en Didactique des Langues et de Cultures. Actuellement doctorante au sein du laboratoire DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures) de l'université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, elle occupe un poste d'enseignante dans un établissement français à l'étranger. Dans la continuité de réflexions initiées en Master, sa recherche porte sur l'observation de la construction des compétences plurilingues et pluriculturelles de jeunes scolarisés en établissement français à Shanghai, pour tenter de saisir la dimension identitaire d'expériences vécues dans des entre-deux langagiers et culturels.

Christian Dumais, Ph. D., est professeur titulaire de didactique du français et directeur du comité de programmes de premier cycle en éducation préscolaire et petite enfance de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses champs d'intérêt professionnels concernent le développement des compétences en littératie, la didactique de l'oral, les apports du jeu symbolique à l'éducation préscolaire, le développement du langage des enfants de 4 ans et 5 ans ainsi que la compétence à communiquer oralement des futurs enseignants et des éducateurs en service de garde en milieu scolaire. Il s'intéresse également à l'enseignement en milieu plurilingue et pluriethnique et à la maternelle 4 ans, notamment en ce qui concerne l'intégration linguistique, sociale et scolaire des enfants issus de l'immigration.

Marlène Lebrun est Professeur émérite de la HEP BEJUNE et chercheur associé au LIRDEF de l'Université de Montpellier. Agrégée ès Lettres, spécialiste du XVII^e, notamment de La Fontaine, elle est titulaire d'un doctorat en langue et littérature françaises et d'un doctorat en sciences de l'éducation. Titulaire d'une HDR en didactique du français, elle est l'auteure de nombreux articles et ouvrages scientifiques. Ses recherches concernent notamment l'acculturation écrite, la littérature et son enseignement-apprentissage, l'interculturalité et la professionnalisation enseignante. Elle a mené à bien de nombreuses recherches-actions-formations en France, au Québec, en Suisse et au Maroc.

Dominique Macaire est Professeur des Universités à l'Université de Lorraine - Inspé, laboratoire ATILF, UMR 7118, équipe Didactique des langues et sociolinguistique, axe Cultures Educatives et Langues en Milieu Institutionnel, qu'elle coordonne. Ses recherches portent sur la

professionnalisation des enseignants, la diversité des langues-cultures chez les enfants, ainsi que sur le changement en éducation. Elle s'intéresse à l'épistémologie de la recherche en didactique des langues-cultures dans une acception dynamique, écologique et polycentrée. Ses travaux mettent en lumière les territoires visibles et symboliques en éducation, sources et ressources quant aux conditions d'accessibilité des enfants à une école pour tous, une école pour apprendre et former à la diversité des élèves.

Khalil Mgarfaoui est Professeur de l'enseignement supérieur, directeur des études à l'Institut supérieur de l'information et la communication de Rabat, Maroc. Titulaire d'un doctorat en sciences du langage de l'université de Nancy, il est spécialiste en didactique et linguistique et compte plusieurs publications dans le domaine de l'enseignement et la didactique des langues. Il est professeur visiteur à *Simon Fraser University* à Vancouver (Canada) et à *L'université du Haut Alsace* (Mulhouse- France).

Après avoir suivi un parcours universitaire de formation des enseignants de français pendant cinq ans, **Helimandresy Farah-Sandy Ramandimbisoa** s'est orientée vers un master recherche en sciences de l'éducation, spécialité pluralité linguistique et culturelle et poursuit actuellement ses recherches à l'école doctorale «Problématiques de l'éducation et didactique des disciplines» (PE2Di), dans l'équipe d'accueil «Education et multilinguisme», à l'Université d'Antananarivo-Madagascar. Intéressée par les questions de pluralité et de l'enseignement-apprentissage des langues, c'est vers cette direction mais aussi dans une optique d'amélioration de la situation des jeunes malgaches qu'elle s'investit. C'est pourquoi, en parallèle à ses recherches doctorales, elle participe à la formation des jeunes et futurs enseignants de français à l'École Normale Supérieure d'Antananarivo, notamment sur la gestion de l'interculturalité et des TICE en cours.

Nadia Redjda est docteur en didactique du Français Langue Etrangère et professeur de français. Ses recherches portent notamment sur l'enseignement/apprentissage des genres dans l'enseignement secondaire et la didactique du plurilinguisme.

Emmanuelle Soucy, Ph. D., est professeur régulier de didactique du français à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Ses champs

d'intérêt professionnels concernent l'approche intégrée du français, la didactique de la lecture, de l'écriture et de l'oral, ainsi que la littérature jeunesse. Elle s'intéresse également aux apports du jeu symbolique à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire ainsi qu'au développement du langage oral et écrit des enfants de 4 ans à 8 ans, notamment en milieu plurilingue et pluriethnique.

Marie Vautier est doctorante en Sciences du Langage mention Didactique du Français langue étrangère / Français langue seconde à l'Université de Bourgogne-Franche-Comté (à Besançon). Également Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche, elle est affiliée au pôle Contextes, Langages, Didactique du laboratoire ELLIADD (EA4661). Sa thèse de doctorat, en cours d'écriture, est réalisée sous la direction de Mohamed Embarki et Kaouthar Ben Abdallah. Elle s'intéresse aux enjeux culturels présents en classe de FLE et plus particulièrement à la place des malentendus interculturels ayant pour origine des normes communicatives différentes.

Narimane Wanis est conseillère pédagogique à l'Institut Français d'Égypte. Elle est doctorante en sciences de l'éducation à CY Cergy Paris Université-France et membre du laboratoire EMA - Ecole, Mutations, Apprentissages. Ses activités de recherche portent sur la compétence éthique dans l'enseignement- apprentissage des langues-cultures, l'agir enseignant et l'interculturel. Enseignante, chercheuse et praticienne, elle s'intéresse particulièrement à l'agir enseignant face aux conflits interculturels et à la formation des enseignants.

Salwa Zamouri est enseignant-chercheur dans le département de français de la Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis. Autrice d'une thèse en pragmatique contrastive intitulée « Étude des actes de langage dans une perspective interculturelle : Comparaison entre le français et l'arabe tunisien », elle s'intéresse en particulier à la comparaison des pratiques communicatives en français et en arabe dialectal tunisien. Un domaine de recherche dans lequel elle a publié un ouvrage (*Les actes de langage. Comparaison français-arabe tunisien*, L'Harmattan, 2020) et un certain nombre d'articles.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

Ana Dias-Chiaruttini, Marie-Pascale Hamez.....page 5

Première partie

Quelques leviers pour penser l'enseignement du français en contexte plurilingue

Christian Dumais, Emmanuelle Soucypage 12

L'apprentissage du français par des enfants issus de l'immigration
à la maternelle 4 ans au Québec : défis, leviers et besoins

Marlène Lebrun , Khalil Mgarfaoui.....page 27

L'impact de la diversité linguistique dans l'acculturation écrite
en contexte plurilingue au Maroc

Deuxième partie

Représentations interculturelles et identités en présence

Marie Vautier page 46

L'appréhension des spécificités communicatives pour un meilleur
apprentissage de la langue/culture étrangère en classe
de français langue étrangère

Narimane Wanis.....page 60

Les enjeux de l'interculturel dans l'enseignement du français
langue étrangère en Égypte

Marie Boullard-Liu..... page 79

L'interculturel au quotidien : parcours scolaires en lycée
français à Shangai

Troisième partie

Interactions didactiques en contexte plurilingue

Lahoucine Ait-Sagh..... page 93

Enseigner les Disciplines Non Linguistiques en français :
quel potentiel d'apprentissage de la langue française au Maroc ?

Nadia Redjdal, Amar Ammouden.....page 113

Vers le développement d'une compétence plurilingue
en classe de français langue étrangère en Algérie

Quatrième partie
Du côté de la formation des enseignants

- Helimandresy Farah Sandy Ramandimbisoa**..... page 124
Représentations et gestion du plurilinguisme
dans l'enseignement-apprentissage des langues à Madagascar
- Séverine Behra, Dominique Macaire** page 144
Crises et disruptions contemporaines : de quelques éclairages
pour la formation des enseignants de langues-cultures

Cinquième partie
Quelques apports de la pragmatique interactionnelle

- Salwa Zamouri**.....page 160
L'enseignement du français en contexte plurilingue : pour une approche
interculturelle en Tunisie

Présentation des auteurs

- Coordinatrices de l'ouvrage**..... page 182
- Auteurs des chapitres** page 183

Essais francophones
Collection scientifique du GERFLINT
dirigée par Jacques Cortès
<https://gerflint.fr/essais>

Volumes parus dans la même Collection

Volume 1 : Ruggero Drueta (coord), 2012. *Claire Blanche-Benveniste. La linguistique à l'école de l'oral*, 171 pages. https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/Collection_Essais_francophones1_2012.pdf

Volume 2 : Jacques Cortès (dir.), 2014. *Les enjeux de la laïcité à l'ère de la diversité culturelle planétaire*, 400 pages. https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/Enjeux_de_la_Laicite_Gerflint.pdf

Supplément au volume 2 : Jacques Cortès, 2018. *La laïcité aujourd'hui. Stabilité, dignité et progrès d'un concept ouvert sur la diversité*, 27 pages. https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/essais_francophones_supplement_2018_vol_2

Volume 3 : Jean-Pierre Cuq (dir.), 2016. *L'enseignement du français dans le monde. Livre blanc de la FIPF*, 285 pages. https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/essais_francophones_3.pdf

Volume 4 : Thái Thu Lan, Jacques Cortès (coord.), 2017. *Stendhal au Vietnam. Colloque National de Huê*, 140 pages. https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/essais_francophones_4.pdf

Volume 5 : Jacques Cortès, 2018. *Langue-culture française et neurosciences cognitives. Essai de bilan en 2018*, 99 pages. https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/essais_francophones_vol_5_2018.pdf

Volume 6 : Rachele Raus (Coord.) 2019. *Partage des savoirs et influence culturelle : l'analyse du discours « à la française » hors de France*, 184 pages. https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/essais_francophones_vol_6_2019.pdf

Catalogues, indexations et référencements

BNF (catalogue général)
CCfr (Catalogue collectif de France)
Ebsco Discovery Service (EDS)
ISSN Portal- ROAD
LISEO (France éducation internationale)
La Bibliothèque européenne
Mir@bel

MLA International bibliography
ProQuest central
Sudoc (ABES)
UlrichsWeb
WorldCat (OCLC)
Zenodo

Essais francophones. Série CREDIF
Série dirigée par Jacques Cortès et Sophie Aubin
<https://gerfint.fr/essais-francophones-serie-credif>



Volumes parus dans cette série

Volume 1 : Jacques Cortès. Mai 2022. *Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français.* « *Chronique d'une mort annoncée* ». **Exorde. 26 ans après sa disparition, peut-on parler encore du CREDIF ?** 44 pages. https://gerflint.fr/images/Collections/Credif/serie_credif_vol_1.pdf

Volume 2 : Jacques Cortès. Juin 2022. *Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français.* « *Chronique d'une mort annoncée* ». **Une ténébreuse affaire**, 44 pages. https://gerflint.fr/images/revues/Essaiscredif/serie_credif_vol_2.pdf

Volume 3 : Jacques Cortès. Juillet 2022. *Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français.* « *Chronique d'une mort annoncée* ». **Esquisse anthropologique du CREDIF. Caractéristiques historiques, culturelles et politiques**, 42 pages. https://gerflint.fr/images/revues/Essaiscredif/serie_credif_vol_3.pdf

Volume 4 : Jacques Cortès. Août 2022. *Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français.* « *Chronique d'une mort annoncée* ». **Un événement exceptionnel. 15 au 18 mai 1974. Le troisième Colloque International SGAV. Pour l'Enseignement des Langues**, 81 pages. https://gerflint.fr/images/revues/Essaiscredif/serie_credif_vol_4.pdf

Volume 5 : Jacques Cortès. Septembre 2022. *Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français.* « *Chronique d'une mort annoncée* ». **Un deuxième événement exceptionnel, Février à Mai 1983. La Commission Auba**, 38 pages. https://gerflint.fr/images/revues/Essaiscredif/serie_credif_vol_5.pdf



À paraître

Volume 6 : Jacques Cortès. Octobre 2022. *Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français.* « *Chronique d'une mort annoncée* ». **Après la Commission AUBA, Triomphe et/ou Tristesse. Répercussions imprévues.**



Pour en savoir plus et accéder à l'intégralité des éditions et publications du GERFLINT (Base de ressources documentaires, titres, revues, articles, résumés, mots-clés, comptes rendus, bibliographies, synopsis, appels à contributions, politique éditoriale, indexations, dernières parutions, moteur de recherches, etc.), consultez notre site officiel : <https://gerflint.fr/>

Essais francophones - Volume 7 / 2022

Couverture, conception graphique et mise en page : Créactiv'
Emilie Hiesse, France



© GERFLINT, Sylvains-les-Moulins, France
Copyright du titre-clé : n ° D47P4G4

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb436384864>
Bibliothèque nationale de France
Octobre 2022

Cet ouvrage aborde la question de l'enseignement du français dans un contexte plurilingue, nécessairement pluriculturel pour éclairer des enjeux didactiques, des pratiques et la façon dont les recherches s'emparent de ces enjeux. Les contributeurs s'intéressent à l'espace de rencontre entre apprenants de langue(s) première(s) et de culture(s) différente(s) dans des lieux de formation d'enseignants et d'enseignement du français, de la maternelle à l'université. En effet, dans de nombreux contextes, les sociétés connaissent une situation de plurilinguisme qui se traduit par la cohabitation de plusieurs langues et du français langue de scolarisation ou langue d'accès à l'enseignement supérieur. Le contact de ces langues crée des situations d'enseignement et d'apprentissage riches et complexes qu'il convient d'étudier pour permettre aux différents systèmes éducatifs de tirer parti des potentialités du plurilinguisme. Quelles sont les caractéristiques de ces contacts de langues-cultures ? Comment les langues cohabitent-elles en classe, avec la langue française ? Comment fonctionnent les représentations interculturelles respectives ? De quelle(s) manière(s) la médiation se met-elle en place ? Quels sont les enjeux pour la formation des enseignants ?

Ana Dias-Chiaruttini et Marie-Pascale Hamez

■
Essais francophones, Collection scientifique du GERFLINT
publiée sous la direction de Jacques Cortès

www.gerflint.fr
ISSN 2267-6562
ISSN en ligne 2268-1582