



HAL
open science

Enjeux éthiques d'une démarche éducative plurilingue aux Antilles françaises

Frédéric Anciaux, Muriel Molinié

► **To cite this version:**

Frédéric Anciaux, Muriel Molinié. Enjeux éthiques d'une démarche éducative plurilingue aux Antilles françaises. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2017. hal-01845763

HAL Id: hal-01845763

<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01845763>

Submitted on 20 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ROA

N°62
SEPT. 2017

Recherches et applications

le français
dans
le monde

Agir éthique en didactique du FLE/FLS

Coordonné par Francine Cicurel et Valérie Spaëth

Enjeux éthiques d'une démarche éducative plurilingue aux Antilles françaises

Frédéric ANCIAUX, Université des Antilles, CRREF – EA 4538
Muriel MOLINIÉ, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, DILTEC – EA 2288

Résumé :

Cette contribution retrace une recherche-action-formation ayant comme finalité la co-construction de démarches portfolio plurilingues prenant en compte, valorisant et didactisant le plurilinguisme au plus près des acteurs aux Antilles françaises. Dans ce contexte particulier, quels rôles l'école et la formation des enseignants ont-elles à jouer en termes de responsabilité sociale vis-à-vis des langues en général et de celles issues de la colonisation et de l'immigration en particulier ? Les visées praxéologiques et éthiques de ce travail sont de deux ordres : 1) impliquer les acteurs afin de co-construire avec eux une démarche éducative adaptée aux spécificités des contextes bi/plurilingues ; 2) voir en quoi une démarche portfolio peut constituer une médiation formative dans le champ du plurilinguisme et de l'interculturel. Les problématiques de l'éthique et de la responsabilité de l'institution scolaire et de ses représentants vis-à-vis des langues sont ici centrales.

Abstract :

This contribution traces a research-action-training whose aim is the co-construction of multilingual portfolio approaches taking into account, enhancing and teaching the plurilingualism closest to the actors in the French West Indies. In this particular context, what roles do schools and teacher training have to play in terms of social responsibility with regard to languages in general and those arising from colonization and immigration in particular? The praxeological and ethical aims of this work are two fold: 1) to involve the actors in order to co-construct with them an educational approach adapted to the specificities of bi/plurilingual contexts; 2) to see how a portfolio approach can constitute formative mediation in the field of plurilingualism and interculturality. The problems of the ethics and the responsibility of the school institution and its representatives with regard to languages are central here.

Analyse sociolinguistique et didactique du contexte de la recherche

La Guadeloupe est une région monodépartementale française d’Outre-mer située dans la Caraïbe, éloignée de près de 7000 km de la France hexagonale et appartenant à l’archipel des Petites Antilles. Ce territoire insulaire et archipélagique présente un contexte sociolinguistique particulier, où deux langues vivantes coexistent, le français, langue nationale et le créole, langue régionale. Après avoir été longtemps considéré comme un patois ou un parler inférieur, le créole guadeloupéen fait désormais l’objet d’une indéniable reconnaissance par ses locuteurs et est devenu en 2001 une langue régionale de France. Ainsi, la Guadeloupe présente un contexte sociolinguistique qualifié d’endolingue et de bilingue (De Pietro, 1988 ; Giraud, Gani et Manesse, 1992) dans lequel le français et le créole coexistent avec une grande vitalité (Bernabé, 1997 ; Chaudenson, 1992). On ne peut plus à proprement parler de *diglossie* (Ferguson, 1959, 1991), mais plutôt d’une *bi-pluriglossie*, telle que définie par Ledegen (2002) en tant que situation dans laquelle les bi-plurilingues vivent de manière moins stricte la pratique des deux langues en présence et manient le mélange de langues de façon ludique, pragmatique et identitaire. Les locuteurs guadeloupéens pratiquent actuellement moins une utilisation spécifique des langues en fonction des contextes officiels ou informels qu’un parler bilingue qu’ils ajustent en fonction des situations de communication, du contenu des échanges et des locuteurs en présence.

Depuis l’entrée progressive du créole à l’école en 2001, on peut considérer le français et le créole comme deux langues officielles et de scolarisation. Les domaines d’emploi de chaque langue, leur complémentarité et leur imbrication ne cessent d’évoluer ; leur usage alterné et mélangé est courant, dans les conversations privées ou publiques, ainsi que dans les médias télévisés et radiophoniques. Certaines pratiques peuvent être qualifiées de mélanges de langues, *d’interlectes* (Prudent, 1981), *d’entre-les-langues* (Robillard, 2001), de variétés de français régional ou, tout simplement, de *guadeloupéen* (Prudent, 2013). Cette situation sociolinguistique est marquée par le passage d’une langue à l’autre dans une conversation, un discours ou une phrase, des conflits linguistiques ordinaires et caractéristiques de tout contexte multilingue (Cadet et Guérin, 2012 ; Spaëth, 2010), et le développement d’un bilinguisme chez une grande majorité de la population, avec des compétences variées dans chacune des deux langues. On peut parler de compétences bilingues partielles, telles que définies par le Conseil de l’Europe en 2001. En effet, le français est standardisé et appris de manière formelle à l’école, tandis que le créole est en voie de standardisation et appris en

situation informelle et principalement à l'oral. De fait, les personnes ont souvent des compétences orales en créole et, en français, des compétences tant à l'oral qu'à l'écrit. On ne parlera pas ici de *bilittératie*, mais bien de *bilingualité* (Hamers et Blanc, 1983). À noter qu'environ 10% des élèves du primaire et du secondaire bénéficient actuellement d'un enseignement optionnel du créole : une heure supplémentaire par semaine dans le cadre des LCR (langues et cultures régionales), sachant que seuls les élèves ayant fait ce choix d'option peuvent assister à cet enseignement.

Le contact entre le français et le créole dans le contexte guadeloupéen est lié à l'histoire coloniale et esclavagiste de ce territoire et, encore aujourd'hui, les mentalités ne sont pas toujours ouvertes au plurilinguisme, le créole étant parfois encore considéré par certains parents comme un obstacle aux apprentissages et à la promotion sociale. La réussite scolaire passant essentiellement par l'acquisition du français, la population oriente son éducation en ce sens et le créole ne fait pas souvent l'objet d'une attention particulière en termes d'apprentissage formel. En résumé, si l'usage du créole est de plus en plus décomplexé, son emploi dans l'enceinte scolaire reste encore conflictuel, tant pour les enseignants et les élèves que pour les parents (Jeannot-Fourcaud et Anciaux, 2015). Cela est également dû au poids de l'idéologie monolingue et de l'hégémonie du français dans le système éducatif français. Sans être interdite à l'école, la langue créole est bien souvent considérée comme un frein ou un obstacle et rarement comme un atout ou une richesse pour les apprentissages scolaires. Cette situation provoque des phénomènes d'insécurité linguistique chez les élèves, ce qui expliquerait en partie les différences importantes constatées au niveau des résultats scolaires entre les quatre académies des départements d'Outre-Mer (Guadeloupe, Guyane, Martinique et La Réunion), et celles des autres académies de France hexagonale. En effet, les évaluations nationales de rentrée passées par les élèves de CE2 et de 6^{ème} ont situé ces quatre académies des DOM parmi les moins performantes (Arneton, Bocéran et Flieller, 2013).

Lambert-Félix Prudent, lors du colloque national « *Enseigner l'Outre-mer, enseigner en Outre-mer* » qui s'est tenu à Paris les 17 et 18 mai 2011, soulignait les difficultés linguistiques et sociolinguistiques que doivent surmonter les élèves des outremer :

« Les quatre Départements français d'Outre-Mer présentent les résultats scolaires les plus préoccupants de l'ensemble national. Il suffit de consulter les évaluations effectuées dans le Premier Degré, d'examiner les statistiques des cohortes du Cours Préparatoire à la Terminale, de comparer les résultats aux examens et concours par Académies ou, pire encore, de questionner les taux d'illettrisme départementaux, la conclusion tombe d'elle-même : l'école d'Outre-Mer connaît de graves difficultés et produit de l'échec significatif (...). Les élèves font moins bien que leurs camarades de l'Hexagone dans toutes les matières générales, mais c'est bien en français que cela se passe mal »¹.

En quoi l'éveil à la diversité, désormais conseillé par les textes officiels de l'éducation nationale dès la maternelle, pourrait-il apporter des réponses à ces situations d'échec ? En effet, « *à partir de la moyenne section, (les enfants) vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des*

¹ Conférence disponible en ligne : onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/multilinguisme-et.../LF_Prudent_pour_INRP.doc ou cache.media.eduscol.education.fr/file/.../24/.../Outre-mer-Tassius-2011_188242.pdf. Consulté le 28/07/2016.

signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur » (Extrait du Programme de l'école maternelle, 2015 : 7-19).

Avec d'autres enseignants-chercheurs et formateurs de l'ESPE de Guadeloupe, nous nous impliquons dans l'élaboration, le suivi et l'évaluation de dispositifs (comme celui des classes bilingues français-créole à l'école primaire, en partenariat avec le Rectorat de l'académie), dans l'organisation de séminaires à destination des étudiants et dans des contenus de formation qui abordent les questions d'insécurité linguistique, de pédagogie de la variation (Prudent, 2005), de didactique du plurilinguisme (Candelier, 2008) notamment avec les futurs enseignants de l'école primaire. La collaboration scientifique que nous avons nouée entre nous et nos deux équipes de recherche (CRREF² et DILTEC³) et dont est issue la présente contribution, s'inscrit dans cette volonté d'apporter des réponses en matière de prise en compte et de didactisation du plurilinguisme dans le cadre scolaire.

La recherche-action-formation : une médiation entre prescriptions politiques, enseignants et sciences humaines

Si, comme le rappelaient les organisateurs du Colloque DILTEC dont ce numéro est le prolongement, « la problématique de l'*éthique* et de la *responsabilité* jalonne le champ de la *didactique des langues* depuis que cette dernière est clairement apparue sur la scène de l'action sociale et politique à la fin des années 1980 », qu'en est-il des liens entre les termes soulignés, dans un contexte spécifique : le contexte antillais ? Un contexte dans lequel cette analyse menée dès 1993 par le psychosociologue Eugène Enriquez résonne de manière particulièrement vive, notamment dans les domaines de l'éducation et de la formation :

« nos sociétés, ainsi que les institutions et les organisations qui les composent, n'apparaissent plus aux sujets individuels et collectifs comme étant légitimes. La défiance s'exerce aussi bien vis-à-vis de l'État, jugé incapable de proposer un grand dessein et d'assurer le développement économique et social, que des principales institutions éducatives, thérapeutiques et carcérales qui assurent la régulation sociale dans son ensemble » (Enriquez, 1993 : 26).

L'un des signes de ce malaise ou encore de ce déficit de médiations entre les institutions et la société apparaît précisément dans la question de l'enseignement-apprentissage des langues. On synthétisera cette question, transversale à l'Outre-Mer français, de la façon suivante : « comment concilier plusieurs langues dans une seule et même école ? Comment les aménager, les enseigner et travailler au développement effectif de leurs locuteurs ? » (Prudent, Tupin et Wharton, 2005 : 2). Une question vive, car comme cela a été avancé un peu plus haut, les conséquences de ce décalage entre langues de la société (et de la famille) et langues de l'école sont extrêmement préoccupantes en Guadeloupe. Cette région constitue donc à nos yeux, un véritable laboratoire pour élaborer, non sans tâtonnements, doutes et questionnements, une position éthique et politique en didactique des langues. Car si la prise en compte des langues des apprenants dans l'enseignement (en général) et dans l'enseignement des langues en particulier, soulève des questions éthiques majeures en France métropolitaine, cette prise en compte relève, en Outre-Mer de l'urgence sociale. En effet, dans ce contexte, les enjeux éthiques concernent d'une part, le fondement des normes linguistiques

² Le Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (EA-4538) est un laboratoire de recherche en Sciences de l'éducation de l'Université des Antilles basé à l'ESPE de l'académie de Guadeloupe.

³ L'équipe d'accueil Didactique des Langues, des Textes et des Cultures réunit principalement les enseignants-chercheurs du département FLE de l'Université Sorbonne-Nouvelle Paris 3.

de communication en vigueur et, d'autre part, une possible éducation plurilingue et interculturelle. Il convient donc de débattre en toute liberté de la responsabilité éducative des acteurs du système scolaire et des finalités de l'action pédagogique des enseignants. Ce débat participe, nous en sommes convaincus, de la construction de nouvelles normes et des choix pédagogiques mis en œuvre. Si Iglesias-Philippot (2013) distingue une éthique professionnelle et une éthique disciplinaire chez les enseignants de langues, Antier (2013), en analysant des discours d'enseignants de langues sur leur pratique, a relevé six dimensions dans l'éthique professionnelle : les dimensions identitaires, politiques, mercantiles, axiologiques, interculturelles et méthodologiques. Les entretiens menés dans le cadre de notre recherche nous ont conduit à identifier certaines de ces dimensions dans la parole des praticiens et à privilégier une perspective réflexive sur la plupart d'entre elles. Non seulement nous partageons avec Le Moigne, (2005), la conviction selon laquelle la didactique des langues et des cultures n'est pas une activité neutre, mais nous sommes également proches de la discussion menée par Morin (2000) sur l'anthropo-éthique qui correspond à la prise de conscience écologique, à la compréhension des interdépendances synchroniques entre les groupes humains et diachroniques entre les générations. Ceci est au cœur de notre intervention et de nos discussions sur la gestion de la diversité et des conflits sociolinguistiques en Outre-Mer. C'est donc en associant formation, action, liberté d'expression et d'opinion, que nous entendons former des enseignants plus autonomes dans leur agir éthique.

Nous nous sommes efforcés, dès le début, de tisser ces liens entre les dimensions praxéologiques et méthodologiques, épistémiques et éthiques de notre action. En effet, une demande socio-éducative nous a été adressée afin que nous apportions des réponses (qui, dans notre démarche, deviendront des médiations) concrètes à des questions vives. En clair, un acteur de terrain, conseiller pédagogique en langue vivante régionale et responsable des classes bilingues à l'école primaire en Guadeloupe nous a d'abord invités en tant qu'experts, à travailler avec lui sur l'éducation plurilingue dans le cadre d'une session de formation continue à destination d'une quinzaine d'enseignants référents en langue vivante régionale créole et en classes bilingues français-créole. Cette formation a eu lieu sous l'égide de la Mission des Langues Vivantes du Rectorat de la Guadeloupe. Plutôt que de répondre à cette invitation en livrant des outils conçus en métropole dans le sillage des politiques linguistiques et éducative européennes, nous avons proposé une première recherche-action-formation incluant le co-pilotage de la formation des enseignants, l'élaboration collaborative de ressources pédagogiques et didactiques ainsi qu'une collecte de données (qui devait permettre, par la suite, de nourrir un débat scientifique sur l'ensemble de la démarche).

Adopter une position d'intervenants éthiques et responsables a consisté pour nous, à effectuer un choix fondamental : celui de créer et de pérenniser un réseau pluridisciplinaire et coopératif, impliquant l'ensemble de nos interlocuteurs, à parité. Ce choix nous a conduit, en premier lieu, à prendre le temps d'élaborer une convention de recherche entre nos deux laboratoires⁴. Deuxièmement, en intitulant cette convention *Co-construire une démarche portfolio plurilingue contextualisée aux Antilles françaises*, nous affirmions la finalité didactique de ce projet : permettre une prise de conscience de la pluralité des répertoires plurilingues des apprenants tant par les élèves que par les enseignants, tout en permettant l'articulation avec l'acquisition de savoirs scolaires de différentes natures.

⁴ Cette convention a été signée par les directeurs de nos deux laboratoires : Valérie Spaëth pour l'EA 288 DILTEC et Antoine Delcroix pour l'EA 4538 CRREF, au sein de nos deux institutions : l'Université des Antilles et l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

Forts de cette première approche du terrain, nous avons sensibilisé plusieurs responsables du Rectorat de l'académie de la Guadeloupe et du CASNAV. Au cours de nos entretiens avec ces derniers, une nouvelle demande de formation-action a été progressivement co-élaborée pour la période 2016-2017 : « Comment accompagner les élèves créolophones et allophones vers la réussite dans les disciplines scolaires en utilisant la diversité linguistique et culturelle de la classe ? ». Trois modules de formation ont alors été mis en place dans le cadre des activités du CASNAV antillais permettant à une cinquantaine d'enseignants (professeurs en UPE2A⁵ et enseignants de LVR⁶ en Guadeloupe et à Saint-Martin) de travailler avec nous à l'élaboration de réponses. De plus, nous avons encouragé l'insertion de certains de ces enseignants dans nos masters respectifs (Master à distance en didactique du *FLE*⁷ et *langues du Monde* au département FLE avec l'ENEAD⁸ de Paris 3 et/ou master MEEF⁹ à l'ESPE de la Guadeloupe).

C'est ainsi qu'un nombre plus important d'enseignants de français et de créole, et de décideurs dans les domaines de l'éducation et de la formation, sont progressivement associés. Notre stratégie d'intervention consiste à prendre en compte la diversité disciplinaire de nos interlocuteurs (réfèrents LVR et professeurs en classes bilingues, puis professeurs en UPE2A et enseignants de LVR), en offrant un dispositif de formation privilégiant une vision transversale de la formation à l'éducation plurilingue – et/ou en contexte plurilingue –, avec, comme objectif praxéologique, de développer des compétences et des outils transversaux sur trois terrains : langues et cultures régionales, classes bilingues et UPE2A de Guadeloupe et Saint-Martin. Plutôt que de segmenter et cloisonner chacun de ces terrains d'intervention, nous avons choisi de penser ensemble une didactique du plurilinguisme en contexte(s) antillais.

Dans ce but, nous avons proposé à ces praticiens experts de leurs disciplines (le français, le créole), mais néanmoins demandeurs d'autres pratiques, de s'approprier un cadre notionnel et pédagogique constitué à partir de ce qui, en sciences humaines, peut leur permettre de mieux prendre en compte deux types de ressources plurilingues : d'abord les leurs, puis celles des apprenants. En combinant une orientation écologique (se situer au plus près de chaque situation de classe) avec les approches plurielles (Candelier, 2008), il nous paraissait possible de les accompagner vers la conscientisation et l'activation de leurs ressources subjectives pour faire face à des situations qu'ils abordent souvent en n'ayant pas trouvé de réponses satisfaisantes dans leurs formations antérieures, y compris dans la pédagogie différenciée. Nous sommes en effet convaincus que l'enseignant animé d'une volonté d'ancrer ses pratiques « dans une orientation écologique ne peut pas s'appuyer sur des canons classiques au sein desquels la question du contact affinitaire n'est pas traitée (didactique du FLE, didactique du FLS...) » (Tupin et Wharton, 2009 : 75). Par ailleurs, formuler des propositions pour une didactique des langues qui prenne en charge l'ensemble du répertoire de l'élève, « bouscule les démarches habituelles de cloisonnement scolaire des langues » (Tupin et Wharton, 2009 : 75). Par conséquent, il relevait de notre responsabilité de familiariser ces praticiens à une approche réflexive doublement ancrée : en sciences humaines *et* dans leurs praxis¹⁰. Ce double ancrage permet de faire de chacun des protagonistes un praticien-réflexif

⁵ Unité pédagogique pour Élèves Allophones Arrivant.

⁶ Langue Vivante Régionale.

⁷ Français Langue Étrangère.

⁸ Enseignement Numérique Et À Distance.

⁹ Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation, et de la Formation.

¹⁰ Pour nous, à la suite de Feldman et Canter-Kohn (2000 : 14-15), la réflexivité se trouve en lien direct avec le développement des sciences humaines et sociales et, en l'occurrence, avec la mise au travail contextualisée et

autonome, capable de conduire ses propres élèves vers la reconnaissance mutuelle et la valorisation réciproque de leurs répertoires plurilingues/pluriculturels dans- et hors de- la classe.

Dès lors, l'originalité de notre approche réside dans le fait de co-construire un espace de formation éthique et responsable qui s'apparente à une *médiation* entendue comme réduction de la distance entre trois pôles. Premièrement, le pôle des prescriptions (à l'image de l'extrait du Programme de l'école maternelle, cité plus haut, parmi d'autres discours prescriptifs), deuxièmement, le pôle des outils déjà constitués en Europe, dans le champ du FLE/FLS mais également dans celui des approches plurielles (en relation avec l'idéal de la politique éducative interculturelle dans le cadre de la construction européenne), et troisièmement le pôle du déjà-là, c'est-à-dire les savoirs théoriques, expérimentiels et les savoirs d'action des enseignants des deux langues (français, créole). Or, réduire la distance entre ces trois pôles relève d'un véritable défi.

Relever le défi : via une démarche portfolio plurilingue ?

Depuis la fin des années 1980, un paradigme en éducation, fondé sur le rapport au savoir, l'apprentissage significatif, la co-construction des savoirs par les apprenants eux-mêmes et la connaissance par l'apprenant de ses propres modes d'apprentissage pour mieux les gérer, modifie (jusqu'à « inverser ») les pratiques enseignantes. En tant qu'enseignants-chercheurs et formateurs, il est devenu prioritaire à nos yeux d'accompagner les enseignants vers l'expérimentation des outils qu'ils planteront dans leur classe, et la conscientisation de leurs propres processus d'apprentissage et/ou de formation (biographie langagière, biographie formative). C'est ainsi que, loin d'inciter les enseignants guadeloupéens à mettre en œuvre un outil standard du type *Portfolio Européen des langues* (désormais PEL), il s'agit de co-construire le *sens* qu'un outil de type *Portfolio des langues et du plurilinguisme* peut avoir pour eux, dans leur prise en compte de la pluralité à l'école, et de les inviter à en faire de même auprès de leurs apprenants.

En effet, face à la réduction d'un certain nombre de PEL à un millefeuille de compétences et d'habiletés à évaluer, nous proposons une démarche socioconstructiviste sur divers terrains (formation de formateurs de la Mairie de Paris, formation d'étudiants de Master¹¹, par exemple). Poursuivant en cela la réflexion critique proposée dès 2004 par Zarate et Gohard-Radenkovic qui envisageaient de remplacer la notion de *grille* d'auto-évaluation (omniprésente dans le *Cadre commun européen des langues* et les PEL) par celle plus juste de *carte*¹², nous avons expérimenté et théorisé des démarches portfolio qui incitent le sujet plurilingue/pluriculturel à reconnaître les éléments constitutifs d'un cheminement et d'une *cartographie identitaire* plutôt qu'à auto-évaluer, en les découpant par niveaux, un ensemble de compétences interculturelles. Peut alors être reconnu, « le caractère imprévisible et unique du parcours identitaire, (...) de ceux qui traversent des sociétés, contournent le conformisme social, inventent des stratégies d'adaptation, participent au métissage et à la dynamique de

historicisée d'un certain nombre de théories et de notions développées en didactique des langues et du plurilinguisme.

¹¹ Voir par ex. Molinié (2009) et recherche-action FARR (Formation et Accompagnement à la Réflexivité dans la recherche), menée à Paris 3 avec le concours de l'axe DILFOP du DILTEC.

¹² Ce choix était défendu de la façon suivante : « La "carte" met en place un modèle d'emblée individualisé, indépendant de la morale et de l'idéologie, réponse souple à l'infini kaléidoscope des identités individuelles. Carte qui (...) rend visibles les choix ; carte qui livre une lecture explicite des circulations géographiques dans un espace géographique arpenté ; carte subjective qui met en lumière des interprétations créatives » (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004 : 6).

l'évolution des valeurs » (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004 : 4). Sont prises en compte, les variations individuelles, familiales et sociétales qui marquent ces parcours et l'infinie variété des combinatoires identitaires, en synchronie et en diachronie. Pour transformer la pluralité en paradigme éducatif, c'est clairement le type de démarche réflexive et critique que nous proposons aux enseignants guadeloupéens :

- comprendre quelques-uns des ressorts de leur propre pluralité et de celle de leurs élèves ;
- comprendre à la fois « intimement » et collectivement en quoi cette pluralité assumée peut devenir un ressort didactique et un enjeu éthique pour chaque classe ;
- découvrir un certain nombre d'outils provenant de travaux élaborés en Europe (Eveil aux langues, ELODIL, par exemple) dans une visée de contextualisation (et non de transfert plaqué).

Vivre, reconnaître et questionner l'expérience plurilingue via l'entretien de compréhension

Au fil de travaux menés en formation initiale (Molinié, 2013) et continue (Molinié et Vicher, 2011) d'enseignants de FLE, FLS¹³ ou FLI¹⁴, nous avons conçu des portfolio de formation professionnelle, entre pairs, autour de trois fonctions : comme instrument *réflexif*, comme mode de *socialisation* et comme mode de *construction identitaire*. Ces trois fonctions sont nécessaires dès lors qu'il s'agit d'accompagner des enseignants d'une langue (ici, le français et le créole) vers le fait de repenser leur enseignement d'un point de vue disciplinaire et éthique sur des terrains éducatifs dans lesquels les apprenants (guadeloupéens, métropolitains, haïtiens, dominiquais, dominicains, saint-martinois, notamment) :

- sont plus ou moins héritiers d'un répertoire plurilingue et d'un capital de mobilités ;
- entendent des récits témoignant de mobilités passées et présentes, de projets migratoires à venir et d'allers/retours pendulaires entre îles, entre départements et métropoles ;
- évoluent dans des contextes totalement plurilingues dans lesquels ils vivent eux-mêmes des processus d'acculturation et de métissages linguistiques et transculturels, processus à nuancer selon les caractéristiques des publics, leur biographie et leur répertoire langagier, leur rapport à la langue française et leur contact avec d'autres langues en présence.

Nous avons conduit les enseignants à faire quelque chose de cette complexité et à développer une conscience de soi bi/plurilingue à partir de leurs parcours scolaire, familial et expérientiel. Il s'agissait de leur faire repérer, dans leur propre histoire langagière, l'existence de ruptures/continuités entre apprentissages expérientiels et apprentissages scolaires des langues en contexte post-colonial (Molinié, 2016) et multilingue. Cette mise en lien entre connaissance de soi et éthique de l'action repose sur une conception de l'identité comme co-élaboration de soi et du monde social dans laquelle « l'activité biographique accomplit une double opération : de subjectivation du monde historique et social et de socialisation de l'expérience individuelle. Elle est à la fois et indissociablement ce par quoi les individus se construisent comme êtres singuliers et ce par quoi ils se produisent comme êtres sociaux » (Delory-Momberger, 2004 : 557-558).

¹³ Français Langue Seconde.

¹⁴ Français Langue d'Intégration.

Nous avons donc conçu une séance de formation autour de la conduite d'entretiens d'intercompréhension biographique. Les enseignants ont été rapidement initiés et invités à mener en binômes ce type d'entretiens croisés à partir de la question de lancement suivante : « Pourrais-tu me raconter comment tu en es arrivé(e) à parler plusieurs langues ? ». Ces entretiens ont été enregistrés puis retranscrits. Nous en présentons ici quelques extraits qui explicitent deux thématiques principales : les espaces ou moments de contacts avec les langues (la famille, les études et les voyages), les sentiments à l'égard des langues (intercompréhension entre langues voisines et perception de la variation linguistique).

Dans les entretiens, les enseignants évoquent différents lieux ou moments au cours desquels ils ont été en contact avec des langues. C'est tout d'abord la famille qui apparaît comme le milieu qui peut autoriser ou interdire la construction en son sein, d'un bilinguisme français-créole. Dans les extraits 1 et 2 ci-dessous, deux enseignants soulignent la chance d'avoir été autorisés à vivre un bilinguisme dans le « bain familial » avec les parents et/ou dans la fratrie sans que cela ne pose de « problème » :

- Extrait 1 : « *Et bien déjà... La première langue, je dirais, le créole, dans la mesure où je suis née dans une famille créolophone donc j'ai toujours parlé créole dans ma famille, avec mes frères, mes sœurs. Mais parallèlement, il y avait le français. Je n'ai pas rencontré le français à l'école. Mais j'ai aussi rencontré le français dès mon plus jeune âge à la maison parce qu'on parlait, je dirais, autant le français que le créole. C'était mixte à vrai dire mais c'est vrai que j'étais très à l'aise. À la **maison on ne nous interdisait pas de parler le créole**¹⁵ et c'est vrai que le français venait à certains moments. Lorsqu'on était entre frères et sœurs, c'est vrai qu'on s'exprimait beaucoup plus en créole. Avec les parents, il y avait aussi bien le créole que le français. Donc dans le bain familial aussi bien créole que français ».*
- Extrait 2 : « *Dans mon enfance, mes parents se parlaient créole entre eux, avec nous c'était en français, mais entre nous, les frères, c'était bien souvent en créole, et **ça ne posait pas de problème**. Le créole, je le parlais, c'était ma langue maternelle, **il n'y avait pas de problème** ».*

Les rencontres avec des pairs et des aînés, en contextes scolaires et universitaires sont un deuxième espace qui place les enseignants en contact avec d'autres langues. Dans les trois extraits suivants, ils valorisent le fait d'avoir pu y côtoyer « toute une panoplie de langues » dans le cadre de relations affectives intergénérationnelles (avec les aînés) ou entre pairs :

- Extrait 3 : « *Et j'ai rencontré, premièrement l'anglais, l'anglais et l'espagnol au collège. Donc l'anglais lorsque je suis rentrée au collège mais en même temps comme il y **avait les aînés** qui parlaient l'espagnol donc c'est une langue que j'avais déjà entendue, que j'avais déjà côtoyée ».*
- Extrait 4 : « *J'avais **une amie** de la famille. Elle était allemande et là ça m'avait fait un bien fou. Elle était allemande, elle vivait en Biélorussie, elle parlait aussi bien l'anglais, l'espagnol, l'allemand, le biélorusse, le russe. Enfin, **toute une panoplie de langues**. Elle était en vacances ici au moment où il y avait la semaine des langues. Je l'avais invitée dans ma classe et elle nous avait proposé des petits mots dans toutes les langues qu'elle maîtrisait, pour dire bonjour, quelques formules de politesse. Autant moi j'étais contente, autant mes élèves avaient apprécié. Donc on voit, la richesse de côtoyer*

¹⁵ Nous mettons en gras dans le texte les passages des entretiens qui nous semblent les plus représentatifs.

d'autres langues, de pratiquer d'autres langues et de s'intéresser à d'autres langues et d'autres cultures ».

- Extrait 5 : *« J'ai commencé au collège par l'anglais, que je n'aimais pas trop, **parce que mon frère faisait de l'espagnol**, et lui, il parlait tout le temps, il était bien à l'aise en espagnol, donc c'est vrai que je préfère l'espagnol. Pourtant je suivais des cours d'anglais, et sans jamais apprendre l'espagnol, je parlais mieux espagnol que l'anglais que j'apprenais ».*

Troisièmement, dans les extraits 6 et 7, le voyage est valorisé en tant qu'expérience positive vis-à-vis des langues dans la mesure où il permet d'éprouver un contact vivant avec d'autres langues apprises à l'école, et de faire sien la diversité des créoles de la Caraïbe. On y découvre enfin le plaisir de mobiliser son répertoire plurilingue en situations :

- Extrait 6 : *« **Et j'ai très tôt aimé voyager**. Aimer voyager aussi bien dans les livres : j'adorais lire donc. Pas des histoires dans d'autres langues mais j'adorais m'évader, aller ailleurs à travers les livres. Dès que j'ai eu l'occasion, c'était partir. Le premier voyage c'était au Venezuela, j'étais jeune étudiante, je devais avoir à peu près 18 ans. Donc la rencontre avec l'espagnol, on essaie de balbutier quelques petits mots, quelques phrases. Ce qui était très intéressant c'est que l'anglais, pourtant je préfère l'espagnol ; l'anglais : lorsque je parlais l'anglais venait. Donc parfois, je me retrouvais dans une conversation à **parler aussi bien anglais qu'espagnol** alors que j'étais dans un pays hispanophone donc vraiment un plaisir de pratiquer les langues ».*
- Extrait 7 : *« Là où j'ai vraiment appris à aimer l'anglais c'est **pendant mes voyages**. Donc j'étais parti à Sainte-Lucie, et là j'étais obligé plus ou moins de parler anglais, et c'est là que je me suis rendu compte que tout en étant dans un pays anglophone, il y avait le côté créole, ça m'a beaucoup plu et **je me suis approprié le créole des îles**, le créole de Sainte-Lucie, ensuite quand j'ai été à la Dominique, je m'intéressais plus à ce genre de créole où il y avait le créole anglophone ».*

D'autres enseignants évoquent, d'une part, le fait d'avoir été capables de comprendre une langue qu'ils pensaient pourtant ne pas connaître, et d'autre part, leurs sentiments (surprise, joie, désarroi) face aux variétés de langues. Si les extraits 8 et 9 illustrent une situation d'intercompréhension entre langues (romanes, créoles), l'extrait 10 souligne le dérangement occasionné par le contact avec l'anglais non scolaire de Saint-Martin et l'incompréhension qui en résulte :

- Extrait 8 : *« Lors d'un voyage en Italie, j'ai dû aussi me mettre dans l'italien, à comprendre, à faire des phrases. Mais quand on n'a pas le choix, on n'a pas le choix. Parfois, quand je parle à Barcelone, par rapport au catalan, avec le français et l'espagnol, **j'arrive à me faire comprendre sur place**, il faut être dans le bain linguistique et il faut qu'il y ait des nécessités ».*
- Extrait 9 : *« En voyageant dans la Caraïbe et en rencontrant en Guadeloupe des gens venus des autres îles, j'ai pu m'apercevoir **avec une grand surprise et une grande joie** qu'avec mon créole guadeloupéen **je pouvais comprendre et parler à d'autres créolophones parlant d'autres créoles et qu'on se comprenait**. Ça m'a donné envie d'apprendre les autres créoles ».*
- Extrait 10 : *« À Saint-Martin, quand j'étais professeur des écoles, j'ai redécouvert notamment l'anglais, mais qui n'était pas un anglais scolaire que j'avais appris en anglais londoniens. **J'étais très désemparé**. C'était un*

*anglais rempli d'argot, je ne m'y retrouvais pas du tout, j'étais paniqué, donc ça a été une redécouverte, notamment de l'anglais. Il fallait fonctionner sur Saint-Martin avec les enfants, mais désarmante, car je ne maîtrisais pas ces expressions locales. J'ai découvert qu'à Saba on parlait un anglais beaucoup plus conventionnel, beaucoup plus accessible pour la personne qui a étudié l'anglais à l'école de manière classique. C'était vraiment **désarmant** parce qu'on utilisait pas ces structures. **On ne comprenait pas forcément** ce qui était dit car c'était truffé d'argot ».*

On le voit, ces acteurs éducatifs ont été progressivement invités à mesurer la genèse de leurs savoirs expérientiels plurilingues afin de repenser leurs biographies langagières et leurs pratiques pédagogiques. On dira en synthèse que, premièrement, tous ces enseignants, nés et socialisés en Guadeloupe, reconnaissent avoir été en contact très tôt avec le français et le créole guadeloupéen puis avec l'apprentissage des variantes scolaires de langues vivantes étrangères comme l'anglais et l'espagnol. Deuxièmement, que les voyages et les rencontres effectués dans la Caraïbe hispanophone et anglophone, leur ont permis d'une part d'utiliser ces langues étrangères mais aussi de se rendre compte des capacités d'intercompréhension entre langues voisines et des variations importantes entre variante scolaire et non scolaire de ces langues dans la Caraïbe. Ils expriment leurs dynamiques d'acculturation à la diversité des créoles (haïtien, sainte-lucien, dominiquais) et relatent quelques-unes des péripéties qui les ont conduits vers de nouvelles langues (italien, portugais, catalan) à travers leurs pérégrinations ailleurs dans le monde.

Vers une posture de « praticiens réflexifs à l'écoute des sujets plurilingues¹⁶ »

Dans quelles mesures ces entretiens d'intercompréhension peuvent-ils permettre aux enseignants (tour à tour interviewers et interviewés) d'accéder aux dimensions identitaires, interculturelles et méthodologiques de leur éthique professionnelle (Antier, 2013) ? Si ces narrations montrent l'importance de dynamiques, plus ou moins facilitées, encouragées ou contrariées, de filiations, d'affiliations et de métissages (Sarot, 2016) tout au long de la construction de leurs répertoires plurilingues, quelles perspectives didactiques pouvaient-ils en dégager ?

Le dispositif mis en place permet de répondre en partie à ces questions. En effet, tout au long de l'expérimentation, chercheurs et conseillers pédagogiques ont rendu visite aux enseignants dans leurs classes pendant qu'ils mettaient en œuvre les activités que nous leur avons présentées en formation et qui avaient été discutées, co-construites pour être recontextualisées. Ces visites avaient comme objectif d'observer les pratiques pédagogiques mises en œuvre, d'en discuter les points forts et les points à améliorer dans le cadre d'un entretien permettant l'explicitation et la discussion des pratiques. Ces entretiens ont donné lieu à des comptes-rendus et à des fiches de suivi qui ont été compilées et redistribuées à l'ensemble des enseignants de façon à ce que chacun puisse s'inspirer des différentes pratiques pédagogiques effectuées. C'est ainsi que des liens pouvaient être tissés entre les quatre activités mises en œuvre dans les classes (à savoir : *Portrait de langues, Fleurs de langues, Langues en contextes, Portrait chinois*) et la démarche portfolio plurilingue, puis entre cette démarche et les programmes scolaires.

¹⁶ Pour reprendre le titre de l'ouvrage dirigé par Huver et Molinié (2011).

Rappelons que le « Portrait de langues » (Farmer et Prasad, 2014 ; Krumm, 2008) consiste à faire correspondre une ou plusieurs partie(s) du corps ou du visage à une ou plusieurs langue(s). L'objectif est de conduire l'enseignant à développer une posture d'écoute vis-à-vis de ce que les enfants expriment de leurs représentations vis-à-vis de leur répertoire plurilingue et de leur rapport aux langues. Au cours des entretiens menés lors des visites de classe, les enseignants ont indiqué que cette activité avait donné lieu à des mises en mots et en récit très élaborés quant à l'expérience des mobilités vécues par les enfants et leur famille. Cette activité permet donc à l'enseignant de mieux appréhender les parcours éducatifs et familiaux des enfants, y compris sur un plan intergénérationnel.

Inspirée d'un module élaboré par ÉLODIL¹⁷, la « Fleur de langues » a elle aussi été présentée par les chercheurs et vécue par les enseignants dans la première phase de la formation-action avant d'être mise en œuvre dans leur classe. Chaque élève écrit la ou les langues qu'il connaît sur un pétale qu'il fixe autour d'un bouton de fleur qui, elle, représentera toutes les langues connues par les enfants de la classe. Les élèves s'approprient les notions de langue maternelle, langue seconde et langue étrangère et constatent la diversité linguistique au sein de la classe. Cette activité a débuté par une phase de questionnement. L'enseignant a en effet proposé un questionnaire à remplir soit seul à l'écrit, soit dans le cadre d'un entretien oral (mené en binômes d'élèves, au sujet des langues qu'ils parlent, comprennent, entendent ou voient à l'écrit) préalable à l'écriture des réponses co-énoncées. Ces questionnaires ont ensuite servi de base pour compléter la fleur de langues en utilisant un code de couleur pour colorier les pétales selon que les langues sont parlées, comprises, entendues ou vues à l'écrit. Cela a permis à l'enseignant de guider la réflexion des enfants sur les aspects spécifiques de l'oral et de l'écrit (en lien avec les programmes scolaires).

Intitulée *Langues en contextes*, la troisième activité est une création originale de l'une des enseignantes du dispositif. Elle consiste à utiliser des images qui représentent des lieux connus par les élèves (maison, rue, transports, commerce, école, sport, notamment), d'établir un code couleur pour chaque langue et, enfin, de demander aux élèves d'entourer chaque image avec les couleurs correspondant aux langues qu'ils entendent dans ce lieu. Ils prennent ainsi conscience du continuum créole-français entre la famille et l'école dans un environnement plurilingue. On permet aux enfants de mettre en mots les ruptures/continuités, circulations, liens (similitudes/différences) entre leurs divers espaces, moments et situations de socialisation langagière. L'objectif est également de donner une place au(x) sens et aux expériences concrètes dans l'évocation de son propre plurilinguisme tout en invitant à une multi-modalité : dessin, collages, écriture.

La quatrième et dernière activité s'intitule « Le portrait chinois ». Inspirée d'une proposition du *Portfolio d'expériences interculturelles et de compétences en mobilité internationale* élaboré à l'Université de Cergy-Pontoise (Molinié, Lankhorst et Pungier, 2009) à l'attention d'étudiants japonais, cette version antillaise propose un Portrait soit bilingue (en français et en créole), soit dans l'une de ces langues. L'enfant est invité à terminer une dizaine de phrases du type « si j'étais un animal, je serais... » ; « si j'étais une couleur, un fruit, ... je serais... » pour se présenter aux autres enfants en mobilisant ses références culturelles (par ex. : tigrisse, hibiscus, pomme d'amour), qu'il va lier à l'expression de sa personnalité, tout en travaillant le lexique (à l'écrit et à l'oral).

¹⁷ Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique.

Dans toutes les classes où ces démarches ont été mises en œuvre, l'enseignant a demandé aux enfants de constituer son premier Portfolio plurilingue sous forme de pochette, de porte-vue ou de cahier dans lequel ils compilaient leurs productions. Lors de leurs visites dans les écoles, les chercheurs et les conseillers pédagogiques ont pu constater le plaisir et l'enthousiasme des élèves à sortir ce document, à le leur présenter et à en parler.

Bilan et évaluation de la recherche-action-formation

Lors d'une session de bilan, nous avons invité les enseignants ayant participé à l'ensemble du processus de recherche-action-formation à en évaluer les effets tant sur le plan du développement de leurs compétences professionnelles que sur leurs élèves. Voici quelques extraits de leurs témoignages :

- Mikael : « *les activités portfolios permettent d'avoir une approche plus ludique en classe. Elles permettent à l'enfant d'échanger en créole. Ils ont des points communs et on les amène à échanger en créole sans qu'ils se rendent compte. Comme ça les enfants n'ont pas de blocage, ils entrent dans l'enseignement de la LVR par le truchement du portfolio. Là ils se décomplexent, ils ont pu s'exprimer. Ça développe aussi chez eux un appétit pour les langues pour entrer dans une dynamique d'apprentissage des langues, ça les motive. L'approche portfolio n'est pas institutionnalisée, il faut donc trouver des moyens pour la faire entrer, et c'est tout bénéf pour les gamins.* »
- Marthe : « *Les activités telles que la fleur des langues ou le portrait chinois ont permis d'impulser des échanges. Les élèves s'expriment. Tu ne peux pas parler créole, ok parle français. Cela permet une prise de confiance, ça m'a permis de valoriser l'enfant. On découvre l'enfant dans sa vie quotidienne, on découvre des choses invraisemblables ! On est attaché à un vécu et pas à une compétence puis après on peut se raccrocher à la compétence, et là on voit son évolution dans l'année. Les activités portfolio permettent aussi un apprentissage citoyen, le fait de reconnaître l'autre. Tout enseignant qui fait une LVR a intérêt à développer un portfolio pour faire avancer l'acceptation de l'autre, favoriser l'ouverture au monde, une prise de conscience de la richesse de l'environnement et de casser la dévalorisation de l'autre.* »
- Micheline : « *L'an passé, je les avais mis en insécurité langagière, j'ai utilisé le conte. Je suis partie sur le portfolio cette année. Comment faire vivre le créole ? Qu'est-ce que je sais faire moi à mon niveau ? Ils sont en interaction. Ce que ça m'a apporté c'est de les laisser. Ce n'est pas seulement le lâcher prise ! C'est créer le cadre qui va leur permettre de prendre leur place, de s'autonomiser et de devenir acteur ! Ça va donc bien plus loin que le seul lâcher prise.* »
- Delphine : « *Ça m'a apporté de mieux prendre en compte la diversité des élèves. J'en avais conscience mais je ne savais pas comment l'exploiter, l'utiliser à bon escient, les aider à la mettre en valeur, leur donner le sentiment qu'ils pouvaient basculer vers un sentiment qui ne soit plus l'échec.* »
- Marie-Noëlle : « *j'ai fonctionné par tâtonnement. Cela ne me parlait pas vraiment et c'est en testant avec les enfants que j'ai avancé avec eux. Les élèves sont intéressés, motivés donc réactifs. Le souci, c'est qu'on a une succession d'activité. Il manque une formalisation. Ce qui est intéressant c'est l'échange entre élèves, ils échangent vraiment entre eux.* »
- Magali : « *Le créole est une langue, et pas seulement un parler. Donc le créole dans ce cadre-là prend sa place de langue, comprendre le concept de créole*

comme langue. L'enfant n'est pas conscient qu'il parle créole. Le portfolio permet de l'instaurer. »

Soulignons, ce qui, dans ces propos, témoigne de la construction d'une éthique tour à tour disciplinaire et professionnelle que nous comprenons comme un véritable processus de complexification du répertoire didactique de l'enseignant¹⁸ (Aguilar et Cicurel, 2014). Ce processus comprend, premièrement, un long travail de didactisation de la diversité (notamment via des activités qui permettent une mise en confiance des enfants et le développement de leur aisance relationnelle, entre eux et vis-à-vis de l'enseignant) et deuxièmement, le développement conscient d'un agir professionnel en contexte diversitaire. Le français et le créole guadeloupéen ont été largement utilisés au cours de l'expérimentation du portfolio, tant par l'enseignant que par les élèves. D'autres créoles ont aussi été employés durant l'expérimentation, tels que les créoles haïtien et dominiquais, et d'autres langues comme l'anglais et l'espagnol, mais dans une moindre mesure.

Sur le plan disciplinaire, les enseignants sont frappés par l'importance de la dimension affective et ludique qui motive les enfants et les met en confiance et par l'intérêt qu'il y a à valoriser leur répertoire plurilingue en créant un cadre dialogique. Ils soulignent combien ces activités favorisent les échanges, la découverte, la prise de conscience et l'acceptation de l'autre dans sa valeur et sa culture tout en développant l'autonomie de chacun, mais aussi les relations avec les parents autour des langues parlées en famille. Ils relèvent l'intérêt disciplinaire qu'il y a à développer chez les enfants une conscience de ce qu'est une langue dans leur environnement plurilingue. La prise en compte des liens entre aspect sociaux, civiques, psychologiques, affectifs et linguistique et de leurs enjeux éthiques peut se traduire sur le plan *interdisciplinaire* par exemple en décidant de décloisonner des langues et d'autres domaines d'apprentissage sur certaines tranches horaires.

Sur le plan professionnel, les enseignants disent en quoi ces démarches leur ont permis de connaître les enfants et de les valoriser en partant de leur vécu de la diversité pour aller vers les compétences scolaires visées. Ces démarches ont stimulé la communication entre eux, leur envie de parler et, ce faisant, de faire vivre leurs compétences en langue vivante régionale. En maternelle, Micheline est satisfaite d'avoir pu « lâcher prise » en créant un cadre actif favorable à la prise d'autonomie dans les apprentissages. De manière générale, les participants valorisent le fait que cette démarche portfolio leur a permis de créer une succession d'activités et un rapport entre elles sur la base de construction de cycles en lien avec les compétences prescrites par les programmes. La réalisation des portfolios par les enfants a aussi permis d'échanger, de partager et de discuter autour de leur production, et, ainsi, de conscientiser les finalités de l'activité (et pas seulement son objectif), de constituer un point d'ancrage pour le

¹⁸ Lors d'un séminaire de recherche du DILTEC qui s'est tenu en mars 2017 à Paris, V. Bigot et F. Cicurel rappelaient que cette notion recouvre « l'ensemble des ressources que peut mobiliser un enseignant pour transmettre des savoirs ou savoir-faire relatifs à la discipline enseignée. Ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles (...), par la formation académique et pédagogique, par l'expérience d'enseignement, qui elle-même modifie le répertoire (...). On peut distinguer dans le répertoire didactique un volet « répertoire linguistique » et un volet « répertoire didactique et interactionnel ». (...). Il est susceptible d'évoluer car chaque expérience nouvelle d'enseignement - ou autre - peut le faire évoluer. Que ce soit dans une situation habituelle ou une situation nouvelle, l'enseignant peut mobiliser des savoirs déjà acquis ou en créer de nouveaux en fonction de la situation rencontrée et ainsi, étendre ainsi son répertoire, de manière consciente, ou non ».

http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/seminairenotionsdiltec23-mars-v3_1488218975040.pdf

socle commun en travaillant sur le civisme et le vivre ensemble. Le premier volet de cette recherche-action-formation analysé ici se poursuit désormais en UPE2A.

Conclusion

Parvenus au terme de cet article, nous souhaitons avoir montré comment nous avons créé un lien vivant (relayé sur les trois plans : institutionnel, scientifique et pédagogique) autour des enjeux d'éthiques professionnelle et disciplinaire dans le champ de la didactique du plurilinguisme à l'école aux Antilles françaises. Nous avons présenté un dispositif de recherche-action-formation mis en œuvre auprès d'enseignants du primaire en Guadeloupe en vue de faire du plurilinguisme un levier d'apprentissage auprès des enfants scolarisés. Ce dispositif a consisté à transmettre et à faire vivre aux enseignants un certain nombre de démarches éducatives plurilingues, puis à accompagner l'expérimentation de leurs démarches en classe et leur assemblage dans un premier portfolio enfantin.

La visée éthique de cette recherche-action-formation s'est donc concrétisée, sur le plan professionnel et disciplinaire, dans l'importance accordée au fait de faire éprouver à ce collectif d'enseignants des activités réflexives s'inscrivant dans le champ des approches plurielles et de l'éducation plurilingue. Ils ont pu les explorer entre pairs, les mettre en discussion, se les approprier avant d'en (re)penser les finalités et les mises en œuvre dans les classes. Grâce aux visites de classes, aux entretiens et aux moments d'échanges plus informels avec eux, nous avons pu mesurer l'évolution de leurs représentations concernant les finalités d'une éducation plurilingue en Guadeloupe.

Nous avons consolidé nos engagements auprès de nos partenaires pour aller plus loin en constituant ensemble une mallette d'autoformation comprenant un recueil de biographies langagières d'enseignants et un guide d'élaboration de portfolio plurilingue. En chemin, nos finalités se sont enrichies. Il s'agit toujours de développer un agir professionnel éthique en matière de didactique du plurilinguisme (langues vivantes régionales et étrangères et langues des enfants migrants) et de didactique en général, tant chez les enseignants de classes ordinaires que chez ceux de dispositifs particuliers (classes bilingues, CLIS¹⁹, CASNAV, RASED²⁰). Mais il s'agit aussi de mettre en discussion les résultats de cette recherche-action dans nos formations de Master et Doctorat, afin que l'expérience scientifique acquise en contexte antillais puisse fournir un point d'appui à tous ceux de nos étudiants souhaitant inscrire leur agir en didactique dans une visée anthropo-éthique (Morin, 2000).

Bibliographie

- AGUILAR, J. I. et CICUREL, F. (dir.) (2014), « Pensée enseignante et didactique des langues », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 56, Paris, CLE International.
- ANTIER, E. (2013), « Pour une réflexion disciplinaire sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 32(2), p. 11-26. Disponible en ligne : <http://apliut.revues.org/3756>. Consulté le 20 mars 2017.
- ARNETON, M., BOCERAN, C. et FLIELLER, A. (2013), « Les performances en mathématiques des élèves des départements d'Outre-Mer », *L'orientation scolaire et*

¹⁹ Classe pour l'Inclusion Scolaire.

²⁰ Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté.

professionnelle, 42(1), p. 33-66. Disponible en ligne : <http://osp.revues.org/4029>. Consulté le 09 mars 2017.

BEACCO, J.-C. (dir.) (2013), *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier.

BERNABE, J. (1997), « Les langues des Caraïbes », *Cahiers pédagogiques*, 355, p. 14-15.

CADET, L. et GUERIN, E. (dir.) (2012), « FLM, FLS, FLE au-delà des catégories », *Le français d'aujourd'hui*, 176.

CANDELIER M. (2008), « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les cahiers de l'Acedle*, 5(1), p. 65-90.

CASTELLOTTI, V. (2011), « Favoriser une conscience et une compétence plurilingue au japon grâce à une démarche portfolio », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 50, p. 67-75.

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2006), « Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 39, p. 54-68.

CHAUDENSON, R. (1992), *Des îles, des Hommes, des Langues*, Paris, L'Harmattan.

COSTE, D. (2003), « Le Portfolio Européen des Langues (PEL). Un instrument au service de la continuité et de la mobilité », *L'École Valdôtaine*, 61, p. 7-11.

DELORY-MOMBERGER, C. (2004), « Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent-ils des individus ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(4), p. 551-570.

DE PIETRO, J.-F. (1988), « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage et société*, 43, p. 65-89.

ENRIQUEZ, E. (1993), « Les enjeux éthiques dans les organisations modernes », *Sociologie et société*, 25(1), p. 25-38.

FELDMAN, J. et CANTER-KOHN, R. (dir.) (2000), *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*, Paris, L'Harmattan.

FERGUSON, C. A. (1959), "Diglossia", *Word*, 15, p. 325-340.

FERGUSON, C. A. (1991), "Diglossia revisited", *Southwest Journal of Linguistics*, 10(1), p. 214-234.

FARMER, D. et PRASAD, G. (2014), « Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : portrait de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive », *Glottopol*, 24, p. 80-98.

JEANNOT-FOURCAUD, B. et ANCIAUX, F. (2014), « Pratiques, représentations et attitudes linguistiques à l'école en Guadeloupe : éléments pour une didactisation de l'alternance codique », dans B. JEANNOT-FOURCAUD, A. DELCROIX et M.-P. POGGI (dir.), *Contextes, effets de contextes et didactiques des langues*, Paris, L'Harmattan, collection Logiques sociales, p. 67-94.

GIRAUD, M., GANI, L. et MANESSE, D. (1992), *L'école aux Antilles*, Paris, Karthala.

HAMERS, J. et BLANC, M. (1983), *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.

HUVER, E. et BEL, D. (dir.) (2015), *Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues*, Paris, L'Harmattan.

HUVER, E. et MOLINIÉ, M. (dir.) (2011), « Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique », *Carnets d'atelier de Sociolinguistique*, 4, Paris, L'Harmattan.

IGLESIAS-PHILIPPOT, Y. (2013), « L'éthique dans l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité : le cas de l'espagnol en Économie », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 32(2), p. 82-103. Disponible en ligne : <http://apliut.revues.org/3782>. Consulté le 20 mars 2017.

- KRUMM, H. J. (2008), « Plurilinguisme et Subjectivité, « portrait de langues » par les enfants plurilingues », dans G. ZARATE, D. LEVY et C. KRAMSCH (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions archives contemporaines, p. 109-112.
- LEDEGEN, G. (2002), « Les “parlers jeunes” à la Réunion : “i totoch sérieux” », *Ville-Ecole-Intégration-Enjeux*, 130, p. 133-149.
- LE MOIGNE, J.-L. (2005), « Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un “nouveau discours sur la méthode des études de notre temps” ? » *Études de linguistique appliquée*, 140, p. 421-433.
- MOLINIE, M. (2009), « Le Portfolio : une dynamique réflexive pour développer ses compétences d'enseignant », dans *Expériences croisées de démarches portfolio*, Osaka : Publication de l'Université Préfectorale d'Osaka, p. 7-24.
- MOLINIE, M., LANKHORST, M. et PUNGIER, M.-F. (2009), *Portfolio d'expériences interculturelles et de compétences en mobilité internationale*, Cergy-Pontoise, Université de Cergy-Pontoise.
- MOLINIE, M. (dir.) (2011), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action*, CRTF, Amiens, Encrages Belles Lettres.
- MOLINIE, M. et VICHER A. (dir.) (2011), *Recueil d'expérimentations*, Paris, Délégation à la Politique de la Ville et à l'Intégration.
- MOLINIE, M. (2013), « Pour une formation à la contextualisation sociodidactique en situation plurilingue : une recherche qualitative », dans F. ANCIAUX, T. FORISSIER et L. F. PRUDENT (dir.), *Contextualisation didactique, approches théoriques*, Paris, L'Harmattan, p. 103-139.
- MOLINIE, M. (dir.) (2016), Accompagnement sociobiographique en contexte post-colonial : Plurilinguisme, Émancipation, Formation. *Contextes et Didactiques*, 8. Disponible en ligne : <http://www.espe-guadeloupe.fr/la-recherche/revue-contextes-et-didactiques/la-revue-en-ligne/numero-8-2016/>. Consulté le 10 février 2017.
- MORIN, E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Éditions du Seuil.
- PRUDENT, L. F. (1981), « Diglossie et interlecte », *Langages*, 61, p. 13- 38.
- PRUDENT, L. F. (2005), « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », dans L. F. PRUDENT, F. TUPIN et S. WHARTON (dir.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, p. 359-378.
- PRUDENT, L. F. (2013), « Enseigner créole et français, ensemble, en Outre-mers », dans F. ANCIAUX, T. FORISSIER et L. F. PRUDENT (dir.), *Contextualisation didactique, approches théoriques*, Paris, L'Harmattan, p. 249-282.
- PRUDENT, L. F., TUPIN, F. et WHARTON, S. (dir.) (2005), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang.
- ROBILLARD, D. (2001), « En lizje kokê patat ên lizje vej gardjê ? La linguistique peut-elle passer “entre-les-langues” ? », *Cahiers d'Études africaines*, 163, p. 465-496.
- SAROT, A. (2016), « L'illettrisme : conséquence d'un rapport a une institution scolaire marqué par la hiérarchisation des cultures ethniques, régionales et sociales ». *Contextes et Didactiques*, 8, p. 32-44.
- SPAËTH, V. (2010), « Le français au contact des langues : présentation », *Langue française*, 167, p. 3-12.
- THAMIN, N. et SIMON, D.-L. (2011), « Réflexions épistémologiques sur la notion de biographies langagières ». *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 4, p. 15-33. Disponible en ligne : https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L-_Simon_et_N-_Thamin_-_Reflexions_epistemologiques_sur_la_notion_de_biographies_langagieres_cle0126fa.pdf. Consulté le 3 mars 2017.

TUPIN, F. et WHARTON, S. (2009), « Intervenir en contextes sensibles : du fragile équilibre entre implication et distanciation », dans I. PIEROZAK et J.-M. ELOY (dir.), *5^{ème} colloque international du Réseau Français de Sociolinguistique : « Intervenir : appliquer, s'impliquer ? »*, Amiens, L'Harmattan, p. 73-78.

ZARATE, G. et GOHARD-RADENKOVIC, A. (dir.) (2004), « La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte », *Les Cahiers du CIEP*, Paris, Didier.