

## RECHERCHES ÉMERGENTES EN DIDACTIQUE DES LANGUES

### Journée d'étude organisée par l'Acedle

avec le soutien de l'Université Stendhal – Grenoble 3  
et l'Équipe de Recherche Lidilem  
(Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles)

**Lundi 30 mai 2011**

**à l'Université Stendhal – Grenoble 3**

**Maison des langues, salle Jacques Cartier**

[Accès tramway lignes B et C, arrêt *Bibliothèques universitaires*]

Au-delà des spécificités liées à l'apprentissage ou à l'enseignement d'une langue précise, la didactique des langues étrangères centre ses recherches sur les dimensions à la fois générales et contextualisées de l'appropriation et de la transmission des langues et des cultures.

On s'intéressera, dans cette journée d'étude, aux travaux émergents dans ce domaine de recherche, à travers des présentations de doctorants et de jeunes docteurs susceptibles d'illustrer des facettes diverses parmi les orientations développées et en construction, préfigurant la didactique des langues de demain dans ses différents aspects.

On s'attachera notamment à proposer un large éventail des travaux en cours, en fonction des problématiques exposées, des approches revendiquées et des terrains abordés.

Cette journée est conçue comme un espace de débat, destinée à questionner mais aussi à enrichir les recherches en cours et à s'interroger sur les besoins issus de différents terrains d'apprentissage des langues.

### PROGRAMME

- |               |   |
|---------------|---|
| 9h30 – 9h40   | Ouverture de la journée par <b>Dominique MACAIRE</b> , présidente de l'Acedle et <b>Marinette MATTHEY</b> , directrice du Lidilem   |
| 9h40 – 10h10  | <b>Katia VAN DER MEULEN</b> , université Stendhal – Grenoble 3, laboratoire Lidilem<br><i>Approche interculturelle des parcours migratoires et langagiers</i>   |
| 10h10 – 10h25 | Discussion  |
| 10h25 – 10h55 | Pause café  |
| 10h55 – 11h25 | <b>Véronique LAURENS</b> , université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, laboratoire Diltec (EA 2288)<br><i>Unité ou séquence didactique : cohérence et adaptabilité de deux modèles d'organisation d'activités pour l'enseignement du français</i> |
| 11h25 – 11h40 | Discussion  |
| 11h40–12h10   | <b>Hervé DIEUX</b> , université de Provence, laboratoire Parole et Langage<br><i>L'activité de médiation au cœur d'un dispositif d'apprentissage à distance reposant sur un contrat didactique explicite : le cas GALANET</i>                 |

- 12h10 – 12h25 Discussion
- 12h30 – 14h00 Déjeuner libre
- 14h00 – 14h30 **Isabelle Puozzo**, université de Turin et université Stendhal – Grenoble 3  
*Le sentiment d'efficacité personnelle en didactique des langues*
- 14h 30 – 14h45 Discussion
- 14h45 – 15 h 15 **Jean-David BELLONIE**, université Paris Ouest Nanterre la Défense, laboratoire Modyco, et Ludwig-Maximilians-Universität München  
*Vers une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie : le cas de la Martinique*
- 15h15 – 15h30 Discussion
- 15h30 – 16h00 Pause
- 16h00 – 17h00 Table ronde animée par **Marinette MATTHEY**, directrice du laboratoire Lidilem, sur le thème :  
*Géopolitique et didactique des langues: quoi de neuf dans l'enseignement du chinois, de l'arabe, de l'anglais et des langues romanes ?*
- 17h00 – 17h30 Discussion et clôture

## RÉSUMÉ DES COMMUNICATIONS

**Katia VAN DER MEULEN**

Université Stendhal – Grenoble 3, laboratoire Lidilem

### *Approche interculturelle des parcours migratoires et langagiers*

Pour répondre à la demande sociale et à la nécessité d'une politique publique d'immigration, un contrat a vu le jour et a été systématisé en 2007 : le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI). Ce contrat entend définir les droits et les devoirs des nouveaux arrivants. Il balise un parcours quant à son accueil et son intégration, parcours dans lequel l'apprentissage de la langue est un des éléments centraux de l'intégration. En 2009, la politique publique en matière d'intégration des primo arrivants s'est encore précisée. En effet, l'État a fait évoluer cette notion d'intégration. Celle-ci est devenue un processus, qui s'inscrit dans la durée dans lequel la place de la langue est renforcée. Des parcours langagiers ont ainsi été mis en place, auxquels correspondent des parcours d'acculturation. Ainsi, les parcours des acteurs de la migration doivent donc s'inscrire dans des parcours pensés et construits, constituant la norme : un parcours, une langue, une culture.

Or, la migration est un processus complexe, du fait même de la complexité de la construction de la réalité. L'homme étant multiple, divers, est-il possible de proposer une vision homogène de ces parcours ? Reprenant l'idée de Martine Abdallah Pretceille, selon laquelle la pluralité et la diversité sont en réalité la norme, nous émettons l'hypothèse qu'il n'existe pas de modèle unique et que la migration et l'acculturation sont des processus complexes. Ainsi, à un modèle type, idéal, universel, catégorisant, différenciant nous proposerons une vision plurielle, diverse de l'individu afin de parvenir à une véritable compréhension des parcours migratoires.

En effet, n'existe-t-il pas plusieurs langues au sein d'une même langue, plusieurs cultures au sein d'une même culture? Dans cette diversité des possibles, n'existe-t-il pas plusieurs parcours d'acculturation, plusieurs identités ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons d'apporter des réponses en proposant dans cette communication une recherche de sens, une interprétation des parcours mis en mots par les acteurs de la migration. À travers l'étude d'entretiens biographiques, nous tenterons de saisir cette diversité, en mobilisant l'approche interculturelle proposée par Martine Abdallah-Pretceille et montrerons en quoi l'hétérogénéité constitue en réalité la norme, l'homogénéité des parcours étant en réalité une construction dans laquelle les acteurs de la migration tentent de trouver une place.

### *Références bibliographiques*

- Abdallah-Pretceille M. (1999), *L'éducation interculturelle*, PUF.
- Abdallah-Pretceille M. (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Anthropos.
- Archibald J., Chiss J.-L. (dir.) (2007), *La langue et l'intégration des immigrants, sociolinguistique, politiques linguistiques et didactique*, L'Harmattan.
- Archibald J., Galligani S. (dir.) (2009), *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*, L'Harmattan.
- Bertrand O. (2005), *Diversité culturelle et apprentissage du français*, Les éditions de l'école polytechnique.
- Bronckart J.-P., Bulea E., Pouliot M. (eds.) (2005), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Ed. Septentrion.
- Cadet L., Goes J., Mangiante J.-M. (dir.) (2010), *Langue et intégration, dimensions institutionnelles, socio-professionnelles et identitaires*, Peter Lang.
- Carmel C. Cohen-Emerique M. (2003), *Choc des cultures- concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan.
- Costa-Lacoux J., Hily M.A., Vermès G. (2000), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires*, Hommage à Carmel Camilleri, L'Harmattan.
- Deprez C (2002), « La langue comme 'épreuve' dans les récits de migration », *Biographie langagières, Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, n°76.
- Kauffman J.-C. (1996), *L'enquête et ses pratiques : l'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- Moore D., Castellotti V. (dir.) (2008), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Fribourg, Peter Lang.
- Zarate D., Levy D., Kramsch C. (dir.) (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Éditions des Archives Contemporaines.

===

**Véronique LAURENS**

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, laboratoire Diltec (EA 2288)

### *Unité ou séquence didactique : cohérence et adaptabilité de deux modèles d'organisation d'activités pour l'enseignement du français*

Les notions d'*unité didactique* en français langue étrangère (FLE) ou de *séquence didactique* en français langue maternelle (FLM) s'inscrivent dans des histoires disciplinaires différentes mais parallèles sur le plan didactique : elles concernent toutes deux l'objet « langue française » et traitent de l'organisation des activités d'enseignement/apprentissage. Dans le domaine du FLE, la notion d'unité didactique (Courty, 1995) vise à donner un cadre à l'organisation des activités de découverte et d'appropriation de la langue pour des non francophones afin de développer leur capacité à communiquer et à agir dans cette langue. Dans le domaine du FLM, la notion de séquence didactique a émergé à partir des recherches linguistiques et didactiques sur les types textuels et les genres discursifs (Bronckart, 1997) et sur leur enseignabilité, notamment sur celle des genres discursifs propres à l'oral (Dolz & Schneuwly, 1998).

L'organisation des activités d'enseignement/apprentissage en cours de français (FLE ou FLM) se trouvant au cœur du métier d'enseignant, cela entraîne des questions comme : quel enchaînement d'activités est potentiellement propice à l'apprentissage de la langue ou d'un

genre discursif ? Dans quelle cohérence doit se construire une suite d'exercices proposés aux apprenants ? Comment un cadre d'organisation des activités peut-il être adaptable dans différents contextes éducatifs ?

En FLE, l'évolution de la notion d'unité didactique dit en filigrane l'histoire souvent mouvementée des débats méthodologiques propres à cette discipline, depuis les « moments de la classe de langues » des années 1960 jusqu'à l'ambiguïté méthodologique de la perspective actionnelle des années 2000 telle qu'elle transparaît dans le *Cadre commun européen de référence pour les langues* (CECRL, 2001). Le savoir faire lié à la construction d'unités didactiques fait partie des compétences professionnelles de base de tout enseignant de FLE. Celui-ci doit pouvoir se situer de manière cohérente sur le plan méthodologique en prenant acte à la fois de la diversité des contextes éducatifs dans lesquels il peut être amené à évoluer (Puren, 1994 ; Beacco, Chiss, Cicurel et Véronique, 2005) et de la nécessité de la méthode pour guider son action et baliser le travail des apprenants (Courtyllon, 2003 ; Beacco, 2007). La réflexion sur la séquence didactique en FLM pointe également des questions de cohérence et d'adaptabilité de l'action enseignante en vue d'accompagner l'apprentissage.

À partir des travaux didactiques qui présentent des schémas repères pour l'organisation des unités ou des séquences (Courtyllon, 1995 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; Laurens, 2003), nous comparerons les fonctions de ces deux notions modélisées afin d'en déterminer les convergences et les variations en termes de planification de l'action enseignante et des contours des objets enseignés. Nous illustrerons notre propos d'exemples d'unités ou de séquences, ce qui nous permettra d'analyser en quoi ces modélisations proposent un cadre à la fois cohérent et adaptable en situation.

### *Références bibliographiques*

- Beacco J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier, coll. Langues et didactique.
- Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F., Véronique D. (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF.
- Bronckart J.-P. (1997), *Activité langagière, textes et discours*, Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Courtyllon J. (1995), « L'unité didactique », *Le français dans le monde, recherches et applications, numéro spécial* (janvier), 109-120.
- Courtyllon J. (2003), *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette, coll. F.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- Dolz J., Schneuwly B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral – Initiation aux genres formels à l'école*, Paris : ESF éditeur.
- Laurens, V. (2003), *Présentation et analyse d'un modèle d'unité didactique pour l'enseignement du FLE*, Mémoire de DEA en didactologie des langues et des cultures. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III.
- Puren C. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris : Didier, coll. Essais.

===

**Hervé DIEUX**

Université de Provence, laboratoire Parole et Langage

### *L'activité de médiation au cœur d'un dispositif d'apprentissage à distance reposant sur un contrat didactique explicite : le cas GALANET*

Langues et distance ont toujours eu partie liée (Coste, 2005). En effet, le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle repose largement sur la capacité de décentration des apprenants, ce qui en fait une compétence relative. La constitution d'un répertoire plurilingue dépend par ailleurs pour une large part de cette dynamique de décentration. Au plan cognitif, elle doit permettre aux apprenants de formuler des hypothèses de

fonctionnement différenciées lorsqu'ils se trouvent exposés aux langues d'apprentissage. Un double mouvement d'approximation et de distanciation caractérise donc cette faculté de décentration linguistique et culturelle qui fait de la distance à la fois un obstacle et un levier. Parce qu'elle est à la fois le produit de l'interaction et la condition de l'action des apprenants, l'activité de médiation est donc à placer au centre des dispositifs qui voudraient en favoriser l'émergence et qui reposent, au-delà des seules stratégies individuelles, sur la passation d'un véritable contrat social.

Aujourd'hui, le développement des plateformes d'apprentissage à distance en langues étrangères impose au didacticien de sortir des cadres d'analyse préétablis et il souligne l'acuité de cette problématique tout en signalant le renouvellement des phénomènes de médiation. L'étude présentée ici s'intéresse ainsi aux stratégies d'appropriation mobilisées par les étudiants inscrits dans un dispositif d'apprentissage à distance en langues romanes basé sur un contrat de collaboration et le principe de l'intercompréhension entre langues voisines : GALANET. Ce contrat implique de la part des apprenants la mise en œuvre d'un répertoire plurilingue et le respect de différentes clauses dont nous tâcherons de montrer qu'elles renvoient à autant de modes de régulation de la distance et qu'elles encadrent toutes les activités de médiation.

Pour cela, nous nous sommes intéressés ici aux différences de représentations des apprenants à l'égard de la tâche, de la relation avec les protagonistes et des écarts linguistiques et à tout ce qui pourrait relever d'une prise de distance vis-à-vis du contrat didactique global. Nous postulons en effet que la passation d'un tel contrat doit permettre d'intégrer ces trois dimensions et qu'elle contribue à réenchâsser l'espace-temps de la formation à distance (Soubrié et Zourou, 2009). En d'autres termes, le territoire de l'apprenant (Py, 1997) se répartit ici en trois pôles virtuels : la relation avec les autres participants, le système linguistique, la tâche, qui signalent autant de clauses d'un même contrat (Cambra Giné, 2003).

Dans une perspective critique (Warschauer, 1998) quant aux effets potentiels des outils de la communication médiée par ordinateur (CMO), nous voulons ainsi montrer, au niveau du dispositif visé, qu'il ne saurait y avoir de médiatisation accomplie sans médiation (Rézeau, 2001), de même qu'il ne saurait émerger, du point de vue de son appropriation par les apprenants, de réel échange d'apprentissages sans respect d'un contrat préalable. Notre recherche permettra ainsi de relever sur le terrain les différentes formes d'interactions caractéristiques à la fois des différentes dimensions de régulation de la distance évoquées plus haut et du respect des clauses du contrat articulé au dispositif global. Ce recueil permettra d'esquisser une typologie des différentes stratégies de médiation qui manifestent autant de modalités d'appropriation individuelles locales.

Même si une lecture sommaire des archives des sessions GALANET laisse à penser que l'exolinguisme y est naturellement omniprésent, plusieurs travaux s'accordent à pointer une « baisse de rendement » de l'interaction plurilingue et pluriculturelle au fur et à mesure de la progression d'une session (Degache, 2003 ; Masperi et Quintin, 2007). Une première interprétation du phénomène tient à une rupture ou, du moins, à un délitement progressif du contrat d'intercompréhension posé au préalable de la session, la priorité étant donnée dans les dernières phases au contenu et à la réalisation de la macro-tâche collective. Les impératifs liés à la réalisation de la tâche éloignent-ils les apprenants de l'objectif consistant à travailler l'intercompréhension ? Ou bien faut-il interroger la pertinence du recours fait, de manière privilégiée, au forum, comme outil de réalisation et d'avancement de la tâche commune ? Seule une analyse fine du discours produit au sein des messages « réactants » pourra permettre d'apprécier l'exposition réelle des participants au plurilinguisme promu par le dispositif. Et de lever cette hypothèque relativement à ses potentialités didactiques : n'y aurait-il pas en effet ici transaction sans réelle médiation ou passation d'un contrat didactique sans ratification effective ?

### *Références bibliographiques*

Cambra Giné M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Collection LAL, Didier.

- Coste D. (2002), « Compétences à communiquer et compétence plurilingue », in Castellotti V., Py B. (coord.) (2002), *La notion de compétence en langue*, Lyon : ENS Éditions (Coll. « Notions en questions »), n°6, septembre 2002, pp. 115-123.
- Coste D. (2005), « Quelle didactique pour quels contextes ? », in *Enseignement du français au Japon*, n°33, juillet 2005, Tokyo : Société japonaise de didactique du français (SJDF) : pp. 1-14.
- Degache Ch. (2003), « Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues », *Repères et applications en didactique des langues*, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3.
- Degache Ch. (2006), « Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, juillet 2006, 58-74.
- Dejean-Thircuir C. (2009), « Indices de co-construction des connaissances en situation d'apprentissage collaboratif à distance », in Develotte Ch., Mangenot F., Nissen E. (2009, coord.) *Actes du colloque Epal 2009* (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité), université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009.
- De Lièvre B., Depover C. (2007), « Retour sur un dispositif d'échange et de collaboration à distance conçu pour favoriser l'intercompréhension en langues romanes », in Capucho F., Alves A., Martins P., Degache Ch. et Tost M. (coord.) (2007), *Actes du colloque "Diálogos em Intercompreensão"*, septembre 2007, Lisbonne : Université Catholique, pp. 505-522.
- De Lièvre B. et al. (2009), « Analyse de l'influence des styles d'apprentissage sur les interactions dans les forums collaboratifs », in Develotte Ch., Mangenot F., Nissen E. (2009, coord.) *Actes du colloque Epal 2009* (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité), université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009.
- Goffman E., *Façons de parler*, Paris : Les éditions de Minuit, 1987.
- Henri F., Lundgren-Cayrol K. (2001), *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Mangenot F. (2003), « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », *Alsic*, vol. 6 n°1, juin 2003 : pp. 109-125.
- Maspero M., Quintin J.-J. (2007) : Modèle de scénario pédagogique pour la pratique de la compréhension croisée plurilingue à distance : élaboration, usage et effets, *Actes du Colloque international Scenario 2007* - 14 et 15 mai 2007, Montréal, Canada.
- Nissen E. (2003), *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Les effets de l'interaction sociale*, Thèse soutenue le 12/12/2003 à l'Université Louis Pasteur, Strasbourg I, sous la direction de Michèle Kirch.
- Nissen E. (2004), « Expérimentation et présupposés pédagogiques d'un dispositif d'enseignement des langues à distance intégrant le travail de groupe », in Puren Ch. & Kazeroni A. (coord.), *ELA revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie* n° 134, avril-juin 2004, « Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères ».
- Py B. (1997), « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », in *Études de linguistique appliquée*, n° 108, Paris : Klincksieck, pp. 495-503, repris in Gajo L., Matthey M., Moore D. & Serra C. (éds.) (2004), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris : Didier/Érudition (Coll. « LAL. Langues et apprentissages des langues »), pp. 139-148.
- Quintin J.-J., Maspero M. (2006), *Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions*, ALSIC, vol. 9, pp. 5-31.
- Rézeau J. (2001), *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en histoire de l'art à l'université*, Thèse soutenue le 17/12/2001 à l'Université Victor Segalen de Bordeaux 2, sous la direction de Michel Perrin.
- Richerich R. (1996), « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Soubrié T., Zourou K. (2009), « Gérer l'espace-temps de la formation en ligne : différentes manières de conférer une intelligibilité propre à la réalité d'une formation », in Develotte Ch., Mangenot F., Nissen E. (2009, coord.) *Actes du colloque Epal 2009* (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité), université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009.
- Warschauer M. (1998), « Researching technology in TESOL: determinist, instrumental and critical approaches », *TESOL Quarterly*, 32, 4. pp 757-761.

### *Le sentiment d'efficacité personnelle en didactique des langues*

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle [désormais SEP] du psychologue canadien Bandura (1997/2003) apporte un regard nouveau sur la dimension didactique et pédagogique de l'enseignement/apprentissage des langues.

Selon Bandura, l'un des facteurs de réussite d'une performance est cette capacité de percevoir les compétences dont on dispose pour les mobiliser ensuite efficacement dans une situation précise. Le SEP « refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments » (Bandura, 1997, p. 3). Un individu qui a un faible SEP et qui doute de lui-même ne s'engage pas dans une tâche puisqu'il estime ne pas avoir les compétences. Dans le cadre de l'apprentissage des langues, l'apprenant possède des compétences linguistiques, mais c'est la mobilisation de ces dernières, par le biais d'un choix de stratégies, qui permet de réaliser la performance. Toutefois, un SEP élevé ne signifie pas l'obtention automatique du résultat préfixé (Bandura, 1997/2003, p. 13). Par exemple, un élève peut prendre des risques, s'engager pleinement dans une tâche complexe et persister sans forcément atteindre l'objectif de départ. D'autres facteurs, indépendants de l'individu, interviennent et donnent lieu à un résultat auquel on ne s'attendait pas. Bandura a été le premier à souligner que « certains des aspects les plus significatifs de la trajectoire de vie humaine se décident à la suite d'événements apparemment fortuits. Or la psychologie n'a jamais accordé à cette dimension de l'existence une grande attention [...] » (Carré, 2004, p. 12).

L'enseignant peut favoriser l'accroissement de cette capacité de perception qu'est le SEP à travers les modalités de réalisation des tâches proposées à ses élèves. L'objectif de cette communication est donc d'illustrer les quatre sources d'accroissement du SEP à savoir : l'expérience active de maîtrise qui est la réussite d'une performance complexe requérant un certain nombre d'efforts ; l'expérience vicariante qui consiste à observer une autre personne dans le but de pouvoir ensuite reproduire, par modelage, la même action ; la persuasion verbale qui est de l'ordre de l'encouragement et les états émotionnels et physiologiques qui consistent à analyser les changements du corps et de l'esprit et à en donner une signification à partir des expériences antérieures. Afin de mesurer le potentiel et les limites de la théorie du SEP, j'ai mené une recherche-action dans un lycée hôtelier de la Vallée d'Aoste en Italie durant le cours de langue et littérature françaises des classes de première et deuxième année. La présentation du cadre théorique s'accompagne donc de pistes concrètes d'actions didactiques en classe de langue. Par exemple, la réflexion de Bandura sur l'expérience vicariante montre que la production orale, sous forme d'exposé, se structure à partir du choix du modèle, de la démarche à suivre dans le processus de modelage et des conditions nécessaires pour qu'il y ait effectivement modelage. Ou bien encore l'expérience active de maîtrise consiste à s'approprier des contenus disciplinaires en réussissant une performance qui a demandé un effort important. Ceci permet ainsi de s'interroger sur la construction de l'environnement d'enseignement/apprentissage en vue d'un apprentissage en profondeur. Il s'agit donc de porter une lecture différente sur des pratiques quotidiennes en classe de langue et de commenter des situations concrètes qui ont été réalisées durant la recherche-action.

### *Références bibliographiques*

Bandura A. (2003), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (P. Lecomte, trad.), Bruxelles : De Boeck. (Original publié 1997)

Bandura A. (2005), "Evolution of social cognitive theory". In K. G. Smith & M. A. Hitt (Ed.), *Great Minds in Management*, Oxford: Oxford University Press, pp. 9-35. Récupéré le 10 février 2008 sur le site du sentiment d'efficacité personnelle d'Albert Bandura : <http://des.emory.edu/mfp/Bandura2005.pdf>

- Bandura A. (2006a), "Adolescent development from an agentic perspective". In F. Pajares & T. Urdan (ed.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, Connecticut : Information Age Publishing, pp. 1-43.
- Benoît J.-P. & Pourtois J.-P. (2004), « Nouveaux contextes sociaux et croyances d'efficacité ». In J. Beillerot (éd.), *De l'Apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre de Bandura*, Paris : L'Harmattan, Revue Savoirs Hors-série, pp. 147-157.
- Bouffard T. (2006), « Des apprenants autonomes ? ». In É. Bourgeois & G. Chapelle (éds), *Apprendre et faire apprendre*, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 137-152.
- Bouffard T., Mariné C. & Chouiard R. (2004), « Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre ». *Revue des Sciences de l'éducation* 1, 3-8. Récupéré le 15 mars 2008 sur le portail canadien Erudit : <http://id.erudit.org/iderudit/011766ar>
- Bourgeois É. (2006a), « La motivation à apprendre ». In É. Bourgeois & G. Chapelle (éds), *Apprendre et faire apprendre*, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 229-246.
- Brewer S.S. (2006), *L'autorégulation des apprentissages entre compétence, motivation et milieu : contribution à une théorie agentic de l'apprenance en langues étrangères*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Paris X-Nanterre.
- Carré P. (2004), « Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? ». In J. Beillerot (éd.), *De l'Apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre de Bandura*, Paris : L'Harmattan, Revue Savoirs Hors-série, pp. 9-50.
- Escorcia D. (2007), *Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail étudiant*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Paris X-Nanterre. Récupéré le 8 août 2009 sur L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL : [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/09/24/PDF/These\\_Escorcia.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/09/24/PDF/These_Escorcia.pdf)
- Joët G. (2009), *Le sentiment d'auto-efficacité en primaire : De son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Grenoble 2-Pierre-Mendes-France. Récupéré le 10 juillet 2010 sur L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/81/38/PDF/thesejoet.pdf>
- Pajares F. (2003), "Self-Efficacy Beliefs, Motivation and Achievement in Writing : A Review of the Literature". *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158. Récupéré le 10 février 2008 sur le site d'Albert Bandura : <http://www.des.emory.edu/mfp/Pajares2003RWQ.pdf>
- Pajares F. & Urdan T. (eds) (2006), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Greenwich, Connecticut : Information Age Publishing.
- Puozzo Capron I. (2009), « Le sentiment d'efficacité personnelle. Pour un nouvel enseignement/apprentissage des langues ». *Revue Sciences Croisées* en ligne, n°6, 29 pages. <http://sciences-croisees.com/N6/PuozzoCapron.pdf>

===

**Jean-David BELLONIE**

Université Paris Ouest Nanterre la Défense, laboratoire Modyco, et Ludwig-Maximilians-Universität München

*Vers une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie :  
le cas de la Martinique*

Cette communication sera une contribution à la réflexion menée sur l'adaptation didactique du français en situation de créolophonie (réflexion s'inscrivant dans le programme d'apprentissage du français en contexte multilingue de l'O.I.F). Le postulat de départ est qu'une telle didactique est spécifique du fait que les créoles français sont issus, pour la grande majorité de leurs traits linguistiques, du français, et que c'est donc du français qu'est issue une bonne partie des langues et cultures créoles. La perspective didactique globale est une introduction de la notion de variation dans les apprentissages et un enseignement s'appuyant sur les pratiques langagières des enfants à partir des ressemblances et différences entre créoles et français (Chaudenson, 2008). On s'intéressera au cas de la Martinique, Département d'Outre-Mer français dans lequel les notions de L1 et L2 sont remises en cause s'agissant du statut à attribuer au français et au créole (qui ne sont pas des langues étrangères). Les productions spontanées des élèves martiniquais et les énoncés oraux qu'ils rencontrent dans le quotidien peuvent aussi bien se faire en créole, qu'en français régional (qui domine à l'oral) ou en français standard (plus facile à discerner à l'écrit). Les énoncés courants mettent en évidence le fait qu'aucune de ces formes de langues ne domine et qu'aucune ne peut être ignorée. Parallèlement, ils révèlent un système



où certains traits du créole, du français martiniquais et du français normé convergent ou divergent. Partant, dans le cadre d'une approche sociolinguistique à visée didactique (Gadet et Guerin, 2008), l'hypothèse de travail qui sera défendue au cours de cette communication sera la suivante : la concurrence des formes en présence rend nécessaire la mise en relation entre didactique et sociolinguistique, et ce, afin de mieux appréhender les tensions entre l'enseignement d'un modèle figé de la langue en contexte scolaire et les variétés socialement en présence (Bellonie, 2009). Les réflexions présentées s'appuient sur des enquêtes de terrain (entretiens de type sociolinguistique ; narrations en français et en créole ; observations participantes qui ont duré en tout 6 mois) menées en 2006-2007 auprès d'enseignants et d'élèves (âgés entre 8 et 12 ans) scolarisés dans des écoles primaires. On s'intéressera à la prise en compte de la variation syntaxique dans le cadre de l'enseignement du français : on s'appuiera dans un premier temps sur l'analyse de l'extension d'utilisation de la préposition locative dans le français martiniquais. Dans un second temps, l'observation de séquences de classe permettra de montrer que ce qui est perçu comme une erreur des élèves relève souvent d'une mauvaise appréhension, par ces derniers, des contraintes liées à la situation de communication. On conclura sur le fait que tenter de construire un argumentaire autour de l'absolue pertinence de la forme standard lorsqu'entre en jeu une autre langue partagée par tous les membres de la communauté relève de l'impossible et donne lieu à des prises de positions reposant sur un certain nombre d'incohérences. La spécificité des rapports entre français et créole martiniquais justifie une approche de l'erreur qui devrait permettre aux enseignants une remédiation basée sur une description objective de la langue et de sa variation. Ce faisant, on évite d'entraver le bon déroulement de la construction identitaire des élèves puisqu'il n'est pas question d'invalider les acquisitions faites en dehors de l'école qui particularisent chaque individu (Bellonie et Guerin, 2010).

### *Références bibliographiques*

Bellonie J.-D. (2009), *Ce que la didactique du français langue maternelle en Martinique peut tirer d'une étude sociolinguistique*, Thèse de Doctorat, Université Paris Ouest Nanterre / LMU - Munich.

Bellonie J.-D. & Guerin E. (2010), « Lorsque la réflexion sociolinguistique éclaire la problématique de l'enseignement du FLM... », in Boyer H. (éd.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique, Actes du colloque international* (Montpellier, 2009), Limoges, Lambert Lucas, pp. 99-106.

Chaudenson R. (coord.) (2008), *Didactique du français en milieux créolophones. Outils pédagogiques et formation des maîtres*, L'Harmattan - OIF, Paris.

Gadet F. & Guerin E. (2008), « Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique », *Le Français aujourd'hui*, 162, pp. 21-28.