

NORMES LINGUISTIQUES, NORMES DIDACTIQUES ET NORMES PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES ET DE SCOLARISATION

DENISE DELGADO GUANTE

Université des Antilles et de la Guyane
denise.delgado@martinique.univ-ag.fr

Résumé

Cet article examine la notion de norme dans un sens large, c'est-à-dire selon une approche didactique à la fois comparative, actionnelle et interculturelle. Il s'agit de déterminer les relations entre les représentations de la norme linguistique et les choix pédagogiques et didactiques, explicites ou implicites, faits dans des classes de langue seconde et de scolarisation accueillant des enfants issus de l'immigration régionale dans la Caraïbe francophone et hispanophone. En effet, cette réflexion sur le contact culturel en classe de langue s'intéresse à l'intercompréhension entre individus de cultures pédagogiques et linguistiques différentes dans des cadres multiculturels, et à la compréhension des mécanismes par lesquels l'interaction pédagogique y est possible. L'analyse part de l'idée selon laquelle l'émergence d'une *norme endogène* sous forme de stratégies de médiation diverses favoriserait non seulement l'interaction didactique mais aussi l'appropriation de langues-cultures.

Mots-clés : normes, langue seconde et de scolarisation, pratiques d'enseignement/apprentissage, immigration, interculturel, intercompréhension.

Abstract

This article analyzes norm awareness following a broad sense, i.e. according to a didactic approach including comparative, task-based and cross-cultural methods. It is in question the study of relationships between, firstly, linguistic norms in social representations and, secondly, pedagogical and didactic choices implicitly or explicitly made in second language classes for immigrant pupils in French and Hispanic Caribbean. Actually, this research deals with the influence that cultural contact has about cross-understanding among individuals from different pedagogical and linguistic cultures in second language classes, specifically in multicultural frameworks, in addition to the understanding of mechanism through pedagogical interaction is possible. The hypothesis upon which the analysis is based establishes the emergence of endogenous norms in form of diverse mediation strategies facilitating didactic interaction and linguaculture appropriation.

Keywords: norms, second language, teaching/learning practices, immigration, cross-cultural, cross-understanding.

1. INTRODUCTION

Dans l'interaction sociale, le comportement verbal semble pouvoir être expliqué à travers l'analyse des normes consensuelles de communication qui contrôlent ces échanges. Cette perspective ne perd pas de vue le fait que le sujet parle et agit en société et que sa volonté se trouve liée aux normes d'un groupe (cf. Goffman, Gumperz, etc. dans le champ de l'ethnométhodologie de la communication). Dans ce cas, la norme peut être considérée (a) en tant qu'accumulation des connaissances et des représentations institutionnelles ou « ordinaires » et (b) en tant que façons de faire et de se servir des ressources nécessaires à l'(inter)action sociale. Cette posture comporte des conséquences importantes pour la présente réflexion sur les pratiques d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde de scolarisation. Elles partent de la notion de *norme* comme moyen d'expliquer l'action sociale, plus précisément dans notre réflexion l'action d'enseigner/apprendre laquelle, comme discours, tend à suivre à la fois des règles d'action et d'interaction, et aussi des stratégies de médiation spontanées dans des situations inédites.

De façon générale, le dilemme autour de la question du type « quelle langue enseigner ? » semblerait dépassé ou, du moins, de plus en plus dépourvu de la passion qu'il a pu susciter autrefois. On pourrait reconnaître dans cette problématique le vieux débat sur la norme et les usages langagiers qui intéressent, à juste titre, aussi bien les linguistes que les didacticiens. Actuellement, l'une des principales préoccupations des sociolinguistes est le problème éthique que pose le fait de faire abstraction de la pluralité des pratiques langagières et culturelles dans la conception répandue d'une norme « unique » et sa contradiction apparente avec le pluralisme ambiant (Gendreau-Massaloux, 2001 :10). Par ailleurs, la vague du fonctionnel en didactique semblerait aussi avoir résolu le débat sur la norme et le choix des contenus linguistiques comme s'ils allaient de soi, dès lors que les objectifs d'enseignement sont établis : les normes d'usage sont choisies en fonction du public et des actes et/ou situations de communication visés (cf. Dabène, 1982).

Pour notre part, nous croyons qu'aujourd'hui la problématique doit être plutôt appréhendée selon une « didactique du complexe » qui aurait élargi la réflexion sur l'enseignement des langues à un champ d'influence allant au-delà des conceptions traditionnelles de la norme linguistique et de l'action pédagogique, c'est-à-dire, loin du fait accompli. En effet, la « conscience de la norme » peut être exprimée par des prises de position le plus souvent à la fois diverses et déterminantes. Or, ces prises de position peuvent être tantôt conciliantes tantôt en conflit avec les pratiques langagières, pédagogiques et didactiques observées, en milieu plurilingue ou en milieu dit « monolingue », chez des apprenants, qu'ils soient non-natifs ou pas, et des enseignants.

À partir de ces prémisses, nous tenterons de mettre en évidence quelles conceptions et représentations de la norme peuvent être à l'œuvre dans l'enseignement d'une langue seconde de scolarisation. Nous avons procédé pour ce faire à l'analyse des pratiques didactiques dans des classes plurilingues en Guyane française et en République dominicaine. Nous allons présenter tour à tour des précisions théoriques concernant la relation entre la notion de norme et l'enseignement de langues, des précisions méthodologiques sur notre démarche, la synthèse des observations, puis leur croisement et des considérations finales dans une approche compréhensive des pratiques observées.

2. NORME(S) ET PRATIQUE PÉDAGOGIQUE : ENTRE REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET CONCEPTIONS DIDACTIQUES

Tout d'abord, lorsqu'on associe les langues et leur enseignement à l'idée d'un système de règles à apprendre constituant une méthode, on peut comprendre que la notion de norme y occupe une place centrale. L'idée paraît simple en soi, mais cela va sans compter avec la diversité des situations sociolinguistiques qui déterminent des situations d'enseignement/apprentissage tout aussi diverses. D'ailleurs, au moins deux grandes pistes de réflexion se dégagent de la dynamique entre la notion de norme et l'action d'enseigner/apprendre une langue.

a- D'une part, la notion de norme renvoie d'emblée à des contraintes liées à l'action. Néanmoins, dans une perspective placée sous l'angle de la production, la norme peut aussi représenter la créativité de l'individu lorsqu'il trouve des solutions stratégiques à des problèmes liés à sa subsistance, ou bien lorsqu'il agit selon l'usage, c'est-à-dire ce qu'il est « normal » de faire (Ramonigno, 2007). Étant donné qu'il est question ici d'enseigner/apprendre une langue, nous trouvons naturellement bien des exemples dans les pratiques didactiques effectives dans la salle de classe. Ainsi, ce qui peut être appelé une *norme d'enseignement* comporte (i) des universaux ou règles qui déterminent la pratique de l'enseignant (programmes, manuels, environnement, formation) et que l'on trouve dans sa planification ; de même que (ii) des échanges souvent rythmés autour de la parole de l'enseignant, lieu d'émergence des normes linguistiques, pédagogiques et didactiques par excellence, mais aussi des aspects de son identité et de sa personnalité. Dans l'agir d'un enseignant de langues, cela tient à ce que L. Gajo (2001) a identifié comme relevant d'une double énonciation : soit la transmission de savoir (parole didactique et évaluative, selon M. Dabène, 1982), soit la relation pédagogique (parole communicative) entre enseignant et apprenant(s).

En ce qui concerne la *norme d'apprentissage*, elle prend forme essentiellement dans l'interaction pédagogique et didactique, bien que l'aspect personnel ne soit pas non plus négligeable. Ainsi, chez l'apprenant, elle représente aussi bien des styles d'apprentissage que, entre autre, des motivations, des règles de référence et des expériences antérieures. C'est surtout dans le volet communicatif que s'exprimera la créativité dans l'agir des sujets enseignants et apprenants, dans un processus en continuum et à géométrie variable, non seulement d'un individu à l'autre mais aussi d'une culture à l'autre. Nous allons y revenir.

b- D'autre part, la notion de norme, sur le plan linguistique, doit être considérée sur le plan de l'interaction à la fois pédagogique, didactique et sociale. Dans cette étude, elles seront considérées dans l'analyse des influences réciproques entre la norme linguistique (souvent associée à des savoirs transmissibles et hiérarchisables) et les normes procédurales (ou conceptions de l'agir didactique et pédagogique) qui induisent des changements dans des représentations et des attitudes s'avérant déterminantes dans le choix d'une pédagogie monolingue ou plurilingue, par exemple. En ce sens, il faudrait assumer que les réflexions sur la norme dans l'enseignement des langues, revêtent d'autres considérations, qu'il convient d'associer à la diversité des modalités d'appropriation et d'enseignement d'une langue, que celle-ci soit étrangère, maternelle ou seconde.

Deux remarques nous semblent alors nécessaires. La *première* est que l'enseignant, qu'il soit locuteur natif de la langue qu'il enseigne ou pas, définit sa position et ses choix concernant les contenus à enseigner, aussi bien en fonction de ses attitudes, croyances et valeurs (normes subjectives) que des savoirs linguistiques qu'il doit enseigner et de la façon dont il les enseigne (norme objective, soit prescriptive soit descriptive). Dans ce cas, la norme d'enseignement oscillera entre *conceptions* et *représentations* de la langue et de son enseignement, qui ne sont autre chose, à notre sens, que l'expression d'une *culture d'enseignement*.

Or, on peut aussi parler par extension de *culture d'apprentissage*, car la norme d'apprentissage résulte elle aussi de l'influence des normes d'usage de la langue maternelle, de la conscience des normes de la langue seconde – dans le cas où celle-ci est apprise en même temps (de manière formelle et informelle) –, et des expériences pédagogiques antérieures dans des cultures linguistiques spécifiques.

Ensuite, la *deuxième remarque* – et cela a déjà été mentionné –, est que le problème de la norme se pose dans l'enseignement des langues, quelque soit leur statut, quoique de façon différenciée.

2.1. Normes et enseignement de la langue maternelle

En ce qui concerne la notion de norme linguistique en langue maternelle (LM), deux tendances se dégagent :

(i) D'abord, une orientation centrée sur le code. La notion de norme est de type prescriptif et exclut les variétés des usages plutôt associés à l'expression orale. La présentation des contenus est alors artificielle et linéaire, la langue étant dissociée de sa fonction communicative. La centration sur la langue exclut d'emblée l'élève, ses besoins et son activité langagière ; l'interaction pédagogie est donc souvent à « sens unique ».

(ii) Ensuite, une orientation centrée sur l'utilisation du code. Elle admet la pluralité des normes d'usage, et en conséquence elle est descriptive et fonctionnelle. En général, l'activité langagière de l'élève est prise en considération pour établir ses besoins afin de le conduire vers la maîtrise de la variante promue au rang de « standard ». La pédagogie est plutôt interactive et la progression notionnelle.

2.2. Normes et enseignement d'une langue étrangère

L'évolution des méthodologies en didactique des langues étrangères (DLE) au cours du siècle dernier, révèle des mutations dans les attitudes pédagogiques par rapport à la notion de norme linguistique. Par exemple, dans l'*approche traditionnelle*, il était question d'intégrer la structure de la langue écrite comme modèle d'expression. C'était encore le cas des méthodes d'approche structuraliste, lesquelles même en prônant la primauté de l'oral (ou de la « parole » selon le S.G.A.V.), conservaient des influences sous-jacentes des normes de l'écrit. L'oral proposé était en effet uniforme, très soutenu voire artificiel, mais ces propositions préfiguraient tout de même des changements dans le traitement de la langue et de son enseignement.

Ensuite, l'avènement des approches communicatives a signifié l'évolution des conceptions de l'objet à enseigner et du sujet apprenant. Le but de tout enseignement/apprentissage de langues étant désormais celui de pouvoir *interagir*, deux variables concernant l'*objet* langue sont entrées en jeu : *d'abord*, la *situation de communication* favorisant un découpage de la langue en fonction des notions de type pragmatique ; *puis*, le document dit « authentique » (oral ou écrit utilitaire) qui sera désormais privilégié, permettant la présentation d'usages langagiers variés. Quant à l'approche du *sujet*, le profil et les besoins de l'apprenant entrent en ligne de compte dans la définition des contenus, en termes de compétences de communication à apprendre, conférant ainsi une place centrale à sa parole. De plus, enseigner/apprendre une langue

devient un espace de communication interpersonnelle prenant des dimensions aussi larges que les éléments culturels qui y circulent et dont les images et les représentations des normes font partie, constituant une sorte de conscience linguistique subjective.

Enfin, dans l'approche actionnelle, d'autres savoirs visant à assurer la production et la réception de messages sont programmés et évalués en termes de compétences sociolinguistiques et socioculturelles. Autrement dit, actuellement, viser des compétences nécessaires à la communication et à l'agir ensemble dans des situations sociales diverses, demanderait aussi des attitudes et des connaissances permettant de s'adapter stratégiquement aux paramètres socioculturels d'utilisation d'une langue. Les normes font partie de ces paramètres-là. En ce sens, le sujet apprenant devient un acteur social. D'ailleurs, nous allons voir que la conception de la norme en fonction de l'approche des besoins de l'apprenant-acteur social est très significative dans l'enseignement de langue seconde, étant donné la spécificité des contextes qui la définissent.

| Méthodologie | | Grammaire /traduction | M.A.O./M.A.V./ S.G.A.V. | Approche communicative | Perspective actionnelle |
|----------------------------|--------------------|------------------------------------|---|--|---|
| Objectif de l'enseignement | | Compréhension des grands auteurs | Accès aux documents dit « authentiques » | Échanges ponctuels avec les étrangers. Communiquer | Réalisation commune d'actions sociales |
| Perspective actionnelle | <i>Opération</i> | Traduction | Imitation et répétitions orales | Interaction | Co-action |
| | <i>Moyen</i> | Reproduire | Parler sur (image) ou réemploi spontané de structures. Simuler | Parler avec-agir sur | Agir avec |
| Perspective linguistique | <i>Progression</i> | Linéaire, centrée sur la langue | Linéaire, centrée sur la langue (structures ou mécanismes) | Notionnelle/ fonctionnelle | Compétences (choix entre structures formelles et notions/ fonctions) |
| | <i>Norme</i> | Prescriptive, grammaire de l'écrit | Prescriptive mais descriptive dans le choix des contenus, ex. : français fondamental. Écrit oralisé | Descriptive /fonctionnelle Normes d'usage : Production (situationnelle) Réception (évaluative, socio[inter]culturelle) | Norme objective plutôt descriptive et adaptée aux paramètres socioculturels d'utilisation de la langue (Compétences plurilingues et pluriculturelles) |

2.3. La spécificité de l'enseignement des langues secondes et de scolarisation (LSco)

En premier lieu, la pertinence de la notion de « langue seconde » tient au contexte sociolinguistique d'enseignement/apprentissage. P. Dumont définit une langue seconde – en l'occurrence le français - comme une langue non-maternelle qui n'est pas parlée dans le milieu parental, mais qui est parlée dans le milieu scolaire et parfois dans le milieu social et institutionnel (2002 :112). L'apprentissage d'une langue avec ce statut se fait, par exemple,

dans deux cas de figure : d'abord, dans un milieu complètement endolingue et « monolingue », comme dans le cadre de l'intégration scolaire des enfants immigrés dans le pays d'accueil. Cela correspond à la situation d'enseignement ici étudiée. Cet enseignement peut être institutionnalisé, comme en France avec les *classes d'initiation* ou en Espagne *las aulas de enlace*. Il peut ne pas y avoir de structures à cet effet, comme c'est le cas en République dominicaine où des élèves haïtiens sont intégrés aux classes ordinaires sans bénéficier de cours d'espagnol langue seconde.

Ensuite, il y a les cas des milieux multilingues où les usages des langues en contact sont définis par une redistribution fonctionnelle. Ainsi, l'espagnol enseigné à l'école dans les communautés amérindiennes en Amérique latine ou le français enseigné en Afrique francophone et en Haïti entrent dans ce cas de figure.

Dans les deux situations, les apprenants peuvent acquérir la langue conjointement, de façon informelle si la langue est parlée dans le milieu social, mais toujours de façon formelle car la langue seconde est aussi la langue de l'école. En tout cas, la notion de norme dans l'enseignement de langue seconde et de scolarisation est complexe, car les implications en termes sociolinguistiques et didactique sont multiples.

En effet, sur le plan linguistique le contexte d'enseignement/apprentissage de L₂ pose la problématique de la norme avec beaucoup plus d'acuité. Si la langue seconde est en relation diglossique avec d'autres langues nationales ou officielles, surgissent alors des représentations de la langue seconde comme étant « la langue de l'école, de l'intégration internationale, des sciences, des intellectuels, etc. » (Dumont, 2001 :47). Celles-ci peuvent expliquer des sentiments d'insécurité linguistique chez des locuteurs ayant pris conscience, selon eux, de ne pas bien parler la LS. Ces représentations d'un modèle de norme linguistique unique excluent les variantes de la langue en question et les autres langues en présence.

Par ailleurs, si la langue de scolarisation est enseignée dans un contexte où il n'y a pas d'autres langues au statut nécessitant des aménagements linguistiques, et de ce fait considéré monolingue (mais où les besoins d'une partie de la population scolaire requièrent des réponses adaptées, comme c'est les cas des immigrés allophones), le qualificatif de langue « seconde » tient plutôt à des considérations d'ordre statutaire et didactique.

Du point de vue didactique, l'enseignement adapté de la langue de scolarisation – ici, le français et l'espagnol – à des élèves issus de l'immigration ne peut pas être assimilé à l'enseignement de langue maternelle, ni encore moins adscrit à un enseignement de langue étrangère pour des raisons statutaires. En effet, le français en France et l'espagnol en République dominicaine détiennent un statut formel de par leur caractère officiel et leurs usages privilégiés quasi exclusifs.

La situation est toutefois complexe en Guyane et en République dominicaine où ces éléments de type formel coexistent avec l'incontournable réalité sociolinguistique et ethnologique. D'une part, en ce qui concerne la Guyane française, une redistribution fonctionnelle formelle entre les langues régionales et le français ne serait pas envisageable dans l'état actuel des choses, mais la réponse aux besoins des milliers élèves non-francophones (soit 97% de la population scolaire, dont 25% de Guyanais) demande une réponse de politique linguistique et éducative consistant à enseigner le français comme langue seconde. D'autre part, en République dominicaine, la situation sociolinguistique est beaucoup moins complexe, mais il devient incontournable de réfléchir à la problématique de l'intégration des élèves non-hispanophones, notamment créolophones, alors que la notion d'espagnol langue seconde n'est pas abordée en tant que solution, parce qu'elle n'y existe pas à vrai dire dans la culture didactique et linguistique. En pareil cas, la capacité de l'enseignant à user implicitement d'un mode d'implication destiné à résoudre des problématiques d'enseignement est de primordiale.

Dans les cas ici étudiés, l'enseignement scolaire de langue seconde à des immigrés a un double objectif : prioritairement, d'intégration scolaire, et ensuite, d'intégration sociale. L'objectif est donc de combler des décalages possibles entre les savoir-faire linguistiques et les compétences scolaires de ces élèves, par rapport à ceux attendus chez un écolier natif. Cela implique la mise en place d'une *pédagogie différenciée* selon des principes didactiques partant du niveau de compétence de chaque élève et de la diversité des situations et des problématiques qui se présentent (Puren, 2005). Les démarches d'enseignement de LS sont donc en principe centrées sur l'apprenant et ses besoins linguistiques. Or, selon les conceptions didactiques utilisées, l'objectif privilégié et les moyens employés, les pratiques d'enseignement de LS pourraient osciller entre des pratiques plus centrées sur l'écrit (propres à un enseignement de langue maternelle) ou sur une pédagogie de l'oral (souvent recommandée en langue étrangère). C'est pourquoi l'observation attentive des interactions pédagogiques (*sujets*) et didactiques (objet *langue-culture*) permettrait de dégager dans les grandes lignes des orientations dans la conception de la norme linguistique.

3. PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

En vue des liens que l'on pourrait établir entre des conceptions de la norme linguistique et des conceptions des normes didactiques et pédagogiques dans l'enseignement de langue seconde, il serait intéressant de constater jusqu'à quel point l'expression de cette dynamique comporte en outre un degré de complexité proportionnel à la diversité des contextes d'enseignement qui la caractérise. Dans le cas concret de l'enseignement de la langue de

scolarisation à des allophones en Guyane et en République dominicaine, les acteurs sont confrontés à des logiques d'action et d'interaction complexes, nécessitant la formulation de solutions stratégiques pour assurer l'intercompréhension, le vivre et l'agir ensemble.

Le corpus analysé a été constitué à travers l'observation des pratiques d'enseignement/apprentissage de LSco dans des classes plurilingues en Guyane française et en République dominicaine, suivie d'enquêtes de contre-vérification. L'information a été recueillie entre 2005 et 2008 à travers l'observation participante dans cinq classes guyanaises, et l'enregistrement des leçons dans quatre classes dominicaines situées entre la 5ème et la 8ème année de scolarisation. Toutes ces classes se caractérisent par le plurilinguisme des élèves.

La démarche choisie est de type ethno-didactique et elle s'inspire des travaux en ethnographie de la communication et en ethnométhodologie, en s'adaptant à l'observation des variations culturelles, aussi bien sur le plan pédagogique et éducatif que sur le plan linguistique. La classe est en conséquence considérée comme un groupe social et un lieu de convergence culturelle. Cela implique la mise en relation des différents paramètres qui caractérisent le contexte d'enseignement : les normes et les pratiques de communication institutionnelles, pédagogiques et didactiques. La classe constituerait ainsi une interprétation, non seulement du contexte et des aspects les plus remarquables de la situation sociale construite par enseignants et apprenants, mais aussi du contexte social de référence.

Les approches d'analyse des données retenues sont de type qualitatif, comparatif et interculturel, car ceux-ci ont paru plus à même de permettre, à notre sens, la compréhension des facteurs impliqués dans les pratiques observées.

4. RELATION ENTRE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES/DIDACTIQUES ET NORME LINGUISTIQUE

Dans ce qui suit, quelques indices relevés sur les terrains d'enquête seront commentés, en particulier ceux qui concernent le matériel pédagogique mis à disposition des enseignants, et la parole didactique et évaluative dans l'interaction pédagogique. Cependant, il faut préciser que cette analyse retiendra uniquement le profil et les attitudes des élèves d'origine haïtienne et dominicaine pour faciliter la démarche comparative. En outre, il sera fait tout particulièrement allusion aux pratiques d'enseignement du lexique.

4.1. Le matériel pédagogique

La reconnaissance progressive du plurilinguisme guyanais et l'évolution des programmes éducatifs dominicains vers une approche plus centrée sur le sujet, ont entraîné des

changements qui ont favorisé à leur tour la visibilité des autres langues, des variétés voire des normes endogènes. Ces mutations se sont concrétisées par la création de matériel adapté à un enseignement selon ce principe. On trouve, d'une part, *Langage en Fête*, conçu pour répondre aux besoins d'enseignement de Français Langue Seconde (FLS) en Guyane et, d'autre part, les adaptations réalisées afin que les manuels répondent à un enseignement centré sur l'élève en République dominicaine. Voici quelques éléments à considérer.

| | Guyane (<i>Langage en Fête</i>) | République dominicaine (5 ^o -8 ^o cursos) |
|--|---|--|
| Approche méthodologique | - Pédagogie de l'oral - Approche globale de la lecture | - Approche socioconstructiviste et communicative |
| Objectifs de l'enseignement | - Intégration scolaire et sociale | - Transmission de contenus - Mise en valeur de l'identité linguistique et sociale |
| Conception de la langue | - Progression notionnelle/fonctionnelle - Vocabulaire, lexique du français guyanais | - Norme endogène, usage standard - notionnelle/fonctionnelle/ contrastive |
| Supports | - Iconiques (mise en situation, sémantique, ethnoculturelle) - Écrit accessoire et utilitaire | - Écrit (adapté/ construit/ authentique) - Iconique (mise en situation, sémantique, commentaire métalinguistique) |
| Relation aux pratiques d'enseignement | - Option dans l'éclectisme méthodologique. - Utilisé pour l'apprentissage du langage - Parole de l'enseignant renforcée | - Rareté du support - Parole de l'enseignant et de l'apprenant également renforcées |

Les nouvelles propositions méthodologiques introduites par ces supports pédagogiques posent néanmoins un certain nombre de problématiques, qui tiennent surtout à la complexité des besoins et des objectifs auxquels ils tentent de répondre. En voici quelques-unes :

(i) En Guyane, il faut signaler le défi qui représente l'entrée d'une pédagogie de l'oral comparable à celle utilisée dans les méthodes audiovisuelles dans le répertoire des enseignants plutôt habitués à l'enseignement de Français Langue Maternelle (FLM) et très sollicités pour servir de modèle de la norme à adopter.

(ii) Par ailleurs, le traitement des contenus grammaticaux en fonction des usages langagiers dans le manuel, comporte des choix novateurs, comme celui de présenter un lexique « guyanisé ». De plus, des usages sociolinguistiques sont révisés. Citons l'usage généralisé du *tutoiement* dans le mode d'adresse entre maître/élève qui peut tantôt refléter l'évolution de la relation adulte-enfant ou être un choix didactique (sélection/gradation des contenus linguistiques)¹.

(iii) Les choix didactiques ne font l'unanimité chez des sociolinguistes travaillant sur place, qui souhaitent davantage de formation linguistique que méthodologique pour les enseignants, afin d'éviter de dissoudre le grammatical dans le communicatif (Launey & Alby 2007). D'ailleurs, l'attitude de l'enseignant face à ce nouvel outil méthodologique lors de l'observation des classes de FLS guyanaises, a mis en évidence une tendance claire à

¹ En revanche, les versions africaine (1993) et haïtienne (1999) introduisent rapidement le *vouvoiement* en insistant sur le mode d'adresse à l'adulte comme marqueur de relation sociale et règle de politesse.

l'utilisation de *Langage en Fête*, qui tient plutôt de l'éclectisme méthodologique. C'est-à-dire que l'enseignant l'utilise pourvu qu'il reste un outil important, mais pas privilégié, afin de mener à bien sa planification selon son interprétation des besoins de sa classe.

(iv) Dans le cas dominicain, la pédagogie de type socioconstructiviste favorise une approche de la langue partant de l'expression des élèves. Les discours de référence sont des textes écrits à registre neutre, souvent adaptés quand les auteurs ne sont pas dominicains. Or, dans certains exercices, on propose des textes très oralisés ou marqués par la norme d'un des régiolectes du pays, afin de favoriser la réflexion et l'auto-structuration du savoir linguistique chez l'apprenant. Toutefois, est remarquable l'absence d'un traitement didactique fondé sur une pédagogie de l'oral qui n'ait pas comme référence implicite des normes liées à l'expression écrite, à défaut de propositions fondées sur l'analyse de l'oral.

(v) Enfin, dans les classes dominicaines observées, les manuels sont peu utilisés. En général, la ressource la plus exploitée reste la ressource humaine en tant que source d'actualisation des références linguistiques et socioculturelles. Ces choix, forcés ou stratégiques, favorisent indirectement une pédagogie différenciée qui peut prendre en charge l'élève en pleine structuration du langage ou en apprentissage informel de la langue seconde, comme c'est le cas des créolophones présents dans ces classes.

4.2. Normes pédagogiques : une parole plurilingue ou monolingue ?

C'est dans l'interaction pédagogique qu'il est le plus évident d'établir des liens entre une conscience des normes (images et représentations) et des pratiques ou stratégies visant à assurer l'intercompréhension linguistique dans une classe multilingue.

| | Apprenant | Relation à la L1 | Relation à la L2 | Traitement des langues | Stratégie de communication |
|------------------------|------------|----------------------------|-----------------------------------|--|---------------------------------------|
| République dominicaine | Dominicain | Affection | Ouverture/attitudes plurilingues | Locuteur natif (pas de métalangage) | Locuteur natif |
| | Haïtien | Désaffection | Ouverture et affection pour la L2 | Détaché des normes /en cours d'acquisition | Alternance de langues |
| Guyane | Dominicain | Identité ethnolinguistique | Affection | Détaché des normes | Alternance de langues |
| | Haïtien | Désaffection | Affection | Conscience des normes prescriptives | Peu propice à l'alternance de langues |

La relation entre les pratiques observées chez les apprenants dans les classes et leurs discours sur les langues et leur apprentissage, révèlent par exemple une vision différente chez les locuteurs, en fonction de leur biographie linguistique et pédagogique. Ainsi chez les créolophones, la désaffection pour la langue maternelle peut être expliquée par l'expérience bilingue et les relations souvent conflictuelles entre le français et le créole haïtien décrites en

Haïti (Alexandre, 1999 ; François, 2004). Or, le changement de contexte peut signifier un changement d'attitude : si la désaffection pour la L1 chez le créolophone se reproduit en contexte guyanais et dominicain (tantôt du fait des similitudes des situations sociolinguistiques, tantôt du fait d'avoir l'opportunité d'apprendre une langue « prestigieuse »), au contraire l'ouverture vers des stratégies de communication pédagogique plurilingues surgit en contexte dominicain, alors qu'une attitude monolingue et prescriptive se renforce en contexte guyanais chez le même créolophone.

| Enseignant | Relation à la L2 | Traitement des langues | Stratégie de communication |
|-------------------------------|---|---|--|
| République dominicaine | <ul style="list-style-type: none"> - Attitude tolérante - Vision multilingue - Normes de fonctionnement | <ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie différenciée - Prise en main selon des techniques d'apprentissage de la lecture en LM | <ul style="list-style-type: none"> - Favorise médiation entre apprenants : logique d'entraide |
| Guyane | <ul style="list-style-type: none"> - Attitude pragmatique active/passive - Vision bi- monolingue - Conception prescriptive de la norme pédagogique | <ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie différenciée - Rapprochement stratégique des langues en contact et/ou <i>laissez-faire</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Usage plus ou moins actif des L1 en présence dans la classe (intuitions, interaction verbale, usage de support) - Relation de proximité, interaction bilatérale |

Étant donné que les pratiques pédagogiques sont évaluées en fonction de l'interaction entre enseignants et apprenant(s), il est remarquable aussi de constater à quel point l'attitude des enseignants détermine l'attitude des apprenants, dans le sens d'une pédagogie monolingue ou plurilingue. Toutefois, même s'il existe des cas où les enseignants en Guyane ne se montrent pas ouvertement hostiles à l'emploi de stratégies de médiation plurilingue (privilégiant des normes procédurales), la conscience des normes linguistiques l'emporte, du moins dans leurs discours. Ainsi, si l'enseignant met en place activement une pédagogie plurilingue, il peut canaliser les stratégies de communication mobilisées par les élèves (cas dominicain et guyanais). En revanche, dans le cas contraire, les attitudes moins favorables à l'interaction communicative chez les élèves, du fait de leurs expériences antérieures (cas guyanais), peuvent être renforcées par les enseignants mettant en place, de façon implicite ou pas, une pédagogie moins favorable au plurilinguisme.

4.3. Normes didactiques et parole évaluative

En termes généraux, l'observation de l'interaction didactique a révélé la coexistence de différences, tantôt entre les normes linguistique et d'apprentissage, tantôt dans les degrés de conscience des erreurs, des compétences et de l'apprentissage de la langue.

| | République dominicaine | | Guyane | Haïti |
|--------------------------------|--|--|--|--|
| Conception de la langue | - Enseignement lexical (adaptation ethno- et socioculturelle en transversalité avec des domaines social, scolaire, technique) | | - Enseignement du vocabulaire (adaptation ethnoculturelle en transversalité avec la langue de scolarisation) | - Enseignement du vocabulaire (inadaptation ethnoculturelle) - Liste de mots : unités opératoires métalinguistiques et didactique |
| Normes | <u>Enseignant</u> - Norme descriptive, endogène - Pas de stigmatisation de l'erreur | <u>Apprenants</u> - Normes fonctionnelle et exogène - Stigmatisation de l'erreur | Enseignant : - Norme prescriptive objective- Traitement éclectique de la langue | Prescriptive subjective (endogène vs exogène) |
| Traitement de l'erreur | Différée, didactisée, relativisation de l'erreur | | Immédiate, didactisée et ponctuelle | Immédiate et non didactisée |
| Consignes | - Consignes conçue par l'enseignant (non négociables quant à la forme mais négociables quant au contenu) - Consignes de type communicatif/constructiviste | | Prescriptif–explicatif (faire faire), étayage spontané entre camarades exercices de systématisation | Prescriptif–explicatif (non négociables, interaction unidirectionnelle) |
| Activités | Approche globale, définition sémique et lexicographique élucidation du sens par interaction et appel à la réalité extralinguistique et socioculturelle immédiate (virtuèmes) | | Approche globale, réduction du sens et traduction | Définition dictionnaire, encyclopédique, éclaircissements de l'enseignant. |
| Supports | Dictionnaire, élève (<i>realia</i>) | | Manuels de FLS, extrait des manuels (école et collège) | Dictionnaire |

En effet, les conceptions de la norme et la conscience des erreurs sont interdépendantes. Autrement dit, sur le plan de l'apprentissage des langues, l'erreur peut être considérée, du point de vue de son traitement, en partant d'une conception de l'écart à la norme (expliquant les représentations et/ou jugements sur l'erreur), mais aussi d'une conception didactique (Marquillo-Larruy, 2003).

Ainsi, la conception de la norme d'enseignement observée en République dominicaine est descriptive, alors qu'elle est conçue sur un plan prescriptif-objectif (français scolaire) en Guyane et prescriptif-subjectif (endogène vs. exogène) en Haïti. Par conséquent, à partir des indices relevés sur les corpus, les différences constatées dans la conception de la norme entre enseignant et apprenant, et parmi les apprenants eux-mêmes retrouvent leur sens. Une partie des informateurs a un discours qui assimile tout écart linguistique à une transgression des règles résultant de l'influence d'une norme fonctionnelle et/ou exogène, notamment chez le créolophone. Pour ces informateurs, les écarts à la norme du français, et

par extension à celle de l'espagnol, sont perçus selon l'influence d'une norme endogène ou exogène au regard du contexte bilingue dans lequel évoluent les élèves.

Aussi, les différences dans la conception de la norme conduisent à ce que les *feedbacks*, les corrections et l'attitude face à l'erreur des enseignants, soient distinctes. Les enseignants dominicains observés tendent à relativiser l'erreur, à la banaliser jusqu'au point de l'expliquer, de la laisser passer voire de la justifier (correction *a posteriori*, neutralisation de sèmes, recours aux virtuèmes pour valider les exemples proposés, etc.). En revanche, en Guyane, l'enseignant prête attention à l'erreur, la traite sans que cela donne lieu à des explications extensives. En Haïti, la correction peut être dramatique : l'enseignant corrige « à chaud » et les réactions et les commentaires chez l'élève évoquent un sentiment d'insécurité linguistique contraire à une appropriation du FLS et peu propice à l'interaction pédagogique.

La question de l'enseignement du lexique est aussi un élément observable qui peut illustrer la relation entre normes didactiques et normes linguistiques. L'introduction de mots du français guyanais est la preuve du souci d'introduire ne serait-ce que les apports guyanais au français au niveau lexical selon une approche interculturelle. En revanche, dans le cas haïtien, la conception des activités de traitement du français vise souvent à identifier les créolismes et à les classer (« de bon aloi » ou de « mauvais aloi ») afin de mieux traiter les déviations structurelles du français standard par rapport à la norme endogène haïtienne. En République dominicaine, la norme objective/descriptive retenue implique que l'on accorde une attention particulière aux variations de l'espagnol dominicain à des fins métalinguistiques pendant les premières années de scolarisation, et plus tard à des fins stylistiques, sans pour autant contraindre la dynamique communicationnelle dans l'interaction pédagogique.

Or, même si l'enseignant admet les manières dont les apprenants allophones s'expriment, leur compétence sociolinguistique serait problématique, car le registre d'expression de référence utilisé est très pauvre ; c'est le cas en espagnol dominicain. En tout cas, ces constats donnent lieu à un traitement didactisé qui ne diffère pas, en général, de celui accordé à la parole des élèves hispanophones évoluant dans le même milieu hors de l'école. En revanche, la perception n'est pas la même chez les élèves eux-mêmes, car ils évaluent leurs performances selon d'autres critères et valeurs. Ainsi dans l'exemple suivant :

Ex. 1 : Elève. RD 25 : [...] *antes había que lavar a mano o **chopial** pero ahora hay **lavadola***
[un groupe répète le mot **lavadola**, la classe éclate de rire]

La réaction des élèves s'explique à travers l'analyse des deux mots soulignés présentant des écarts par rapport à la norme linguistique ou selon les points de vue représentant des usages linguistiques. Le premier ne provoque aucune réaction mais le deuxième oui. Pour quelle(s) raison(s) ?

a) **Chopial** correspond au verbe *chopear* et définit l'action de travailler avec le *chope* ou bâton de bois servant à diverses tâches domestiques. *Laver le linge* est donc synonyme de *chopear*. Le problème réside dans la neutralisation du phonème /r/ en position finale et du hiatus *ea*. À la place du phonème /r/, l'élève utilise l'archiphonème /L/, tandis que le hiatus *ea* devient la diphtongue ascendante *ia*. Ces deux neutralisations sont des caractéristiques reconnues de l'espagnol dominicain en tant que variation diatopique.

b) C'est néanmoins le mot **lavadola** qui fait réagir la classe. Cette neutralisation du phonème /r/ en position intervocalique par l'archiphonème /L/ pourrait être assimilée d'emblée au même phénomène que celui décrit ci-dessus. Pourquoi donc fait-elle réagir la classe ? Cette réalisation du [r] n'est pas perçue à partir de la norme endogène mais comme une interférence du créole haïtien sur l'espagnol à partir d'une norme exogène associée à la façon de parler des Haïtiens. Or, il faut remarquer que la réaction des apprenants n'est pas uniquement liée aux interférences entre les deux langues, mais au fait que l'élève qui l'a produite est hispanophone et dominicaine, et que donc on ne s'attend pas de sa part à ce type d'« erreur ».

Les usages langagiers représentent l'identité en termes ethnolinguistiques chez des enfants créolophones, binationaux, voire même des dominicains en République dominicaine et à l'étranger. Deux arguments peuvent expliquer cette particularité. D'abord, l'évolution de l'histoire socioculturelle du pays, qui conduit le Dominicain à définir son identité à partir de l'usage de l'espagnol, entre autres critères. D'ailleurs, des études réalisées aux États-Unis et en République dominicaine (cf. Baileys, 2001) démontrent que le Dominicain définit son altérité face aux Latinos, aux Afro-américains et aux Afro-caribéens (dont les Haïtiens) en termes d'une identité ethnolinguistique en se désignant comme *Spanish* ou *Hispanic* et non par la dichotomie blanc/noir par laquelle ces communautés s'auto-désignent.

Par ailleurs, lorsqu'un enseignant évalue les usages langagiers dans ce contexte, il se réfère à la norme de fonctionnement et à la norme descriptive. En revanche, quelque soit l'approche didactique de l'enseignant, les apprenants mettent en relation tout écart avec la réalisation d'une norme exogène, comme s'il s'agissait de la seule explication possible. Cet aspect oriente l'analyse de la conception de la norme chez les apprenants en milieu bilingue dominicain sur le plan des représentations. Les écarts sont produits dans ce contexte forcément par des locuteurs « arrayanos », naturels de la frontière, et donc potentiellement bilingues.

Ex.2 – Ens : *no escriban GUE-SO que habemos personas que decimos güeso o escuchamos decir a otros güeso pero es HUE-SO con una H hueso [EI9: los arrayanos dicen güeso] a veces decimos agüela y es abuela BU BU [EI7 : A-BUE-LA]*

L'enseignante corrige une erreur récurrente dans l'exercice qu'elle vient de proposer. Elle justifie la correction sur la base de la variante diamésique, oral/écrit, c'est-à-dire qu'elle l'explique en affirmant qu'il s'agit d'un dominicanisme. En revanche, un élève tient à distinguer « ces locuteurs » que l'enseignante n'identifie pas, en attribuant l'erreur aux bilingues de la classe, selon sa perception. L'enseignante continue dans son approche et fournit d'autres exemples similaires en ignorant la déclaration de l'élève. Ce qui est paradoxal, c'est que ce type de représentation subjective/prescriptive de la norme est surtout exprimé par des bilingues et des allophones.

REMARQUES CONCLUSIVES

Au terme de cette réflexion qui nous a permis de faire différents constats, il peut être avancé que la relation entre les représentations des normes linguistiques et les conceptions de l'interaction pédagogique/didactique est pertinente. Les pratiques observées correspondent à des variations stratégiques des différentes conceptions de l'enseignement de la langue associées à la langue, en tant que système, dans le cas guyanais et à l'expression dans le cas dominicain. Ces conceptions peuvent être à leur tour reliées aux représentations sociales et linguistiques qui surgissent dans l'interaction et qui viennent modifier les pratiques d'enseignement /apprentissage de façon plus ou moins stratégique.

En outre, nous avons remarqué que, plus les actions didactiques stratégiques se ferment aux variétés des usages langagiers qui émergent dans l'interaction communicative, moins il y avait d'indices d'une appropriation de la langue comme signes d'une évolution des stratégies pédagogiques, caractéristique d'une endogénéisation des normes linguistiques et procédurales (didactiques et pédagogiques).

En somme, l'émergence des normes endogènes d'action et d'interaction est une réalité incontournable, qu'il faut reconnaître simplement pour ce qu'elle est : l'expression des caractéristiques socioculturelles, socioéducatives et historiques (Vézina, 2009 : 6) dans une société ou un contexte donnés. C'est vital sur le plan des politiques et des initiatives linguistiques et éducatives, car l'adoption d'une norme plurielle peut devenir une stratégie de développement et d'adaptation de modèles éducatifs, d'inclusion sociale, de reconnaissance et redistribution fonctionnelles des langues, entre autres, (Dumont, 2001 : 45).

Pour conclure, au moins provisoirement, nous pensons que cette réflexion sur l'expression des normes dans l'action pédagogique/didactique est nécessaire, afin d'apporter des réponses aux problématiques liées à la gestion de la diversité scolaire et sociale, ainsi qu'aux divers besoins des locuteurs et des apprenants des langues secondes et de scolarisation en fonction de l'environnement d'accueil.

BIBLIOGRAPHIE

- ALEXANDRE, Guy (1999). *Matériaux pour un bilan de la réforme éducative en Haïti, ateliers de discussion*, FLJJ/PREAL-Haïti. Santo Domingo : FLACSO/Dialógo Interamericano/ CINDE.
- BAILEY, Benjamin (2001). « Dominican-American Ethnic/Racial Identities and United States Social Categories ». In: *International Migration Review*, n° 3, pp. 677-708.
- CAMBRA GINÉ, Margarida (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- CASNAV (2002). *Langage en fête* (manuel de l'élève et livret pédagogique). Guyane : CRDP /EDICEF.
- DABÈNE, Michel (1982). « Normes d'enseignement, normes d'apprentissage ». In : *Le Français dans le monde*, n° 169, pp. 61-67.
- DELGADO GUANTE, Denise (2010). *Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage. Regards croisés sur les pratiques didactiques dans les classes de français et d'espagnol langues secondes et de scolarisation en Guyane et en République dominicaine*. Thèse de Doctorat de 3^{ème} cycle. Schœlcher : Université des Antilles et de la Guyane.
- DEP-BED, *Les élèves nouveaux arrivant non-francophones et leur scolarisation dans les différents dispositifs d'accueil*, (page consultée en avril 2008). <http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0157.pdf>.
- DEP-BED, *La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non- francophones au cours de l'année 2004-2005* (page consultée en avril 2008). <http://media.education.gouv.fr/file/82/8/1828.pdf>.
- DUMONT, Pierre (2002). « Les manuels de FLS et la Francophonie ». In *ELA*, n° 125, pp. 111-121.
- DUMONT, Pierre (2001). « Diversité linguistique et culturelle (SDL) ». In : Actes du colloque *Diversité culturelle et linguistique. Quelles normes pour le français ?* Université Saint Esprit de Kaslik, 26 septembre 2011, IX^e Sommet de la Francophonie, Beyrouth : A.U.F., pp. 43-49.
- FRANÇOIS, Pierre Enoque (2004). *Avoir 16 ans à l'école primaire. Les surâgés dans le système éducatif haïtien*. Paris : L'Harmattan.
- GAJO, Laurent (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- GENDREAU-MASSALOUX, Michèle (2001). « La norme, par défaut ». In : Actes du colloque *Diversité culturelle et linguistique. Quelles normes pour le français ?* Université Saint Esprit de Kaslik, 26 septembre 2011, IX^e Sommet de la Francophonie, Beyrouth : A.U.F., pp. 9-15.
- GOFFMAN, Erving (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- GUMPERZ, John. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.

LAUNEY, Michel et ALBY, Sophie (2007). « Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel » In : LÉGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina (éd.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane; regards croisés*. Paris : IRD Éditions, pp. 317-437.

MARQUILLO-LARRUY, Martine (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE international.

PUREN, Christian (2005). « Interculturalité et interdidacticité dans l'enseignement /apprentissage en didactique des langues-cultures ». In : *ELA*, n° 140, pp. 491-512.

RAMOGNINO, Nicole (2007). « Normes sociales, normativités individuelle et collective, normativité de l'action ». In : *Langage et société*, n° 119, pp. 13-41.

SILIÉ, Rubén (éd.) (2004). *Encuesta sobre inmigrantes haitianos en República Dominicana*. Santo Domingo: FLACSO/OIM.

VÉZINA, Robert (2009). *La question de la norme linguistique*. Québec : Conseil Supérieur de la Langue française.