



HAL
open science

L'enseignement-apprentissage du français en milieu universitaire : le cas d'apprenants d'arts en contexte exolingue

Lucila María Cabrera

► To cite this version:

Lucila María Cabrera. L'enseignement-apprentissage du français en milieu universitaire : le cas d'apprenants d'arts en contexte exolingue. Linguistique. Université Bourgogne Franche-Comté, 2023. Français. NNT : 2023UBFCC015 . tel-04412709

HAL Id: tel-04412709

<https://theses.hal.science/tel-04412709>

Submitted on 23 Jan 2024

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.



**UNIVERSITÉ
FRANCHE-COMTÉ**

**THESE DE DOCTORAT DE L'ETABLISSEMENT UNIVERSITE BOURGOGNE
FRANCHE-COMTE**

PREPAREE A l'Université de Franche-Comté

Ecole doctorale LECLA n°592
Lettres, Communication, Langues, Arts

Doctorat de Sciences du Langage

Par

Lucila María CABRERA

L'enseignement-apprentissage du français en milieu universitaire: le cas d'apprenants d'Arts en
contexte exolingue

Thèse présentée et soutenue à Besançon, le 8 septembre 2023

Composition du Jury :

M. Mohamed EMBARKI

Mme Simona RUGGIA

M. Jean-Marc MANGIANTE

M. Serge BORG

Professeur des Universités (UBFC)

Maître de Conférences HDR, (Nice)

Professeur des Universités (Artois)

Professeur des Universités (UBFC)

Président

Rapporteur

Rapporteur

Directeur de thèse

RÉSUMÉ

Titre : L'enseignement-apprentissage du français en contexte exolingue : le cas d'apprenants d'Arts en milieu universitaire

Mots clés : sociodidactique, français langue étrangère, arts visuels, contexte.

Résumé : La recherche se centre sur l'apprentissage du français en contexte universitaire chez les étudiants d'Arts Plastiques appartenant aux deux contextes sociaux différents (favorisés/défavorisés) dans lesquels je suis enseignante, à savoir : celui de la Faculté d'Arts de l'Université Nationale de Tucumán, situé dans la capitale de la province de Tucuman, Argentine, et celui du Département d'Arts Plastiques d'Aguilares (DAPA) situé au sud de la province (milieu semi-rural). Il faut dire qu'Aguilares est une petite ville qui se trouve à 80 km de la capitale de Tucumán où fonctionne le siège de la Faculté d'Arts et assure la formation de Licence en Arts Visuels. Le cours de français s'agit d'un cours de lecto-compréhension des textes de spécialité dont les objectifs académiques visent, d'une part, à contribuer au développement de la compétence textuelle chez le lecteur à travers la lecture des divers écrits sociaux en français. D'autre part, à éveiller chez l'étudiant la capacité créative du langage verbal et plastique, à travers l'articulation entre les savoirs disciplinaires et les lectures en langue étrangère.

Dans ce contexte d'enseignement-apprentissage où les enseignants et les programmes du cours partagent ces deux groupes d'étudiants, je suis intéressée à les

analyser car on observe que les résultats académiques à la fin du cours, au moins dans le cours de français, varient notamment d'un groupe à un autre, satisfaisants pour celui de la capital, et moins satisfaisants pour celui d'Aguilares. Je voudrais également, vérifier si cette situation est similaire dans les autres cours de la filière.

En me centrant sur le pôle de la réception et compte tenu des résultats entre les deux groupes d'étudiants mentionnés, je souhaiterais alors, d'une part, connaître la manière dont l'étudiant d'Arts Visuels apprend la langue étrangère, comment il construit le sens d'un texte de spécialité en LE, quels éléments interviennent dans ses pratiques de lecture. D'autre part, je pense qu'il serait important de réaliser une analyse des contextes sociaux où se déroule l'apprentissage, et de connaître les politiques linguistiques et éducatives qui régissent notre système d'éducation supérieur, en matière des langues étrangères, dans le but de penser et créer des pratiques d'enseignement-apprentissage contextualisées.

En plus, il faudrait réfléchir aux pratiques de classe de l'enseignant afin de contribuer à la mise en place d'une ingénierie didactique susceptible de répondre aux besoins professionnels des apprenants.

Title : The teaching-learning of french in an exolingual context : the case of learners of Arts in a university environment.

Keywords : sociodidactic, french foreign language, visual art, context.

Abstract : The research focuses on the learning of French in a university context of Visual Arts students who belong to two different social contexts (favorable / unfavorable) in which I am a teacher, namely: that of the Faculty of Arts of the National University of Tucumán. This institution is located in the capital of the province of Tucumán, Argentina, and the Department of Visual Arts of Aguilares (DAPA) is located in the south of the province (rural area). It is worthwhile mentioning that Aguilares is a small city, located 80 km from the capital of Tucumán, where the head office and academic building of the Faculty of Arts function and offer the training of the Bachelor of Visual Arts.

The subject "French" is a reading-comprehension course of discipline-specific texts. The academic objectives aim, on the one hand, to contribute to the development of the reader's textual competence, through the reading of various social writings in French. On the other hand, the academic purposes also intend to awaken in the student the creative capacity of verbal and plastic language, through the articulation between disciplinary knowledge and reading in a foreign language. In this teaching-learning context, the two groups of students study the same curricular program and share the same group of teachers.

I am interested in analyzing them mainly

because it has been previously observed that the academic results at the end of the course, at least in French, vary significantly from group to group. Thus it has been established that the group from the capital city have more favorable results than that of Aguilares. I would also like to verify if this situation is similar in the other courses of the career.

Focusing on the reception pole and taking into account the different results in the two groups of students, I would like then, on the one hand, to know the way in which the Visual Arts student learns the foreign language, how he or she builds the meaning of discipline-specific texts in French, what elements are involved in his or her reading practices. On the other hand, I think it would be important for this research to carry out the analysis of the social contexts where learning takes place, and also of the linguistic and educational policies that regulate our higher education system, in terms of foreign languages, in order to think and create contextualized teaching-learning practices.

Likewise, it is essential to reflect on the classroom practices of the teacher in order to contribute to the implementation of a didactic engineering capable of responding to the professional needs of the learners.



SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	6
DÉDICACE	8
LISTE DES ACRONYMES.....	9
INTRODUCTION.....	10
PREMIÈRE PARTIE.....	17
RÉFLEXIONS SUR LES PRATIQUES D’ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE	17
CHAPITRE I.....	18
LA GENÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	18
CHAPITRE I.....	19
CHAPITRE 2	46
LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	46
CHAPITRE 3	82
L’ÉTAT DE L’ART.....	82
CHAPITRE 4	94
LA PROBLÉMATIQUE, LES HYPOTHÈSES ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	94
CHAPITRE 5	110
LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	110
DEUXIÈME PARTIE	159
LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	159
CHAPITRE 6	160
LE PARCOURS MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	160
CHAPITRE 7	191
LE POINT DE VUE DE LA SOCIÉTÉ À L’ÉGARD DES LANGUES ÉTRANGÈRES. 191	
CHAPITRE 8	228

LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANT-E-S À L'ÉGARD DES COURS DE LA FORMATION EN ARTS VISUELS DE FACULTÉ D'ART ET DU DAPA	228
CHAPITRE 9	243
LE POINT DE VUE DES APPRENANT-E-S À L'ÉGARD DES LANGUES ÉTRANGÈRES	243
MISE EN PERSPECTIVE.....	274
CONCLUSION GÉNÉRALE	279
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE	284
ANNEXES	294
TABLE DE FIGURES.....	353
TABLEAUX	356
TABLE D'ANNEXES.....	357
TABLE DES MATIÈRES.....	359

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon Directeur M. Serge Borg qui a guidé et éclairé mon parcours de recherche avec tant de professionnalisme et de générosité. Pour son encouragement constant surtout dans des moments difficiles survenus pendant la réalisation de la thèse.

J'adresse également mes sincères remerciements à l'École Doctorale LECLA n°592 et au laboratoire ELLIAD qui, malgré la distance, m'ont donné la possibilité de poursuivre la formation doctorale.

Je remercie M. Mohamed Embarki, Mme Simona Ruggia et M. Jean-Marc Mangiante pour leur participation dans le jury.

Mes remerciements à mes collègues Raquel et Karina de la Faculté d'Arts, et à Bibí, Sandra et Cecilia de la Faculté de Philosophie et Lettres pour leur compréhension et leur soutien.

Un grand merci à Mónica pour être toujours présente, pour m'encourager, pour son amitié inconditionnelle.

Je remercie les enseignants et les étudiants de la Faculté d'Arts et du Département d'Arts Plastiques d'Aguilares qui très gentiment ont consacré leur temps à la réalisation des questionnaires. Sans leur collaboration, je n'aurais pas pu développer le sujet de recherche.

Je tiens également à remercier de tout mon cœur mon mari et mes enfants qui ont su me soutenir avec tant de patience, d'amour et de compréhension.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à tous mes proches et amis qui m'ont toujours soutenue et encouragée au cours de la réalisation de la thèse.

DÉDICACE

À mes parents, in memoriam,

À mon mari José,

À mes enfants, José, Francisco, Lucila, Mercedes, Martín et Andrés

LISTE DES ACRONYMES

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie.

CECA : Cultures d'Enseignement Cultures d'Apprentissage.

CEDISCOR : Centre de Recherches sur la Didacticité des Discours Ordinaires.

CEI : Centre d'études Interculturelles.

CLEFS Amsud : Réseau sud-américain d'enseignants-chercheurs en langue française et cultures francophones.

DAPA : Département d'Arts Plastiques d'Aguilares.

DNL : Disciplines Non-Linguistiques.

ELM : Espagnol Langue Maternelle

FA : Faculté d'Arts.

FAUNT : Faculté d'Arts de l'Université Nationale de Tucuman.

LE : Langue-s Étrangères-s.

NOA : Nord-Ouest Argentin

MERCOSUR : Marché Commun du Sud.

OPAF Amsud : Observatoire des Pratiques et des Apprentissages du Français en Amérique du Sud.

PIRAT : Petites Initiatives de Recherches, Animation et Transferts.

UNT : Université Nationale de Tucumán.

INTRODUCTION

Enseignement, enseigner, enseignant, ce sont des mots qui renvoient directement à notre tâche quotidienne, à notre choix de vie. La question est alors, qu'est-ce qu'ils veulent dire ?, quelle en est la fonction ? Pour comprendre la signification originelle, il est intéressant de revenir sur l'étymologie. Le terme *enseignement* est dérivé du verbe *enseigner*, du latin populaire *insignare*, du latin classique *signare*, qui veut dire « imprimer un signe, une trace, mettre une marque, signaler une chose ». L'**enseignement** est alors défini comme l'action ou la manière d'**enseigner**, de transmettre des connaissances ou des savoirs nouveaux. Elles sont mises par l'**enseignant**.¹

Depuis cette perspective, nous concevons la tâche de l'enseignant-e en tant qu'une action engagée d'une manière donnée, de partager des connaissances, d'interagir avec les apprenant-e-s afin de fournir les outils nécessaires à la construction d'un chemin d'apprentissages. Certes, cette action est susceptible de laisser des empreintes chez l'apprenant-e, et dans une certaine mesure de forger la manière de voir le monde, donc de façonner les représentations sociales.

A ce titre, il nous semble important d'envisager l'enseignement-apprentissage tout en prenant compte des savoirs et des connaissances dont le sujet possède, de considérer ses besoins et ses intérêts et l'environnement où il agit.

Nous interroger sur notre tâche d'enseignant-e à l'égard de nos propres pratiques de classe, nous a menée à les repenser autrement. C'est la raison pour laquelle nous entreprenons la

¹ <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Enseignement.htm>

présente recherche dont l'objectif central vise à étudier l'enseignement-apprentissage du français à travers l'art dans l'enseignement supérieur auprès de deux groupes d'apprenants de la faculté d'Arts de l'Université Nationale de Tucuman, appartenant aux contextes géographiques différents, dès lors économique, social et culturel : l'un de la capitale et l'autre d'Aguilares. Nous mettons l'accent sur le besoin de considérer au moment de l'élaboration du cours, le contexte où se déroule l'apprentissage ; les intérêts, les besoins et les attentes des apprenant-e-s. En fait, nous visons à obtenir leur profil dans le but de connaître de tout près des aspects, individuels et sociaux, susceptibles d'intervenir dans la construction des savoirs aussi bien linguistiques que disciplinaires. Certes, notre intention est donc de fournir les éléments précis pour concevoir des pratiques didactiques appropriées susceptibles d'être transférées d'une discipline à une autre. La description qui suit rend compte du travail mené pendant la réalisation de la thèse.

La présentation de la recherche est organisée en deux grandes parties, la première s'intitule *Réflexions sur les pratiques d'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère*, composée des cinq premiers chapitres ; et la deuxième, *Méthodologie de la Recherche*, réunit les quatre chapitres suivants.

Le chapitre 1 intitulé *Genèse de la problématique de la recherche* a pour objectif de présenter les antécédents scientifiques composé du parcours des recherches menées et des expériences didactiques depuis notre tâche d'enseignante à l'université. En effet, nous décrirons particulièrement les études réalisées au sein du Centre d'Études Interculturelles de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Nationale de Tucuman où nous avons initié nos activités de recherches toujours depuis une perspective didactique. Puis, nous ferons référence aux

participations dans des projets de recherche internationaux tels que le CECA, PIRAT et OPAF dont les axes d'étude concernent notre problématique, à savoir : la culture d'enseignement, culture d'apprentissage contextualisées ; les politiques linguistiques éducatives ; la connaissance des pratiques professionnelles et des apprentissages de la langue française et ses évolutions. Après, nous nous attarderons à décrire les apports reçus suite à la formation de Master 2 en Didactique des Langues et des Cultures à l'université Jean-Monnet. En fait, cette formation a ouvert de nouvelles voies de recherche notamment dans le champ de la sociodidactique et de la littéracie. Finalement, dans ce chapitre, nous ferons mention de nos expériences didactiques étant donné que nous faisons partie de l'équipe d'enseignant-e-s de la Faculté de Philosophie et Lettres et de la Faculté d'Arts, de l'Université Nationale de Tucuman. Nous centrerons notre attention sur les caractéristiques du cours de français dans le domaine des arts afin de contextualiser notre objet de recherche.

Le chapitre 2, *Le contexte de la recherche* est consacré à décrire d'abord les phénomènes historiques qui ont façonné le paysage linguistique de notre pays. En fait, nous présentons chronologiquement les faits concernant les premières langues, l'arrivée des Espagnols et les mouvements migratoires dans l'Argentine. Puis, nous abordons depuis un niveau micro du contexte, la structure du système éducatif argentin afin de connaître la place accordée à l'enseignement des langues étrangères. Après, nous centrons l'étude sur le sujet central de la recherche, les aspects contextuels et académiques des deux institutions où a lieu le cours de français. Ce chapitre sert à encadrer la recherche dans un environnement précis lequel nous considérons nécessaire d'analyser afin de comprendre leur impact sur les apprentissages.

Le chapitre 3 dont le titre est *L'état de l'art* vise à mettre en lumière les recherches menées dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, du français particulièrement, au sein de la discipline de l'art. Nous mentionnons des articles de portée nationale et internationale, consultés des publications des thèses de doctorats et des revues scientifiques. Nous mettons l'emphase particulièrement sur la thèse de doctorat de Mme Pastor et le mémoire de Master 2 que nous avons réalisé compte tenu que les deux recherches portent sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans le domaine de l'art à l'Université Nationale de Tucuman.

Le chapitre 4 *La problématique, les hypothèses et les objectifs de la recherche* présente de manière détaillée l'objet de la recherche dont l'intérêt porte sur l'enseignement-apprentissage du français à travers l'art dans l'enseignement supérieur auprès de deux groupes d'apprenants de la faculté d'Arts de l'UNT. Ils appartiennent aux contextes géographiques différents, dès lors économique, social et culturel : l'un de la capitale et l'autre d'Aguilares. Les hypothèses et les objectifs qui s'en dégagent touchent les dimensions sociolinguistique, contextuelle et celle de l'ingénierie didactique mise en œuvre par les enseignant-e-s de la formation en Arts Visuels.

Le chapitre 5 s'intitule *Le cadre théorique de la recherche*, et vise à développer les principaux concepts qui nourrissent la recherche. En fait, nous abordons la notion de glottopolitique qui nous permet de mettre en relief des pratiques sociales spontanées et inconscientes des usagers et la notion de politiques linguistiques et éducatives qui rendent compte des mesures prises des choix conscients par les décideurs. Par ailleurs, l'introduction du concept de santé langagière met l'emphase sur la dimension liée à la qualité de vie, dans le sens

des opportunités de développement des compétences langagières, de communication dans le but de permettre au sujet de s'insérer et de bien interagir en société. Le sujet des représentations sociales des langues fait partie également du cadre théorique, en fait nous présentons les définitions et la construction des représentations, aussi bien au niveau de la société en général que de l'enseignement supérieur afin de saisir leur incidence dans l'apprentissage des langues, plus particulièrement du français.

Le chapitre 6, *Le parcours méthodologique de la recherche* constitue le premier chapitre de la deuxième partie de la recherche *Méthodologie de la Recherche*. Il décrit les éléments mis en pratique pour mener à bien la recherche. Nous présentons ainsi l'objet de la recherche, le protocole de la collecte des données et le corpus. Nous centrons notre attention sur les techniques d'échantillonnage et la description de chacune des enquêtes utilisées en tant qu'outil.

Le chapitre 7 intitulé *Le point de vue de la société à l'égard des langues étrangères* présente l'analyse des données obtenues du questionnaire « La présence des langues étrangères dans la société argentine », adressé à toutes les personnes volontaires de tout le pays. Les résultats sont mis en lumière à l'aide des graphiques statistiques et des tableaux pour le traitement et l'interprétation.

Le chapitre 8 porte sur *Le point de vue des enseignant-e-s à l'égard des cours de la formation en Arts Visuels*. L'objectif vise à analyser les données obtenues du questionnaire passé auprès des enseignant-e-s des divers cours de la filière Licence en Arts Visuels de la Faculté d'Arts et du Département d'Arts Plastiques d'Aguilares. Cette partie de la recherche a l'intention

également de déceler à partir des opinions des enquêtés, les aspects contextuels susceptibles de produire des effets sur l'apprentissage.

Le chapitre 9 aborde le sujet concernant *Le point de vue des apprenant-e-s à l'égard des langues étrangères*. Notre objectif est de montrer le profil de l'étudiant-e de la Faculté d'Arts et du Département d'Arts Plastiques d'Aguilares. Pour ce faire, nous présentons d'une part, l'analyse des données recueillies du questionnaire faits par les apprenant-e-s des deux institutions. D'autre part, nous abordons la description de l'image de deux graffitis créés par les étudiant-e-s, dont le but est de repérer les éléments contextuels sous-jacents.

Après le développement des chapitres, nous présentons la Mise en perspective dont l'intention est de reprendre les objectifs et les hypothèses de la recherche afin de les vérifier.

Une conclusion générale se place à la fin du travail où nous présentons le bilan de la recherche, nous y remarquons les points forts et les limites. Cette partie est suivie de la bibliographie et sitographie consultées et des annexes.

Alors le Seigneur descend du ciel pour voir la ville et la tour que les êtres humains sont en train de construire. Ensuite, il dit : « Ils forment tous un seul peuple et ils parlent la même langue.

Cela commence bien ! Alors maintenant, jusqu'où vont-ils aller ? Rien ne pourra plus les arrêter. Ils vont faire tout ce qu'ils veulent. Ah non ! Je vais mélanger leur langage. Il faut les empêcher de se comprendre entre eux ! » Le Seigneur les chasse de leur ville et il les envoie un peu partout dans le monde. Ils arrêtent de construire la ville. C'est pourquoi on donne à cette ville le nom de Babel. En effet, c'est là que le Seigneur a mélangé le langage des habitants de la terre. Et c'est à partir de là qu'il les a envoyés un peu partout dans le monde entier.

Genèse 11 : 1-9

PREMIÈRE PARTIE

RÉFLEXIONS SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU

FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

CHAPITRE I

La genèse de la problématique de la recherche

CHAPITRE I

1.1. La genèse de la problématique de la recherche

1.2. Les antécédents: un parcours des recherches et des expériences didactiques

Dans cette partie nous allons présenter le trajet académique que nous avons suivi depuis notre rôle d'enseignante-chercheure au sein de l'Université Nationale de Tucuman (UNT). En effet, les travaux menés dans les équipes de recherche, nationales et internationales ainsi que les expériences didactiques auprès des apprenant-e-s, ont eu une incidence capitale dans notre formation de sorte qu'ils ont influencé nos choix dans le contexte de la recherche.

En plus, la participation dans des événements scientifiques nationaux et internationaux (congrès, journées, ateliers, conférences, entre autres) et la diffusion de nos études dans des publications, nous a permis d'approfondir les recherches, d'actualiser les connaissances et de connaître les travaux menés par des collègues d'autres universités. En fait, ces actions ont joué un rôle essentiel dans notre tâche d'enseignante-chercheure du moment où elles ont déclenché des questionnements, au sens de la méthode maïeutique, qui ont laissé des traces, mises en évidence dans la présente étude.

1.2.1 Le Centre d'Études Interculturelles : les premiers pas vers la recherche

Le Centre d'Études Interculturelles² (dorénavant CEI) fondé en juillet 1988³, est composé

² Le Centre appartient à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Nationale de Tucuman. Nombre de projets de recherche, d'activités scientifiques, des publications se réalisent au sein du CEI.

par des enseignants-chercheurs et des étudiant-e-s de l'Université Nationale de Tucuman (dorénavant UNT). L'équipe du centre mène, d'une part, des activités orientées à développer des aspects interculturels de la langue-culture francophone, avec la participation d'experts nationaux et internationaux. En fait, nombre des journées, des congrès, des séminaires, des ateliers, entre autres ont eu lieu au cours des années. D'autre part, elle met en marche des projets de recherche depuis la date de sa création jusqu'à présent, autour de divers sujets, à savoir :

- *Les références interculturelles à travers l'étude sémiolinguistique des documents authentiques de la presse écrite.* (1988-1992).
- *Le processus de compréhension dans l'activité de lecture de textes en FLE (Français Langue Étrangère).* (1994-1997).
- *La representación de la textualidad en la lectura en lengua extranjera con aprendientes hispanohablantes.* (1998-2000).
- *La réception du texte écrit en langue étrangère: réflexions méthodologiques et pratiques didactiques en contexte exolingue.* (2001-2004).
- *La lecture en langue étrangère et construction des savoirs en contexte institutionnel.* (2005-2008).
- *Compréhension et production d'écrits en Langue Étrangère.* (2008-2012).
- *La didactique de l'écrit: production et réception de textes en langue étrangère.* (2014-2018).

³Les fondatrices sont les professeures de français, Mme María Virginia Babot de Bacigaluppi et Mme Silvia Helmann de Urtubey.

- *La littéracie et la production de savoirs en contexte institutionnel*. (2018-2020).

Les titres des projets mettent en évidence l'intérêt des recherches centré sur l'étude de la compréhension et la production de l'écrit, depuis la perspective de la réception et la prise en compte des contextes où se déroulent les pratiques pédagogiques. Du point de vue épistémologique, les études abordées se sont nourries des notions provenant des disciplines appartenant au champ des Sciences du Langage, notamment de la sémiolinguistique, de l'ethnographie de la communication, de la sociolinguistique, de l'énonciation, de la narration, de l'argumentation et de l'analyse du discours.

La participation active en tant que membre de l'équipe d'enseignant-es-chercheur-es du CEI, nous a ouvert des nouvelles voies de recherches aussi bien dans le domaine de l'enseignement que dans celui de la recherche. En fait, le travail mené au centre avec des collègues a suscité des réflexions d'ordre didactique et nous a repoussé à repenser nos pratiques de classe dans le but d'élaborer des cours répondant aux besoins socio-professionnels de nos étudiant-e-s en contexte.

1.2.2 Des recherches dans des projets internationaux

Avec un groupe d'enseignantes-chercheuses du CEI, nous avons participé à des projets de recherche internationaux lancés par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), à savoir :

- Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage (CECA) : *Langue française, diversité culturelle et linguistique : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage*: cette recherche a eu lieu pendant la période 2006-2010, le travail s'est déroulé avec la

participation d'enseignants-es-chercheur-es de français des établissements provenant de dix-huit pays (l'Argentine, le Brésil, la Bulgarie, le Burkina Faso, le Burundi, le Canada, la France, le Gabon, l'Indonésie, le Kazakhstan, le Liban, le Maroc, le Mexique, l'Ouganda, la Roumanie, la Russie, la Tunisie et le Vietnam).

A partir d'une méthodologie centrée sur les regards croisés des pratiques d'enseignement-apprentissage, l'objectif fondamental de ce projet visait à identifier, au-delà des instructions officielles, les manières effectives d'enseigner/apprendre. Plus particulièrement, de connaître celles qui sont sous-jacentes à ces pratiques compte tenu qu'elles rendent compte des diversités culturelles inhérentes à chaque langue-culture. Pour mener à bien cette étude, nous avons pris des concepts propres du domaine de l'ethnographie, de la sociolinguistique, du champ des politiques linguistiques éducatives, de l'interculturalité, de la didactique des langues et des cultures. La recherche sur l'aspect didactique a été donc envisagée depuis une approche holistique. L'ADN (l'identité et l'esprit) de ce projet s'avérait, à ce moment-là, inédit et innovant, particulièrement en matière de la méthodologie utilisée. En fait, la diversité linguistique et culturelle des corpus obtenus, l'analyse réalisée depuis des regards croisés entre les équipes participantes des différents pays, ont élargi de manière remarquable notre vision de la recherche en didactique des langues et des cultures.

Sans doute l'expérience acquise lors du travail dans ce projet a laissé des traces considérables chez nous qui se sont traduites dans des successives recherches et dans le présent travail de thèse.

- Petites Initiatives de Recherche, d'Animation et de Transfert (PIRAT): notre équipe de CEI a fait partie des deux projets de recherche en réseaux soutenus par l'AUF et réunissant des équipes de l'Amérique du Sud qui intègrent le réseau CLEFS AMSUD⁴. Le premier, intitulé *Pluralité linguistique et culturelle en Amérique Latine : politiques linguistiques, représentations à l'université*, a été mis en marche pendant la période 2013-2015 et conduit par des chercheur-e-s de l'Argentine, de la Bolivie et du Brésil. Sa finalité principale visait à identifier et à décrire les modes de manifestation de la pluralité linguistique et culturelle à l'université. Le deuxième projet, *Recherche, production des connaissances et politiques linguistiques en Amérique du Sud : définition des problématiques et quelques perspectives*, a été mis en marche au cours des années 2016-2018, auprès des équipes de recherche provenant des universités de l'Argentine, du Brésil et de l'Uruguay. Ce projet a été organisé en deux grands axes, à savoir : d'une part, l'axe A consacré aux rapports entre le capital linguistique des universités, le répertoire linguistique et culturel des acteurs (étudiants et professeurs) et la circulation des connaissances ; et d'autre part, l'axe B centré sur les discours (produits par les acteurs, chercheurs, enseignants et étudiants) sur l'enseignement-apprentissage du français et sur la recherche à l'université.

L'étude s'est nourrie notamment des concepts qui se dégagent du champ des représentations sociales et des domaines des politiques linguistiques éducatives, de la

⁴ Le Réseau sud-américain d'enseignants-chercheurs en langue française et cultures francophones (CLEFS-AMSUD) rassemble des enseignants universitaires d'Amérique du Sud actifs dans la recherche en linguistique, littérature, didactique, traductologie, etc. autour du français et des cultures francophones.

glottopolitique, du plurilinguisme. Les réflexions et les discussions mises en pratique à partir de ces notions, nous ont conduits à élargir notre paradigme scientifique vers de nouvelles voies de recherche. Certes, la construction du corpus nous a emmené à analyser des documents de notre université à l'égard des politiques linguistiques ; des entretiens faits auprès des professionnels par rapport aux représentations des langues étrangères installées dans la communauté scientifique ; le statut des langues étrangères dans les cours à l'université. Les résultats obtenus mettent en lumière la situation effective des LE au sein de l'UNT, en particulier celle du français. Les réflexions qui en coulent mettent en question les actuelles politiques linguistiques et instaurent le besoin de développer une ingénierie didactique sensibilisant les diverses disciplines au plurilinguisme et à la diversité culturelle.

- *Observatoire des pratiques et des apprentissages du français en Amérique du Sud (OPAF Amsud)* : c'est un projet piloté par l'AUF, mené entre 2020 et 2021 par des équipes de recherches des universités de l'Argentine et du Brésil. L'objectif principal de l'observatoire visait à améliorer la connaissance des pratiques professionnelles et des apprentissages de la langue française et de ses évolutions. Pour ce faire, le cadre théorique choisi a privilégié les notions de pratiques de la langue, du contexte, des politiques linguistiques éducatives, entre autres. Notre équipe de recherche a analysé particulièrement les difficultés de compréhension et de production manifestées par les informateurs, aussi bien sur le plan du travail que dans la vie quotidienne, pendant leur séjour dans un pays francophone. En effet, leur interprétation répond à notre principal

intérêt en tant qu'enseignante de l'UNT, c'est-à-dire celui d'une visée didactique. Nous sommes intéressées également à mettre en lumière les avantages que cette recherche pourrait offrir dans le domaine de l'enseignement de la langue française.

La participation à ces projets en réseau a enrichi notre formation dans la recherche du moment où elle nous a permis d'échanger avec des collègues provenant des contextes socio-académiques différents du nôtre. En fait, les interventions dans des réunions scientifiques nous ont conduit à créer des espaces de discussion où chaque équipe de chercheurs-es a apporté leur point de vue et leurs expériences à l'égard du développement de la recherche menée.

Les résultats des études réalisées dans le cadre de ces projets internationaux ont donné lieu à des publications dans des actes des congrès, et des revues scientifiques. Certes, la diffusion des connaissances s'avère une étape essentielle, voire incontournable, de la recherche, notamment dans la communauté scientifique.

Il faut dire que la formation reçue tout au long de ces années, a suscité des réflexions épistémologiques, particulièrement d'ordre didactique. En effet, ce travail continu a éveillé chez nous des intérêts d'étude liés à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures depuis une perspective sociolinguistique, interculturelle et plurilingue.

Le chemin parcouru dans le domaine de la recherche a contribué considérablement à envisager notre travail de thèse dont le sujet s'est forgé sur la base des cadres théoriques étudiés, des recherches menées et des expériences pédagogiques mises en œuvre. Du point de vue didactique, l'analyse de nos propres pratiques de classe, de même que la remise en question

méthodologique de l'élaboration de nos cours, ont joué un rôle décisif dans la définition et le développement de notre projet de recherche.

1.2.3 Le Master 2 en Didactique des Langues et des Cultures

Dans le but de continuer notre formation dans la recherche et d'encadrer nos réflexions didactiques, en 2015 nous entamons des études de Master 2 Recherche en Didactique des langues et des cultures, français langue étrangère et seconde, à l'université Jean Monnet à Saint-Étienne.

Le sujet de recherche développé dans le mémoire de master porte sur *Les compétences littéraciées chez l'étudiant d'Arts Plastiques en contexte universitaire argentin*. En effet, notre principal intérêt vise à connaître, d'une part, si nos propositions didactiques répondent aux besoins et aux motivations des apprenants ; et d'autre part à les adapter aux exigences de la formation disciplinaire. Ainsi, nous centrant sur le pôle de la réception, nos réflexions concernent l'analyse du rapport que notre étudiant, argentin, établit avec l'écrit, en l'occurrence, en français. De ce fait, nous considérons que l'enseignement d'une langue étrangère dans un domaine dont la finalité n'est pas linguistique, comme c'est le cas de l'art, prend un rôle déclencheur. En effet, le contact et les échanges avec la LE offrent de nouvelles manières de percevoir le monde, pas seulement centrée sur la culture étrangère mais aussi, de revenir sur notre propre culture.

Or, pourquoi étudier dans une université en France et non pas dans une autre de notre contexte argentin ? Certes, il faut dire que nos universités offrent des formations, en langue espagnole, de quatrième niveau (Spécialisation, Master, Doctorat) dans le domaine des langues

étrangères, mais il n'en existe pas une qui concerne directement la didactique des langues et des cultures du français et en français. À ce titre et compte tenu que notre principal intérêt porte sur cet aspect de l'enseignement-apprentissage, nous avons choisi de nous inscrire à cette université française, notamment par son cadre épistémologique et les principes théoriques. En fait, les formations proposées dans le domaine de Sciences du Langage s'orientent vers des recherches empiriques et « écologiques », dans le sens qu'elles font partie d'un système, d'un contexte. Autant dire qu'elles s'appuient sur l'expérience humaine et sociale dont le but est de la décrire et de la connaître. Il s'agit donc d'une approche sociodidactique prenant comme point de départ la réflexion didactique encadrée dans une étude sociolinguistique, alors dans une recherche contextualisée.

Pour comprendre la notion de sociodidactique, nous adopterons les propos avancés par Rispaïl et Blanchet⁵, lorsqu'ils affirment que *cette approche sociodidactique naît de la rencontre entre didactique des langues et sociolinguistique, qu'elle présente comme indissociables, du moins sur le plan théorique, pour qui s'intéresse à la vie des langues, et en particulier à leur transmission scolaire et comment elle induit certaines pratiques méthodologiques, parfois inspirées de sciences connexes à la didactique.* (2011 : 66). C'est-à-dire que la notion de **socio** concerne le discours sur et de la société ; et celle de **didactique** fait référence aux discours sur les enseignements-apprentissages qui prennent en compte les paramètres sociolinguistiques des

⁵ Rispaïl, M; Blanchet, P. (2011) "Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain" in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des Archives Contemporaines. Paris, France.

situations et des contextes dans lesquels elle s'inscrit. Le résultat de ces deux composantes est l'étude des pratiques langagières liées aux langues et à l'école, écrites et orales.⁶

Les auteurs poursuivent *La sociodidactique, dans ses dimensions théorique et méthodologique, s'inscrit donc au premier titre dans le sens d'une recherche didactique impliquée socialement qui a pour objet et objectif l'intervention sur les terrains analysés et creuse le sillon pour un engagement du chercheur : c'est toujours, sous des modalités diverses, une recherche-action.*⁷

Certes, grâce aux formations reçues pendant des années, nous avons pu approfondir nos études et les orienter vers des courants tels que la sociodidactique, la sémiolinguistique bakhtinienne et l'herméneutique de la réception dont les concepts principaux sont à la base de notre recherche, à savoir : la lecture, la littéracie, le lecteur, le texte, le discours, les genres discursifs, le contexte, entre autres.

L'étude menée dans le cadre du Master a ouvert de nouvelles voies dans notre contexte d'enseignement-apprentissage car les approches abordées ont éclairé notre positionnement théorique et méthodologique. Les réflexions qui en découlent visent à améliorer les pratiques pédagogiques mises en place. Par ce biais la perspective interdisciplinaire s'avère inhérente à notre cours de français où la langue étrangère devient le principal instrument d'interaction entre les disciplines artistiques. Plus tard, nous reviendrons sur ce point-là.

⁶ Rispaïl, M; Blanchet, P. (2012) « La contextualisation. Enjeux épistémologiques et méthodologiques pour la recherche en didactique des langues et des cultures ». Séminaire en Didactique des langues et des cultures. Lima, mai, 2012.

⁷ *Op.cit.* p.67.

1.2.4 *Le rôle d'enseignante-chercheure à l'université*

Depuis notre rôle d'enseignante-chercheure à l'université, nous avons la possibilité d'intégrer l'enseignement à la recherche et vice-versa ce qui, à notre avis, devient un apanage, du moment où nous faisons partie de ce processus. En fait, nous pouvons expérimenter et observer de tout près les phénomènes d'ordre didactique qui ont lieu dans le groupe-classe, susceptibles d'être décrits puis analysés. Autrement dit, nous sommes intéressée à identifier les éléments qui contribuent à comprendre ce qui se passe chez l'apprenant-e au moment des interactions⁸ didactiques. Les données obtenues sont prises en compte pour élaborer le cours dont les principaux axes concernent le profil de l'élève, le contexte d'apprentissage et les spécificités de la discipline, notamment au plan des besoins et des intérêts professionnels.

Cette démarche est mise en lumière lors de notre travail dans les facultés (la faculté de Philosophie et Lettres, la faculté d'Arts et le DAPA, de l'UNT) où nous menons nos fonctions d'enseignante-chercheure dont l'essentiel a trait à la diversité des formations disciplinaires. A plus forte raison, il est évident que notre visée didactique s'appuie sur une approche interdisciplinaire et interculturelle.

⁸ Charaudeau, P.; Maingueneau, D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Editions du Seuil. Paris. : « ...l'interaction, c'est d'abord ce *processus* d'influences mutuelles qu'exercent les uns sur les autres les participants à l'échange communicatif (ou *interactants*) ; mais c'est aussi *le lieu où s'exerce ce jeu d'actions et de réactions* : une interaction, c'est une « rencontre »... » (p. 319)

Dans le cadre de la thèse, nous centrons notre étude sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre avec des disciplines artistiques⁹, nous prendrons donc les expériences et les activités réalisées à la faculté d'Arts.

A cet égard, il est pertinent de présenter le cours de français de la faculté d'Arts car le travail pédagogique mené, aussi bien du point de vue théorique que méthodologique ont eu une forte influence sur les recherches poursuivies.

La démarche didactique mise en œuvre au cours des années découle des changements opérés en fonction du champ disciplinaire et avant tout, des besoins et des motivations des apprenant-e-s, observés dans des situations précises de classe.

Tout en tenant compte des cadres conceptuels de référence, dans les grandes lignes, nous présentons ci-après le chemin parcouru afin de cerner notre positionnement épistémologique. A cet effet, nous présenterons le paradigme de recherche qui oriente nos choix théoriques et méthodologiques et qui ont évidemment eu une incidence décisive sur la recherche de la présente thèse. En fait, l'évolution des propositions didactiques réalisées depuis la conception du cours de français à la faculté d'Arts, ont passé par des diverses perspectives¹⁰, à savoir :

- des anciennes pratiques structuralistes centrées sur la traduction des textes ;
- des principes théoriques de la linguistique de l'énonciation ;

⁹ La décision de limiter la recherche au champ de l'art obéit à deux aspects : d'une part, le besoin d'approfondir l'étude réalisée dans le Master 2 ; d'autre part, explorer un domaine disciplinaire peu étudié dans notre contexte, à l'égard de la didactique des langues et des cultures étrangères, notamment en français.

¹⁰ Cabrera, L.; Pastor, R.; Nacul, K. (2018) "La enseñanza-aprendizaje del francés en la facultad de artes: un recorrido metodológico" in *Arte, Ciencia e Investigación, a 100 años de la Reforma Universitaria*. Libro digital, ISBN 978-987-754-167-0. Editor literario Marcos Escobar. Tucumán.

- de la sémiolinguistique d'inspiration bakhtinienne et de l'herméneutique de la réception pour se situer dans la perspective du sujet-récepteur ;
- de l'oralité en tant que compétence médiatrice pour l'approche de la lecture-compréhension.

L'évolution des méthodologies réalisée dans l'enseignement-apprentissage du français répond fondamentalement aux objectifs du cours qui ont variés au long du temps en fonction des changements produits dans la société.

Dans la situation didactique qui nous concerne, le français s'apprend à travers une discipline autre que linguistique, les arts visuels, en l'occurrence ; et dans un contexte exolingue¹¹, nous nous devons donc de concevoir les démarches pédagogiques appropriées au regard du profil de l'apprenant-e. Pour ce faire, il s'avère important de tenir compte des composantes qui entrent en jeu dans l'ingénierie didactique du cours, à savoir : l'élaboration des objectifs visant la spécificité de la discipline ; la sélection des contenus qui privilégie la relation apprentissage de la langue avec les sujets propres du domaine artistique ; la méthodologie appliquée dont la démarche emprunte, dans certains cas, des pratiques provenant de la formation ; l'évaluation des apprentissages. C'est justement le moment où langue étrangère devient médiatrice des connaissances artistiques, que l'apprenant-e se sert du français pour s'exprimer, en tant que spécialiste en arts visuels.

¹¹ Cuq, Jean-Pierre (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé Internationale. Paris. : La notion de communication exolingue renvoie initialement à celle qui s'effectue par des moyens langagiers autres qu'une langue maternelle commune aux interlocuteurs [...] Cette conception a été élargie aux situations impliquant des inégalités, des disparités ou des asymétries, quant aux moyens langagiers, entre les participants, y compris dans le cas où ceux-ci auraient une langue maternelle commune, comme lors d'échanges entre expert et non-expert d'un domaine quelconque. (p. 97)

Ce faisant, il est pertinent d'affirmer que les pratiques d'enseignement-recherche développées dans le cours de français destiné aux élèves d'arts, construisent sans doute le fondement où nous appuyons notre étude. Certes, les expériences atteintes ont contribué à enrichir notre formation et à élargir notre regard, en matière des didactiques des langues et des cultures étrangères à l'égard des disciplines autres que linguistiques, artistiques dans ce cas.

Sur le plan de la recherche, les travaux menés au CEI et le Master réalisé à l'Université Jean Monnet (Saint-Étienne) ont orienté et défini de manière remarquable les axes théoriques et méthodologiques de notre étude. En fait, il se situe notamment sur le champ de la sociodidactique avec ses composantes, de même que sur la perspective interdisciplinaire.

1.3.La nature d'un apprentissage collaboratif : Le français à travers les arts visuels

1.3.1 Quand les disciplines se réunissent. Une approche interdisciplinaire

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères fournit un champ d'action large et riche du moment où il se fait présent dans plusieurs disciplines, soit linguistiques ou non-linguistiques¹². En fait, c'est bien connu que de nombreuses recherches et des activités professionnelles se sont menées depuis des approches interdisciplinaire, transdisciplinaire ou pluridisciplinaire. Or, afin d'y situer notre étude, concernant plus d'une discipline, il s'avère nécessaire de les expliciter. Nous présenterons alors des définitions tirées des diverses sources, à savoir :

¹² Nous faisons la différence entre les disciplines qui s'intéressent directement à l'étude du langage et celles qui concernent les autres champs de la connaissance.

Le Dictionnaire de didactique du français¹³ propose celles-ci :

[...] L'interdisciplinarité désigne les échanges et les interactions entre disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle. Production d'une synthèse à partir des différentes sources de savoirs, la transdisciplinarité ce qui est emprunté à différentes sciences pour constituer un concept qui les dépasse. [...] Enfin, la multidisciplinarité ou pluridisciplinarité désigne la coexistence de plusieurs disciplines conservant chacune leur théorie et leur méthodologie monodisciplinaire. Il s'agit donc de collaboration et d'interactions entre spécialités de champs différents. (Cuq, 2003 : 138)

Pour sa part, le laboratoire interdisciplinaire littérature et mathématiques de l'université de Sherbrooke, Canada, propose les différentes manières de relations des disciplines¹⁴ :

Interdisciplinarité : Selon des auteurs d'écrits scientifiques, l'interdisciplinarité consiste en « **la mise en relation d'au moins deux disciplines**, en vue d'élaborer une **représentation originale** d'une notion, d'une situation, d'une problématique » (Maingain, Dufour et Fourez, 2002);

Transdisciplinarité : Selon l'Institut canadien de recherches avancées (ICRA), le principe de la transdisciplinarité consiste en un refus d'aborder le monde et ses problèmes par les catégories que sont les disciplines. À partir des problèmes du monde réel, la

¹³ *Op. Cit. p. 138.*

¹⁴<https://www.usherbrooke.ca/litt-et-maths/fondements/inter-trans-multi-pluri-ou-intradisciplinarite>

transdisciplinarité tente donc de construire ses propres contenus et ses propres méthodes.

Elle offre une nouvelle vision de la réalité, qui émerge de la confrontation des disciplines;

Multidisciplinarité : La multidisciplinarité peut se définir comme le recours à plusieurs disciplines autour d'un même thème, en abordant un objet d'étude selon les différents points de vue de spécialistes, en faisant coexister plusieurs domaines, dans un objectif de complémentarité pour la résolution d'un problème, où chaque spécialiste conserve la spécificité de ses concepts et méthodes;

Pluridisciplinarité : Juxtaposition de deux ou plusieurs disciplines (Lenoir, 2003; De Landsheere, 1979);

Enfin, nous estimons pertinent de citer les définitions avancées par l'Éduscol Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse¹⁵ publiées sur le site internet de Danièle Perez¹⁶, professeure d'arts plastiques à l'Académie de Reims, elle y présente également des représentations graphiques qui illustrent les concepts définis:

- Transdisciplinarité : DÉPASSEMENT d'un objet d'étude ou d'un champ du savoir au-delà de ses conceptions dans une discipline ou un groupe de disciplines. Par essence, la transdisciplinarité s'oppose à la division des savoirs et des problèmes en disciplines isolées.[...]

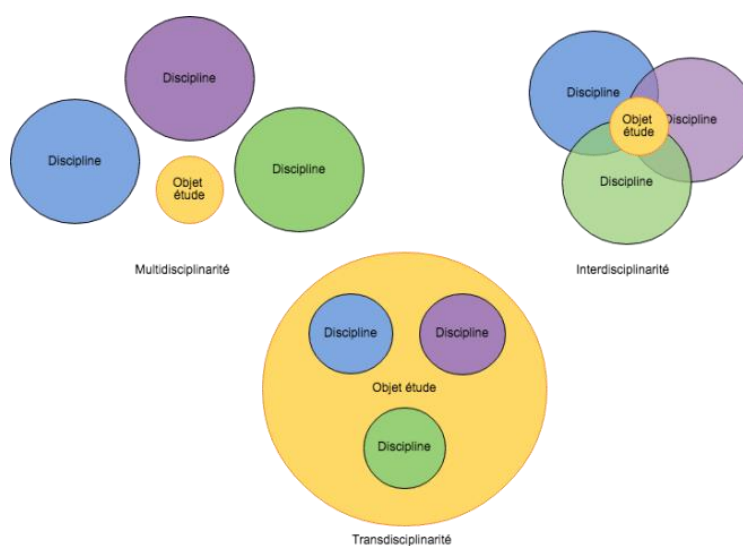
¹⁵ eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016

¹⁶ Perez, D. (2018) <https://perezartsplastiques.com/2018/03/05/pluridisciplinarite-interdisciplinarite-transdisciplinarite/>

- Pluridisciplinarité : RENCONTRE autour d'un thème ou d'une question mis en partage, associant les spécificités de concepts, de savoirs et de méthodes de chacune des disciplines associées. Addition de connaissances et de compétences disciplinaires pour résoudre un problème. [...]
- Interdisciplinarité : INTERACTION entre plusieurs spécialistes et entre plusieurs disciplines pour travailler un domaine de la connaissance, un fait, un savoir complexe qui – a priori – ne peut être circonscrit à un seul domaine ou un seul champ du savoir scolaire. Dialogue et échange de connaissances, d'analyses, de méthodes entre deux ou plusieurs disciplines. La démarche implique une coopération entre spécialistes dans des temps partagés [...]

Figure 1

*Des rapports disciplinaires*¹⁷



¹⁷ *Op.cit.*

Les définitions et les schémas ci-dessus permettent de comprendre et de visualiser la manière dont fonctionne chacune des perspectives. Nous pouvons alors affirmer que notre démarche d'étude s'oriente vers une approche interdisciplinaire. En fait, les disciplines concernées, le français langue étrangère et les arts visuels interagissent dans la classe en créant un espace d'échanges des connaissances où le rôle des participants, enseignant-e et apprenant-e-s, se place dans un statut symétrique. Autant dire qu'ils prennent la place d'un spécialiste de leur discipline, et du même coup ils apportent leurs savoirs de la langue, d'une part ; et ceux de l'art de l'autre. Certes, dans la classe, l'apprentissage prend un caractère collaboratif, car les interactions entre les disciplines rendent compte d'une interdépendance, d'un besoin mutuel entre elles, au profit de l'enrichissement des compétences professionnelles/disciplinaires.

Dans notre contexte didactique de la classe de français à la faculté d'Arts, la complémentarité des disciplines s'avère incontournable du moment où tous les contenus d'enseignement de la langue proposés dans le programme à développer pendant l'année académique, sont en étroite relation avec les savoirs artistiques. Autrement dit, nous apprenons le français, en fonction des besoins et des intérêts disciplinaires des étudiant-e-s d'arts. A cet effet, nous élaborons un cours *à la carte* dont l'axe principal vise à intégrer les disciplines. Nous développons alors un dispositif didactique susceptible de mettre en œuvre l'approche interdisciplinaire.

Nous entendons par dispositif *le résultat, virtuel, d'un travail d'ingénierie qui prévoit les outils sémiotiques ou instrumentaux (Vygotski, 1930/1985 ; Mercier, 1998) à mettre à la disposition du sujet pour que son rapport au monde devienne source d'apprentissage.* (Wesser,

2010)¹⁸. Le travail préalable réalisé lors de la création du dispositif de notre cours de français, considère des aspects liés :

- Au niveau des apprenant-e-s : le profil de l'élève (intérêts, motivations, âge, connaissances des langues étrangères, entre autres) ;
- Au niveau de l'environnement : les conditions d'infrastructure de la salle de classe (acoustique, éclairage, espace, climatisation parmi d'autres)
- Au niveau des supports technologiques : la disponibilité, de la part de l'institution, des moyens nécessaires pour mener à bien la classe (audio, projecteur, ordinateur, connexion Wi-Fi);
- Au niveau disciplinaire : l'appropriation des savoirs artistiques qui s'avèrent des composantes essentielles dans l'élaboration du dispositif ;
- Au niveau du programme : l'organisation des contenus linguistiques pour développer l'oral et l'écrit ; la préparation des activités ; la sélection des textes provenant des sources spécialisées en arts.

Le travail mené rend compte donc de la portée interdisciplinaire de l'enseignement-apprentissage que nous envisageons dans nos pratiques de classe.

Par ailleurs, la définition de dispositif proposée dans le Dictionnaire de Didactique du Français met en lumière la complexité inhérente à cette approche. C'est pourquoi nous estimons pertinente de la citer :

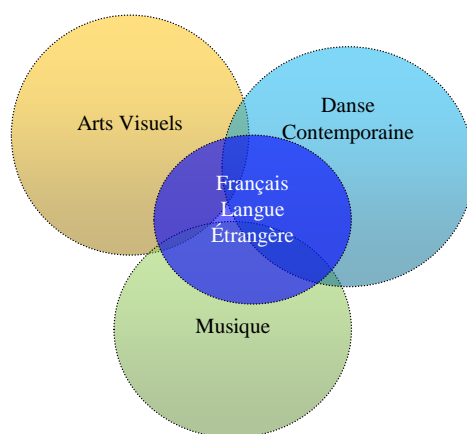
¹⁸ Weisser, M. (2010) « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! » in *Questions vives, recherches en éducation* v.4 / n°13, pp. 291-303.

C'est un ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée, éventuellement pédagogique (Foucault). [...] il suppose une analyse préalable des besoins à satisfaire, la conception du trajet à parcourir, l'identification des moyens à mobiliser, voire à fabriquer pour réaliser l'opération envisagée. (Cuq, J-P., 2003 : 74)¹⁹

L'approche interdisciplinaire mise en œuvre lors de nos pratiques pédagogiques, pourrait être illustrée comme dans la figure qui suit :

Figure 2

L'interaction des disciplines artistiques avec la langue française dans la classe de français



¹⁹ *Op. Cit.* p. 74

Le graphique montre que notre objet d'étude, l'enseignement-apprentissage du français, se situe à l'intersection des cercles, là où confluent les disciplines, les Arts Visuels, la Musique et la Danse Contemporaine. Il faut signaler que celles-ci font partie du cours de français de la faculté d'Arts, cependant au DAPA la seule formation que l'on peut suivre c'est les Arts Visuels. C'est la raison pour laquelle, dans la présente recherche, nous avons choisi de centrer l'étude sur cette dernière.

Les intersections des diagrammes rendent compte des points de convergence où se produisent les interactions entre les disciplines, ce qui devient susceptible de produire des nouveaux savoirs et des nouvelles manières d'apprendre aussi bien la langue étrangère que les connaissances disciplinaires.

La démarche interdisciplinaire mise en œuvre s'avère un travail collaboratif du moment où s'établit le croisement des deux disciplines, l'art et le FLE. En effet, l'objectif vise l'enrichissement mutuelle dans la construction des savoirs et le développement des compétences interdisciplinaires au profit d'une vision du monde plus étendue vers le plurilingue et l'interculturel.

1.3.2 Les disciplines non-linguistiques au sein des didactiques des langues-cultures étrangères

Comme nous l'avons dit plus haut, notre démarche didactique se place dans une perspective interdisciplinaire dont les disciplines concernées sont celles dites non-linguistiques.

A ce titre, il nous semble pertinent de signaler les propos de Duverger (2011).²⁰

L'expression « discipline non linguistique » - DNL - même si elle est commode et habituellement utilisée, semble tout à fait inappropriée, car il n'existe pas, à l'école, de disciplines non linguistiques ; toutes les disciplines utilisent des langues pour être enseignées et, qui plus est, des variantes spécifiques et originales de ces langues ; il serait plus convenable de parler de disciplines « dites » non linguistiques « DdNL ». (Duverger, J. 2011, p. 7)

En termes de Michaud (2014)²¹, par rapport à l'enseignement de la DNL dans la Langue Vivante Étrangère, il affirme que :

[l'enseignement] utilise le contexte de la langue étrangère comme support de transmission et s'appuie sur le contexte spécifique de la DNL pour faire progresser les élèves à la fois dans la discipline et la langue (compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques). Cela constitue la spécificité de cet enseignement (Coste, 2003 ; Duverger, 2007 ; Causa, 2007, 2009). (Michaud, C., 2014, p. 2)

Certes, depuis notre situation d'apprentissage cette démarche didactique met en évidence la dynamique collaborative dont nous avons fait référence plus haut. Elle se caractérise par la

²⁰ Duverger, J. (2011) « Introduction » dans la brochure *Enseignement bilingue. Le Professeur de « Discipline Non Linguistique » Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. ADEB - Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue. <http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/>

²¹ Michaud, C. (2014) « Disciplines non linguistiques en Langues Vivantes Étrangères : quelle prise en compte des effets de contextes pour améliorer les enseignements ? », *Contextes et didactiques* [En ligne], 5 | 2014, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 19 novembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ced/413> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.413>

co-construction des savoirs fondée sur le dialogue et les échanges, entre l'enseignant de la LE assurant les savoirs linguistiques; et les spécialistes (élèves, enseignants) qui fournissent les savoirs disciplinaires. La prise en compte de ces paramètres au moment d'envisager le dispositif, s'avèrent incontournable car ils relèvent de la participation effective des participants de la situation didactique, en tant que sujets socio-culturellement situés. En fait, leur dimension affective motivationnelle joue également un rôle important dans leur investissement et leur épanouissement. Autrement dit, comme le souligne Aussel (2017)²², le dispositif est *porteur d'une visée transformative [...] Les dispositifs permettent d'organiser, d'agencer la réalité afin d'atteindre des buts, de concrétiser des intentions. [...] Le concept de dispositif s'est ainsi développé dans ce contexte où les individus organisent leur environnement en fonction de leurs intentions ; il fait donc référence à quelque chose de construit par l'homme.*

Certes, nous partageons largement cette conception, car notre principal intérêt concerne le sujet, *l'humain*, à l'égard des apprentissages contextualisés dont la finalité relève aussi d'une dimension allotélique²³, c'est-à-dire *l'activité offerte ici et maintenant visant un apprentissage pour ailleurs et plus tard.* À cet égard, Aussel fait référence aux *expériences allotéliques* (Belin, *op.cit.*) : *l'acteur destinataire du dispositif sortira enrichi et aura la capacité de transformer le monde.* Nous cherchons alors à élaborer un dispositif didactique qui, avant tout, prenne en

²² Aussel, L. (2017) Émancipation et dispositif : analyse des voies alternatives. 978-2-36512-113-2. hal-02545923. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02545923>

²³ Delarue-Breton, C. ; Bautier, E. (2015) « Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée » dans *Le français aujourd'hui* n° 190, pp. 51 à 60. Armand Colin. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-3-page-51.htm>

compte les réalités où se déroulent les pratiques pédagogiques dont la raison d'être est l'apprenant, conçu comme un sujet ayant des expériences de vie, des compétences, des besoins, des intentions, des intérêts, des motivations. En effet, s'agissant d'un apprentissage interdisciplinaire, notre objectif vise également à développer des compétences chez l'apprenant-e, qui lui permettent de les transférer d'un contexte à un autre. Plus tard, nous allons nous centrer sur cet aspect, lors de la description du contexte où nous présenterons les caractéristiques du cours de français à la faculté d'Arts.

1.4. Pour conclure ce chapitre

Le trajet parcouru pendant des années dans le champ de la recherche et de l'enseignement met en lumière les diverses expériences qui ont eu une forte incidence dans notre formation d'enseignante-chercheure.

Les activités scientifiques que nous menons depuis le Centre d'Études Interculturelles constituent les fondements de nos travaux de recherche. En effet, la participation continue dans des projets nous a donné la possibilité d'analyser des divers sujets concernant particulièrement le domaine de l'écrit. Les approches épistémologiques et méthodologiques abordées ont orienté nos réflexions en matière de l'élaboration du dispositif didactique et de sa mise en œuvre dans les pratiques de classe ; de la diffusion des connaissances dans des publications et dans des événements scientifiques, entre autres activités.

Un jalon important qui a également donné origine à la présente recherche, fut la réalisation du Master 2 à l'université Jean Monnet. La formation reçue de cette institution

française, pour nous, étudiante hispanophone, argentine, appartenant à un contexte socio-culturel autre s'avère d'une importance remarquable surtout par rapport aux nouvelles perspectives théoriques et méthodologiques d'envisager la recherche. En plus, la possibilité de connaître le fonctionnement du système de l'enseignement supérieur français, les échanges avec des collègues de diverses cultures, les pratiques scripturales mises en œuvre et bien sûr la soutenance en présentiel dont la modalité est tout à fait différente de notre contexte, ont ouvert un large éventail traversé par le plurilinguisme et l'interculturalité.

Au plan de l'ingénierie didactique, les recherches réalisées et les formations reçues, jouent un rôle fondamental au moment de concevoir le cours de français à visée interdisciplinaire sur la base d'une approche sociodidactique.

Pour finir, il nous semble pertinent d'insister depuis notre rôle d'enseignante-chercheure, sur l'importance d'envisager la recherche à partir de plusieurs angles, d'analyser les points de convergence afin de créer des propositions pédagogiques effectives par rapport aux besoins de la société à l'égard des langues étrangères. À cet effet, il faudrait également, mettre en œuvre une étude des politiques linguistiques et éducatives qui régissent notre système éducatif.

1.5. Bibliographie et sitographie de ce chapitre

Aussel, L. (2017) *Émancipation et dispositif : analyse des voies alternatives*. 978-2-36512-113-2. hal-02545923. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02545923>

Boutet, J. (2021) « Pratique Langagière » <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-281.htm>

Cabrera, L. M.; Pastor, R. B.; Ponce de León, M. E.; Caballero, A. M.; Callejas, V. (2022) “Prácticas del lenguaje y formación profesional en francés: experiencias de estadia de argentinos en Francia”, in CHARDENET, Patrick; LOUSADA, Eliane Gouvêa (Org.). *Práticas da língua francesa na Argentina e no Brasil: dos contextos acadêmicos a os contextos profissionais / Prácticas de la lengua francesa en Argentina y Brasil: de contextos académicos a contextos profesionales / Pratiques de la langue française en Argentine et au Brésil: des contextes académiques aux contextes professionnels*. E-book, ISBN: 978-65-86562-93-4 Araraquara Letraria. <https://www.letraria.net/praticas-da-lingua-francesa-na-argentina-e-no-brasil/>

Cabrera, L.; Pastor, R.; Nacul, K. (2018) “La enseñanza-aprendizaje del francés en la facultad de artes: un recorrido metodológico” in *Arte, Ciencia e Investigación, a 100 años de la Reforma Universitaria*. Libro digital, ISBN 978-987-754-167-0. Editor literario Marcos Escobar. Tucumán.

Charaudeau, P. ; Maingueneau, D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Editions du Seuil. Paris.

Cuq, J-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé Internationale. Paris.

Delarue-Breton, C. ; Bautier, E. (2015) « Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée » dans *Le français aujourd'hui* n° 190, pp. 51 à 60.

Armand Colin. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-3-page-51.htm>

Michaud, C. (2014) « Disciplines non linguistiques en Langues Vivantes Étrangères : quelle prise en compte des effets de contextes pour améliorer les enseignements ? », *Contextes et didactiques* [En ligne], 5 | 2014, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 19 novembre 2022.

URL : <http://journals.openedition.org/ced/413> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.413>

Pastor, Raquel B. (2019) “Centro de Estudios Interculturales/CEI”. *Humanitas*, revista de la facultad de Filosofía y Letras / UNT, año XXXI, 2019, n°38, pp. 301-320.

Perez, D. (2018) <https://perezartsplastiques.com/2018/03/05/pluridisciplinarite-interdisciplinarite-transdisciplinarite/>

Rispail, M.; Blanchet, P. (2011) “Principes transversaux pour une sociodidactique dite “de terrain” in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des Archives Contemporaines. Paris, France.

Université de Sherbrooke <https://www.usherbrooke.ca/litt-et-maths/fondements/inter-trans-multi-pluri-ou-intradisciplinarite>

Weisser, M. (2010) « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! » in *Questions vives, recherches en éducation* v.4 / n°13, pp. 291-303.

CHAPITRE 2

Le contexte de la recherche

CHAPITRE 2

2.1. Le contexte de la recherche

Dans ce chapitre, nous présenterons les caractéristiques générales du contexte où se déroulent les situations d'enseignement-apprentissage au sein des cours de français. Puisque notre étude se situe depuis une perspective sociodidactique, il s'avère donc fondamental de mettre en lumière les principaux aspects (géographique, social, économique, éducatif) qui définissent l'environnement de la scène didactique. En fait, nous visons à comprendre le rapport que l'apprenant établit avec la langue étrangère afin d'élaborer un dispositif pédagogique adapté et qui répondent à ses attentes et à ses besoins professionnels.

La situation des langues étrangères dans l'enseignement laisse entrevoir les pratiques sociales, donc les besoins et les intérêts des usagers. Certes, au cours de l'histoire, nombre des variations sociolinguistiques en font la preuve, et partant les choix opérés en matière de politiques linguistiques éducatives.

A ce titre, nous considérons pertinent de présenter ci-après le panorama socio-historique qui a façonné le paysage linguistique de notre société.

2.2. Les langues sur le territoire argentin

2.2.1 *Les premières langues*

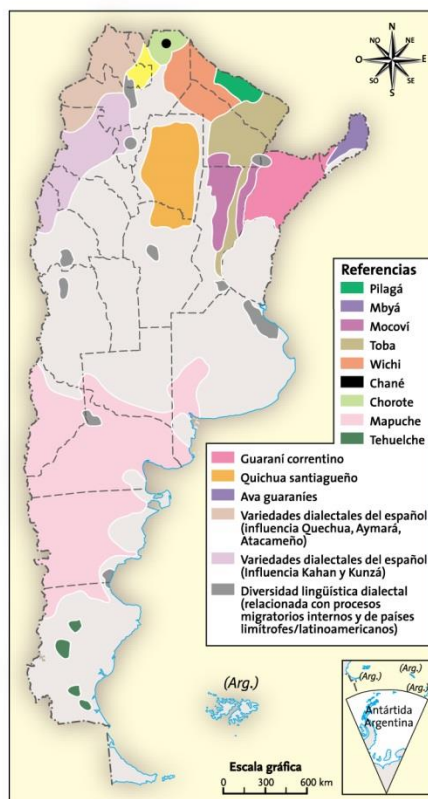
Il est connu qu'avant l'arrivée des Espagnols, le territoire argentin était peuplé des communautés autochtones ayant une organisation sociale, un patrimoine culturel, une langue, un

art, des mœurs et des coutumes. Selon Avellana et Messineo²⁴, « avant la conquête et la colonisation, on parlait 35 langues indigènes sur le territoire argentin, dont plus de la moitié ont disparu. Actuellement, on reconnaît 20 peuples indigènes parlants de, au moins, 17 langues natives²⁵, rassemblés en 7 familles linguistiques et ayant des divers degrés de bilinguisme et de contact avec l'espagnol.» [Notre traduction]. Les langues natives sont réparties dans les diverses provinces du pays, à savoir: *ava-guaraní* (Jujuy, Salta, Corrientes, Entre Ríos, Misiones, Buenos Aires) ; *aymara* (Salta, Jujuy, Buenos Aires) ; *chané* (Salta) ; *chorote* (Salta) ; *chulupí* (Salta, Formosa) ; *guaraní correntino* (Corrientes, Entre Ríos, Misiones, Buenos Aires) ; *mapudungum* (Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Buenos Aires, La Pampa); *mbyá guaraní* (Misiones); *mocoví* (Chaco, Santa Fe); *pilagá* (Formosa); *quom (toba)* (Chaco, Santa Fe, Formosa, Buenos Aires); *quechua* (Salta, Jujuy, Santiago del Estero, Buenos Aires); *tapiete* (Salta); *wichí* (Chaco, Formosa, Salta).

²⁴ Avellana, A.; Messineo, C. (2021) “Las Lenguas Indígenas en la Argentina y su continuidad en el español regional.” dans la revue *Káñina*, Rev. Artes y Letras, Univ. de Costa Rica XLV (1) (Janvier-Avril) 2021, pp. 207-231/ISSN: 2215-2636.

Figure 3

*Les langues originaires en Argentine*²⁶



Ce panorama rend compte de la diversité linguistique et culturelle existant dans notre pays qui sera modifiée lors de la colonisation espagnole. Certes, comme dans presque tous les pays colonisés, l'imposition de la langue, la culture et la religion des colons sur celles des autochtones, fait partie d'un processus d'acculturation. Pour comprendre ce terme, nous adoptons

²⁶ <https://www.educ.ar/recursos/125215/mapas-de-la-argentina-de-temas-historicos>

les définitions proposées, d'une part, dans le Dictionnaire de didactique (2003), « L'acculturation est le processus par lequel un individu ou une communauté accède à une culture et se l'approprie au point qu'il ne s'aperçoit plus qu'elle ne lui est pas naturelle mais qu'il l'a construite. Ce qu'on acquiert, on finit par oublier qu'on l'a acquis, c'est la célèbre amnésie des apprentissages (Bourdieu). » (p. 12).

D'autre part, Cécilia Courbot (2000)²⁷ définit l'acculturation comme « une notion désignant les phénomènes complexes qui résultent des contacts directs et prolongés entre deux cultures différentes, entraînant la modification ou la transformation de l'un ou des types culturels en présence. (p. 124) [...] le processus d'acculturation devient synonyme de déstabilisation d'une culture par l'adjonction d'éléments étrangers. » (p. 126)

Ces définitions nous mènent à réfléchir aux facteurs qui se sont dégagés du processus d'acculturation aussi bien pendant la période de colonisation que lors des postérieurs événements historiques comme celui des flux migratoires. De ce fait, il faut remarquer les modifications et les transformations des paradigmes culturels d'origine qui se sont produites dans tous les domaines de la société, on pourrait même parler d'un progressif affaiblissement d'identité. Certes, mettre en évidence ces phénomènes qui ont eu lieu tout au long de l'histoire du pays, nous permettra de comprendre la situation actuelle des langues dans notre société, y compris les politiques linguistiques et éducatives adoptées. A cet effet, nous

²⁷ Courbot, C. (2000) « De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire. Petite histoire d'un terme connoté ». Éditions de la Sorbonne « Hypothèse », pp. 121 à 129. <https://www.cairn.info/revue-hypotheses-2000-1-page-121.htm>

considérons important de partager les affirmations avancées par Serge Borg (2020)²⁸ lorsqu'il fait l'analyse des politiques linguistiques :

Les politiques linguistiques interviennent sur deux domaines bien précis, le corpus et le statut des langues. Il peut s'agir de renforcer l'usage, d'en limiter l'expansion ou de procéder à son éradication [...] Une politique linguistique peut s'employer à faire évoluer le corpus d'une langue [...] peut aussi modifier le statut d'une langue. Le maître mot pour définir l'action de politique linguistique est l'intervention car il s'agit bien d'un acte délibéré visant à mettre en place une politique d'aménagement ou de planification linguistique qui repose le plus souvent sur des impératifs liés à l'unité d'une nation ou à l'identité d'un peuple avec tout ce que cela suppose comme subjectivité ethnique, anthropologique, idéologique, spirituel et éthique.

Nous sommes intéressés justement à connaître les deux domaines, le corpus et le statut des langues présents dans notre société. En effet, notre intention est, d'une part, d'encadrer la recherche dans un contexte précis et de nous fournir des éléments effectifs qui à notre avis, jouent un rôle essentiel dans le processus d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans l'enseignement supérieur. D'autre part, nous visons à essayer de comprendre les politiques linguistiques éducatives en vigueur dans notre système éducatif, afin d'agir en

²⁸ Borg, S. (2020) *Programme 7 min à la découverte des politiques linguistiques. Introduction par Serge Borg.*
<https://www.youtube.com/watch?v=FqxIj2FfHBE>

conséquence depuis notre rôle d'enseignante-chercheure encadré dans une perspective sociodidactique.

2.2.2. L'arrivée des Espagnols : le devenir des langues

Comme on le sait, suite à la colonisation espagnole en 1492, la langue espagnole est devenue la seule langue officielle de l'Argentine, au détriment des langues autochtones qui sont restées minoritaires. En fait, elles ont été de moins en moins utilisées, c'est raison pour laquelle, actuellement leur présence dans notre société est devenue très faible. Cependant, grâce aux actions en faveur de la revalorisation de ces langues, *au niveau provincial, diverses langues indigènes ont été déclarées co-officielles lors des dernières années. Tel est le cas du guaraní déclarée co-officielle avec l'espagnol à la province de Corrientes en 2004, et du mocoví, quom (ou toba) et du wichí à la province de Chaco en 2011.*²⁹

La *matrice multilinguistique et pluriethnique* de l'Argentine, en termes de Avellana, A. ; Messineo, C. (2021)³⁰ s'est trouvée déstabilisée, altérée, estompée comme conséquence de la colonisation espagnole. Certes, la coexistence des langues, leur statut inégal entraîne des conflits à cause du rapport de force entre elles dont la langue dominante, celle des colons finit par s'imposer sur les langues dominées, celles des indigènes. C'est pourquoi, au cours de cette période, on peut dire que la situation linguistique du pays a donné un tournant copernicien, passant du multilinguisme à un apparent monolinguisme. En fait, l'espagnol devient la langue

²⁹ <https://lenguawichi.com.ar/diversidad-linguistica/lenguas-indigenas-de-argentina/>

³⁰ *Op. Cit.*

réservée aux domaines du pouvoir, et partant elle acquiert le statut de langue officielle au détriment des langues déjà existantes.

Des siècles plus tard, d'autres événements historiques ont eu une forte incidence sur les divers domaines de la société de notre pays. Nous centrerons notre attention sur les pratiques langagières, suite aux flux migratoires, ce que nous décrivons ci-après.

2.2.3. Les mouvements migratoires dans le pays : un nouveau paysage sociolinguistique

Nous considérons important de nous attarder sur la description du phénomène migratoire mené dans notre pays afin de connaître les facteurs qui ont conduit à composer l'actuelle situation des langues. Comme l'affirme Dora Estela Celton (1995) « L'immigration a pesé un tel poids dans la formation sociale et culturelle de l'Argentine, et elle compte tellement encore aujourd'hui, qu'on ne peut procéder à l'analyse de la réalité actuelle du pays sans s'y référer ».³¹

L'accueil d'immigrants a varié selon les époques dont nous ne ferons référence qu'à celle qui a eu lieu entre 1880 et 1923, étant donné que c'est la période où s'est produit le flux migratoire le plus important dans le pays. Il est pertinent de signaler que l'entrée massive des étrangers a été bénéficiée de la Constitution Nationale de 1853 qui « établissait une politique des portes ouvertes qui favorisait explicitement les immigrants européens et aux résidents étrangers leur garantissait tous les droits civils. Cette politique s'est concrétisée avec la loi

³¹ Celton, D. E., Domenach H., Guillon, M. (1995) « Plus d'un siècle d'immigration internationale en Argentine ». In: Revue européenne des migrations internationales, vol. 11, n°2,1995. Amérique Latine. pp. 145-165; doi : <https://doi.org/10.3406/remi.1995.1468> https://www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_1995_num_11_2_1468

connue comme « Loi sur le Développement de l'Immigration » qui promouvait l'immigration et protégeait l'immigrant »³² [Notre traduction].

En fait, l'immigration transocéanique (1881-1914) a peuplé le pays de plus de 4.200.000 personnes dont les communautés, les plus importantes furent : l'italienne (2.000.000), l'espagnole (1.400.000), la française (170.000) et la russe (160.000)³³. Des Syriens et des Libanais se sont aussi installés dans notre pays, majoritairement dans les provinces de Buenos Aires, Córdoba, Tucumán, Santiago del Estero, Salta, Mendoza et San Luis.

Les changements socio-culturels entraînés des flux migratoires ont modifié, entre autres aspects, le panorama linguistique de l'Argentine. Effectivement, le contact des diverses langues issu des événements depuis des siècles a contribué à la formation linguistique et ses variations de notre langue actuelle. Certes, la communication, soit orale, soit écrite, témoigne de la richesse d'une langue, teinte d'emprunts, de variations et de mélanges linguistiques.

Ces phénomènes démographiques décrits partiellement nous mènent à réfléchir à la diversité linguistique façonnée au cours de l'histoire et à laisser de côté, certaines représentations sociales comme celle du monolinguisme de notre pays. Par contre, l'Argentine se trouve au carrefour de plusieurs cultures où la variété des langues autochtones jusqu'à l'actuelle présence des diverses langues étrangères sur le territoire, font un pays marqué du multilinguisme et du plurilinguisme.

³² Allega, L. (2021) "La gestión estatal de las migraciones regionales en la Argentina desde el retorno democrático" in Cuadernos del INAP (Instituto Nacional de Administración Pública). Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuina_70.pdf

³³ Ces données ont été tirées du document *Perfil migratorio de Argentina*, fait par l'Organisation Internationale pour les migrations (OIM) en novembre 2008. Buenos Aires

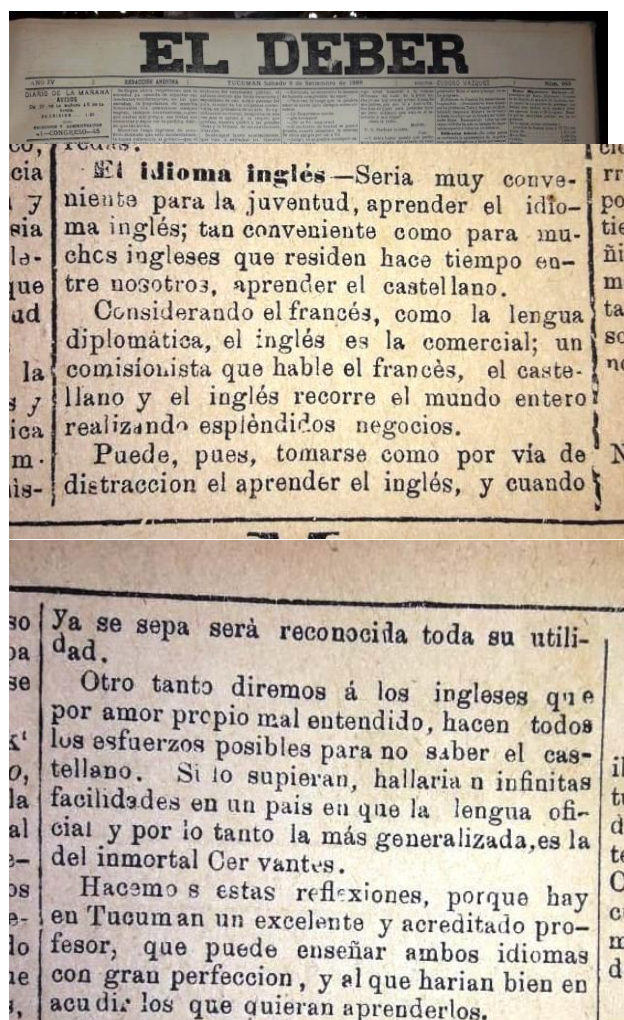
A ce sujet, il nous semble important de citer les propos avancés par Coste, Moore et Zarate (2009) concernant le plurilinguisme:

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 11).³⁴

Depuis cette perspective, les représentations d'un pays monolingue seraient remises en question, car parler d'homogénéité face aux diversités linguistiques présentes dans notre pays, ne serait qu'un « mirage ». Il s'avère donc important d'analyser la manière dont le plurilinguisme joue son rôle dans notre société et particulièrement dans le système éducatif. Pour ce faire, nous présenterons dans ce qui suit, l'organisation de la scolarisation en Argentine, dans le but de connaître la place accordée aux langues étrangères et leur impact au niveau des pratiques sociales.

Avant de passer au point suivant, nous voudrions partager un document, à titre d'exemple de ce que nous venons de dire, qui témoigne, en partie, de la situation sociolinguistique lors de l'immigration, surtout européenne, en Argentine.

³⁴ Coste, D. ; Moore, D. ; Zarate, G., 2009 *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire. Parution initiale : 1997. Division des Politiques, Strasbourg. (p. 11)



La langue anglaise – Il serait très convenable pour la jeunesse, d'apprendre la langue anglaise ; aussi convenable que pour beaucoup d'Anglais qui résident depuis quelque temps parmi nous, d'apprendre le castillan.

Considérant le français comme la langue diplomatique, l'anglais est la langue commerciale ; un commissionnaire qui parle le français, le castillan et l'anglais parcourt le monde entier en faisant des merveilleuses affaires.

On peut, donc, apprendre l'anglais comme un passe-temps et lorsqu'on le sait, toute son utilité sera reconnue.

Il en va de même pour les Anglais, qui pour l'amour de soi mal entendu, font tous les efforts possibles pour ne pas apprendre le castillan. S'ils le savaient, ils trouveraient d'innombrables facilités dans un pays où la langue officielle et par conséquent la plus généralisée, est celle de l'immortel Cervantes.

Nous faisons ces réflexions parce qu'à Tucuman il y a un excellent et reconnu professeur, qui peut enseigner les deux langues d'une grande perfection et à qui feront du bien d'y aller, ceux qui veulent les apprendre. [Notre traduction]

Journal du matin *El Deber* n° 949, Année IV. Tucuman, le samedi 8 septembre 1888.

Il s'agit d'un article, à visée publicitaire, du journal *El Deber*, édité et publié à Tucuman le samedi 8 septembre 1888. Parmi les multiples aspects intéressants à analyser de ce document, nous voulons souligner les suivants : l'importance et les avantages d'apprendre des langues, l'anglais, le français et l'espagnol (castillan) pour les immigrés, en l'occurrence, les Anglais ; le rapport de forces entre l'anglais et le castillan car il est évident la représentation de suprématie (*amor propio*) des Anglais sur la culture du pays accueillant ; la mise en relief de l'identité

nationale en soulignant que la langue officielle est l'espagnol. Cependant, comme c'est actuellement le cas, l'hégémonie de la langue anglaise est incontournable.

Ce document authentique témoigne des idées et des actions de la société de l'époque à l'égard des langues étrangères. Il nous a semblé intéressant de l'introduire dans notre étude car il nous raconte une petite partie de notre histoire sociolinguistique ce qui permet de la mettre en rapport avec la situation plurilingue et interculturelle actuelle.

2.3. Le système éducatif argentin : la place des langues étrangères

Dans cette partie, nous visons à présenter la structure du système éducatif argentin pour mettre en lumière le rôle des langues étrangères dans les différents niveaux de l'enseignement. De ce fait, il sera possible d'entrevoir les actions menées en matière des politiques linguistiques en vigueur et par la suite, la prise des décisions dans les établissements éducatifs, notamment à l'université.

En fait, étant donné que notre recherche s'appuie sur des didactiques contextualisées, il résulte nécessaire, voire impératif, d'envisager une analyse du contexte sociolinguistique. Par ce biais, il nous intéresse de connaître de tout près les pratiques langagières afin d'identifier les facteurs susceptibles d'avoir une incidence sur le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, dans ce cas à l'université.

2.3.1. La structure du système éducatif : les niveaux et les modalités

D'après la Loi 26.206, en vigueur, la structure du système éducatif national comprend quatre niveaux de l'enseignement, à savoir :

1. Niveau initial (obligatoire) : deux ans pour des enfants de 4 et 5 ans ;
2. Niveau primaire (obligatoire) : six ans, destiné aux enfants à partir de 6 ans ;
3. Niveau secondaire (obligatoire) : six ans³⁵, pour des adolescents à partir de 12 ans. Ce niveau propose, à partir de la troisième année, de choisir une des modalités³⁶ :
 - Lycée en Sciences Sociales et Humaines ;
 - Lycée en Sciences Naturelles ;
 - Lycée en Économie et Administration ;
 - Lycée en Langues ;
 - Lycée en Agro et Environnement ;
 - Lycée en Tourisme ;
 - Lycée en Communication ;
 - Lycée en Informatique ;
 - Lycée en Éducation Physique ;
 - Lycée en Arts (Musique, Arts Visuels, Théâtre, Danse, etc.)

³⁵ Les lycées à modalité Technico-professionnel durent plus de six ans.

³⁶ Les modalités ne sont pas obligatoires dans tous les établissements du pays. Elles peuvent varier d'après les besoins de chaque contexte.

4. Niveau Supérieur : ce n'est pas obligatoire, ceux qui veulent y accéder doivent avoir réussi le niveau secondaire. Ce niveau est régi par la Loi de l'Enseignement Supérieur. Après, nous développerons l'organisation de l'Université Nationale de Tucuman.

En ce qui concerne les langues étrangères dans le système éducatif, les objectifs exprimés dans la Loi, soulignent explicitement leur enseignement. Ainsi dans le niveau primaire, l'objectif vise à « Donner des opportunités équitables d'apprentissage, particulièrement en langue et communication, en sciences sociales, en mathématique, en sciences naturelles, en langues étrangères, etc. » ; et dans le niveau secondaire, l'objectif vise à « Développer les compétences linguistiques, orales et écrites de la langue espagnole et comprendre et s'exprimer en une langue étrangère. »³⁷ [Notre traduction]

Au cours des années, les lois sur l'éducation ont évidemment changé en adéquation avec les besoins sociétaux des citoyens mais surtout avec les intérêts économiques et politiques du pays.

Une analyse en rétrospective des diverses lois qui prévoient l'enseignement des langues étrangères met en évidence le regard réductionniste qu'elles ont adopté par rapport à la diversité linguistique. En effet, il y a des années l'offre des langues était variée, l'école secondaire proposait l'enseignement du français, de l'anglais et de l'italien, et dans certains établissements

³⁷ Niveles educativos. <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/niveles-educativos#titulo-3>

le portugais et l'allemand. Tandis qu'aujourd'hui c'est l'anglais presque la seule langue présente dans tous les niveaux de l'enseignement obligatoire, au détriment des autres langues.

Roberto Bein (2021) dans son article sur la Situation des langues étrangères en Argentine, affirme:

Dans notre pays on a manifesté [...] un intérêt précoce à l'enseignement des langues étrangères. Pendant l'époque coloniale, en 1801, les membres du Cabildo de Buenos Aires, avaient déjà remarqué l'importance de l'enseignement du français dans l'école publique [...] Au XIX^e siècle, dans les écoles secondaires officielles, on enseignait avant tout le français et l'anglais, en plus du latin et du grec ; au XX^e siècle, de manière croissante, l'anglais avec le français ; dans certains cas l'italien, rarement le portugais et, dans les écoles techniques, l'allemand, tandis que les langues classiques étaient laissées de côté dans la plupart des écoles, actuellement très peu en gardent le latin.³⁸ [Notre traduction]

L'hégémonie de l'anglais, pour des raisons diverses, est indéniable, mais ce que nous mettons en question c'est l'éradication, de plus en plus marquée, des langues comme le français ou l'italien dans l'enseignement obligatoire même si la Loi les prévoit.

Dans la province de Tucuman, le français, coexistant avec l'anglais, a été enlevé progressivement de l'école secondaire. Ce sont de moins en moins les établissements qui offrent

³⁸ Bein, R. (2021) La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina. <https://linguasur.com.ar/wp-content/uploads/2021/09/Bein-Roberto-Lenguas-extranjeras.pdf>

l'enseignement de plus d'une langue étrangère. Cette situation critique, à notre avis, nous mène à réfléchir aux politiques linguistiques et éducatives, plus précisément, à nous interroger sur, quels aspects sont pris en compte par les décideurs au moment de concevoir les politiques linguistiques ? quels critères pédagogiques sont appliqués par les autorités des établissements pour les mettre en œuvre ? Bref, les politiques linguistiques répondent aux besoins éducatifs réels de la société ?

Dans le point qui suit, nous aborderons la situation des langues étrangères dans le contexte de l'Université Nationale de Tucuman.

2.3.2. L'Université Nationale de Tucuman : la place des langues étrangères dans les formations

L'Université Nationale de Tucuman³⁹ (UNT), située à San Miguel de Tucuman, la capitale de la province, est composée des treize unités académiques ou facultés (d'Agronomie, d'Architecture et Urbanisme, d'Arts, de Biochimie, Chimie et Pharmacie, de Droit et Sciences Sociales, d'Éducation Physique, de Médecine, d'Odontologie, de Philosophie et Lettres, de Psychologie, de Sciences Économiques, de Sciences Exactes et Technologie, de Sciences de la Nature) dont chacune propose diverses formations, soit de grade ou de *posgrado* (Master, Doctorat, Spécialisation). Certaines des facultés ont également des sièges dans d'autres villes, tel

³⁹ Établissement d'enseignement supérieur fondé en 1914. Il s'agit d'une université publique, laïque et gratuite.

est le cas de la Faculté d'Arts, qui nous occupe dans cette recherche, présente dans le département d'Aguilares, situé au sud de la province.

L'UNT, considérée l'une des universités les plus prestigieuses du nord-ouest de l'Argentine accueille une population d'étudiant-e-s très variée. En fait, un nombre important des jeunes provenant des provinces voisines particulièrement de Santiago del Estero, Salta, Jujuy, Catamarca, s'inscrivent dans les différentes formations des facultés. L'université reçoit aussi des étudiant-e-s immigrés surtout des pays latino-américains (Chili, Bolivie, Venezuela, entre autres).

En outre, grâce aux conventions de mobilités signées avec des universités étrangères⁴⁰, des étudiant-e-s et des enseignant-e-s de diverses nationalités viennent poursuivre leurs études et leurs recherches à l'UNT. Cette mobilité internationale bénéficie en quelque sorte le contact effectif des langues-cultures, et élargit encore plus la situation plurilingue de notre environnement.

Par rapport à l'enseignement des langues étrangères à l'UNT, il concerne trois domaines, à savoir :

- La formation des Professeurs des langues étrangères : la faculté de Philosophie et Lettres offre la formation de Professorat et/ou Licence en Anglais et de Professorat et/ou Licence en français.

⁴⁰ Actuellement, les conventions concernent des universités de l'Amérique Latine (la Bolivie, le Brésil, le Chili, la Colombie, le Mexique et le Paraguay) et de l'Europe (l'Allemagne, l'Autriche, l'Espagne, la France et l'Italie).

- Les cours de langues étrangères : ils s'assurent dans des facultés dont certaines filières proposent dans leurs cursus, la langue étrangère (voir tableau ci-dessous). Il s'agit de l'enseignement de l'anglais, du français ou de l'italien sur objectifs spécifiques. Mais malgré les actions politiques de mobilités internationales visant le plurilinguisme, la seule langue qui a le statut de langue obligatoire dans l'enseignement de grade, est l'anglais. Les autres langues (le français et l'italien) ne sont offertes en caractère de facultative que dans les facultés de Philosophie et Lettres, de Psychologie et d'Arts.

- Les cours des langues étrangères destinés au grand public : il s'agit des cours des diverses langues étrangères (anglais, français, coréen, chinois, japonais, portugais, italien et espagnol pour les étrangers). En général, ces cours sont organisés par niveaux d'après le Cadre Commun de Référence pour les Langues. Il faut dire également que ces cours ne font pas partie des formations universitaires mais c'est un service payant procuré par l'UNT, adressé à ceux qui sont intéressés à apprendre une langue étrangère, soit pour voyager, soit pour passer un examen international, soit pour postuler à une bourse, etc.

Tableau 1

Les langues étrangères dans les facultés de l'UNT

Facultés	Langues étrangère-s
Faculté d'Agronomie	anglais (obligatoire)
Faculté d'Architecture et Urbanisme	aucune
Faculté d'Arts	français et anglais (matière facultative)

Faculté de Biochimie, Chimie et Pharmacie	anglais (obligatoire)
Faculté de Droit et des Sciences Sociales	aucune
Faculté d'Education Physique	anglais (obligatoire)
Faculté de Médecine	anglais (obligatoire)
Faculté d'Odontologie	anglais (obligatoire)
Faculté de Philosophie et Lettres	anglais, français, italien (matière facultative)
Faculté de Psychologie	anglais, français, italien (matière facultative)
Faculté des Sciences Économiques	anglais (obligatoire)
Faculté des Sciences Exactes et Technologie	anglais (obligatoire)
Faculté de Sciences de la Nature	anglais (obligatoire)

Les données du tableau rendent compte de l'hégémonie incontournable de l'anglais en tant que matière obligatoire dans les formations de sept facultés⁴¹. Sauf trois unités académiques, compte tenu des spécificités de ses formations et même si le modèle plurilingue est restreint, privilégient encore l'importance d'enseigner plus d'une langue étrangère. Et les autres trois facultés, pour des raisons que nous ne connaissons pas, n'accordent aucune place aux langues.

⁴¹ Le français avec l'anglais faisaient partie des programmes des formations des facultés d'Architecture et de Sciences de la Nature, mais suite aux changements dans le curriculum, l'enseignement des langues étrangères a été exclu pour la première, et a été réduit à l'anglais au détriment du français pour la seconde.

Il est évident l'approche réductionniste adoptée par les responsables des formations universitaires, à l'égard de l'enseignement des langues étrangères. Cette situation ne fait que rétrécir le parcours d'un enseignement plurilingue, en conséquence, empêcher l'apprenant-e de faire le choix de la langue étrangère qu'il a besoin d'apprendre. Il serait souhaitable donc d'envisager une analyse des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre afin de comprendre les décisions, à notre avis, si arbitraires et restreintes.

Pour ce faire, nous ferons recours aux propos avancés par Serge Borg, au regard des politiques linguistiques éducatives (PLE). Parmi les modes opératoires des PLE que le spécialiste propose, à savoir : l'intervention, la planification, l'aménagement et le dispositif, nous en retiendrons le troisième. En fait, c'est dans l'étape de l'aménagement linguistique où la décision d'introduire ou non une langue étrangère se concrétise suite aux actions menées des étapes précédentes. Serge Borg (2017)⁴² affirme :

Ce qui caractérise l'aménagement c'est son action majeure d'agencement de l'existant linguistique et éducatif, à la différence de la planification où tout est à construire. L'aménagement va donc s'attacher à structurer et à traduire l'action de planification qui la précède [...] son choix privilégié d'action doit se situer au niveau du curriculum. Le curriculum désigne un ensemble de réflexions et d'orientations qui visent à établir un parcours d'enseignement-apprentissage en termes des projets et des finalités éducatives déterminées.

⁴² Borg, S. (2017) Conférence « Les politiques linguistiques éducatives : définition, contextualisation, évaluation. » Projet Conf Fle. <https://www.youtube.com/watch?v=HU0uz2nfCRU>

Il serait intéressant de connaître la manière dont fut conçu l'aménagement linguistique dans l'enseignement supérieur, de même que les réflexions et les orientations qui ont conduit à proposer un curriculum où les LE sont presque absentes.

La restriction de l'enseignement des LE dans les filières universitaires entraîne également des conséquences au niveau professionnel, c'est-à-dire lorsque l'apprenant fait partie d'une communauté scientifique. Comme le souligne Hamel (2013)⁴³, à propos de l'aménagement linguistique dans le champ des sciences et l'enseignement supérieur :

Dans le courant du XX siècle, la communauté scientifique internationale est passée d'un modèle plurilingue restreint, mais équilibré entre trois langues, à savoir l'allemand, l'anglais et le français, à un modèle vertical, marqué par l'usage hégémonique de l'anglais. Cela signifie que de plus en plus de scientifiques non anglophones publient en anglais alors qu'ils poursuivent leurs recherches et leurs enseignements dans leurs propres langues: le français, le japonais, l'allemand, le russe, le chinois, l'espagnol, l'italien, le portugais et bien d'autres. [...] le monolinguisme intellectuel exclut le chercheur de l'expérience fondamentale de connaître et de s'approprier d'autres modèles et perspectives scientifiques, forgés dans d'autres langues et cultures, et de pouvoir les confronter avec les siens.

⁴³ Hamel, R. E. (2013) « L'anglais, langue unique pour les sciences ? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. » dans *Synergies Europe* n°8, pp. 53-66. GERFLINT.

Cette situation linguistique déséquilibrée, nous fait réfléchir aux politiques linguistiques éducatives en vigueur afin d'envisager des actions basées sur un modèle plurilingue. Plus tard, nous reprendrons en détail le sujet de politiques linguistiques.

2.4. Les aspects contextuels des deux situations didactiques

Notre recherche concernant l'étude du processus d'enseignement-apprentissage du français dans le domaine des arts à l'université, se développe dans deux contextes différents, à savoir : la faculté d'Arts (dorénavant FA), située à San Miguel de Tucumán, et le Département d'Arts Plastiques d'Aguilares (dorénavant DAPA), situé dans la ville d'Aguilares ; les deux institutions appartiennent à l'Université Nationale de Tucuman. À cet effet, nous considérons important de présenter d'abord, les principaux aspects de ces contextes afin de, d'une part, situer notre recherche dans des environnements précis et d'autre part, en termes de Calvet de *comprendre comment les conditions extérieures influent les fonctionnements internes*⁴⁴. Il nous intéresse alors de savoir si ces conditions externes, propres à chaque contexte concerné, influent sur l'appropriation des connaissances et la performance de l'apprenant-e, en l'occurrence, de français langue étrangère (FLE).

Par rapport au terme « performance », nous prenons la définition proposée dans le Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde⁴⁵ :

⁴⁴ Calvet, Louis-Jean in revue Sciences Humaines n° 162, juillet 2005.

⁴⁵ Cuq, J-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé Internationale. Paris.

Ce terme, issu de la grammaire générative, renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle. La performance ne dépend pas seulement des savoirs et savoir-faire acquis, mais aussi de facteurs multiples comme la mémoire, la motivation, l'identité sociale, les composantes affectives. (Cuq, J-P., 2003, p. 192)

À ce titre, nous présenterons succinctement des données statistiques décrivant la situation géographique, démographique, économique et éducative des deux villes où se déroulent nos cours de français.

Du point de vue géographique, la province de Tucuman se trouve dans la région Nord-Ouest de l'Argentine (NOA), sa surface est de 22.524 km² et la population totale atteint 1.448.188 habitants. Le territoire est organisé en 17 départements dont nous allons centrer notre attention sur les deux villes mentionnées plus haut, à savoir : San Miguel de Tucuman, capitale de la province (milieu urbain), situé au centre du territoire, le nombre d'habitants est de 694.327 ; et Aguilares, (milieu semi-rural) dont la population est de 2.811 habitants⁴⁶, appartient au département de Rio Chico, placé au sud de la province, à 80 km de la capitale.

En ce qui concerne la vie économique, les principales activités à San Miguel de Tucuman sortent du commerce, des services et de l'administration publique ; tandis qu'à Aguilares, les activités agricoles, notamment celle de la production de la canne à sucre, deviennent une des

⁴⁶ Nous avons pris les données fournies lors du recensement de la population 2010, car celles du dernier réalisé en 2022 ne sont pas encore publiées. <http://www.sig.indec.gov.ar/censo2010/>

sources économiques la plus importante de cette ville, puis les activités de l'administration publique.

2.4.1. La faculté d'Arts : les langues étrangères dans les disciplines dites non-linguistiques

Dans cette partie, nous présenterons le profil de la faculté d'Arts (FA), de même que celui des étudiant-e-s. Pour ce faire, nous montrerons les formations offertes et la place des langues étrangères dans chacune d'elles et les objectifs prévus du futur professionnel d'art.

La faculté d'Arts offre diverses formations⁴⁷ dont la plupart d'elles incluent la langue étrangère dans leurs programmes, à savoir :

- Licence en Arts Visuels (français ou anglais) ;
- Professorat Universitaire en Théâtre (français ou anglais) ;
- Licence en Musique (français ou anglais) ;
- Professorat en Danse Contemporaine (français ou anglais) ;
- Licence en Danse Classique (français ou anglais) ;
- Licence en Design de Sonorisation (deux années d'anglais) ;
- Technique Universitaire en Photographie (anglais) ;
- Licence en Design (aucune langue étrangère) ;
- Licence en Théâtre (aucune langue étrangère) ;
- Technique Universitaire en instruments de cordes frappées (aucune langue étrangère) ;

⁴⁷ Ces formations ne peuvent se suivre que dans le siège central de la faculté, c'est-à-dire à San Miguel de Tucuman. Tandis qu'au DAPA, siège à Aguilares, la seule filière proposée est la Licence en Arts Visuels.

- Licence en Lutherie (aucune langue étrangère).

Il est à souligner l'importance accordée aux langues étrangères dans les programmes d'études des disciplines dites non-linguistiques. En fait, ces décisions en matière des politiques linguistiques mettent en exergue le besoin d'envisager des approches plurilingues dans l'enseignement supérieur même si la place des langues étrangères devient de plus en plus réduite.

En ce qui concerne les objectifs académiques de la formation en Arts Visuels, nous citerons, ceux qui se rapportent à **l'enseignement des langues étrangères**, à savoir :

- Acquérir la compétence pour comprendre des textes de sa spécialité en une langue étrangère (anglais ou français)

À l'égard du **profil professionnel du diplômé**, la formation cherche à former un-e étudiant-e qui soit capable de :

- Agir dans le monde contemporain depuis le rôle de professionnel critique afin de rendre possible sa transformation.
- Comprendre des textes de la spécialité en langue étrangère.

Par rapport au **diplômé de la Licence en Arts Visuels**, il aura les compétences nécessaires pour :

- Participer, en tant que spécialiste, à la réalisation des projets culturels et à l'échange des divers services de relations internationales.

Les objectifs de la formation ainsi que le profil professionnel mettent en évidence l'intérêt et la nécessité de développer des compétences professionnelles artistiques depuis une

dimension interculturelle et plurilingue. Certes, le cours de français s'encadre dans cette perspective d'apprentissage.

Quant à l'organisation de la formation (cf. Annexe 1), la Licence en Arts Visuels dure cinq années qui sont réparties en deux cycles : le premier, le cycle d'initiation, atteint les trois premières années ; le second, le cycle de développement et d'approfondissement, concerne les deux dernières années. A son tour, ils s'articulent en deux axes : l'un théorique (les Histoires de l'art, l'Esthétique, la Psychologie et les Langues Étrangères) ; et l'autre pratique (les ateliers de peinture, de dessin, de gravure et de sculpture).

Par rapport à la manière dont cette articulation opère dans la dynamique de la formation, les affirmations de Raquel Pastor (2007)⁴⁸ apportent des précisions importantes :

La réflexion systématique à propos des modes d'expression des objets artistiques divers occupe une grande place dans la formation. De ce point de vue, la démarche réflexive est envisagée en tant que facteur d'intégration et de transfert du corps de connaissances théoriques à la pratique concrète de l'art. Bref, il s'agit d'une formation qui vise avant tout la compréhension du phénomène artistique, que ce soit en tant qu'objet d'enseignement, d'apprentissage et/ou d'instrumentation pour l'application des techniques artistiques. (Pastor, 2007)

⁴⁸ Pastor, R., 2007 *Le discours de la médiacritique d'art et sa compréhension. Analyse comparée de la situation, français langue étrangère et espagnol langue maternelle*. ANRT Lille-Thèses. Doctorat Nouveau Régime 04/BESA/1037; 0351.47537/06. Microfiches. Lille, Francia. ISSN 0294-1767.

A ce propos, depuis les cours de français, notre intention est de mener un travail de réflexion susceptible de permettre à l'apprenant-e de percevoir les rapports inhérents de la langue à la discipline. Pour y arriver, il serait convenable de proposer des pratiques pédagogiques telles que la lecture des textes de spécialité en LE, par exemple, qui conduisent à la construction des savoirs aussi bien linguistiques que disciplinaires.

Comme nous venons de mentionner plus haut, le français est présent dans cinq filières des onze proposées par la faculté, siège central, ce qui enrichit de manière considérable la dimension interdisciplinaire du cours. Ce trait diffère dans le groupe d'apprenant-e-s d'Aguilares car le public est homogène du point de vue disciplinaire. Au moment de l'analyse des données, il faudrait considérer cet aspect contextuel pour comprendre le rôle qu'il joue dans le processus d'apprentissage de la langue. Autrement dit, le groupe d'apprenant-e-s de la FA entre en contact avec des connaissances des diverses disciplines, tandis que celui du DAPA n'interagit qu'avec des étudiant-e-s de leur même discipline.

2.4.2. Le Département d'Arts Plastiques d'Aguilares (DAPA)

Compte tenu que l'un des contextes de la recherche concerne le DAPA, nous décrivons les principaux éléments qui caractérisent la formation d'Arts Visuels dans cet établissement.

Le DAPA, siège de la Faculté d'Arts, a été fondé en 1982, et fut la première institution de l'UNT installée au sud de la province. Puis, d'autres sièges de l'UNT ouvrirent ces portes afin de rapprocher l'éducation universitaire à ceux qui habitent loin de la capitale et qui n'ont pas la possibilité de s'y déplacer ou de s'y installer.

Si bien le DAPA est un siège de la faculté d'Arts, il est important de signaler certains aspects concernant son fonctionnement académique dont nous les considérons pertinents pour notre recherche :

- il n'existe qu'une seule formation, la filière de la Licence en Arts Visuels, ce qui donne au cours de français un public homogène, en matière disciplinaire ;
- une même curricula de cette filière, conçue pour la FA, est mise en œuvre dans les deux institutions, ce que nous fait penser qu'il s'agirait d'une sorte de « moule » susceptible d'être appliqué à n'importe quel contexte. À cet égard, nous essaierons de l'analyser du point de vue des besoins et des intérêts des apprenant-e-s d'Aguilares ;
- quoiqu'il s'agisse de la même curricula, le DAPA n'a pas introduit l'enseignement de l'anglais, c'est-à-dire que la seule langue étrangère offerte est le français ;
- il y a des enseignant-e-s qui assurent le même cours à la FA et au DAPA (dont le cours de français), dans ces cas nous consacrerons une partie de notre étude à connaître la manière dont les cours (contenus, pratiques) sont prévus pour les deux groupes d'étudiant-e-s ;
- en général, l'équipe d'enseignant-e-s n'habitent pas Aguilares, ils viennent d'ailleurs. Compte tenu de la distance et des frais de déplacement, les heures des cours sont réunies en un ou deux jours par semaine, sauf les pratiques des ateliers qui ont lieu du lundi au vendredi.

Afin de bien mener notre recherche, nous considérons que ces aspects doivent être pris en compte et analysés car nous considérons qu'ils interviennent directement dans le processus d'enseignement-apprentissage, en l'occurrence, de la LE.

2.4.3. Le cours de français à la FA et au DAPA

Le cours de français est incorporé en quatrième année de la filière Licence en Arts Visuels ce qui n'est pas négligeable à la dynamique de la classe car à cette instance de la formation, l'apprenant-e a déjà acquis un répertoire solide des connaissances disciplinaires. Par conséquent, les échanges interdisciplinaires entre l'art et le français qui ont lieu entre l'enseignant-e et l'apprenant-e, et entre les apprenant-e-s entre eux, rendent l'apprentissage plus collaboratif, donc plus motivant.

En ce qui concerne la durée du cours, il est organisé en une année, à raison de trois heures par semaine distribuées en deux jours à la FA et au DAPA. Les trois heures sont réunies en un jour par semaine.

Pour atteindre les objectifs visés, pendant ce temps si restreint consacré à l'apprentissage d'une langue étrangère, lors de l'élaboration du cours, nous privilégions les intérêts disciplinaires des étudiant-e-s. À cet égard, nous préparons un matériel pédagogique (sélection des contenus, choix des textes, proposition des activités, entre autres) adapté aux exigences de l'apprenant-e d'Arts et de son profil professionnel. Autrement dit, la démarche didactique mise en pratique s'appuie sur des contenus théoriques dont la perspective se place du côté de la réception, de l'apprenant-e en tant que sujet situé socialement dans un espace et un temps donnés.

Les objectifs académiques proposés pour le cours de français visent le développement des compétences orales et écrites dans le but de favoriser la réflexion à l'égard des articulations oralité-écriture et de leurs diverses manifestations à travers le langage, à savoir :

- contribuer au développement de la compétence textuelle du lecteur à travers la lecture de divers écrits sociaux en français langue étrangère, à partir de l'identification de leurs spécificités constitutives, à savoir, sémiotiques, linguistiques, discursives, textuelles et socio-culturelles ;
- éveiller chez l'apprenant-e la capacité créative du langage verbal et plastique, à travers l'articulation entre savoirs disciplinaires et lecture en langue étrangère.

Par ce biais, les activités mettent l'accent sur, d'une part, la compréhension et la réflexion interculturelle à partir des sujets abordés dans les textes, et d'autre part, la réalisation des productions plastiques qui témoignent de la manière dont le lecteur reçoit le texte depuis ses compétences.

Un dernier point à développer, qui est essentiel à notre démarche didactique, concerne l'usage des langues dans la classe de français. En effet, l'enseignant-e et en grande partie l'apprenant-e y font appel à l'espagnol langue maternelle (ELM) et au français langue étrangère (FLE). En termes de Danièle Moore (2001), il s'agit d'une didactique de l'alternance qui cherche à développer les capacités langagières en langue maternelle et étrangères à partir des répertoires des apprenants et des démarches de réflexion translinguistique.

En outre, la méthodologie de l'alternance des langues aide à réduire en quelque sorte l'insécurité linguistique⁴⁹ chez l'apprenant-e. En tant qu'enseignante, il est bien connu que l'insécurité linguistique entraîne chez l'étudiant-e des obstacles au niveau émotionnel qui ont évidemment une forte incidence négative sur l'apprentissage, même l'abandon du système éducatif. L'apprenant-e aura donc un éventail plus large d'outils linguistiques, en ELM et en FLE pour mener à bien ses tâches en classe et à la fois pour construire de nouveaux savoirs. Dans ce sens, nous reprenons les propos avancés par Moore⁵⁰ :

[...] le français n'aurait pas nécessairement (toujours) à être enseigné comme une langue étrangère, avec des méthodes spécifiques (telles les méthodes communicatives). Il peut servir, au même titre que la langue maternelle, à véhiculer les concepts et les savoirs nouveaux, dans un mouvement d'alternance décidé en fonction des tâches à accomplir, des documents proposés à l'étude, et pas seulement en fonction d'horaires particuliers ou de matières spécifiques. Ainsi, si certaines tâches peuvent indifféremment se construire en langue maternelle ou en français.

Certes, depuis notre expérience en classe de français auprès d'étudiant-e-s d'arts, la didactique de l'alternance des langues devient un moyen de réflexion important de sorte qu'il

⁴⁹ Dans le sens de « phénomène, dû à la distorsion relevée entre une performance observée par le sociolinguiste et l'auto-évaluation du locuteur. Ce type d'insécurité linguistique se caractérise par le sentiment de la faute et le manque de sûreté dans la prise de parole. », p. 132, dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Op. Cit.

⁵⁰ Moore, D. (2001) Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? dans *Éla (Études de linguistique appliquée)* n° 121, pp. 71 à 78. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm>

permet à l'apprenant-e de réaliser un travail d'introspection lui conduisant à explorer et se rendre compte des savoirs qu'il possède déjà. Ainsi, il les met en pratique, il établit des rapports entre les deux langues afin de résoudre les situations aussi bien de communication orale qu'écrite en langue étrangère.

Le cours de français tel qu'il vient d'être décrit, est mis en place auprès des deux groupes d'apprenant-e-s (FA et DAPA). Quelques changements opérés ont trait au rythme des pratiques de classe qui, à son tour, dépendent de la dynamique d'apprentissage des étudiant-e-s. C'est justement cet aspect qui nous intéresse à décrire et à analyser depuis la perspective sociodidactique, encadrée dans un contexte précis.

2.5. En guise de conclusion de ce chapitre

Dans ce chapitre nous avons présenté un parcours du contexte des langues étrangères en Argentine depuis des perspectives de l'histoire, de la sociolinguistique, de l'éducation dans le but d'en souligner les aspects qui forment, en termes de Serge Borg (2017)⁵¹, le substrat environnemental de notre recherche.

Depuis un regard historique, le caractère plurilingue et interculturel de notre pays a été marqué par divers événements qui ont façonné, au long du temps, le tissu sociolinguistique où ont lieu les diverses pratiques langagières. À ce sujet, nous avons pris les moments de l'histoire concernant la situation des langues autochtones avant et après la colonisation ; l'introduction et

⁵¹ *Op. Cit.*

l'imposition de la langue espagnole de la part des colons, au détriment des langues déjà présentes dans le pays ; la présence des diverses langues étrangères introduites par les immigrants provenant particulièrement des pays de l'Europe et des certains pays de l'Asie.

Cette analyse nous a permis de faire des réflexions à propos des composantes qui ont joué un rôle décisif dans l'évolution des politiques linguistiques éducatives de notre contexte. Pour ce faire, nous avons décrit l'organisation du système éducatif argentin dans le but de mettre l'accent sur la place des langues étrangères des divers niveaux de l'éducation. Nous avons pu constater la perspective réductionniste adoptée par les décideurs même si les Lois prônent une visée plurilingue et interculturelle de l'enseignement.

Quant au niveau de l'enseignement supérieur, qui nous concerne directement, nous avons perçu également une vision parcellaire au regard des langues étrangères dont l'hégémonie est de l'anglais.

Par ailleurs, l'université vise l'internationalisation des activités académiques afin de mener à bien des programmes de mobilisations des enseignant-e-s, des chercheur-e-s et des étudiant-e-s à travers des conventions avec des pays étrangers, des organisations internationales comme l'AUF, pour n'en citer que quelques exemples. Pour autant, dans les formations des diverses facultés, on observe une offre des langues étrangères très réduite.

La description des aspects contextuels de la faculté d'Arts, encadre notre étude depuis une perspective sociodidactique dont l'intérêt principal se centre sur le profil de l'apprenant-e en tant que sujet situé dans une société donnée et dans un temps précis.

Pour finir cette partie, nous rejoignons Philippe Blanchet (2009)⁵² lorsqu'il décrit la contextualisation de l'intervention didactique et le besoin d'adapter le dispositif d'enseignement-apprentissage au contexte, lequel exige « une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique ». Il met l'accent également sur la prise en compte des pratiques linguistiques effectives, et surtout des représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication et de l'éducation, aussi bien des enseignants que des apprenants.

Certes nos réflexions s'articulent autour de cette perspective dont la finalité vise à mettre en pratique des didactiques contextualisées qui répondent aux besoins effectifs des apprenant-e-s, en l'occurrence, d'Arts visuels.

⁵² Blanchet, P. (2009) « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? Entretien avec Philippe Blanchet. https://www.researchgate.net/publication/268182502_Contextualisation_didactique_de_quoi_parle-t-on

2.6. Bibliographie et sitographie de ce chapitre

Allega, L. (2021) “La gestión estatal de las migraciones regionales en la Argentina desde el retorno democrático” in Cuadernos del INAP (Instituto Nacional de Administración Pública).

Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuinap_70.pdf

Avellana, A.; Messineo, C. (2021) “Las Lenguas Indígenas en la Argentina y su continuidad en el español regional.” dans la revue *Káñina*, Rev. Artes y Letras, Univ. de Costa Rica XLV (1) (Janvier-Avril) 202, pp. 207-231/ISSN: 2215-2636.

Bein, R. (2021) La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina.

<https://linguasur.com.ar/wp-content/uploads/2021/09/Bein-Roberto-Lenguas-extranjeras.pdf>

Blanchet, P. (2009) « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? Entretien avec Philippe Blanchet.

https://www.researchgate.net/publication/268182502_Contextualisation_didactique_de_quoi_parle_t-on

Borg, S. (2017) Conférence « Les politiques linguistiques éducatives : définition, contextualisation, évaluation. » Projet Conf^oFle.

<https://www.youtube.com/watch?v=HU0uz2nfCRU>

Calvet, L-J. (2005) in revue Sciences Humaines n° 162, juillet 2005

Celton, D. E., Domenach H., Guillon, M. (1995) « Plus d'un siècle d'immigration internationale en Argentine ». In: Revue européenne des migrations internationales, vol. 11, n°2,1995.

Amérique Latine. pp. 145-165; doi : <https://doi.org/10.3406/remi.1995.1468>

https://www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_1995_num_11_2_1468

- Coste, D. ; Moore, D. ; Zarate, G., 2009 *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire. Parution initiale : 1997. Division des Politiques, Strasbourg. (p. 11)
- Courbot, C. (2000) « De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire. Petite histoire d'un terme connoté ». Éditions de la Sorbonne « Hypothèse », pp. 121 à 129. <https://www.cairn.info/revue-hypotheses-2000-1-page-121.htm>
- Hamel, R. E. (2013) « L'anglais, langue unique pour les sciences ? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. » dans *Synergies Europe* n°8, pp. 53-66. GERFLINT. <https://gerflint.fr/Base/Europe8/Hamel.pdf>
- Moore, D. (2001) Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? dans *Éla (Études de linguistique appliquée)* n° 121, pp. 71 à 78. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm>
- Pastor, R., 2007 *Le discours de la médiacritique d'art et sa compréhension. Analyse comparée de la situation, français langue étrangère et espagnol langue maternelle*. ANRT Lille-Thèses. Doctorat Nouveau Régime 04/BESA/1037; 0351.47537/06. Microfiches. Lille, Francia. ISSN 0294-1767.

CHAPITRE 3

L'état de l'art

CHAPITRE 3

3.1. L'état de l'art

Les recherches menées dans les champs de la sociolinguistique et de la sociodidactique, comme il est connu, sont largement documentées par la littérature intéressée au domaine des Didactique des langues et des cultures. En fait, pour mettre en œuvre notre étude, se situant sur cette perspective, nous faisons recours aux diverses publications scientifiques, parmi lesquelles, des articles publiés (notamment sur internet) dans le cadre des événements scientifiques (colloque, congrès, journées), dans des ouvrages ; des conférences diffusées sur YouTube, par exemple ; des webinaires et des cours en ligne proposés par des établissements de l'enseignement supérieur, par des Réseaux scientifiques, entre autres. Certes, la lecture et l'analyse de cette littérature nous a permis de forger le substrat épistémologique et méthodologique où s'inscrit notre recherche visant à faire dialoguer leurs principaux versants.

S'agissant d'une étude de type interdisciplinaire dont les disciplines concernent le français langue étrangère et l'art, la sélection des études menées par des chercheur-e-s cible particulièrement celles qui abordent l'enseignement-apprentissage du français à travers les arts visuels dans l'enseignement supérieur.

3.1.1. Les recherches dans notre contexte

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 1, les recherches menées au sein du Centre d'Études Interculturelles s'encadrent dans le champ de la didactique des langues et des cultures ce qui a donné lieu à construire la base sur laquelle nous développons nos pratiques

didactiques de même que nos recherches. En fait, certains membres du CEI ont envisagé des études dans le cadre des formations de Spécialisation, de Master et de Doctorat adoptant comme axe central l'enseignement-apprentissage du français depuis une approche interdisciplinaire et interculturelle.

Dans le domaine des recherches au niveau national, de nombreuses études sont consacrées au français langue étrangère depuis plusieurs perspectives, à savoir, de la linguistique, de la lecto-compréhension, de la traduction, de la terminologie, de la littérature, encadrées dans diverses théories, telles que, cognitiviste, sémiolinguistique, sociolinguistique, sociodidactique, entre autres. En cette occasion, nous ne mettrons l'accent que sur les recherches dont le sujet est étroitement lié à celui de notre étude, à savoir l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère par le biais des arts visuels en contexte universitaire argentin.

A cet égard, à notre connaissance, seule deux recherches ont abordé ce sujet-là, à savoir, la thèse de doctorat de Raquel Pastor, et notre mémoire de Master 2, dont nous avons parlé dans le chapitre 1. Dans les deux cas, l'étude est mise en œuvre dans le contexte de la faculté d'Arts de l'Université Nationale de Tucuman.

La thèse de Mme Pastor intitulée « Le discours de la médiacritique d'art et sa compréhension : analyse comparée de la situation français langue étrangère et espagnol langue maternelle »⁵³ aborde la problématique de la lecture-compréhension de textes de médiacritique d'art par des lecteurs hispanophones adultes. Son objectif vise à montrer que l'actualisation d'un

⁵³ Cette thèse s'est réalisée à l'Université de Franche-Comté en co-tutelle avec l'Université Nationale de Tucuman, sous la direction de Marc Souchon et d'Elena Malvina Rojas. Soutenue en 2004.

texte s'effectue par un récepteur socio-historiquement situé à travers l'analyse des discours des apprenant-e-s universitaires dans deux situations de lecture, en langue étrangère et en langue maternelle, en contexte scolaire.

Cette étude tout à fait innovante dans notre contexte, représente un apport important du moment où le sujet aussi bien que l'approche mise en œuvre ont contribué à élargir le champ de la recherche en didactique des langues étrangères. Certes, le développement des nouveaux concepts, tels que, la centration sur le récepteur, en tant que sujet individuel et social ; la prise en compte du contexte où se déroule le processus d'enseignement-apprentissage ; la mise en pratique de l'approche sémiolinguistique de la lecture, de l'herméneutique de la réception; la conception du texte en tant qu'objet social, ont ouvert une nouvelle voie de recherche laquelle a été adoptée comme cadre théorique des projets de recherche menés au CEI.

Quelques années plus tard, nous avons envisagé la recherche dans le cadre du Master 2 (cf. Chapitre 1) dont le sujet porte sur les compétences littéraciées chez les étudiants en Arts Plastiques en contexte universitaire argentin⁵⁴. En effet, notre étude s'ancre sur la base épistémologique provenant des recherches faites dans le contexte de l'enseignement supérieur, dont la problématique concerne la littéracie depuis la perspective de la réception.

Par ailleurs, l'approche interdisciplinaire des deux disciplines, le français et l'art, mise en œuvre dans les deux recherches mentionnées rend compte d'un domaine pas exploré dans notre contexte à ce moment-là. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'approfondir ce sujet à

⁵⁴ Cabrera, L. (2016) « Les compétences littéraciées chez les étudiants en Arts Plastiques en contexte universitaire argentin ». Mémoire de Master 2 Recherche Lettres, Langues et Cultures, spécialité Didactique des Langues et des Cultures et FLE/S. Université Jean Monnet à Saint-Étienne.

travers la recherche menée dans la présente thèse. De la sorte, il nous semble nécessaire de développer d'autres aspects didactiques que nous considérons fondamentaux à l'enseignement-apprentissage des langues, comme celui de la contextualisation des apprentissages.

3.1.2. D'autres recherches

Il est important de faire référence aux recherches réalisées par le Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires (CEDISCOR) dont ses publications *Les carnets du Cediscor*, rassemblent des articles qui rendent compte des recherches menées dans le domaine de l'analyse du discours depuis une perspective interdisciplinaire.

Parmi les nombreux articles publiés dans la revue, nous en évoquerons ceux qui abordent la problématique de la didacticité des discours de l'art, à savoir :

- *Les procédés argumentatifs de didacticité dans des articles sur l'art pictural*⁵⁵ de Silvia Helman de Urtubey et de Raquel Pastor de de la Silva⁵⁶. Les auteures proposent dans cet article, l'étude du fonctionnement de certains procédés argumentatifs de didacticité, relevés dans des discours médiatiques sur les beaux-arts. Elles cherchent à analyser particulièrement le rôle de l'implicite et l'intertextualité dans la mise en scène argumentative effectuée par le destinataire en vue de son public destinataire.

⁵⁵ Helman de Urtubey, S. et Pastor de la Silva, R. (1994) « Les procédés argumentatifs de didacticité dans des articles sur l'art pictural », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2 | 1994, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/594> ; DOI <https://doi.org/10.4000/cediscor.594>

⁵⁶ Toutes les deux sont des collègues argentines et depuis plusieurs années nous travaillons ensemble dans le domaine de la recherche depuis le Centre d'Études Interculturelles de l'UNT.

- *Discours médiatique de la critique d'art. Quand le texte devient le précepteur du lecteur*⁵⁷ de Marie-Sylvie Poli⁵⁸. Ses recherches portent sur le musée contemporain envisagé comme un média de culture, un média d'éducation et un média de loisir. A cet égard, la chercheuse aborde l'expérience de visite des publics de musée et d'exposition (muséologie de la réception, éducation) ; l'écrit au musée (texte, dispositif de médiation, critique) et le musée et le numérique (médiation, publics, usages, enjeux)⁵⁹.
- *À propos de la structuration des communautés discursives : beaux-arts et appréciatif* de Jean-Claude Béacco⁶⁰. Cet article aborde le sujet de la communication dans une communauté scientifique particulière, constituée par la production de l'histoire de l'art, et une entrée linguistique stratégique pour celle-ci : l'appréciatif en tant que manifestation en surface d'un jugement de valeur ou d'une estimation de l'ordre du sentiment.

Il faut mentionner d'autres recherches menées dans le cadre des formations de Master 2 et de Doctorat dont leur sujet d'étude concerne les arts et l'enseignement-apprentissage des langues, à savoir

⁵⁷ Poli, M-S. (1994) « Discours médiatique de la critique d'art », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2 |1994, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/592> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.592>

⁵⁸ Marie-Sylvie Poli est professeure émérite et chercheuse en Communication et en Muséologie à l'Université d'Avignon.

⁵⁹ <https://www.univda.it/wp-content/uploads/2018/10/Poli-Marie-Sylvie.pdf>

⁶⁰ Béacco, J-C. (1995) « À propos de la structuration des communautés discursives : beaux-arts et appréciatif », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 3 | 1995, mis en ligne le 18 août 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/523> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.523>

- Le mémoire de Master 2 de Camille Légendre, de l'Université Grenoble Alpes portant sur « Les arts et les pratiques artistiques dans les manuels de FLE »⁶¹. D'un point de vue didactique, elle vise à concilier la thématique des manuels de langue avec celle des œuvres d'art et pratiques artistiques en classe. Considérant le manuel comme une source privilégiée de contenus artistiques, elle analyse la place que les méthodes accordent à la thématique artistique, de même que les raisons qui conduisent l'enseignant à choisir le sujet de l'art en classe de langue.
- La thèse de Doctorat présentée par Yinghong Guo de l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle « Arts plastiques et approches interculturelles dans l'enseignement du français langue étrangère en Chine aujourd'hui »⁶² aborde la problématique de l'enseignement artistique au sein de la classe de FLE en Chine depuis une approche interculturelle. Elle vise également à repenser la pédagogie de l'apprentissage du FLE en s'appuyant sur la dimension esthétique des cultures chinoise et occidentale.

Par ailleurs, nous considérons pertinent de citer l'article « Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère. Quelles conceptualisations pour quelles interventions ? »

⁶¹ Légendre, C. (2021) « Les arts et les pratiques artistiques dans les manuels de FLE ». mémoire de Master 2, Université Grenoble Alpes. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03611714/document>

⁶² [Guo](#), Y. (2013) « Arts plastiques et approches interculturelles dans l'enseignement du français langue étrangère en Chine aujourd'hui ». Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures, sous la direction d'[Emmanuel Fraisse](#). Soutenue le 25-06-2013 à [Paris 3](#). <https://www.theses.fr/2013PA030083>

par Nathalie Borgé⁶³. Elle y développe le sujet de la médiation de l'enseignant-e de langue face à une œuvre d'art visant à favoriser l'émergence d'une autonomie de l'apprenant-e dans le but de construire progressivement des compétences langagières, sociales, culturelles et interculturelles.

L'auteure affirme dans son article l'importance d'introduire l'œuvre d'art dans la classe de langue, du moment où elle permet de déclencher les besoins communicatifs chez le récepteur. En outre, cette approche interdisciplinaire contribue à motiver l'appropriation d'un répertoire de l'esthésie, à savoir la faculté de percevoir des sensations, et de l'émotion qui est très difficile à maîtriser pour un apprenant-e de langue étrangère, même de niveau avancé.

Il est évident que nous avons fait une sélection restreinte des travaux à l'égard de l'état de l'art de notre sujet de thèse. En fait, nous n'avons précisé que les études qui, à notre avis, ont trait à la problématique de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et la discipline de l'art.

3.2. Pour conclure ce chapitre

Les recherches que nous venons de mentionner mettent en exergue des aspects lesquels sont en étroite relation avec notre étude, à savoir :

- L'approche interdisciplinaire dont les domaines concernés sont le français langue étrangère et l'art ;

⁶³ Borgé, N. (2018) « Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-3 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 17 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3365>

- La contextualisation des apprentissages depuis une perspective sociodidactique ;
- La centration sur la réception ce qui met en relief le rôle de l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage, en tant que sujet individuel et social ;
- Le rôle de l'enseignant-e, en tant que médiateur facilitateur de l'apprentissage de la langue étrangère dans le sens qu'il fournit à l'apprenant-e les outils qu'il considère nécessaires à la construction des savoirs aussi bien disciplinaires que linguistiques.
- La mise en pratique d'un dispositif didactique adapté aux besoins individuels et professionnels des apprenant-e-s ;
- La prise en compte de l'œuvre d'art en tant que source susceptible de développer des aspects liés à la sensibilité, tels que la motivation et la créativité.

Parmi les recherches citées, c'est la thèse de Mme Pastor qui a constitué un précédent important dans notre contexte, à l'égard de la problématique de l'enseignement-apprentissage du français dans le domaine des arts dans l'enseignement supérieur.

Sans doute, les nombreuses études réalisées en didactique des langues et des cultures ont élargi substantiellement le champ de la recherche. En fait, c'est ainsi que s'est construit le substrat sur lequel les chercheurs, dont nous, entamons les problématiques, le cadre théorique et la démarche méthodologique de la recherche.

Pour finir, nous voudrions revenir sur le critère de pertinence adopté dans la présentation de cette liste des recherches dont nous sommes consciente qu'elle ne représente qu'une petite partie du large champ d'études en didactique des langues. Autant dire que nous avons privilégié

les travaux qui abordent précisément le sujet de l'apprentissage du français dans le domaine d'une discipline non-linguistique, en l'occurrence, l'art, depuis l'approche sociodidactique.

3.3. Bibliographie de ce chapitre

Béacco, J-C. (1995) « À propos de la structuration des communautés discursives : beaux-arts et appréciatif », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 3 | 1995, mis en ligne le 18 août 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/523> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.523>

Borgé, N. (2018) « Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-3 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 17 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3365>

Cabrera, L. (2016) « Les compétences littéraires chez les étudiants en Arts Plastiques en contexte universitaire argentin ». Mémoire de Master 2 Recherche Lettres, Langues et Cultures, spécialité Didactique des Langues et des Cultures et FLE/S. Université Jean Monnet à Saint-Étienne.

[Guo](#), Y. (2013) « Arts plastiques et approches interculturelles dans l'enseignement du français langue étrangère en Chine aujourd'hui ». Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures, sous la direction d'[Emmanuel Fraisse](#). Soutenue le 25-06-2013 à [Paris 3](#). <https://www.theses.fr/2013PA030083>

Helman de Urtubey, S. et Pastor de la Silva, R. (1994) « Les procédés argumentatifs de didacticité dans des articles sur l'art pictural », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2 | 1994, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/594> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.594>

Légendre, C. (2021) « Les arts et les pratiques artistiques dans les manuels de FLE ». mémoire de Master 2, Université Grenoble Alpes. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03611714/document>

Poli, M-S. (1994) « Discours médiatique de la critique d'art », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2 |1994, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/592> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.592>

CHAPITRE 4

La problématique, les hypothèses et les objectifs de la recherche

CHAPITRE 4

4.1. La problématique, les hypothèses et les objectifs de la recherche

Dans ce chapitre nous présenterons la manière dont la problématique s'est forgée, les hypothèses qui s'en dégagent et les objectifs que nous visons atteindre. En effet, cette démarche est le résultat des réflexions d'ordre didactique que nous faisons depuis nos expériences de classe à l'université. A cet égard, il nous semble pertinent de mentionner deux expériences auprès des étudiant-e-s, à titre d'exemple, avant tout parce qu'elles ont tiré fortement notre attention. Par la suite, nous interrogeons nos pratiques de classe, dans le but de repenser les objectifs du cours par rapport aux besoins des apprenant-e-s et aux facteurs contextuels.

Le premier fait s'agit d'un commentaire, nous dirions d'une « auto-appréciation » d'un élève lors des premiers jours du cours de français. Pendant que nous présentions les contenus, les objectifs et la méthodologie du cours, un-e étudiant-e a levé la main pour prendre la parole et nous a dit en souriant : « Madame, mais comment croyez-vous qu'on va apprendre à parler en français si à peine on parle l'espagnol ! » [Notre traduction]. Ce fut évidemment un commentaire inattendu à tout point de vue. Notre réaction immédiate fut celle d'encourager l'apprenant-e, en lui faisant réfléchir à son rôle d'étudiant-e universitaire, et à l'importance de l'apprentissage des langues étrangères dans sa formation.

Le second fait concerne l'attitude d'une étudiante pendant la classe de français. Elle était assise au fond de la salle, la chaise contre le mur, en train de broder pendant que l'enseignante et ses camarades participaient de la séance. Ce fut également une conduite tout à fait inattendue et embarrassante, à tel point que nous ne savions pas comment agir car nous ne comprenions pas ce

type de conduite « décontextualisée ». Nous pensons alors à plusieurs types de réactions avant d'en prendre une décision : ou on lui demandait d'abandonner la broderie et de se consacrer à participer de la classe ou on lui demandait de quitter la salle si elle décidait de continuer l'activité manuelle ou on ne lui disait rien. Nous avons pris cette dernière décision, en fait nous avons pensé que cette attitude pouvait s'expliquer par un fort besoin économique (elle brode des vêtements pour les vendre) et à la fois le souhait d'étudier à l'université.

Dans les deux cas, nous avons éprouvé un sentiment de tristesse et de souci ce qui nous a poussé à nous poser des questions par rapport à notre rôle d'enseignant-e du français langue étrangère, à savoir : qu'est-ce qu'on enseigne ? ; à qui ? ; où ? ; dans quel but ? ; dans quelles conditions ?

Ces faits nous ont fait repenser la tâche de l'enseignant-e de français depuis un regard social et à nous demander, qu'est-ce que nous prétendons enseigner quand la langue objet d'étude est perçue par l'étudiant-e comme une réalité utopique, irréalisable, inexpugnable ? A ce propos, nous pouvons dire qu'il serait de mise que l'enseignement-apprentissage du français devient un outil, un moyen dont les enjeux didactiques visent le développement des compétences. Certes, il serait convenable également qu'elles puissent être transférées d'un contexte à un autre dans le but de collaborer à la formation intégrale de l'apprenant, et par là même à son autonomie.

4.1.1. Une problématique didactique, une problématique sociale

Partant de ce que nous venons de développer supra et dans les chapitres précédents, la problématique de cette recherche se pose particulièrement sur trois notions, à savoir, la didactique, l'interdisciplinarité et la contextualisation d'où se dégagent d'autres concepts que nous développerons lors de la présentation du cadre théorique. Nous sommes donc intéressée à étudier l'enseignement-apprentissage du français à travers l'art dans l'enseignement supérieur auprès de deux groupes d'apprenants de la faculté d'Arts de l'UNT, appartenant aux contextes géographiques différents, dès lors économique, social et culturel : l'un de la capitale et l'autre d'Aguilares (cf. Chapitre 2). Compte tenu du fait que les deux cours ont les mêmes enseignant-e-s et le même programme des contenus, on observe quand même des particularités remarquables entre eux, du point de vue des apprentissages. Nous considérons donc que les effets du contexte y jouent un rôle essentiel dans le développement des compétences d'apprentissage chez l'apprenant-e.

Cette problématique découle des réflexions menées notamment à partir de la performance de l'apprentissage chez les étudiant-e-s de l'un et l'autre groupe. Il s'avère important de considérer au moment de l'élaboration du cours, le contexte où se déroule l'apprentissage ; les intérêts, les besoins et les attentes des apprenant-e-s. En fait, nous visons à obtenir leur profil dans le but de connaître de tout près des aspects, individuels et sociaux, susceptibles d'intervenir dans la construction des savoirs aussi bien linguistiques que disciplinaires.

L'analyse de la dimension sociolinguistique devient alors une instance indispensable pour que les contenus et les objectifs du programme du cours s'adaptent à chaque contexte.

Ce faisant, sur la base de ces analyses, on serait alors capable d'envisager une ingénierie didactique contextualisée. Nous adoptons ce concept dans le sens proposé dans le Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Langue Seconde (2003)⁶⁴ :

On nomme ingénierie l'ensemble fonctionnel d'études de modalités et des conditions d'optimisation de réalisation d'un dispositif, d'un programme ou d'un projet.[...] En formation comme en didactique, l'ingénierie est donc le processus de mise en œuvre d'actions planifiées et évaluées en vue de réaliser un objet : plan de formation, dispositif, programme d'enseignement ou d'apprentissage ou tout autre objet pédagogique. (Cuq, 2003 : 129)

Certes, depuis cet angle, l'enseignant-e vise à mettre en œuvre les trois fonctions de cette démarche didactique, à savoir *la conception, la réalisation, le contrôle* afin de mener à bien le processus d'enseignement-apprentissage.

De ce point de vue, nous mettons l'emphase sur l'importance de considérer, les aspects de nature, non seulement linguistiques mais aussi sociaux, qui permettent de collaborer à la réalisation des actions didactiques appropriées susceptibles d'être évaluées pour les optimiser. Autrement dit, il s'avère nécessaire de privilégier la prise en compte des réalités contextuelles.

⁶⁴ Cuq, J-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé Internationale. Paris.

4.1.2. À la recherche des didactiques contextualisées : les hypothèses à vérifier et les objectifs visés

La problématique présentée mène à nous poser les hypothèses suivantes qui ont été construites autour des pôles suivants :

- Le contexte socio-économique produirait des effets sur l'apprentissage du français chez les apprenant-e-s d'arts dans l'enseignement supérieur.
- Les deux groupes d'apprenant-e-s d'arts, ceux de la FA et ceux du DAPA, rendraient compte des particularités de l'apprentissage de la langue même si les enseignant-e-s et les programmes du cours sont pareils.
- L'enseignement-apprentissage du français contribuerait à la formation linguistique, disciplinaire et professionnelle de l'apprenant-e d'arts, en tant qu'acteur social.
- Les politiques linguistiques et éducatives dans l'enseignement supérieur rendraient compte d'une perspective réductionniste à l'égard de l'offre des langues étrangères dans toutes les disciplines, au profit de l'anglais.

Les hypothèses formulées témoignent des réflexions par rapport au rôle de l'enseignant-e, particulièrement à la tâche éducative en vue de la formation des acteurs sociaux, en l'occurrence, par le truchement de l'apprentissage du français et de l'art. Notre étude va s'appuyer alors sur des concepts tirés surtout de la sociodidactique. En effet, suite aux expériences de classe acquises pendant des années dans les deux milieux concernés, nous sommes convaincue que

l'apprentissage de la langue étrangère ne peut pas faire abstraction des aspects sociaux, l'une et l'autre sont indissociables.

Les hypothèses rendent compte également d'un travail de réflexion ancré à la préoccupation de comprendre l'incidence des facteurs sociaux sur l'apprentissage des langues étrangères dans l'enseignement supérieur dans des contextes sociaux différents.

Cette étude a l'intention donc de fournir les éléments précis pour concevoir des pratiques didactiques appropriées susceptibles d'être transférées d'une discipline à une autre.

4.1.3. Les objectifs de la recherche

Compte tenu de ce que nous venons de mentionner ci-dessus, nous allons avancer ci-après les objectifs que nous visons atteindre et qui constituent le fil conducteur de la recherche, à savoir :

- **Connaître la situation actuelle des langues étrangères dans la société argentine :** nous proposons d'étudier les représentations sociales des langues étrangères des usagers argentin-e-s dans le but de mettre en lumière un panorama linguistique effectif de notre pays. En fait, une telle analyse nous permettra de connaître les pratiques et le statut des langues que les sujets leur accordent. De la sorte, les données recueillies des questionnaires vont fournir les outils nécessaires pour mener une analyse sur le réel. Autant dire que le développement de cet aspect sociolinguistique encadre la recherche depuis un regard macro.

- **Mettre en lumière la situation du français langue étrangère dans le système éducatif de notre province, particulièrement dans l'enseignement supérieur :** l'analyse de ce

sujet devient essentiel du moment où la recherche se place depuis une perspective interdisciplinaire, plurilingue et interculturelle. À ce propos, la description des politiques linguistiques éducatives des langues étrangères mises en place dans l'enseignement supérieur s'avère donc fondamental pour connaître, d'une part les décisions prises et d'autre part, comprendre leur impact sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans le domaine des disciplines dites non-linguistiques, en l'occurrence, l'art. À partir de là, il va falloir mettre en marche des actions pédagogiques qui conduisent à développer chez l'apprenant-e, des compétences plurilingues.

- **Analyser les contextes sociaux où se déroulent les apprentissages** : nous arrivons ici à une étude de type micro, c'est-à-dire que nous visons à présenter plus précisément les aspects sociaux des villes où appartiennent les groupes d'étudiant-e-s. En effet, nous estimons que les particularités de chaque milieu entraînent des effets qu'il faut considérer pour comprendre les apprentissages de l'un et l'autre groupe.

- **Construire le profil de l'apprenant-e d'art des deux milieux à étudier** : l'apprenant-e, en tant que sujet socialement situé, constitue notre principal intérêt d'étude. Il résulte donc fondamental de connaître à qui ; comment et dans quel but partageons-nous les savoirs de la langue-culture étrangère. Cet objectif nous mène à faire référence, en partie à ce

qu'on appelle la *biographie langagière* définie par le Conseil de l'Europe⁶⁵ et le Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Langue Seconde (2003)⁶⁶

Le premier affirme :

Biographie langagière : Cette partie est organisée de façon à favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès ; elle donne à l'apprenant l'occasion d'établir ce qu'il/elle sait faire dans chaque langue et de mentionner les expériences linguistiques, culturelles et d'apprentissage vécues dans le contexte éducatif officiel ou en dehors de celui-ci ; elle est organisée en vue de la promotion du plurilinguisme (c'est-à-dire, le développement de compétences dans plusieurs langues).

Le second définit la biographie langagière en affirmant que :

Ce concept est dû à René Richterich (1977). La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont au total, les expériences

⁶⁵ Portfolio Européen des Langues (PEL) Principes et Lignes Directrices avec notes explicatives (Version 2). Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. Octobre 2000 DGIV/EDU/LANG (2000) 33 révisé en juin 2004 ; janvier 2011, p. 8. <https://rm.coe.int/16804595e7>

⁶⁶ *Op. Cit.*

linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. (Cuq, 2003 : 36-37).

Les deux définitions mettent l'accent sur l'importance de faire réfléchir l'apprenant-e à son capital langagier et culturel provenant des divers domaines de la société, pas forcément scolaire. Certes, nous cherchons à connaître ce dont disposent les étudiant-e-s, en matière des langues étrangères particulièrement, mais aussi nous estimons pertinent de tenir compte d'autres aspects, comme par exemple, celui de la scolarisation, entre autres.

- **Réfléchir aux démarches didactiques menées dans les cours de français à la faculté d'Arts de l'Université Nationale de Tucuman** : sur la base des analyses faites au niveau macro, nous visons à étudier de tout près les pratiques de classe mises en œuvre dans le cours de français destiné aux apprenant-e-s d'arts. En fait, nous cherchons, d'une part à analyser d'un regard critique, les contenus, les objectifs, les activités et la méthodologie menés dans le cours de français. D'autre part, nous nous intéressons à savoir si le dispositif didactique s'adapte aux attentes et aux intérêts aussi bien linguistiques que disciplinaires des apprenant-e-s socialement situés.

- **Privilégier des apprentissages contextualisés visant des transpositions didactiques** : l'un des axes de la recherche concerne la prise en compte des contextes où ont lieu les cours de français proposés à la faculté d'Arts. Compte tenu des différences des apprentissages que nous observons dans les deux groupes d'apprenant-e-s, nous centrons notre attention sur les facteurs contextuels, lesquels d'après notre hypothèse, influent sur la manière dont l'étudiant-e-s

reçoivent et s'approprient la langue étrangère. A cet effet, nous considérons le besoin de repenser les pratiques de classe en fonction du public visé et du contexte donné afin de nous éloigner de l'utilisation des modèles didactiques à des paramètres fixes (objectifs, contenus, activités, etc.), mis en pratique d'un contexte à un autre. Certes, l'on sait que l'appropriation de la langue est un processus personnel et individuel, par conséquent chaque apprenant-e va la façonner d'après son vécu et ses compétences. Par ce biais, son apprentissage prend un caractère unique et singulier. Dans ce sens, notre étude cherche à mettre en relief le besoin de considérer la dimension contextuelle et sociale au moment d'envisager l'ingénierie didactique.

- **Réfléchir à des pratiques didactiques visant à éveiller chez les apprenant-e-s une conscience des apprentissages plurilingues et interculturels** : tout en tenant compte de la perspective sociodidactique où se place la recherche, notre intention est de mettre en valeur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans l'enseignement supérieur. À cet effet, il nous semble approprié de concevoir des approches didactiques qui comprennent non seulement les aspects linguistiques mais aussi ceux qui encadrent les pratiques langagières, tels que sociaux, culturels, entre autres. Pour ce faire, à titre d'exemple, introduire des textes en français déclencheurs des sujets qui donnent lieu à l'enseignante et aux apprenant-e-s à faire des réflexions, aussi bien sur la culture étrangère que sur la propre culture. Nous visons également à sensibiliser la communauté éducative (les décideurs, les enseignants, les chercheurs, les apprenants), d'une part, à l'importance de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au niveau supérieur (de même que dans les autres niveaux de la scolarisation). D'autre part, à tenir compte de la nécessité d'adopter un regard plus divers et élargi en matière de l'introduction

des LE (autre que l'anglais) dans leurs cursus depuis une perspective plurilingue, interculturelle et interdisciplinaire.

En tant qu'enseignant-e d'une langue étrangère, nous nous devons d'agir comme médiateur collaborateur dans le processus d'enseignement-apprentissage de sorte qu'on puisse travailler de manière à éveiller une conscience plurilingue et interculturelle, conçue en tant qu'une opportunité pour évoluer. Dans ce sens, nous considérons enrichissant de faire référence à la notion de passeur culturel, proposé dans la Trousse du Passeur Culturel⁶⁷, à savoir :

Le passeur culturel accompagne la personne, élève ou adulte, dans la construction de son identité culturelle en créant des occasions significatives de découverte et d'expression de la culture francophone tout en étant ouvert sur les autres cultures. Par des interventions qui éveillent les sentiments d'appartenance, de compétence et d'autonomie, le passeur culturel encourage une démarche de réflexion sur le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'environnement.

Le passeur culturel amène donc la personne à faire des choix éclairés qui contribueront au développement et à l'affirmation de son identité. La motivation qui en découlera a de fortes chances d'amener cet individu à s'identifier à la culture francophone et à la vivre par le biais de ses comportements.

⁶⁷ Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2009) « Trousse du passeur culturel. La contribution des arts et de la culture à la construction identitaire. » <https://acelf.ca/wp-content/uploads/2021/05/Trousse-Passeur-culturel.pdf>

Depuis notre point de vue, cette définition synthétise la tâche de l'enseignant-e, dans notre cas, de français auprès des apprenant-e-s d'art. En fait, les fonctions du passeur culturel, mises en évidence, celles d'*accompagner*, d'*éveiller*, d'*encourager*, d'*amener* et de *contribuer* rendent compte des actions conduisant à la prise de conscience d'un apprentissage axé sur la diversité culturelle et langagière, le travail interdisciplinaire et collaboratif.

4.2. Des différences ou des inégalités ?

Suite à ce que nous venons de décrire plus haut, nous nous demandons encore s'il est légitime de se rapporter à des différences ou à des inégalités d'apprentissages des deux groupes qui nous occupent dans notre étude. S'agissant de deux milieux où les contextes géographiques, sociaux, économiques et culturels varient entre eux, on pourrait dire que les différences sont des paramètres définis. Cependant, les inégalités nous renvoient à quelque chose qui n'est pas juste susceptible de dériver des décisions, des actions de certains domaines de la société dont les intérêts surtout économiques et politiques prédominent par-dessus les besoins sociétaux effectifs. C'est la raison pour laquelle nous mettons l'accent sur la mise en œuvre des apprentissages contextualisés y compris notre cas, où on assure apparemment le même cours de français aux deux groupes d'apprenant-e-s de deux milieux sociaux différents. Il serait convenable donc tout d'abord de prendre en compte les réalités avec leurs particularités. Nous en reviendrons sur ce sujet-là lors de l'analyse des données.

4.3. Conclusion de cette partie

En guise de conclusion, il faut dire que si bien les sujets que nous venons de décrire concernent aussi la partie méthodologique, cependant nous estimons qu'ils doivent être considérés dans un chapitre séparé pour mieux les développer dans le but, d'une part de mettre l'emphase sur l'axe principal de la recherche et d'autre part de mener le lecteur à s'y centrer précisément.

La problématique introduite à travers les deux exemples des expériences auprès des étudiant-e-s en classe ; les hypothèses et les objectifs qui s'en dégagent, permettent d'entrevoir une préoccupation, de nature didactique, qui est sous-jacente à la recherche.

Afin de concrétiser l'approche sociodidactique où nous nous plaçons, il s'avère nécessaire de réfléchir à la préparation des dispositifs didactiques, accessibles et faisables à chacun des contextes où a lieu le cours de français. Pour ce faire, il va falloir analyser les divers facteurs qui interviennent dans l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, ce que nous mettrons en œuvre à partir des analyses des données obtenues des questionnaires. Nous y espérons aboutir à des résultats qui mettent en lumière la situation des langues étrangères dans la société argentine, et dans l'enseignement supérieur de notre province ; le profil du cours de français à la faculté d'Arts de l'UNT et celui de l'apprenant-e-s. De la sorte, notre intention est d'arriver à cerner l'essentiel afin donner sens aux apprentissages.

Par rapport à la notion de passeur culturel, nous la trouvons pertinente car leurs fonctions mettent en exergue le rôle de l'enseignant-e du FLE en contexte exolingue. En fait, nous l'avons souligné à plusieurs reprises, que l'enseignement-apprentissage des langues étrangères devrait

considérer plusieurs aspects, même ceux qui vont au-delà de la dimension exclusivement linguistique. Ce processus cherche aussi à collaborer à la formation professionnelle et à l'autonomie de l'apprenant-e. En d'autres mots, à la construction d'une identité culturelle et par-là même d'un regard élargi vers les autres cultures. De ce fait, il est important de mettre en place des réflexions sur les rapports à la langue-culture étrangère, à la discipline et à l'environnement.

Ce faisant, s'engager à la tâche d'enseignant-e, en l'occurrence, du français langue étrangère dans le domaine des arts comporte des « risques » en termes de changements de point de vue didactique, et implique dès lors, des choix qui vont parfois à contre-courant des idées dominantes. Autrement dit, nous cherchons à mettre l'accent sur des pratiques visant à :

- Réfléchir à l'importance d'introduire les langues étrangères dans les formations de l'enseignement supérieur, de conserver celles qui y existent déjà et éviter de les réduire à une seule langue, l'anglais (comme il est arrivé dans certaines filières de l'UNT). A cet effet, il faudrait mener des actions qui conduisent à éveiller une conscience plurilingue et interculturelle chez les décideurs et les intervenants du système éducatif.
- Prendre en compte les contextes où se développent les cours de français de la faculté d'Arts en considérant particulièrement les éléments susceptibles d'intervenir dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue. De ce fait il sera possible de concevoir des didactiques appropriées de sorte que les inégalités des apprentissages se réduisent, et même soient évitées.

- Identifier les divers profils des apprenant-e-s, dans le but de les analyser et de préciser les facteurs que nous considérons susceptibles de jouer un rôle important dans leurs apprentissages. La prise en charge de ces éléments constitue une partie fondamentale dans l'élaboration du dispositif didactique dans la mesure où ils nous permettront de connaître les besoins, les intérêts et les attentes des apprenant-e-s.

Dans le chapitre consacré à la méthodologie de la recherche, nous reprendrons ce que nous venons d'évoquer, à l'appui des analyses des données et de leurs interprétations.

4.4. Bibliographie de ce chapitre

Cuq, J-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé Internationale. Paris.

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2009) « Trousse du passeur culturel. La contribution des arts et de la culture à la construction identitaire. » <https://acelf.ca/wp-content/uploads/2021/05/Trousse-Passeur-culturel.pdf>

CHAPITRE 5

Le cadre théorique de la recherche

CHAPITRE 5

5.1. Le cadre théorique de la recherche

Ce chapitre va être consacré au développement des concepts théoriques qui construisent la base de la recherche. En effet, les notions prises notamment de la sociolinguistique, de la sociodidactique et de la didactique des langues et des cultures ont orienté et nourri le sujet central de notre étude, à savoir, l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans le domaine des arts dans l'enseignement supérieur en contexte exolingue.

Comme nous l'avons dit précédemment, notre analyse va se centrer sur les apprentissages des deux groupes d'étudiant-e-s de la faculté d'Arts de l'UNT, provenant de deux milieux sociaux différents. À ce titre, nous aborderons, entre autres, les notions se rapportant aux politiques linguistiques et éducatives, aux représentations sociales des langues, car depuis notre point de vue, elles ont un impact décisif sur l'apprentissage de la langue étrangère, en l'occurrence, dans le domaine des arts.

5.2. La Glottopolitique : vers la construction de l'identité sociale

Pour mettre en lumière les politiques linguistiques éducatives mises en place dans notre contexte institutionnel universitaire, nous considérons essentiel de nous centrer sur le domaine de la glottopolitique. A cet effet, il est important de remarquer la distinction proposée par Louis-

Jean Calvet (2021)⁶⁸ concernant la glottopolitique et les politiques linguistiques. Pour ce qui est de la première, il affirme qu'on se trouve face à une action *in vivo*, c'est-à-dire celle qui vise des pratiques sociales spontanées et inconscientes des usagers. Par contre, les mesures prises des choix conscients par les décideurs, en matière des politiques linguistiques éducatives s'encadrent dans une action *in vitro*. Il nous intéresse alors d'analyser l'impact, concernant les pratiques langagières aussi bien dans la société qu'au milieu institutionnel éducatif.

Par rapport à la notion de glottopolitique, il faut dire que ce terme a été introduit par Marcellesi et Guespin⁶⁹(1986) au milieu des années 80, ils affirment :

[la glottopolitique] pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique. Pour ces auteurs, la glottopolitique permet de désigner les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente[...] Nous sommes conduits à évoquer successivement les deux aspects de l'interaction entre langage et société, mais nous voulons insister sur l'intrication des deux phénomènes : toute société humaine est langagière, et toute pratique langagière est sociale[...] La profonde justification de la glottopolitique, ce n'est pas l'alignement de pratiques langagières ou sociales sur un idéal abstrait de langue ou société ; c'est le développement de la personnalité sociale. »

⁶⁸ Calvet, L.-J. (2021) « Politique linguistique » dans *Langage et société* 2021/HS1 (Hors-série), pages 275 à 280. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-275.htm>

⁶⁹ Guespin L., Marcellesi J.-B. (1986) Pour la glottopolitique. In: *Langages*, 21^e année, n°83. Glottopolitique. pp. 5-34; doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.1986.2493>
https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1986_num_21_83_2493

Il nous intéresse notamment de mettre l'accent sur l'idée d'intrication incontournable de ces deux phénomènes, société et pratique langagière. En effet, l'un prend du sens grâce à l'action de l'autre et vice-versa, et c'est justement dans cette interaction où se forge et s'affirme l'identité de chaque société en la rendant particulière et unique. En ce sens, depuis nos cours de français, nous visons à identifier et à prendre en compte les pratiques langagières des étudiant-e-s afin de pouvoir saisir les éléments qui y interviennent. Cette analyse a le but de comprendre les politiques linguistiques éducatives mises en œuvre et les facteurs qui dessinent la personnalité sociale de chacun des deux contextes d'étude.

Cet aspect s'avère indispensable à notre recherche, car il est susceptible de nous permettre de regarder autrement, voire plus largement, le processus d'enseignement-apprentissage qui se déroule au sein des classes où interagissent l'enseignant-e, l'apprenant-e et le contexte.

A cet égard, il est pertinent de faire référence aux propos avancés par Marcellesi et Guespin lorsqu'ils affirment que *la glottopolitique est sans cesse à l'œuvre, et vise des pratiques langagières, qui sont de l'ordre du continu*. En fait, comme il est bien connu, les pratiques langagières varient d'une société à une autre, dans le temps, dans l'espace, dans les diverses situations de communication, elles sont dans un mouvement permanent, dans un continuum.

La contextualisation des apprentissages devient alors un aspect incontournable, les intervenants du système éducatif se doivent alors d'en envisager une analyse afin de prendre les décisions, les plus appropriées en matière des politiques linguistiques éducatives. Il s'avère donc important de considérer les mesures en vigueur compte tenu qu'elles produisent un impact non

seulement sur tous les niveaux de l'enseignement mais aussi sur les divers domaines de la société en général.

Par ailleurs, Blanchet et Chardenet (2016)⁷⁰ mettent l'emphase sur cette approche, en soulignant:

Ce qui caractérise cette approche [glottopolitique], c'est qu'elle réinsère *l'acteur sociolinguistique* individuel, appelé *agent glottopolitique*, ainsi que les inter-relations entre ces agents et les *instances glottopolitiques* (les forces collectives, notamment les institutions) dans l'analyse et donc dans la compréhension et dans la modélisation des politiques linguistiques, dès lors renommées *glottopolitiques* pour indiquer la différence de la vision des choses. La réintroduction de l'acteur et de sa capacité d'action dans l'analyse des politiques linguistiques constitue un changement majeur, puisque jusque-là les théorisations de ces politiques ne prenaient en compte que les intentions et les actions institutionnelles. Elle [cette reconfiguration] souligne que chaque agent met en œuvre une glottopolitique par ses pratiques et ses discours quotidiens, en contribuant ou en s'opposant plus ou moins à la glottopolitique des instances (en produisant ou en reproduisant des représentations sociolinguistiques, des idéologies linguistiques, des comportements et attitudes), en alimentant éventuellement la glottopolitique des instances

⁷⁰ Blanchet, P; Chardenet, P. « Les orientations et les pratiques éducatives comme politiques linguistiques effectives: propositions pour une analyse glottopolitique des transpositions didactiques de la pluralité linguistique dans les universités d'Amérique du Sud » dans *Pluralidade linguístico-cultural em Universidades Sul-Americanas : Práticas de ensino e Políticas Linguísticas*. Pontes Editores Ltda. Campinas, Sao Paulo, Brasil.

(en donnant éventuellement une force institutionnelle à ce que souhaitent et font les individus). (2016 : 10-11)

Ces réflexions laissent entrevoir clairement le rôle décisif que joue l'*agent glottopolitique* dans la conception des politiques linguistiques éducatives.

Depuis cette perspective, nous proposons alors de mettre en marche l'analyse des pratiques langagières de l'apprenant-e de français de la discipline d'Arts Visuels, en tant qu'agent glottopolitique. Certes, la prise en compte de ses actions et de ses besoins met en évidence les particularités de l'environnement où se déroulent les apprentissages. En fait, cette démarche contribuerait à l'aménagement des didactiques en langues étrangères contextualisées.

Étant donné que notre étude s'intéresse à l'analyse des enseignements et des apprentissages de français de deux milieux sociaux différents, nous centrons notre attention sur les actions didactiques menées par l'agent glottopolitique. Effectivement, il résulte intéressant de considérer les impacts du contexte chez les apprenant-e-s. En tant qu'enseignante, nous ne pouvons pas les ignorer, tout au contraire, il faut les orienter vers des pratiques pédagogiques appropriées à la réalité des étudiant-e-s.

5.2.1. Les politiques linguistiques éducatives : la place incontournable du plurilinguisme

En fonction de ce que nous venons de présenter, notamment l'importance des pratiques langagières de l'agent glottopolitique, leur rôle au sein de la société et par la suite dans

l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives, nous aborderons des aspects à l'égard du plurilinguisme.

Depuis la perspective présentée plus haut, l'approche plurilingue y est inhérent, il est donc nécessaire d'analyser des considérations sur le plurilinguisme et sur la place qu'on lui accorde au sein des politiques linguistiques éducatives. À cet effet, nous estimons important de connaître particulièrement la situation de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans les disciplines dites non-linguistiques, comme c'est le cas des Arts Visuels. Il nous intéresse de faire prendre conscience de l'importance des langues étrangères dans les formations professionnelles et de revendiquer leur place dans la société et dans l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne la notion de plurilinguisme, nous adhérons à celle proposée dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007)⁷¹ :

Le plurilinguisme est défini comme :

- la capacité intrinsèque de tout locuteur à employer et à apprendre, seul ou par un enseignement, plus d'une langue. Cette compétence à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence différents et pour des buts distincts est définie dans le *Cadre européen commun de référence*, en tant que compétence « à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience des plusieurs

⁷¹ Béacco, J-C. et Byram, M. (2007) De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Version intégrale. Division des Politiques linguistiques. Conseil de l'Europe, Strasbourg. www.coe.int/lang/fr

cultures ». Cette compétence se matérialise dans un répertoire de langues que le locuteur peut utiliser. La finalité des enseignements est de développer cette compétence (d'où l'expression : *le plurilinguisme comme compétence*)

- une valeur éducative fondant la tolérance linguistique, c'est-à-dire l'acceptation positive de cette diversité : la prise de conscience par un locuteur du caractère plurilingue de ses compétences peut l'amener à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs, même si celles-ci n'ont pas les mêmes fonctions (communication privée, professionnelle, officielle, langue d'appartenance...). Mais cette prise de conscience doit être accompagnée et structurée par la langue de scolarisation, car elle n'est aucunement automatique (d'où l'expression : *le plurilinguisme comme valeur*). (2007 : 18)

Il est clair que ce double aspect du plurilinguisme met au centre l'apprenant-e en tant que sujet individuel et pluriel agissant dans une société donnée où se conçoivent les diversités aussi bien du point de vue de la langue que de la culture. Le développement de cette capacité intrinsèque à communiquer langagièrement et à interagir culturellement chez l'étudiant-e universitaire d'arts, en l'occurrence, devient un enjeu central de l'enseignement, surtout dans le domaine des disciplines dites non-linguistiques. Pour ce faire, dans le but d'envisager l'approche plurilingue, il s'avère alors nécessaire de réfléchir à la place accordée au plurilinguisme dans le contexte universitaire ; dans la conception des politiques linguistiques éducatives en vigueur ; dans les formations universitaires ; dans les pratiques langagières au sein de la société.

Autrement dit, nous nous posons les questions suivantes : dans la société, y a-t-il de conscience de ce qu'est le plurilinguisme ? ; comment est-il conçu le plurilinguisme dans notre contexte universitaire ? ; le plurilinguisme en tant que principe fondamental de l'enseignement des langues, est-il pris en compte par les politiques linguistiques éducatives mises en œuvre ? ; les formations universitaires prennent-elles compte de l'enseignement plurilingue ? ; quel rôle joue l'éducation plurilingue dans les pratiques langagières qui se déroulent au sein de la société ?

Ces questions nous mènent à repenser d'un regard critique nos propres pratiques pédagogiques en mettant l'emphase sur le besoin de développer la compétence plurilingue non seulement dans les formations à des fins linguistiques mais aussi dans toutes les autres formations de l'enseignement supérieur.

Or, pour arriver à cerner cet aspect dans le domaine de notre recherche, nous estimons important de préciser au premier chef, les notions suivantes, à savoir : d'éducation plurilingue, d'enseignement plurilingue et d'éducation pluriculturelle. Nous nous appuyons ainsi sur les propositions avancées par Béacco et Byram (2007) dans le Guide du Conseil de l'Europe⁷² :

Par *éducation plurilingue*, on entendra toutes les activités, scolaires ou extra scolaires, qu'elle qu'en soit la nature, visant à valoriser et à développer la compétence linguistique et le répertoire de langues individuel des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie (glottopolitique continuum). Par *enseignement(s) plurilingue(s)*, on se référera aux formes concrètes de l'éducation plurilingue (par exemple, aux enseignements des langues nationales, étrangères,

⁷² Béacco, J.-C. ; Byram, M. (2007) *Op. Cit.*

régionales...) dont l'une des finalités est le développement de la compétence plurilingue. On notera que l'éducation plurilingue peut aussi se réaliser par des activités principalement destinées à sensibiliser à la diversité des langues, mais qui ne visent pas à faire acquérir celles-ci et qui ne constituent donc pas un enseignement de langues à proprement parler.

Par *éducation pluriculturelle*, qui est étroitement liée à l'éducation plurilingue, on entendra plus spécifiquement des activités, réalisées ou non sous la forme d'un enseignement, visant la prise de conscience, l'acceptation positive des différences culturelles, religieuses et linguistiques et la capacité à interagir et à créer des relations avec d'autres.

Le plurilinguisme et l'éducation plurilingue n'ont pas pour objet de l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble. (2007 : 18)

À partir de ces concepts, nous pouvons dire que l'éducation plurilingue se forge au sein de la société et de la famille où les effets des moyens de communication (la télévision, la radio, les journaux) et des nouvelles technologies (l'Internet, les réseaux sociaux, entre autres) ont une grande incidence, en conséquence un impact sur la construction des représentations sociales des langues étrangères.

Pour ce qui est de l'enseignement plurilingue, depuis le cours de français d'une discipline artistique, nous visons à mettre en pratique des activités interdisciplinaires qui aident au développement de la compétence plurilingue.

En outre, la prise en compte de l'éducation plurilingue dans les formations universitaires donne la possibilité d'élargir le regard envers d'autres cultures, et en même temps, de revenir sur la propre.

Par ailleurs, ces notions mettent en lumière l'importance d'introduire l'approche plurilingue dans l'enseignement. En fait, elles nous permettent, d'une part de bien saisir les domaines où le plurilinguisme se profile et les actions qui contribuent à son développement ; d'autre part, ces concepts nous mènent à prendre conscience, depuis le rôle d'enseignant-e, de l'impact des politiques linguistiques éducatives dans le contexte universitaire, plus particulièrement dans la formation en Arts Visuels. À ce titre, nous proposons d'envisager une analyse de l'éducation plurilingue chez l'apprenant-e dans le but de décrire les compétences langagières conçues et développées dans les différentes sphères de la société.

Dans le cadre de notre recherche, il est pertinent de mettre en marche une étude de l'enseignement plurilingue contextualisé car, à notre avis, elle contribuerait à déceler les politiques linguistiques éducatives mises en œuvre. De ce fait, nous cherchons à connaître le statut des langues étrangères et les pratiques langagières effectives des usagers, plus particulièrement dans l'enseignement supérieur.

Une telle analyse, à visée sociolinguistique, constituerait la base pour contextualiser notre recherche, intéressée notamment à décrire les éléments qui interviennent dans l'apprentissage de

la langue étrangère chez l'apprenant-e d'Art. A partir de là, nous cherchons d'abord, à saisir la manière dont se déroule l'appropriation de la langue par le moyen des contenus disciplinaires, puis à évaluer les résultats à la fin des cours.

La mise en œuvre de l'étude des deux contextes d'enseignement-apprentissage depuis cette perspective, aiderait à entamer également une analyse critique des politiques linguistiques éducatives pour savoir si celles-ci répondent aux besoins et aux intérêts effectifs des apprenant-e-s-usagers et au contexte où les pratiques langagières ont lieu.

Face à ce panorama, nous voudrions introduire une expression au sens métaphorique, celle de « santé langagière ». Normalement, nous sommes habituée à entendre parler de la santé dans les divers domaines de la vie de l'homme, à savoir : la santé physique, la santé mentale, la santé environnementale, la santé émotionnelle, la santé économique, la santé sociale, etc. dont le dénominateur commun est le sujet en tant qu'acteur social. Alors, pourquoi ne pas considérer sa santé langagière comme un des facteurs qui contribue au bien-être du sujet ?

5.2.2. La santé langagière : vers le bien-être du sujet

Parmi les plusieurs définitions du terme « santé », nous prenons celles proposées par l'OMS et UNICEF citées dans le Cours de Mme Absi⁷³. L'OMS (1947) dit, « *La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence*

⁷³ https://www.infirmiers.com/pdf/Introduction_sp.pdf

de maladie ou d'infirmité. ». En 1986, elle propose « La santé est une dimension essentielle de la qualité de vie, l'opportunité de faire des choix et d'être satisfait de vivre. »

Pour sa part, l'UNICEF en 1984 affirme que *« la santé n'est pas l'absence de la maladie, c'est un sentiment plus profond que le bien-être qui ne dépend pas seulement des services de santé, mais du travail, du revenu, de l'éducation, de la culture, des droits et des libertés. »*

Si nous analysons ces définitions, il est évident que le concept de santé atteint tous les domaines de la vie de l'homme, il n'est pas restreint à ceux qui sont liés aux Sciences de la Santé. Suivant cette approche holistique de la santé, nous estimons alors que la dimension linguistique, notamment les pratiques langagières -en termes des compétences- concerne aussi la santé du sujet en tant qu'être individuel et social.

En nous servant des concepts fournis par les définitions présentées ci-dessus, nous essaierons d'élaborer une définition de santé langagière : Nous entendons donc par santé langagière l'état complet de bien-être social et éducatif. Il s'agit d'une dimension liée à la qualité de vie, associée aux opportunités de développement des compétences langagières, de communication, permettant au sujet de s'insérer et de bien interagir en société. La santé langagière peut être définie également comme un sentiment éveillé et nourri des actions provenant de tous les domaines de la société, particulièrement de l'éducation et de la culture.

Nous postulons ainsi que la santé langagière cherche non seulement à éviter les barrières linguistiques, mais à favoriser l'élargissement des possibilités qui tiennent compte des besoins et des intérêts, personnels et professionnels des usagers de la langue.

En ce sens, il s'avère fondamental de réfléchir, d'une part à la place accordée aux langues dans la société, et d'autre part aux décisions prises en matière des politiques linguistiques éducatives afin de comprendre l'impact de l'une sur l'autre et vice-versa. En même temps, nous cherchons, d'abord à repérer dans les pratiques langagières des usagers, les éléments qui y entrent en jeu à l'égard du choix des langues étrangères, soit dans la vie quotidienne, soit dans le domaine de l'éducation, entre autres ; et puis à vérifier s'ils contribuent au développement des compétences nécessaires pour interagir conforme aux diverses situations de communication aussi bien écrites qu'orales. En d'autres termes, nous sommes intéressée à prendre en compte la santé langagière du sujet. Au plan didactique, il s'avère nécessaire la mise en marche d'une étude du profil de l'apprenant-e et du contexte auquel il appartient en vue d'obtenir un panorama réel des usages des langues dans les différents domaines de la société.

En fait, nous croyons que les politiques linguistiques éducatives deviennent alors l'un des facteurs les plus importants à l'égard de la santé langagière de l'individu et de la société car elles tracent en quelque sorte le chemin des langues ; et ont également une grande incidence sur le bien-être social et éducatif du sujet-apprenant-e.

Il faut remarquer que le bien-être social et éducatif, nous l'entendons comme la condition qui permet au sujet, à travers les pratiques langagières, de :

- s'insérer dans les diverses sphères du contexte ;
- interagir dans la société, à l'écrit et à l'oral, selon les besoins de communication ;
- résoudre des situations de communication qui entraînent des contraintes au moment d'interagir ;

- accéder à la diversité linguistique et culturelle afin de pouvoir faire des choix répondant aux intérêts et aux attentes personnels et professionnels ;
- prendre conscience de l'importance des langues en tant qu'outils susceptibles d'éveiller la créativité et d'optimiser ainsi le développement des activités face aux différentes circonstances de la vie.

Pour ce faire, nous considérons fondamental d'envisager, d'abord une analyse des pratiques langagières effectives prédominantes dans le contexte de la société, puis étudier la manière dont elles sont mises en œuvre, particulièrement en contexte institutionnel éducatif.

Cet aspect de la recherche nous le développerons plus en détail dans la partie de la Méthodologie.

Dans le but de comprendre la portée des décisions, en matière des politiques linguistiques éducatives, notamment pour savoir si elles s'adaptent de manière cohérente et adéquate à notre environnement, nous proposons de mettre en marche une analyse de la santé langagière des apprenant-e-s à partir de l'observation des certains éléments. En d'autres termes, il faudra prendre en compte tous les facteurs (individuels et sociaux) susceptibles de fournir des indices qui mènent à identifier les compétences langagières dont possède le sujet. À ce propos, nous visons à réaliser un diagnostic à partir du repérage des symptômes et des signes issus du comportement langagier, de manière globale dans la société, puis de façon individuelle, chez l'apprenant-e d'art, dans notre cas.

Par rapport à l'emploi des termes symptôme et signe⁷⁴, nous empruntons les significations employées dans le domaine des Sciences de la Santé. Nous en établissons donc une analogie avec notre étude sociodidactique. Puisque ces concepts ne sont pas de synonymes, il est pertinent de signaler leurs significations, à savoir : le symptôme concerne la perception subjective du sujet ; tandis que le signe est détecté objectivement par un spécialiste. Ces précisions nous permettent sur le plan didactique de mettre en exergue des aspects individuels de l'apprenant-e susceptibles d'être pris en compte par les décideurs lors de la planification.

A cet égard, nous partageons les affirmations proposées par Marcellesi et Guespin (1986)⁷⁵ :

[...] puisque chacun est usager du langage, tous peuvent dire leur mot sur leurs besoins langagiers, et il serait important que tous puissent se forger leurs représentations langagières dans la liberté que donne la connaissance [...] Il est nécessaire de replacer l'individu dans la société, de le faire apparaître comme un être social.

Ces propos mettent en évidence les notions de *besoins langagiers*, *des représentations langagières*, *de liberté* et *d'être social* dont nous les considérons fondamentales car notre étude s'intéresse aux apprentissages contextualisés depuis une perspective de la réception. Autrement dit, le sujet-apprenant-e se place au centre, en fait c'est à partir de ses besoins, de ses attentes et

⁷⁴ Symptôme : qu'est-ce que c'est ? www.futura-sciences.com/sante/definitions/medecine-symptome-834

⁷⁵ Guespin L. ; Marcellesi J-B. (1986) *op.cit.*, pp. 6-8

de ses représentations de la langue que l'enseignant-e mettra en marche une ingénierie didactique adaptée.

Dans le cadre de notre recherche, il s'avère nécessaire d'envisager des diagnostics locaux de la santé langagière. C'est pour cette raison que nous mettons en exergue l'importance de prendre en compte la dimension glottopolitique, en tant qu'elle *est nécessaire pour englober tous les faits du langage* (1986 :5)⁷⁶. Il en découle alors qu'il faudrait concevoir une étude qui comprenne l'analyse des pratiques langagières concernant les langues étrangères. en fait, cette analyse nous permettra de déceler la santé langagière chez l'apprenant-e afin de repenser les politiques linguistiques éducatives en vigueur, et si nécessaire, de les redessiner conforme à la réalité sociolinguistique.

Nous centrons également notre attention sur les représentations sociales des langues étrangères dont disposent les apprenants, leurs usages qu'ils en font et leurs intérêts qu'ils en accordent à l'apprentissage. Dans la partie qui suit, nous aborderons ce sujet.

5.3. Les politiques linguistiques éducatives dans le contexte de l'Université Nationale de Tucumán (UNT)

Quelle est la place des langues étrangères dans les formations universitaires ? ; quelles disciplines les incluent dans sa maquette de formation ? ; existe-t-il des pratiques effectives concernant l'utilisation des langues étrangères des étudiant-e-s et les enseignant-e-s ? ; y a-t-il

⁷⁶ *Op. Cit.*

une hiérarchie des langues dans l'enseignement supérieur ? ; quels sont les objectifs visés de l'enseignement des langues étrangères dans le niveau supérieur ?

Ces questions, qui touchent des différents niveaux de la réflexion, nous mènent à penser et à revisiter les aspects pris en compte au moment de concevoir le cours de français à l'université. Il résulte donc essentiel de mettre l'accent sur l'étude du rôle du français dans l'enseignement et la production des connaissances, ainsi que la place accordée aux langues étrangères au sein de notre université. Ce sujet exige alors une analyse de la situation des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre par notre université. Pour ce faire, il faut avant tout nous attarder sur les notions de politique linguistique. Nous rejoignons les définitions avancées par Béacco et Byram affirmant que :

[...] la *politique linguistique* se définit comme une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères...) dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement. La politique linguistique peut être menée par des citoyens ou des groupes, par des partis politiques et dans un cadre associatif ou privé. Cette action sur les langues s'effectue dans des conjonctures sociétales et événementielles données et elle en porte la marque. Mais les politiques linguistiques sont aussi fondées sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie...), qui leur donnent sens par-delà les circonstances [...] Les politiques linguistiques ont pour domaines d'intervention les droits linguistiques (des minorités,

en particulier), les tribunaux et les administrations, l'affichage public, les médias... et les enseignements de langue (de l'école élémentaire aux enseignements supérieurs et professionnels). Les interventions dans ce dernier domaine [...], seront nommées *politiques linguistiques éducatives*.» (Béacco, Byram, 2007, p. 17)⁷⁷

Cette définition nous permet d'encadrer les questions posées au début de cette partie, et fournit en même temps les éléments nécessaires pour analyser et comprendre la complexité des politiques linguistiques propres à chaque contexte. En effet, compte tenu de notre contexte exolingue, nous cherchons à relever les champs d'actions et les acteurs qui, en quelque sorte définissent la place des langues étrangères au milieu institutionnel dans l'enseignement supérieur. Nous faisons référence à un des aspects caractéristiques des politiques linguistiques éducatives, **l'action volontaire** (guidée par des intérêts d'ordre économique, politique et social), suivi de **l'intervention** sur les langues dans l'enseignement.

Si nous analysons de tout près ce concept, nous pouvons dire que l'action volontaire suppose la pratique de quelque chose qui a été en amont, réfléchi et décidé, soit par besoin, soit par intérêt ; et l'adjectif volontaire relève d'une part l'intention (on veut faire quelque chose) ; et d'autre part le pouvoir (on peut faire quelque chose). L'intervention sur les langues dans l'enseignement est alors conditionnée par les décisions consécutives des actions volontaires. De

⁷⁷ Béacco, J.C. ; Byram, M. (2007) "De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Version intégrale. Division des Politiques linguistiques. Conseil de l'Europe. Strasbourg.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>

ce fait, il est important, en tant qu'enseignant-e d'une langue étrangère, de connaître, et d'analyser les intentions, les intérêts des agents qui prennent des décisions à l'égard des langues étrangères, particulièrement du français dans l'enseignement supérieur.

Concernant ce sujet, il est important de mentionner les recherches en réseau menées par l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie), plus précisément du programme international PIRAT⁷⁸ (Cf. Chapitre 1) dont notre équipe de recherche⁷⁹ y a participé en représentation de l'UNT. Ce programme s'est déroulé en deux périodes correspondants à deux projets, le premier, pendant les années 2013-2015 intitulé « Pluralité linguistique et culturelle en Amérique Latine : politiques linguistiques, représentations à l'université » ; et le second 2016-2018 centré sur la « Recherche, production des connaissances et politiques linguistiques en Amérique du Sud : définition des problématiques et quelques perspectives »⁸⁰. Nous allons nous attarder sur celui-ci compte tenu qu'il reprend et approfondit l'étude menée dans le premier.

Nous nous servons donc des principaux résultats obtenus⁸¹, car nous considérons qu'ils contribueraient à mieux contextualiser notre recherche afin de comprendre et de décrire les

⁷⁸ Les PIRAT sont un programme qui renforce l'espace de recherche au Sud par l'appui à des projets de coopération scientifique inter-universitaire. Ces projets de recherche et/ou de formation de deux ans ont un caractère multilatéral et concernent des domaines favorisant l'un des cinq grands champs thématiques du Bureau des Amériques - Pôle de développement. Les projets doivent être menés par un réseau d'un minimum de **trois universités** de pays différents, **dont au moins une du Sud**. Ces trois institutions doivent être membres de l'AUF.

⁷⁹ Notre équipe de recherche appartient au Centre d'Études Interculturelles (CEI) de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UNT. Les enseignants-chercheurs qui en font partie sont : Raquel Pastor, Nélica Sibaldi, Mónica Ponce de León, Ana Caballero et Lucila Cabrera.

⁸⁰ Ce projet de recherche en réseau réunit un ensemble de chercheurs des universités de différents pays de l'Amérique du Sud qui intègrent le Réseau Clefs-Amsud, à savoir : Universités de São Paulo, Federal de Pelotas, Federal da Paraíba, do Rio Grande do Sul, do Pará (Brasil), de los Andes et de Antioquia (Colombia), de la República (Uruguay) et de Tucumán, de Buenos Aires et de La Plata (Argentina).

⁸¹ Ces résultats ont été présentés par notre équipe de recherche du CEI, lors du XV Congrès National des Professeurs de français tenu à Santa Fe au mois de juin 2019. Nous avons participé avec deux communications,

phénomènes sociolinguistiques considérés par les décideurs des politiques linguistiques éducatives.

Les résultats obtenus mettent en lumière les politiques linguistiques mises en œuvre dans notre contexte institutionnel à partir : d'une part, de l'analyse du capital linguistique des institutions, en matière de production et diffusion des connaissances en langues étrangères et en français en particulier. D'autre part, de l'exploration des pratiques des chercheurs et des formateurs à l'égard de la production scientifique et du recours aux travaux de recherche en français. La démarche méthodologique mise en place a pour objectif d'identifier la place des référents francophones dans la circulation des savoirs et des cadres théoriques.

Cette recherche, opérée au sein de l'UNT, s'est centrée sur l'analyse d'un corpus composé des documents officiels, des programmes des cours et des entretiens réalisés auprès des responsables de la gouvernance de l'UNT et des enseignants-chercheurs des unités académiques des Sciences Sociales et des Sciences dites « dures ». Pour l'analyse des données, nous avons établi des variables qui nous ont conduites à formuler les résultats suivants :

1. Au niveau de la gouvernance de l'université :

- Les représentations des politiques linguistiques relèvent la prééminence accordée à l'anglais. Cependant, il est évident l'absence de réglementation spécifique concernant les langues étrangères et le manque de politique linguistique "explicite" pour leur

promotion.

- Les représentations sur la langue visent à considérer l'anglais comme la langue des sciences ; du point de vue de la syntaxe, l'anglais est plus simple que le français ; l'anglais a plus de prestige qu'autres langues étrangères, dans la production scientifique indexée. Toutefois, on admet l'importance et le besoin d'apprentissage des langues étrangères ; on a constaté la place marginale occupée par les LE dans le curriculum ; et l'absence d'actions instaurées représentant une limitation pour la formation des doctorants. On a relevé également la nécessité de conserver les langues autochtones, en tant qu'identité d'une société.
- L'importance des agents en matière des actions des politiques linguistiques, lesquelles sont en général déterminées par initiative des enseignant-e-s et/ou des chercheur-e-s qui établissent un contact personnel avec des institutions, des collègues de l'étranger ; ces actions témoignent d'un intérêt à soutenir la promotion.
- Le rapport entre pratiques et documents par le biais de la présence des conventions vis-à-vis des pratiques (échanges, séjours, mobilités, etc.) devrait jouer un rôle favorable quant à la mise en place des langues étrangères dans le contexte universitaire. Cependant, la mise en place concrète et visible d'un répertoire des pratiques est absente.
- Le lien entre conventions et usage de la langue étrangère est étroit ; les disciplines les plus sollicitées dans les conventions relèvent des sciences dites dures.

2. Au niveau des enseignant-e-s-chercheur-e-s :

- En ce qui concerne la compétence en langues étrangères des enseignants-chercheurs, les résultats montrent une certaine variabilité et spécificité des compétences. Il se dégage quand même une représentation qui est récurrente, à savoir, une forte asymétrie des rôles des langues étrangères, déprécié pour le français et surestimé pour l'anglais.
- Quant à la corrélation langue-discipline, il faut dire que l'emploi des LE est reconnu nécessaire au niveau de la formation de 3^{ème} cycle (maîtrise relevant des compétences acquises, du besoin d'aller directement aux sources bibliographiques dans la langue d'origine). Cependant l'utilisation du français est encore réservée aux disciplines appartenant aux sciences humaines et sociales.
- En ce qui concerne la relation accès à la bibliographie-langue, les résultats révèlent que le recours aux ouvrages en langue étrangère de la part des étudiant-e-s est limité, particulièrement pour ceux des cours du 1^{er} cycle. En fait, les enseignant-e-s ont déclaré que les compétences de lecture en LE chez ces apprenant-e-s, sont insuffisantes.
- Par rapport à la modalité d'accès à la bibliographie, privilégiée des enseignant-e-s du 1^{er} cycle, ceux-ci choisissent et proposent à leurs élèves des textes traduits pour réduire l'insécurité linguistique. Tandis qu'au cycle supérieur cette modalité se modifie, les élèves lisent des textes rédigés en langue source.
- L'analyse des rapports entre la production scientifique du chercheur et les cadres théoriques, rend compte de la prééminence de l'anglais dans la production

scientifique des enseignants interviewés.

- Les rapports diffusion de la production scientifique du chercheur et langue étudiée rendent compte de la présence d'auteurs étrangers dans les cadres théoriques et méthodologiques des cours ayant dans presque tous les cas une primauté de l'anglais.
- Les rapports circulation-support-langue, privilégient la langue maternelle en tant que langue utilisée pour la diffusion des savoirs en sciences humaines. En revanche, la transmission des savoirs dans les sciences dites dures se réalise en anglais.

Cette synthèse des résultats de la recherche du projet PIRAT concernant les politiques linguistiques éducatives de notre université a pour but de préciser le contexte où se déroulent les pratiques d'enseignement-apprentissage. Le fait de présenter ce panorama nous permettra de mieux comprendre la situation du français en matière des décisions et des interventions. À cet effet, il s'avère nécessaire d'avancer des réflexions d'ordre glottopolitique et épistémologique : il est clair que les enseignants-chercheurs admettent l'importance de la langue étrangère dans le domaine universitaire, vu qu'ils mettent en exergue l'internationalisation de l'enseignement supérieur, qu'ils participent à des rencontres scientifiques internationales, qu'ils publient dans des revues étrangères ou qu'ils bénéficient des conventions avec des unités de formation d'autres pays, pour ne mentionner que quelques exemples. Cependant, la situation des langues étrangères, particulièrement du français, dans l'enseignement supérieur est de plus en plus déséquilibrée, quant à leur présence, leur choix et leur utilisation.

Malgré l'importante quantité de matériel bibliographique gratuit et disponible en ligne, fourni par les banques de données des universités, les bibliothèques virtuelles, les sites personnels des spécialistes de référence ou les revues numériques spécialisées, les ouvrages en langue étrangère trouvent difficilement une place dans les programmes des cours.

Pour ce qui est des propositions d'actions linguistiques, il s'avère indispensable de revendiquer l'importance de l'enseignement des langues étrangères à l'université, dans toutes les formations et de redonner sa place au français, en l'occurrence, à travers l'inclusion des cours obligatoires de langues étrangères dans le curriculum des filières de notre institution.

Par ailleurs, depuis un certain temps, nous sommes témoins de l'éradication progressive du français au détriment de l'anglais, dans certaines maquettes de *grado* (Licence, Professorat) et de *posgrado* (Master et Doctorat). Face à cette situation disparate, depuis le rôle d'enseignant-e, et en tant que passeur culturel, nous proposons de mener des actions visant à éveiller une conscience plurilingue et pluriculturelle chez les intervenants du système éducatif.

A ce propos, au niveau institutionnel, il est souhaitable que les centres de formation élargissent l'offre de cours de langues vers toutes les disciplines, de manière à rendre possible des choix plus diversifiés. De la sorte que les intérêts et les besoins des étudiant-e-s soient également considérés, compte tenu de l'hétérogénéité des groupes et des projets d'apprentissage.

Dans le domaine de la classe, nous estimons profitable d'envisager des pratiques pédagogiques depuis une perspective de la diversité des genres discursifs, à travers, par exemple l'introduction progressif des textes en langue étrangère sous la forme d'extraits ou d'articles courts (même de divulgation), au début de la formation. Plus tard, dans le cycle supérieur, mettre

en pratique le texte académique, soit des chapitres de revues spécialisées ou d'ouvrages plus longs, pourra prendre sa place plus tard dans le cycle supérieur.

Depuis une perspective interdisciplinaire, l'organisation d'ateliers assurés par une équipe pédagogique composée d'un-e enseignant-e de français et des experts, permettrait d'instaurer des pratiques d'apprentissage de la discipline renouvelées, par le moyen de la langue étrangère.

Il est urgent donc de définir des politiques linguistiques éducatives afin de modifier, même d'éradiquer certaines représentations qui ne font que restreindre la diversité des langues dans le domaine de l'enseignement. Autrement dit, ces représentations laissent entrevoir un discours stéréotypé, un discours itératif qui est intériorisé chez les usagers. Par ailleurs, les institutions, pour leur part, contribuent à soutenir et à consolider cette idéologie homogénéisant voire hégémonique du moment où l'anglais est devenue la seule langue exigée pour publier dans le domaine scientifique.

5.4. Les représentations sociales des langues étrangères : leur construction à l'université

Dans cette partie de la recherche, nous allons centrer notre intérêt sur l'étude des représentations sociales de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, pour aborder au moment de l'analyse des données, celles qui concernent la situation du français au sein de notre université.

Nous partirons des questions qui nous mènent à faire des réflexions considérées fondamentales à notre étude, à savoir :

- Quels facteurs interviennent dans la construction des représentations sociales des langues étrangères chez le sujet ?
- Quel rôle jouent les représentations sociales des langues au sein de la société ?
- Quel rôle jouent les politiques linguistiques éducatives dans la construction des représentations sociales chez le sujet ?
- Quel rôle jouent les représentations sociales des langues dans l'élaboration des politiques linguistiques éducatives ?

Nous essaierons de répondre à ces questions en nous appuyant tout d'abord sur des études réalisées par des spécialistes de référence qui ont développé le concept de représentations sociales. Puis, afin de contextualiser les réponses, nous allons décrire et analyser une enquête réalisée auprès des personnes volontaires provenant des diverses provinces de l'Argentine et appartenant à divers domaines de la connaissance. Le but de cette étude vise à connaître les représentations sociales qui circulent dans la communauté par rapport aux langues étrangères et à leur enseignement-apprentissage en contexte institutionnel. Pour ce faire, nous allons commencer par définir cette notion à partir d'un aperçu historique afin de comprendre d'où vient ce mot et ce qu'il signifie.

5.4.1. Le concept de représentations sociales au cours du temps : sa genèse et ses interprétations

L'étymologie du terme représentation renvoie au mot latin *repraesentatio* qui signifie action de replacer devant les yeux de quelqu'un⁸². En ce sens, il est possible de penser à quelque chose de concret ou d'abstrait qui nous vient à l'esprit et que nous l'appréhendons afin d'en faire partie de notre « identité », soit individuelle ou collective. Autrement dit, au sens large du terme, la représentation indique une activité mentale qui consiste à rendre présent à l'esprit un objet ou un événement absent. C'est en quelque sorte une manière de connaissance du monde. C'est justement ce qui nous intéresse de savoir, comment les sujets d'une société donnée connaissent et appréhendent la réalité quant aux langues étrangères, quelle image ils s'en construisent et s'ils en agissent en conséquence.

Au XIX siècle, le sociologue et philosophe français Émile Durkheim fut le premier à évoquer la notion de représentation permettant ainsi d'expliquer les phénomènes les plus variés dans la société, en priorité, une vaste classe de formes mentales (sciences, religions, mythes, espace, temps), d'opinions et de savoirs sans distinction.

Moscovici⁸³ reprend les propos avancés par Durkheim par rapport aux définitions et il affirme que les représentations sont définies par une double séparation. D'abord les représentations collectives se séparent des représentations individuelles. Ces dernières, propres à

⁸² Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

<https://www.cnrtl.fr/etymologie/repr%C3%A9sentation#:~:text=au%20lat.,repr%C3%A9senter.>

⁸³ Moscovici, S. (1994) « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire » in *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France. Paris.

chaque individu, sont variables et emportées dans un flot ininterrompu et ont pour substrat la conscience de chacun. Tandis que les représentations collectives, elles ont pour substrat la société dans sa totalité.

Depuis cette perspective, la représentation devient homogène et partagée par tous les membres d'un groupe, de même qu'ils partagent une langue. Sa fonction est de préserver le lien entre eux, de les préparer à penser et à agir de manière uniforme. C'est la raison pour laquelle elle est collective, et aussi parce qu'elle perdure à travers les générations et exerce sur les individus une contrainte ce qui est un trait commun à tous les faits sociaux. C'est alors que dans le cadre des représentations dominantes dans la société, l'individu penserait ou exprimerait ses sentiments.

À ce titre, nous visons à mettre en lumière les représentations sociales des langues étrangères afin de comprendre les phénomènes qui entrent en jeu dans l'apprentissage des langues, du français en l'occurrence, dans le but de mener des pratiques didactiques appropriées.

Moscovici affirme également que cette notion a changé, car les représentations *collectives* ont cédé la place aux représentations *sociales*. Il explique en mettant l'accent, d'un côté, sur la diversité d'origine aussi bien des individus que des groupes. De l'autre côté, il met en valeur la communication en tant que situation où convergent les sentiments et les individus, de sorte que quelque chose d'individuel peut devenir social, ou *vice versa*.

En somme, la nécessité de faire de la représentation une passerelle entre le monde individuel et le monde social, de l'associer ensuite à la perspective d'une société qui change, motive la modification en question. Moscovici va s'intéresser aux représentations comme

interactions entre individus et/ou groupes. Ce terme désigne plus les représentations étudiées dans leur dynamique, leur élaboration, leurs évolutions que dans leur contenu. Ces représentations sociales intègrent des aspects collectifs et individuels. C'est pourquoi notre étude se place notamment sur l'angle de la communication conçue comme espace où se forment et modifient en continuum les représentations sociales des langues étrangères suite aux interventions des individus socialement situés.

Le Dictionnaire de didactique du français⁸⁴ propose une définition de représentation dont nous présenterons ci-dessous les fragments, à notre avis, les plus significatifs pour notre étude :

Il s'agit d'une notion transversale que l'on retrouve dans plusieurs domaines au sein des sciences de l'homme et de la société et qui a acquis, aussi bien en sociolinguistique qu'en didactique des langues-cultures, une position théorique de premier plan. [...] La postérité de l'œuvre pionnière de Moscovici a été et reste considérable : elle alimente tout un courant très productif de la psychologie, selon deux axes qui peuvent être considérés comme complémentaires : un axe qualitatif qui s'intéresse aux contenus de la représentation, sur la base d'enquêtes ; un axe expérimental et formalisateur qui s'intéresse à la manière dont se constituent et se modifient les représentations. La première perspective a ainsi traité de nombreux objets aussi divers que la santé, l'entreprise, [...]. Quant à la deuxième perspective, elle a conduit à l'élaboration d'une théorie dite du noyau central qui considère que les traits constitutifs

⁸⁴ Cuq, Jean-Pierre (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé Internationale. Paris.

d'une représentation sociale se distribuent en deux ensembles : un système central qui donne à la représentation sa stabilité et sa teneur sémantique fondamentale et un système périphérique, ouvert, où les traits associés sont plus instables, contextuels, permettant précisément l'adaptation à la diversité des situations. [...]

La didactique des langues-cultures et la didactique du FLE en particulier, n'ont pas manqué de déceler l'importance de la prise en compte des représentations dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage d'une part (représentations de la langue elle-même et de cet enseignement-apprentissage qu'ont les parents, les apprenants, les enseignants, les décideurs concernés, etc., et qui pèsent lourdement sur la mise en œuvre et son déroulement mêmes), et donc dans la programmation de politiques linguistiques et éducatives, et d'autre part dans les principes didactologiques avancés, comme en premier lieu la démarche interculturelle prônée, en phase avec l'approche communicative [...]. (2003 : 214)

Cette définition si vaste, présente des aspects que nous trouvons pertinents de les mettre en évidence, à savoir :

- c'est une notion **transversale** qui a été objet d'étude des plusieurs disciplines dont la didactique des langues-cultures. La transversalité rend compte du caractère incontournable des représentations sociales au moment d'envisager une étude en sciences humaines particulièrement. En fait, il est possible de l'aborder depuis plusieurs perspectives, ce qui donne la possibilité de l'adapter selon le domaine d'analyse. En ce

sens, compte tenu de l'intérêt de notre thèse, le trait transversal des représentations sociales donne lieu à considérer sous tous ses angles un travail interdisciplinaire, en l'occurrence, l'enseignement-apprentissage des arts et du français.

- ... un **axe qualitatif** qui vise à déceler le contenu de la représentation. À ce propos, notre étude cherche dans un premier temps à mettre en lumière l'importance et la place que les argentin-e-s accordent aux langues étrangères et leur impact sur les politiques linguistiques éducatives. Puis, dans le domaine de la classe, nous visons à analyser les images que les apprenant-e-s d'art se font de l'enseignement-apprentissage du français. Les données obtenues nous fourniraient les composantes nécessaires à prendre en compte pour concevoir les contenus et les activités du cours.
- ... un **axe expérimental et formalisateur**, susceptible de nous aider à identifier, lors de l'analyse des données, les éléments qui participent à la formation et à la modification des représentations sociales des langues. La théorie du noyau central qui se dégage de cet axe, met en évidence en même temps des éléments de l'ensemble du système périphérique. Celui-ci nous intéresse particulièrement car ses caractéristiques d'instabilité et d'adaptation aux divers contextes nous considérons important de les prendre en compte sur le plan des pratiques pédagogiques.
- ... **la programmation des politiques linguistiques éducatives**, constitue un point essentiel par rapport à l'enseignement-apprentissage des langues au niveau supérieur, et dans la construction des représentations sociales des langues dans la société. Les effets qui entraînent chacun de ces aspects permettraient alors d'entrevoir une forte

interdépendance entre eux en produisant une réaction en chaîne de cause-conséquence. Nous estimons que l'analyse de cet axe s'avère fondamentale dans le domaine de la didactique des langues-cultures, de même que la continuité ou l'instabilité d'une langue étrangère dans le système éducatif. Les politiques linguistiques éducatives, l'enseignement-apprentissage des langues et les représentations sociales des langues deviennent, d'une part, le baromètre en termes de Louis-Jean Calvet, permettant de mesurer la situation des langues dans un contexte socio-culturel donné. D'autre part, ils offrent, on pourrait dire, une radiographie où il est possible d'apprécier en profondeur « l'anatomie » des langues dont les structures se font visibles par contraste.

En tant qu'enseignante-chercheuse dans l'enseignement supérieur, il est important de prendre en compte les représentations sociales des langues construites chez l'apprenant-e, de même que les politiques linguistiques éducatives mises en place à l'université. En fait, une analyse de ces aspects donnerait lieu à mener des actions pédagogiques adéquates visant à éveiller une culture du plurilinguisme non seulement dans la formation mais aussi dans la société.

Bronckart (2001)⁸⁵, depuis la perspective de l'interactionnisme social, lorsqu'il fait référence à la représentation, il affirme qu' « ... ils [les êtres humains] *conservent des traces internes – ou représentations – de leurs interactions avec le monde environnant. Cette fonction de représentation est en réalité une propriété constitutive de la vie.* ». Il désigne les

⁸⁵ Bronckart, Jean-Paul (2001) « Langage et représentations » in *Le langage. Nature, histoire et usage*. Auxerre : Sciences humaines Éditions, pp. 303-308.

représentations sociales en tant que représentations humaines-sociales qui peuvent être qualifiées de collectives et individuelles. Selon cet auteur, les premières trouvent leur siège dans les œuvres humaines, par exemple, l'art parmi d'autres. Au premier niveau, ces représentations sont déterminées par l'organisation politique, culturelle ou économique des formations sociales.

Les représentations humaines-sociales individuelles ont leur siège en un organisme singulier qui s'acquière par les échanges des individus avec l'activité, les textes et les mondes formels de son milieu. Par ce biais, toute nouvelle acquisition conditionne les suivantes.

De ce point de vue, nous voulons mettre en valeur la notion d'interactions à l'égard des représentations comme figure malléable. En fonction de cela, nous citons les concepts de Bronckart lorsqu'il réfère aux mondes discursifs, « *Tout discours nouveau est dès lors le produit de l'adoption d'un modèle collectif-historique, et de l'adaptation de ce modèle à une situation particulière.* ».

Notre démarche va se concentrer dans un premier temps, à déceler le modèle collectif-historique des représentations sociales des langues, en particulier du français, qui prévaut dans le corps social. Puis, nous souhaitons connaître la manière dont elles s'adaptent aux contextes d'enseignement-apprentissage de la formation en art, en l'occurrence.

Denise Jodelet (1994)⁸⁶, dans son ouvrage consacré à l'étude des représentations sociales, affirme que :

⁸⁶ Jodelet, D. (1994) « Représentations sociales : un domaine en expansion » in *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France. Paris.

... c'est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social [...] les représentations sociales, en tant que système d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales [...] En effet, représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel le sujet se rapporte à un objet. (1994 : 36-37)

Nous allons reprendre les fonctions des représentations sociales décrites par Jodelet afin de les mettre en relation avec notre étude autour de la didactique des langues-cultures étrangères, en particulier du français :

- *La représentation sociale est toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet) : Il nous intéresse de cerner les représentations sociales des langues étrangères construites par le sujet, en tant qu'acteur social des divers domaines disciplinaires de notre société ;*
- *La représentation sociale est avec son objet dans un rapport de « symbolisation », elle en tient lieu, et « d'interprétation » elle lui confère des significations. : afin de comprendre la place des langues étrangères dans notre environnement, il faudrait saisir les significations que l'apprenant-e accorde à l'enseignement-apprentissage du français, d'abord au sein de la société, puis à sa formation disciplinaire en particulier, et aussi aux formations en général offertes par l'université ;*

- *Forme de savoir, la représentation se présentera comme une « modélisation » de l'objet directement lisible dans, ou inférée de, divers supports linguistiques, comportementaux ou matériels.* : cette fonction nous semble primordiale du moment où nous estimons que le « modèle » du français construit dans le domaine des politiques linguistiques éducatives produit des effets considérables aussi bien à court terme qu'à long terme, sur la société. Autrement dit, les décisions prises en termes d'enseignement-apprentissage des langues étrangères ont une incidence décisive sur la construction des représentations sociales, en conséquence sur les besoins langagiers des usagers et leurs choix ;
- *Qualifier ce savoir de « pratique » réfère à l'expérience à partir de laquelle il est produit, aux cadres et conditions dans lesquels il l'est, et surtout que la représentation sert à agir sur le monde et autrui.* : les données tirées des enquêtes permettraient de saisir, d'une part les expériences individuelles et sociales des sujets qui font partie du processus de la construction des représentations sociales des langues étrangères ; et d'autre part, les usages effectués et le statut accordé aux langues, aussi bien dans les pratiques langagières quotidiennes que dans celles mises en œuvre dans des situations d'apprentissage.

Les fonctions que nous venons de décrire visent à encadrer l'analyse des discours obtenus des questionnaires, dans le but de mieux comprendre d'où viennent les images que les sujets se font au regard des langues étrangères, quel est le statut qu'ils leur attribuent, comment opère le choix des langues qu'ils réalisent, en fait la manière dont fonctionne les langues étrangères chez

le sujet. A cet effet, nous présentons les propos avancés par Danièle Moore et Bernard Py (2008)⁸⁷ :

Les représentations sociales des langues sont des formes de connaissances socialement élaborées, partagées, synthétiques et efficaces, dont les fonctions interprétatives et dont la lisibilité prend corps (notamment) dans les discours, eux-mêmes sociohistoriquement ancrés. Les productions discursives permettent ainsi d'accéder aux représentations, en même temps qu'elles fournissent le contexte de leur mise en mots. (2008 : 276)

D'un point de vue sociodidactique, les discours des apprenant-e-s saisis des productions orales et écrites constituent une source inépuisable d'étude des représentations sociales des langues, de leur formation et de leurs modifications, également du contexte où elles circulent.

5.4.2. La formation des représentations sociales

Pour développer cette partie, nous adopterons les concepts proposés par Moscovici, cité par Castellotti et Moore (2002)⁸⁸. Il insistait déjà sur deux processus à l'œuvre dans la formation et le fonctionnement des représentations sociales :

⁸⁷ Moore, D. ; Py, B. (2008) « Introduction : discours sur les langues et représentations sociales » in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Sous la direction de Geneviève Zarate, Danielle Lévy et Claire Kramersch. Editions des archives contemporaines.
<https://core.ac.uk/download/pdf/55269962.pdf>

⁸⁸ Castellotti, V. ; Moore, D. (2002) « Représentations sociales des langues et enseignements » in *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg. www.coe.int/lang/fr

- celui d'*objectivation* d'abord, qui rend compte de la manière dont un individu sélectionne certaines informations plus expressives pour lui et les transforme en images signifiantes, moins riches en informations mais plus productives pour la compréhension ;
- celui d'*ancrage* ensuite, qui permet d'adapter pour incorporer l'élément moins familier au sein des catégories familières et fonctionnelles que le sujet possède déjà. (2002 : 9)

Notre intérêt a pour but d'analyser les informations qui mènent le sujet à réaliser la sélection de la ou les langue-s étrangère-s dont il va prendre en compte pour interpréter la réalité, sa réalité. Puis, ces nouvelles informations concernant, peut-être, le statut, les bénéfices, la fonctionnalité de l'usage, le prestige, entre autres, de la langue étrangère choisie feront partie d'une identité renouvelée. En d'autres termes, l'élément nouveau va prendre du sens lorsqu'il entre en contact avec les expériences vécues et le monde extérieur où se situe le sujet, en tant qu'acteur social.

Il faut remarquer, que les représentations sociales des langues construites au sein d'une société *sont malléables, elles se modifient (et on peut donc aussi les modifier)*. (Castellotti ; Moore, 2002 : 10)⁸⁹ ; et d'ailleurs qu'elles sont transmises de génération en génération, tout en s'adaptant au contexte et aux besoins langagiers.

Ce faisant, nous réfléchissons à la représentation sociale comme une sorte de précurseur qui porte des signes et des valeurs permettant de forger des nouveaux chemins à des sens

https://www.academia.edu/7850678/Les_repr%C3%A9sentations_des_langues_et_de_leur_apprentissage_Itin%C3%A9raires_th%C3%A9oriques_et_trajets_m%C3%A9thodologiques_Par_Dani%C3%A8le_Moore

⁸⁹ Castellotti et Moore (2002) *Ibidem*

inépuisables. C'est ainsi que les représentations sociales des langues varient d'une culture à une autre, d'une tranche d'âge à une autre, d'un domaine de la connaissance à un autre.

Le processus d'objectivation et d'ancrage dans la formation des représentations sociales serait susceptible d'entraîner un mouvement interne chez le sujet, le conduisant à une déstructuration, à un changement de point de vue, même dans certains cas à une désindentification, en conséquence à renouveler des comportements. Cette expérience se rapproche, à notre avis, de ce qu'on appelle en théologie et en philosophie une *métanoïa*⁹⁰, au sens de « *changement de vue* » ou « *changement de regard* » qui voit la pensée et l'action se transformer de façon importante, voire décisive. A cet égard, les représentations sociales intériorisées chez l'apprenant-e auraient une incidence de manière considérable sur les choix et les pratiques des langues étrangères dans l'enseignement supérieur, en ce cas. Certes, les politiques linguistiques éducatives y jouent un rôle décisif, c'est la raison pour laquelle nous insistons sur la mise en lumière des décisions en vigueur au sein de l'université.

Nous sommes convaincue que dans une large mesure, les représentations sociales des langues installées dans une société se définissent et se modifient en fonction des décisions prises dans le domaine des politiques linguistiques éducatives mises en place. Nous, en tant qu'enseignante du français, nous avons le rôle de promouvoir l'enseignement-apprentissage des langues-cultures dans les diverses disciplines. En fait, il s'avère nécessaire d'éveiller un

⁹⁰ <https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9tano%C3%AFa>

changement de regard et de faire émerger une conscience langagière chez les locuteurs, visant à créer une culture du plurilinguisme au niveau de la société en général.

5.5. Pour conclure ce chapitre

Les concepts développés dans ce chapitre constituent le fondement de notre recherche. En fait, pour bien placer les axes centraux de la scène didactique qui nous intéressent, l'apprenant-e et son contexte social, nous avons décrit des aspects théoriques qui permettent d'analyser le processus d'enseignement-apprentissage du français dans le domaine des arts, depuis une perspective sociodidactique. Pour ce faire, nous avons abordé un parcours des approches partant d'un regard général jusqu'à préciser notre sujet d'étude.

C'est ainsi que nous commençons par la présentation de la glottopolitique d'après les propositions des spécialistes de référence. A ce propos, Louis-Jean Calvet apporte des concepts éclairants par rapport aux notions de la glottopolitique et des politiques linguistiques lorsqu'il fait la différence entre elles, à savoir, la première correspond à une action *in vivo*, c'est-à-dire des pratiques sociales spontanées, tandis que la seconde, vient d'une action *in vitro*, suite à des choix conscients par les décideurs des politiques linguistiques.

Par ailleurs, les apports faits par Guespin et Marcellesi nous permettent de mieux comprendre l'essentiel de la glottopolitique du moment où les auteurs la considèrent comme des faits de langage produits des interactions entre le langage et la société. A cet égard, ils insistent sur l'intrication des deux phénomènes dont nous les estimons fondamentaux à prendre en compte

lors de l'élaboration du cours, à savoir : *toute société humaine est langagière, et toute pratique langagière est sociale.*

Pour sa part, Blanchet et Chardenet mettent l'accent sur les notions d'agent glottopolitique et des instances glottopolitiques et sur la réintroduction de l'acteur et de sa capacité d'action dans l'analyse des politiques linguistiques. Ces contributions enrichissent notre regard d'analyse sociodidactique dont l'intérêt principal porte sur le sujet-apprenant-e.

A partir de l'analyse des notions précédentes, nous pouvons envisager le sujet des politiques linguistiques et du plurilinguisme. Pour ce faire, nous rejoignons les études publiées dans le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, on y conçoit le plurilinguisme en tant que compétence et valeur plurilingue. A ce propos, Béacco et Byram considèrent nécessaire de faire la différence entre l'éducation plurilingue et l'enseignement plurilingue. En effet, la première est en rapport direct à la glottopolitique conçue comme un continuum ; le second fait référence précisément aux formes concrètes de l'éducation.

A partir du cadre théorique développé, nous avons pensé à introduire, au sens métaphorique, une nouvelle⁹¹ expression, celle de santé langagière, dont la terminologie est empruntée au domaine des Sciences de la Santé. Compte tenu que notre étude se centre sur le sujet et son rapport avec le contexte et ses effets sur l'apprentissage du français, nous avons estimé pertinent de considérer l'apprenant-e dans toutes ses dimensions (individuelle et sociale). Pour ce faire, nous proposons d'aborder une analyse de son profil, à partir de la mise en pratique

⁹¹ Nous disons « nouvelle expression » parce que nous n'avons pas trouvé d'antécédents de « santé langagière ».

d'un diagnostic fait du repérage des symptômes et des signes à l'égard des langues. Notre intention est de garantir une santé langagière de l'apprenant-e qui lui permette de développer des compétences pour bien interagir dans des diverses situations de communication au sein de la société. Du point de vue de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, la santé langagière concerne également le fait d'adapter les apprentissages à l'environnement de manière à éviter, même à éradiquer les inégalités qu'on observe d'un contexte à un autre.

À ce titre, nous abordons la dimension des politiques linguistiques éducatives dans l'Université Nationale de Tucuman en partant de la définition avancée par Serge Borg. En effet, il met l'accent sur les deux domaines où interviennent les politiques linguistiques, à savoir le corpus et le statut des langues. Il aborde également un autre aspect essentiel, celui de l'intervention en tant qu'un acte délibéré de la part des décideurs. Ces notions s'avèrent fondamentales pour entamer notre étude car elles fournissent des éléments nécessaires à l'analyse des données qui sera décrite dans la deuxième partie de la thèse.

Par rapport au sujet des politiques linguistiques éducatives, nous avons mentionné le projet international en réseaux PIRAT mené par l'AUF dont nous avons participé depuis notre équipe de recherche du Centre d'Études Interculturelles de l'UNT. Nous considérons important de l'inclure dans cette partie de la recherche car les résultats obtenus rendent compte de la situation des langues, en fait des politiques linguistiques éducatives mises en place dans notre université.

Finalement, nous arrivons à l'étude des représentations sociales des langues, un sujet incontournable et inhérent à notre recherche. Dans le but de définir ce concept, nous avons abordé les propositions des divers auteurs.

D'un point de vue chronologique, nous commençons par Émile Durkheim qui fut le premier à évoquer la notion de représentation pour expliquer les phénomènes les plus variés de la société. Plus tard, Moscovici propose une double séparation des représentations, il va parler alors des représentations collectives et des représentations individuelles. Il s'intéresse aux représentations comme interactions entre individus et groupes.

Puis, nous présentons la définition donnée dans le Dictionnaire du français langue étrangère et langue seconde, laquelle nous estimons qu'elle enrichit les précédentes, surtout du point de vue de la didactique des langues. En fait, elle introduit la notion de transversalité sur deux axes, le qualitatif (se référant au contenu de la représentation), et l'axe expérimental et formalisateur (concernant la manière dont se construit et se modifie les représentations).

Bronckart, depuis une perspective de l'interactionnisme social, conçoit les représentations comme des traces internes de l'individu de ses interactions avec le monde environnant. Il met en exergue le caractère malléable de la représentation.

Pour sa part, Jodelet définit les représentations sociales comme une connaissance socialement élaborée et partagée en tant que système d'interprétation qui détermine notre relation au monde et aux autres.

Moore et Py enrichissent les concepts de Jodelet en insistant sur la prise en compte des productions discursives comme des moyens où les représentations sociales sont mises en évidence.

Finalement, Castellotti et Moore apportent un éclairage important sur la formation et le fonctionnement des représentations sociales à travers deux processus, celui de l'objectivation (la manière dont l'individu sélectionne les informations puis devenues des images significantes) ; et celui de l'ancrage (l'incorporation de l'élément moins familier à l'ensemble de ceux plus familier dont possède l'individu)

Bref, par rapport au dernier sujet, nous voulons retenir certains points dont nous les considérons récurrents dans la recherche, à savoir :

- Le rapport que l'apprenant-e établit avec la langue étrangère, le français, en l'occurrence ;
- Les images qu'il se forge des langues dans le but de construire une réalité commune à l'ensemble social ;
- Les conduites langagières qui se dégagent des représentations sociales des langues établies au sein de la société ;
- Le rôle des politiques linguistiques éducatives au regard des statuts des langues étrangères au niveau institutionnel ;
- Le caractère de malléabilité des représentations sociales en vue de fortifier le processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures.

Nous estimons que l'étude des concepts abordés dans ce chapitre constitue des aspects incontournables dans le domaine des recherches en didactique des langues-cultures étrangères. En fait, leur analyse va nous permettre tout d'abord, de connaître la place des langues étrangères dans la société et en particulier du français dans l'enseignement supérieur. Puis de cerner les éléments qui interviennent dans la construction des représentations sociales dans les deux contextes institutionnels proposés dans notre recherche. D'après les résultats obtenus, il est important de réfléchir aux pratiques de classe dans le but de mettre en œuvre d'actions didactiques appropriées visant le développement des compétences plurilingues.

5.6. Bibliographie et sitographie du chapitre

Béacco, J.C. ; Byram, M. (2007) De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Version intégrale. Division des Politiques linguistiques. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>

Blanchet, P ; Chardenet, P. (2016) « Les orientations et les pratiques éducatives comme politiques linguistiques effectives: propositions pour une analyse glottopolitique des transpositions didactiques de la pluralité linguistique dans les universités d'Amérique du Sud. » in *Pluralidade lingüístico-cultural em universidades sul-americanas: Práticas de ensino e políticas lingüísticas*. Pontes Editores Ltda. Campinas, Sao Paulo, Brasil.

Borg, S. (2020) *Programme 7 min à la découverte des politiques linguistiques*.

Introduction par Serge Borg.

<https://www.youtube.com/watch?v=FqxIj2FfHBE>

Cabrera, L. ; Ponce de León, M. (2019) « La situation du français dans les sciences de la santé : le cas de Biochimie » (inédit) présenté au XV Congrès National des Professeurs de français tenu à Santa Fe au mois de juin

Castellotti, V. ; Moore, D. (2002) « Représentations sociales des langues et enseignements » in *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg. www.coe.int/lang/fr

Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

<https://www.cnrtl.fr/etymologie/repr%C3%A9sentation#:~:text=au%20lat.,repr%C3%A9senter.>

Guespin, L. ; Marcellesi J-B. (1986) Pour la glottopolitique. In: *Langages*, 21^e année, n°83, 1986.

Glottopolitique. pp. 5-34; doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.1986.2493>

https://www.academia.edu/7850678/Les_repr%C3%A9sentations_des_langues_et_de_leur_apprentissage_Itin%C3%A9raires_th%C3%A9oriques_et_trajets_m%C3%A9thodologiques_Par_Danielle_Moore

https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1986_num_21_83_2493

Jodelet, D. (1984). « Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie » in *Psychologie sociale*. Pp. 357-368. PUF.

Jodelet, D. (1994) (Direc.) *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France, coll. Sociologie d'aujourd'hui. Paris. p. 63.

Jodelet, D. (1994) « Représentations sociales : un domaine en expansion » in *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France. Paris.

Moore, D. (2001) « Les représentations des langues et de leur apprentissage : Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques » in *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Collection Crédif-Essais, Didier, Paris.

Moore, D. ; Py, B. (2008) « Introduction : discours sur les langues et représentations sociales » in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Sous la direction de Geneviève Zarate,

Danielle Lévy et Claire Kramsch. Editions des archives contemporaines.

<https://core.ac.uk/download/pdf/55269962.pdf>

Moscovici, S. (1994) « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire » in *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France. Paris.

Pastor, R. ; Sibaldi, N. (2019) « Compétences et production scientifique en FLE des enseignants-chercheurs à l'UNT » (inédit) présenté au XV Congrès National des Professeurs de français tenu à Santa Fe au mois de juin 2019.

Py, B. (2004) « Pour une approche linguistique des représentations sociales » in *Langages n°154*, sous la direction de Jean-Claude Béacco, pp. 6 à 19.

Symptôme : qu'est-ce que c'est ? www.futura-sciences.com/sante/definitions/medecine-symptome-834

https://www.infirmiers.com/pdf/Introduction_sp.pdf

Quand le jour de la Pentecôte arriva, les croyants étaient réunis tous ensemble au même endroit. Tout à coup, un bruit vint du ciel comme si un vent violent se mettait à souffler, et il remplit toute la maison où ils étaient assis. Ils vinrent alors apparaître des langues pareilles à des flammes de feu ; elles se séparèrent et elles se posèrent une à une sur chacun d'eux. Ils furent tous remplis du Saint-Esprit et se mirent à parler en d'autres langues, selon ce que l'Esprit leur donnait d'exprimer.

[...] Ils étaient tous profondément surpris, car chacun d'eux entendait les croyants parler dans sa propre langue.»

(Actes 2)

DEUXIÈME PARTIE
LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 6

Le parcours méthodologique de la recherche

CHAPITRE 6

6.1. Le parcours méthodologique de la recherche

Ce chapitre va se centrer sur la description des aspects méthodologiques que nous avons adoptés pour la collecte des données. En fait, nous développerons : l'objet d'étude, le protocole de collecte de données, les techniques d'échantillonnage utilisées, les hypothèses de départ et les méthodes d'analyses appliquées sur les données.⁹²

6.1.1. *A propos de l'objet d'étude*

Comme nous l'avons déjà présenté, notre objet d'étude s'encadre dans le champ de la sociodidactique des langues cultures, au sens postulé par Rispaïl et Blanchet (2011 : 65)⁹³, *il inclut à la fois les interventions sur le terrain et l'observation de ces interventions*. Alors, il concerne directement les pratiques d'enseignement-apprentissage du français auprès des apprenant-e-s d'arts dans l'enseignement supérieur. En fait, notre attention vise à analyser ces pratiques de classe contextualisées, d'autant que nous prendrons deux groupes d'étudiant-e-s appartenant aux contextes sociaux différents.

L'objectif central est de comprendre le processus d'appropriation de la langue étrangère que chaque groupe réalise. Autrement dit, nous considérons important d'identifier les éléments

⁹² Mamadou L. N. ; Rochelle-Newall, E. (2021) « Rédiger et publier un article scientifique », <https://www.fun-mooc.fr/fr/>

⁹³ Rispaïl, M., Blanchet ; P. (2011) « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain » » in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des Archives Contemporaines. Paris, France, 67.

qui font partie de ce processus afin de comprendre les particularités de chaque groupe d'apprenant-e-s et les résultats que nous observons à la fin du cours. Certes, cette démarche nous conduirait à revisiter nos pratiques de classe tout en tenant compte aussi bien du public que du contexte visé. A ce propos, nous rejoignons Rispaïl et Blanchet (2011)⁹⁴ :

Il n'existe pas, dans une approche contextualisée, de méthodologie modèle ni a fortiori de méthode standardisée applicables à tous les sujets de recherche, à tous les contextes. La sociodidactique, dans ses dimensions théorique et méthodologique, s'inscrit donc au premier titre dans le sens d'une recherche didactique impliquée socialement qui a pour objet et objectif l'intervention sur les terrains analysés et creuse le sillon pour un engagement du chercheur : c'est toujours, sous des modalités diverses, une recherche-action.

Nous mettons en exergue le concept de la recherche didactique impliquée socialement du moment où notre étude concerne l'intervention des terrains d'analyse différents, l'un correspondant au milieu urbain et l'autre au milieu semi-rural dont les caractéristiques géographiques, économiques et socio-culturels varient évidemment. (cf. chapitre Contexte).

⁹⁴ *Ibidem*

6.1.2. *Le protocole de la collecte des données*

Le protocole de la recherche a été élaboré en suivant les principes des méthodes de type *empirico-inductive*. Blanchet (2000)⁹⁵ rappelle qu'elles consistent à s'interroger sur le fonctionnement et sur la *signification* de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher les réponses dans les données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font. Il s'agit de *comprendre* (c'est-à-dire de « donner du sens à des évènements spécifiques ») et non d'*expliquer* (c'est-à-dire d'établir des lois universelles de causalité).

Parmi les caractéristiques⁹⁶ de cette approche méthodologique, nous mettons l'accent sur les suivantes :

- une recherche qualitative est inductive : les chercheurs tentent de développer une compréhension des phénomènes à partir d'un tissu de données ;
- dans une méthodologie qualitative, les sujets ou les groupes ne sont pas réduits à des variables, mais sont considérés comme un tout : le chercheur étudie le contexte dans lequel évolue les personnes ;
- le chercheur essaie de comprendre les sujets à partir de leur système de référence : il observe la signification sociale attribuée par les sujets au monde qui les entoure ;

⁹⁵ Blanchet, P. (2000) *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes, Presses universitaires, pp. 28-40
<http://linguistes.fr/public/Cours/Poitiers-2010/L1-L2/Terrain-Blanchet.pdf>

⁹⁶ *Ibidem*, p. 31.

- les méthodes qualitatives relèvent d'un courant humaniste qui implique l'ouverture à l'autre et au social ;
- la recherche qualitative exige, plus que l'utilisation de techniques, un savoir-faire : elle n'est pas standardisée comme une approche quantitative et les manières d'y parvenir sont souples ; le chercheur crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'observation.

En fait, nous sommes intéressée à comprendre les contextes où ont lieu nos pratiques d'enseignement-apprentissage du français, dans le but de déceler notamment les facteurs contextuels qui influent dans le processus d'appropriation de la langue étrangère chez l'apprenant-e d'art. Une telle analyse s'avère nécessaire à prendre en compte pour élaborer des cours visant le développement des compétences susceptibles de faciliter l'interaction du sujet avec son environnement.

En ce sens, l'organisation de la collecte de données, s'est conçue à partir des critères associés à la population visée ; les types d'enquêtes ; les outils ; la localisation et la date.

6.1.1.1. Les techniques d'échantillonnage.

Notre échantillon a été élaboré sur la base d'une sélection des propositions avancées par Le Quéneau, Labarthe et Zerbib (2017)⁹⁷ qui postulent des différentes méthodes d'échantillonnage, à savoir :

⁹⁷ Le Quéneau, Pierre ; Labarthe, Fabien ; Zerbib, Olivier (2017) « Analyse de données quantitatives en sciences humaines et sociales (ADSHS) »

Les méthodes probabilistes d'échantillonnage qui reposent sur une démarche scientifique validant le fait de laisser intervenir le hasard. À cet égard, il est possible de mettre en place trois types d'échantillon dont le choix des individus se fait de manière aléatoire: ***un échantillon aléatoire simple***, à partir des informations qui permettent de contacter les individus concernés par l'enquête (les numéros de téléphone ou les adresses mail qui composent ce que l'on appelle la « base de sondage » de l'enquête) ; ***un échantillonnage systématique***, on procède au tirage dans la base de sondage de manière systématique, en établissant un « pas de tirage » ; ***un échantillonnage stratifié***, qui est composé à partir de la population découpée par strates homogènes, et organisée par échantillonnage aléatoire ou systématique au sein de ces strates ; ***un échantillonnage en grappes***, dans ce cas, on identifie des poches d'échantillons que l'on inclut intégralement dans l'échantillon.

Les méthodes non probabilistes d'échantillonnage sont les plus utilisées en sciences sociales. Le hasard n'y intervient pas car c'est l'enquêteur et ses équipes qui font un choix délibéré et qui ont le contrôle. Parmi ces méthodes, il y a la ***méthode de convenance ou de commodité***, qui permet au chercheur de sélectionner des individus parce qu'ils sont faciles d'accès ou qui sont volontaires pour répondre à une enquête. On comprend aisément les biais de cette technique d'échantillonnage, qui peut conduire à ce que seuls les individus les plus mobilisés par une problématique participent à une enquête ; ***l'échantillon en « boule de neige »***, ce qui revient à demander à des individus interrogés de désigner dans leur entourage d'autres

personnes susceptibles d'être interrogées. Ici encore, les biais sont possibles si l'on ne s'interroge pas sur les motifs ou sur les représentations conduisant un enquêté à en désigner un autre ; *l'échantillon « au jugé »*, il s'agit d'une extraction de la population composée selon les caractéristiques ou les compétences que l'on confère aux individus retenus. Ce ne sont que le chercheur ou l'équipe de l'enquêteur qui prend l'initiative et partant leurs idées préconçues interviennent fortement; *l'échantillon par quotas* consiste à composer l'échantillon en fonction de critères retenus au préalable. On peut par exemple décider que, la population de référence étant composée à 60% de femmes et 40% d'hommes, il convient de retrouver cette proportion. Cela ressemble à la technique probabiliste par strates, sauf que dans ce cas on ne laisse plus intervenir le hasard mais que l'on choisit délibérément les individus en fonction de ce critère.

Nous avons conçu un échantillon composé d'une extraction de la population organisée en deux grands groupes, l'un qui comprend l'ensemble des personnes volontaires de presque toutes les provinces de l'Argentine, dont leurs profils (professions, métiers, âge, sexe) sont variés ; l'autre groupe touche les personnes volontaires appartenant à la Faculté d'Arts de l'Université Nationale de Tucuman (étudiant-e-s et enseignant-e-s). Pour ce faire, nous avons pris en compte les deux types de méthodes, probabiliste et non probabiliste car elles sont susceptibles de créer des échantillons dont les données (générales et particulières) contribuent à élaborer des corpus contextualisés. Dès lors, nous choisissons de mettre en œuvre une complémentarité méthodologique, nous procédons donc de manière « intégrée ».

Blanchet (2000)⁹⁸ représente cette approche méthodologique :

[...] sous la forme d'un double entonnoir ou, le terme est probablement plus poétique, d'un « sablier ». La démarche va du global (prise d'indices multiples en contexte complexe par observation participante) à l'analytique (via enquêtes semi-directives et directives, traitement des données, validation) pour revenir à une synthèse interprétative.

En effet, les enquêtes proposées, aussi bien du point de vue quantitatif que qualitatif, vont du général au particulier. C'est pourquoi que nous visons d'abord à connaître le panorama des langues étrangères dans la société argentine, puis nous passons au domaine de l'enseignement supérieur pour arriver à construire le profil de l'apprenant d'art.

6.1.1.2. Les enquêtes.

La principale méthode de collecte de données que nous avons choisie concerne l'enquête car, comme le souligne Boutet (2021)⁹⁹, *En sociolinguistique, la démarche d'enquête permet de collecter des matériaux langagiers divers : paroles, interactions, discours, documents écrits, notes de terrain, carnets de bord, entretiens, observations*. C'est justement ce type de matériaux qui nous intéresse à analyser, particulièrement le discours des sujets sociaux à l'égard des langues étrangères. Dans ce sens, nous mettons en œuvre l'enquête dite de terrain, c'est-à-dire

⁹⁸ Blanchet, P. (2000) *op. cit.*

⁹⁹ Boutet, J. (2021) « Enquête ». Éditions de la Maison des sciences de l'homme. « Langage et société ». Hors série, pages 129 à 134.

<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-129.htm>

que nous aurons accès aux pratiques langagières effectives des locuteurs. Nous adhérons encore aux propositions de Boutet (2021)¹⁰⁰, lorsqu'elle affirme que :

Les sociolinguistes pratiquent majoritairement des enquêtes *avec terrain* et poursuivent deux objectifs, distincts mais complémentaires : accéder *aux* pratiques langagières elles-mêmes ; accéder aux discours *sur* ces pratiques. Dans le premier cas, on s'intéresse à ce que les acteurs sociaux *font* réellement avec les langues et le langage en situation, à leurs paroles, leurs interactions : on parle de données procédurales.[...] Dans le second cas, on s'intéresse aux discours tenus *sur* les pratiques langagières, à ce que les acteurs disent sur les langues et le langage (certains parlent de représentations).

Dans le cadre de la recherche, nous avons élaboré trois enquêtes pour les faire passer de manière anonyme et volontaire auprès d'un public varié dont l'objectif vise à recueillir des données de type quantitatif et qualitatif. De cette façon, la démarche du *sablier* (allant du général au particulier) nous fera obtenir un panorama large de la situation des langues étrangères au sein de notre *niche écolinguistique*¹⁰¹, dans le sens proposé par Calvet (2019), c'est-à-dire une niche écolinguistique est composée par une communauté sociale et des langues qu'on y parle.

La description des résultats, dans un premier temps, nous mènera à envisager une analyse détaillée des composantes qui définissent cette situation, de même que les rôles qui y jouent et

¹⁰⁰ *Ibidem*

¹⁰¹ Calvet, L-J. (2019) « L'écologie des langues » dans *Les Grands Penseurs du langage*, pp. 121-124.

les effets qui y produisent. En fait, nous centrerons notre attention sur le rapport que le sujet, en tant qu'acteur social, établit avec la langue, en tant qu'objet de communication orale et écrite.

La première enquête, *Présence et utilisation des langues étrangères au sein de la société argentine* (cf. Annexe 2) s'agit d'un questionnaire composé de quatorze questions dont l'objectif vise à connaître le rôle des langues étrangères dans la vie des argentin-e-s ; de saisir l'importance qu'ils leur accordent, et l'utilisation qu'ils en font. Certes, cette enquête cherche à faire ressortir notamment les représentations sociales des langues. A partir de là, les données obtenues nous fourniraient la situation réelle des langues étrangères mises en pratique par les usagers argentins. De ce fait, nous pourrions envisager l'analyse et avancer un diagnostic à l'égard de la santé langagière de notre société. Ce qui revient à dire, une santé qui considère les besoins, les intérêts et le bien-être dans les interactions avec d'autres sujets et dans les divers contextes sociaux.

En ce qui concerne la nature des questions, elles proposent de recueillir des informations sociolinguistiques, concernant l'ethnographie (genre, âge, ville) ; la scolarité (niveau d'études) ; l'activité de travail (profession, métier) ; les langues étrangères (connaissances, études, contexte, rôles).

La formulation des questions de l'enquête, sauf la dernière question, est de type *directive* [car] *elle est constituée de questions fermées dont les réponses sont prédéterminées et entre lesquelles, pour une question, l'informateur n'a qu'un choix limité (une administration par écrit*

est souvent suffisante). (Blanchet, 2011 : 74)¹⁰² . Il faut dire que treize des quatorze questions constituent des champs obligatoires à remplir.

Seule la dernière question de l'enquête est ouverte ce qui permet au locuteur de répondre ce qu'il souhaite, de s'exprimer librement sur le sujet proposé dans le questionnaire. En fait, les opinions exprimées représentent une source importante pour envisager une analyse du discours.

Le public visé touche les personnes habitant dans les provinces de tout le pays, volontaires intéressées à répondre au questionnaire. Dans le but d'obtenir les données les plus variées possibles, nous avons mis en place, la *méthode de convenance ou de commodité et l'échantillon en « boule de neige »*. En fait, d'abord nous avons contacté les individus faciles d'accès, puis ils ont fait passer l'enquête auprès des personnes de leur entourage. La pluralité de profils obtenus a donné lieu à un échantillon très riche aussi bien du point de vue quantitatif que qualitatif.

La deuxième enquête porte sur *Les enseignants-es de la Faculté d'Arts et du DAPA (Département d'Arts Plastiques d'Aguilares)* (cf. Annexe 5). Son but vise à connaître, d'un point de vue didactique, la situation des cours dont les enseignant-e-s appartiennent aux deux institutions. Le questionnaire est organisé en dix questions (quatre fermées et six ouvertes) qui cherchent à obtenir des informations concernant des aspects, d'une part, d'aménagement (la place du cours dans la curricula de la formation ; la charge horaire par semaine; le nombre

¹⁰² Blanchet, P. (2011) « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables » in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des Archives Contemporaines. Paris, France.

d'élèves), et d'autre part didactique (les contenus du programme ; les types d'évaluations ; le rendement académique d'élèves). L'échantillon a été élaboré à partir de la mise en œuvre particulièrement de la méthode *par quotas* qui consiste à composer l'échantillon en fonction de critères retenus au préalable.

Certes, le public visé concerne les enseignants-e-s de tous les cours de la formation en Arts Visuels des deux institutions. Notre intérêt se centre à réfléchir sur le rôle que joue le contexte dans les pratiques d'enseignement-apprentissage, en l'occurrence, des langues étrangères ; et à savoir si on en tient compte au moment d'élaborer le cours.

La troisième enquête, *Étudiants-es du cours de français de la Faculté d'Arts et du DAPA* (cf. Annexe 7), vise à construire le profil des groupes d'apprenants des deux contextes. Il s'agit d'un questionnaire composé de trente questions dont huit fermées et vingt-deux ouvertes, qui touchent des aspects liés à l'ethnographie, la scolarité et la connaissance des langues étrangères.

Comme dans les deux autres enquêtes, tous les champs à remplir sont obligatoires sauf le dernier où l'informateur a le choix d'ajouter des informations qu'il considère pertinentes.

Pour préparer l'échantillon, nous avons suivi la méthode par quotas compte tenu que pour mener à bien notre analyse, nous avons besoin des données précises des deux groupes d'apprenant-e-s.

Nous considérons que l'analyse des résultats obtenus des deux groupes d'apprenant-e-s, mettrait en lumière des éléments contextuels qui pourraient produire des effets sur l'apprentissage.

6.1.1.3. Les outils.

Pour la collecte de données, nous avons privilégié les questionnaires en ligne, élaboré sur l'application Google Forms¹⁰³. Actuellement, on a la possibilité de se servir des outils qui nous offre les nouvelles technologies dont les ressources sont variées et peuvent être adaptées aux besoins du chercheur. À ce propos, nous rejoignons Chardenet (2011), lorsqu'il affirme que *Des outils logiciels sont aujourd'hui disponibles, qui permettent de créer des enquêtes en ligne en paramétrant des questionnaires en fonction des besoins (questionnaire individuel, panel d'échantillons). Les enquêtes peuvent être envoyées par courriel ou affichées via un lien sur le web.* (2011 : 81)¹⁰⁴

En outre, cet outil a l'avantage de coordonner les types de méthodes de même que d'optimiser la diffusion de l'enquête, autant dire que le fait de mettre en place le questionnaire en ligne, rend possible de l'envoyer soit par courrier électronique, soit par l'application de WhatsApp. Certes, nous avons opté pour celle-ci compte tenu de son utilisation massive permettant donc d'atteindre un public large et divers, en peu de temps et sans coûts supplémentaires. En plus, un autre bénéfice de cette application est la possibilité, entre autres, de

¹⁰³ Google Forms est une application de formulaire qui permet de créer des sondages, des enquêtes en ligne, des questionnaires, et des quiz. Développé par l'entreprise Google, l'outil Google Forms est une solution dédiée aux entreprises comme aux particuliers qui désirent réaliser des sondages en ligne pour collecter des informations. Cette application permet de créer des formulaires, puis de collecter les données pour les analyser.
<https://www.journaldunet.fr/web-tech/guide-de-l-entreprise-digitale/1506345-google-forms-gratuit-l-outil-de-creation-de-formulaires-de-google/>

¹⁰⁴ Chardenet, P. (2011) « L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion] » in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des Archives Contemporaines. Paris, France.

créer des groupes de chats, nombreux ou moins nombreux, ce qui contribue en grande partie à obtenir une collecte des données vaste et variée.

Une fois les enquêtes envoyées, les réponses obtenues sont déposées sur la même application du formulaire de Google, où il est possible de visualiser les données dans des formats différents, sur des graphiques, sur un tableur d'Excel, y compris sur PDF. Cette technique facilite la lecture des données et permet en outre de mieux comprendre leur analyse. A ce titre, Bulot (2011)¹⁰⁵ affirme :

[...] une utilisation d'un simple tableur peut s'avérer très rentable dans le cadre de recherches en sociodidactique, en sociolinguistique et plus largement dans toute approche demandant de décrire et d'analyser des pratiques langagières. [...] Utiliser Excel permet à un chercheur de se libérer des tâches secondaires (trier des données, calculer des moyennes à la main, ou dessiner des graphes sur papier) et lui permet ainsi de consacrer plus de temps à l'interprétation des résultats ou à la recherche de nouvelles hypothèses. [...] Le tableur propose plusieurs types de graphiques : aires, barres, histogrammes, courbes, secteurs, nuages de points, combinaisons, histogrammes 3D, etc. Chaque type de graphe peut faciliter l'analyse globale des données et surtout leur interprétation. [...] En fait, l'objectif d'un

¹⁰⁵ Bulot, T. (2011) « Le dépouillement des données [analyses des tendances et analyses qualitatives] » in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des Archives Contemporaines. Paris, France.

graphique n'est pas de montrer des détails mais de faire ressortir des tendances.

(2011 : 155, 161)

La mise en œuvre de ces outils, nous permettra de construire les échantillons variés dont les données conduiront à élaborer des corpus qui seront d'abord, décrits, puis analysés et finalement interprétés.

6.1.1.4. La localisation et la date.

Les enquêtes ont été mises en place au cours des années 2020 et 2022. Compte tenu des bénéfices des questionnaires en ligne, l'informateur avait la possibilité de le répondre de manière plus libre et flexible. En fait, le caractère anonyme de l'enquête, l'avantage de la faire depuis son ordinateur ou son mobile sans avoir besoin de se déplacer, a contribué à obtenir un nombre important des réponses.

Evidemment, ces aspects « pratiques » représentent des atouts aussi bien pour le chercheur que pour l'informateur du moment où celui-ci peut agir d'une certaine liberté, susceptible de motiver à répondre le questionnaire. Pour ce qui est du chercheur, même s'il fallait attendre du temps pour que les réponses arrivent, il peut en obtenir un taux important, du point de vue de la qualité et de la quantité.

La plasticité des outils mis en œuvre offrent un éventail de possibilités à l'égard de : la construction des échantillons ; l'élaboration de l'enquête ; sa diffusion ; la visualisation, la catégorisation (qualitative et quantitative) et la description des données. En fait, actuellement les

nouvelles technologies collaborent de manière significative à la tâche du chercheur, notamment en ce qui concerne l'investissement du temps dans le processus de la collecte des données ; et l'organisation pour envisager leur analyse.

En effet, l'application de ces outils numériques nous a permis d'obtenir une portée des données dont les diverses catégories d'analyse s'encadrent dans la perspective sociodidactique où nous plaçons notre étude.

6.1.3. A propos du corpus

Nous présenterons ici la manière dont nous avons constitué le corpus d'analyse. Tout d'abord, pour mieux comprendre cet aspect de la recherche, nous estimons important d'avancer certaines définitions de la notion du *corpus*.

À cet égard, Charaudeau, P. ; Maingueneau, D. (2002) dans le Dictionnaire d'analyse du discours¹⁰⁶ affirment :

Dans les sciences humaines et sociales tout particulièrement, **corpus** désigne les données servant de base à la description et à l'analyse d'un phénomène. En ce sens, la question de la constitution du corpus est déterminante pour la recherche puisqu'il s'agit, à partir d'un ensemble clos et partiel de données, d'analyser un phénomène plus vaste que cet échantillon. Suivant la définition de J.Mc.H. Sinclair (1996 : 4, cité par Habert et *al.* 1997 : 11), « un corpus est une collection de données langagières qui sont sélectionnées et

¹⁰⁶ Charaudeau, P. ; Maingueneau, D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Editions du Seuil. Paris.

organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage ». (2002 : 148)

Par ailleurs, le Dictionnaire de Didactique du Français (2003)¹⁰⁷ définit le corpus comme :

Un ensemble de données collectées par enregistrement, par observation directe, par questionnaire ou entretien, et réunies pour décrire et analyser un phénomène. En didactique des langues on peut ainsi étudier le processus d'acquisition en se fondant sur les performances enregistrées d'apprenants ou cerner les représentations et les attitudes des apprenants et des enseignants en analysant les réponses recueillies par des questionnaires. (2003 : 57)

Pour sa part, Mangiante et Meneses-Lerín (2016)¹⁰⁸ définissent le corpus comme *un regroupement structuré de textes intégraux, documentés, éventuellement enrichis par des étiquetages, et rassemblés : (i) de manière théorique réflexive en tenant compte des discours et des genres, et (ii) de manière pratique en vue d'une gamme d'applications.*

¹⁰⁷ Cuq, J-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé Internationale. Paris.

¹⁰⁸ Mangiante J-M ; Meneses-Lerín, L. (2016) « L'Analyse de données en FOS : caractéristiques méthodologiques et outils numériques. » dans *Points Communs. Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*. Numéro 3 – Novembre 2016.
https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Novembre_2016_n3.pdf

Nous encadrons notre corpus dans les concepts avancés par les définitions ci-dessus. En effet, il est organisé en deux parties, à savoir : la première concerne les données recueillies des questionnaires en ligne ; la seconde, est composée des résultats obtenus d'un test comportant la lecture d'un texte et la réalisation d'une activité concernant une production d'expression artistique.

Nous le détaillons ci-après :

Un corpus composé des données obtenues des questionnaires en ligne, mentionnés et décrits plus haut :

- La présence et l'utilisation des langues étrangères au sein de la société argentine ;
- Les enseignant-e-s qui assurent leurs cours à la Faculté d'Arts et au DAPA ;
- Le profil des étudiant-e-s de la Faculté d'Arts et du DAPA ;

Un corpus textuel élaboré à partir d'un texte en français dont le sujet abordé renvoie à l'univers des arts plastiques, particulièrement le graffiti et des résultats fournis des activités réalisées suite à la lecture. Ci-après, nous présenterons l'analyse du texte afin de mettre en évidence une possible démarche didactique.

Il s'agit du texte intitulé *Les codes de Keith Haring décryptés*, publié dans le quotidien parisien *20 Minutes* n° 2456, du 23 avril 2013. (cf. Annexe 9)

Du point de vue socio-culturel, le texte aborde une thématique liée à des situations susceptibles d'être familières à nos apprenant-e-s du moment où elles se placent au centre des problèmes de nature sociale, à savoir: la violence, la guerre, la centrale nucléaire, les nouvelles technologies.

Les critères de sélection de ce texte privilégient le besoin de réduire la distance spatio-temporelle qui sépare le texte en langue étrangère du contexte où se met en œuvre la situation de lecture. Ce faisant, le genre de la critique d'art comme le sujet abordé dans le texte rassure le lecteur en diminuant ainsi l'insécurité linguistique et en conséquence, la compréhension devient plus accessible.

Par rapport au contenu du texte, il présente une double exposition de l'artiste Keith Haring, au Musée d'art Moderne de Paris et au Centquatre, dont la visée pragmatique cherche à informer, donner un avis dans le but d'inciter le lecteur à visiter l'exposition sur place.

Pour aborder l'analyse du texte, nous plaçons notre étude depuis la perspective sémiolinguistique centré sur l'apprenant-lecteur. Tout d'abord, par rapport au destinataire, il faut remarquer que cet article de la presse circule dans la socio-culture française, donc le public visé est le lecteur français, Lecteur Modèle en termes d'Eco¹⁰⁹ (1979), c'est-à-dire que le lecteur argentin n'est pas prévu par l'émetteur du texte. Pour cette raison, le lecteur alloglotte (c'est-à-dire le public qui parle une langue « autre ») devra prendre en compte des signes, linguistiques et non-linguistiques, présents sur la surface textuelle pour construire le sens du texte. Autrement dit, le lecteur mettra en place des « mouvements coopératifs », (Eco : 1979) qui lui permettront d'actualiser le texte, et de communiquer ainsi avec l'émetteur à partir des indices que lui-même y place afin d'attirer l'attention du lecteur.

¹⁰⁹ Eco, U. (1979) *Lector in fabula*. Editorial Lumen. Barcelona, pp. 73-76.

À ce titre, Peytard (1982)¹¹⁰ affirme que l'univers sémio-linguistique est constitué de trois types principaux de « messages », à savoir : **les linguistiques** (ce sont ceux dont l'échange est assuré par le langage naturel uniquement, soit dans l'oral, soit dans le scriptural) ; **les non-linguistiques** (ce sont ceux dont l'échange est assuré par des moyens qui n'appartiennent pas au langage naturel, par exemple, une symphonie musicale, la danse spectacle, le tableau d'un peintre) ; **les messages mixtes** (ce sont ceux dont l'échange est assuré par des éléments qui appartiennent au linguistique et au non-linguistique, par exemple, la bande dessinée). Ces derniers seront l'objet de la présente analyse car le texte du corpus se compose d'éléments linguistiques et iconiques distribués sur la surface textuelle, appelée par cet auteur comme « aire scripturale » définit en tant que :

[...] la page, simple ou double, sur laquelle se répartissent les graphèmes, regroupés et découpés en sous-ensembles strophes ou paragraphes [...] L'aire scripturale assure la permanence du message [...] elle permet donc la relecture, et tout retour immédiat ou futur sur le message. [...] En suscitant de nouvelles lectures, il ouvre les voies à la « lecture plurielle ». (Peytard, 1982 :120)

¹¹⁰ Peytard, J. (1982) *Littérature et classe de langue*. Hatier-Crédif. Paris, p. 116.

En effet, les indices, verbaux et non-verbaux qui se trouvent sur l'aire scripturale font signes de multiples fractures, des différences, ce que Peytard¹¹¹ appelle les « entailles » du texte. Depuis la sémantique de l'altération, cet auteur postule :

... le sens ne se fixe pas seulement dans la cohésion et la cohérence des éléments du discours, mais qu'il se profile en des points où se manifestent des différences : les entailles. [...] On posera que là où une différence se produit par « entailles » du texte, un sens a chance de se profiler. (1982 : 149, 145).

Les entailles s'organisent en quatre catégories, à savoir : les entailles scripto-visuelles, les entailles syntactico-visuelles, les entailles anagrammatiques, les entailles intertextuelles. Elles s'instaurent sur l'aire scripturale d'une manière variée, car c'est le genre discursif du texte adopté par l'émetteur qui détermine leur mise en œuvre, à savoir :

1. **les entailles scripto-visuelles** : elles marquent des découpes qui divisent un ensemble scriptural en sous-ensembles, de la titraison et des notules de bas de page. En effet, les variétés typographiques, les paragraphes ou les parties brisent le continuum graphique, et en sont effet de soulignement.
2. **les entailles syntactico-visuelles** : elles ne ressortissent plus à une perception visuelle, mais dépendent, quant à leur repérage, de concepts sémiotiques ou syntaxiques préalablement établis et définis. Elles s'instaurent dans les zones du texte où se

¹¹¹ Peytard, J. ; Moirand, S. (1992) *Discours et enseignement du français*. Hachette. Paris, p. 148-149.

distinguent, le verbal et le non-verbal, les oppositions pronominales, les oppositions des temps verbaux et les oppositions de modalités.

3. *les entailles anagrammatiques* : elles privilégient le signifiant. On sait que changer la forme graphique ou phonique d'un mot, c'est toujours altérer. En effet, l'altération de la forme qui produit une différence introduit une entaille qui sera prise par le lecteur en lui attribuant un sens.
4. *les entailles intertextuelles* : elles permettent de relever ce que Peytard appelle les « variantes », *i.e.* les indices qui marquent la différence d'une version à une autre d'un même texte.

Nous considérons pertinent d'analyser le texte à partir de la perspective sémiolinguistique car le texte choisi présente des entailles bien marquées, notamment les scripto-visuelles et les syntactico-visuelles. En fait, ces éléments ne passent pas inaperçus à l'étudiant-e d'arts qui est habitué à des pratiques d'observation et d'analyse des images, des couleurs et des formes, entre autres.

6.1.3.1. Analyse sémiolinguistique du texte

Le texte sélectionné « *Les codes de Keith Haring décryptés* », occupe la moitié gauche de la page. L'événement rapporté correspond à l'exposition « Keith Haring, the Political Line » qui aura lieu dans deux endroits à Paris, à savoir : au musée d'Art Moderne et au Centquatre. Le genre discursif choisi relève de la critique car le lecteur va s'informer et en même temps il va trouver des commentaires et des appréciations réalisés par l'émetteur.

Les diverses *entailles scripto-visuelles* mises en place sur l'aire scripturale jouent une fonction essentielle dans le repérage des indices que le lecteur peut effectuer pour entrer en contact avec le texte. En outre, les marques visent à orienter le lecteur dans la construction de sens et la saisie de l'intention du message.

Ce faisant, nous décrivons ci-après les principales composantes du texte, à savoir :

- Sur la partie supérieure de la page, on peut observer deux images en couleurs dont les dominantes sont le rouge, le jaune et le noir. Elles sont accompagnées d'une légende « *Les œuvres de Keith Haring sont exposées dans deux musées parisiens* » dont l'information anticipe le lecteur à l'égard du nom de l'artiste, du type de l'événement et des lieux où ils vont se réaliser;
- Le surtitre à deux couleurs, rouge et noir, prévient le lecteur du type d'art, *Graffitis*, et des événements qui seront abordés dans le texte ;
- Puis le titre *Les codes de Keith Haring décryptés*, en noir en lettres capitales introduit directement le sujet principal de l'article. Il faut signaler que l'emploi de l'adjectif « décryptés » introduit par l'émetteur de l'article, Stéphane Leblanc, vise à susciter chez le lecteur l'intérêt à lire le texte, en fait à dévoiler les codes de l'artiste ;

Dans la partie inférieure de la page, un encadré en rouge, mentionne des renseignements de l'exposition *Keith Haring, the Political Line*, qui aura lieu dans les deux musées cités.

Le repérage de ces indices apporte au lecteur les informations nécessaires pour avancer des hypothèses de contenu de l'article et saisir la finalité du message.

Quant à l'organisation du texte sur l'aire scripturale, il est mis sur deux colonnes, distribué en six paragraphes détachés par des petites flèches et des mots en rouge : « Le bébé radiant », « Le chien », « La pyramide », « La centrale nucléaire et l'ordinateur », « La croix ». Chacune de ces parties correspond aux œuvres de l'artiste dont l'émetteur du texte les a prises à titre d'exemples non seulement pour les décrire mais aussi pour mettre en emphase des aspects de la vie de l'artiste qui justifient en quelque sorte son art.

Les *entailles syntactico-visuelles* présentes sur l'aire scripturale permettent de relever les principaux traits de la critique. En effet, du point de vue énonciatif, le lecteur va repérer les traces du « Il » ce qui est propre à ce genre discursif. Les fractures se produisent alors lorsque l'émetteur introduit dans son discours le pronom « nous » et l'adjectif possessif « notre » :

- Col.2, l. 9 : « *Ce sont les dangers qui **nous** guettent* »
- Col. 2, l. 13 : « *...ce dernier allait un jour remplacer **notre** cerveau.* »

La mise en place de ces deux éléments cherche à produire un effet d'engagement chez le lecteur envers l'événement présenté dans le texte. Comme le signale Moirand (1990 : 97)¹¹² lorsqu'elle fait référence à la critique littéraire, que la visée pragmatique explique par ailleurs l'ancrage du lecteur dans le texte, ce qui parfois constitue un exemple de stratégie du scripteur : assimiler déjà les destinataires à des spectateurs, s'assimiler soi-même au même groupe que les lecteurs.

Les appréciations et les évaluations sont mises en évidence à travers l'emploi des adjectifs qui renvoient à des jugements de l'émetteur. C'est pourquoi il va privilégier les

¹¹² Moirand, S. (1990) *Une Grammaire des textes et des dialogues*. Hachette. Paris, p. 97.

modalités appréciatives. Alvarez (1996)¹¹³ explique que « les modalités appréciatives sont en rapport avec le jugement de valeur que l'énonciateur établit à l'égard des faits dénotés dans son énoncé » [Notre traduction].

Ainsi, l'emploi des adjectifs tels que, « **décryptés** » (dans le titre) ; « **Simplistes**, les **petits** personnages peints par l'artiste Keith Haring dans le métro new-yorkais ? » même l'interrogation dans cet exemple-ci (Col. 1 ; l. 1) ; « **Engagés...** » (Col. 1 ; l. 3) ; « Son code graphique est composé des codes **simples** destinés à se faire comprendre du public. » mettent en valeur l'œuvre de l'artiste et en même temps rendent compte de son intention envers le public.

L'émetteur fait recours à l'intertextualité pour introduire les mots d'un spécialiste en art, en l'occurrence, la commissaire de l'exposition, Odile Burluraux, dans le but de légitimer son discours. Les entailles sont marquées par les guillemets et dans certains cas par l'emploi des verbes introducteurs du discours :

- Col. 1 ; l. 13-16 : « *Son bébé radiant, c'est l'homme en devenir qui dégage de l'énergie vitale autour de lui* », **précise** la commissaire de l'exposition, Odile Burluraux.
- Col. 1 ; l. 20 : « *Le chien, c'est tout ce à quoi il tentait d'échapper : l'autorité, la violence, la domination et la répression de l'état policier.* »
- Col. 2 ; l. 4 : « *une sorte d'âge d'or pour celui qui passait, étant enfant, ses dimanches matin au Metropolitan Museum de New York* ».

¹¹³ Alvarez, G. (1996) *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Universidad de Concepción. Chile, p. 33.

- Col. 2 ; l. 10 : « *Keith Haring remplace parfois la tête de ses personnages par un ordinateur, comme s'il pressentait que ce dernier allait un jour remplacer notre cerveau.* »
- Col. 2 ; l. 17 : « *Elle sert aussi à percer les entrailles, afin de laisser passer les chiens* », **note** Odile Burluraux [...] *une manière pour l'homme de s'accommoder des lois, des interdits et des limitations* ».

Le repérage des entailles pendant les pratiques de lecture met le texte en plusieurs perspectives ce que nous considérons susceptible de collaborer dans le processus de construction du sens. A partir de là, le lecteur peut saisir diverses interprétations à l'égard de la particularité de l'œuvre de l'artiste concerné.

La deuxième étape de l'activité aborde la réalisation d'une production plastique personnelle à partir des sujets traités dans le texte d'un point de vue subjectif et interculturel. En d'autres mots, nous proposons aux apprenant-e-s de mettre en pratique leurs compétences disciplinaires par le biais d'une création esthétique tout en tenant compte des points de vue, des émotions que le texte leur a suscitées. A la suite de cette étape, nous centrerons l'analyse sur les travaux faits par les étudiant-e-s d'art afin de saisir les facteurs culturels et contextuels qui ont eu des incidences dans le processus de compréhension du texte et dans celui de la production artistique.

6.1.4. À propos du traitement des données : les types des variables

Pour mettre en marche le traitement des données, nous partirons de la description des résultats obtenus représentés sur des graphiques de données statistiques. En effet, les illustrations des informations recueillies nous permettront de saisir les diverses variables, les tendances et les différences, pour être pris en compte au moment de l'analyse et de l'interprétation des données.

En ce qui concerne la notion de variable, nous adhérons à la définition et à la classification proposée sur le site Statistique Canada¹¹⁴. On définit la variable comme une caractéristique mesurable qui peut prendre différentes valeurs. Il y a deux catégories principales, à savoir : **les variables catégoriques** (de nature qualitative, réfère à une caractéristique qui n'est pas quantifiable) et **les variables numériques ou métriques** (de nature quantitative, est une caractéristique quantifiable dont les valeurs sont les nombres).

La variable catégorique peut être *nominale* ou *ordinale*. La première, décrit un nom, une étiquette ou une catégorie sans ordre naturel ; tandis que la seconde, est une variable dont les valeurs sont définies par une relation d'ordre hiérarchisé entre les catégories possibles.

La variable numérique se classe en *continue* ou *discrète*. Une variable est continue si elle prend un nombre infini de valeurs réelles possibles à l'intérieur d'un intervalle donné ; par contre, une variable discrète ne peut que prendre un nombre fini de valeurs réelles.

Nous estimons que la mise en place de ces types de variables va donner lieu à bien organiser les informations recueillies compte tenu de la nature diverse des données.

¹¹⁴ Exploration des données: Types de variables. Statistique Canada.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/ch8/5214817-fra.htm>

6.2. Pour conclure ce chapitre

La méthodologie mise en œuvre vise à développer l'objet d'étude depuis la perspective sociodidactique des langues et des cultures étrangères. En effet, nous sommes intéressée aux pratiques d'enseignement-apprentissage du français dans l'enseignement supérieur. Plus particulièrement, nous centrons notre attention sur l'analyse des pratiques contextualisées auprès de deux groupes d'apprenants des contextes socio-économiques différents. Pour ce faire, nous mettrons en pratique la méthodologie présentée afin de repérer les données susceptibles d'apporter des résultats qui contribuent au développement de la problématique de la recherche.

A cet effet, nous avons élaboré un protocole basé sur les principes des méthodes empirico-inductives dont l'objectif est de s'interroger sur le fonctionnement et sur la signification de phénomènes humains. La recherche privilégie donc à obtenir des données de type qualitatives. C'est pourquoi nous faisons recours à diverses techniques d'échantillonnage lesquelles ont été mises en œuvre de manière combinée ce qui nous a permis d'obtenir des résultats variés et d'enrichir notre corpus.

La mise en pratique des enquêtes en ligne à travers Google Forms apporte des avantages pour le chercheur-enquêteur, pour l'enquêté et pour l'enquête. En fait, nous avons la possibilité de réaliser plusieurs questionnaires simultanément sans nous déplacer ; l'informateur peut répondre depuis son emplacement et au moment où il choisit ; l'enquête atteint une portée plus vaste.

L'objectif des trois enquêtes réalisées vise à obtenir des données sous la forme d'un double entonnoir, c'est-à-dire que la démarche va du global à l'analytique pour revenir à une synthèse interprétative.

La lecture du texte proposé à partir d'une analyse sémiolinguistique cherche à éveiller chez le lecteur une manière autre d'aborder un texte en langue étrangère, en l'occurrence, en français, afin d'arriver à la construction de son sens. Dans une deuxième étape de l'activité, nous proposons à l'apprenant-e à partir des sujets traités dans le texte, et de ce qu'ils lui ont suscité, de créer une production artistique « contextualisée ». Nous estimons que les résultats obtenus, de l'un l'autre groupe, vont différer non seulement du point de vue plastique mais aussi du contenu et de l'interprétation. À notre avis, cette démarche contribuera à éclairer l'incidence des divers traits contextuels sur le processus d'apprentissage.

Finalement, par rapport au traitement des données, l'analyse va s'appuyer notamment sur la description et l'interprétation des graphiques illustrant les résultats. La classification des variables mentionnées plus haut, permettront d'organiser les données autour des facteurs dont nous cherchons à mettre en emphase.

Dans la partie qui suit, nous envisagerons l'analyse des données des enquêtes et des productions suite à la lecture du texte.

6.3. Bibliographie et sitographie de ce chapitre

Alvarez, G. (1996) *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Universidad de Concepción. Chile.

Blanchet, P. (2000) *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes, Presses universitaires, pp. 28-40

<http://linguistes.fr/public/Cours/Poitiers-2010/L1-L2/Terrain-Blanchet.pdf>

Blanchet, P. (2011) « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables » in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des Archives Contemporaines. Paris, France.

Blanchet, P.; Chardenet, P. (dir.) (2011) « La recherche impliquée par les pratiques : axe méthodologique » *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des Archives Contemporaines. Paris, France.

Boutet, J. (2021) « Enquête ». Éditions de la Maison des sciences de l'homme. « Langage et société ». Hors série, pages 129 à 134.

<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-129.htm>

Bulot, T. (2011) « Le dépouillement des données [analyses des tendances et analyses qualitatives] » in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des Archives Contemporaines. Paris, France.

Chardenet, P. (2011) « L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion] » in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des Archives Contemporaines. Paris, France.

Charaudeau, P. ; Maingueneau, D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Editions du Seuil. Paris.

Le Quéneau, P. ; Labarthe, F. ; Zerbib, O. (2017) « Analyse de données quantitatives en sciences humaines et sociales (ADSHS) »

<https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/analyse-de-donnees-quantitatives-en-sciences-humaines-et-sociales-adshs/>

Mamadou Lamine Ndiaye ; Emma Rochelle-Newall (2021) « Rédiger et publier un article scientifique », <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/rediger-et-publier-un-article-scientifique/>

Mangiante, J-M ; Meneses-Lerín, L. (2016) « L'Analyse de données en FOS : caractéristiques méthodologiques et outils numériques. » dans *Points Communs. Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*. Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources Jean-Marc Mangiante et Cristelle Cavalla (coord.). Numéro 3 – Novembre 2016. Centre de Langue Française. Quand le français est une force. https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Novembre_2016_n3.pdf

Moirand, S. (1990) *Une Grammaire des textes et des dialogues*. Hachette. Paris, p. 97.

Rispail, M. ; Blanchet, P. (2011) « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain » » in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des Archives Contemporaines. Paris, France.

CHAPITRE 7

Le point de vue de la société à l'égard des langues étrangères

CHAPITRE 7

7.1. Le point de vue de la société argentine à l'égard des langues étrangères

Dans ce chapitre nous centrerons notre étude sur l'analyse des résultats obtenus du questionnaire que nous avons fait passer auprès des locuteurs de diverses provinces de l'Argentine. Le but principal vise à construire un panorama sociolinguistique du pays, c'est-à-dire au niveau macro.

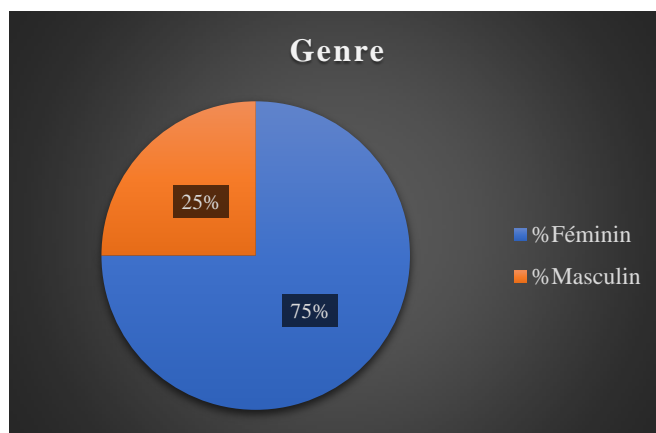
7.1.1. Analyse du questionnaire « La présence des langues étrangères dans la société argentine » (cf. Annexe 2)

Comme nous l'avons annoncé et décrit dans le chapitre 6, le questionnaire en ligne *La présence et utilisation des langues étrangères dans la société argentine* a l'objectif de connaître la place et l'usage que les locuteurs accordent aux langues étrangères dans les divers domaines de la société. Il fait partie également de la démarche méthodologique proposée, à savoir, aller du global au particulier. En effet, les résultats obtenus mettront en lumière un panorama de la situation réelle des LE dans une grande partie de notre pays. En outre, nous chercherons à saisir les facteurs sociaux qui ont une incidence au niveau du système éducatif.

Nous présenterons ci-après, les représentations graphiques des données statistiques qui rendent compte d'une répartition en pourcentage d'un effectif de 420 réponses collectées dont les informations concernent divers aspects socio-éducatifs de l'Argentine et de Tucumán, particulièrement de la Faculté d'Arts de l'Université Nationale de Tucumán.

Figure 4

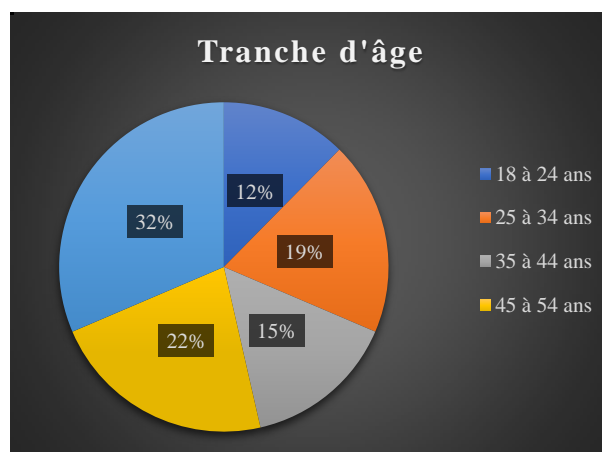
Genre (homme/femme/autre) des personnes enquêtées



Ce diagramme circulaire montre en pourcentages les deux catégories de la variable nominale « genre » dont les modalités sont *Féminin*, *Masculin*, *Autre*. En fait, il illustre une répartition de l'ensemble de 420 personnes enquêtées (100%), en deux secteurs dont le 75% représente les femmes et le 25% les hommes. Personne n'a choisi la modalité *Autre*.

Figure 5

Tranche d'âge



La figure représente les données obtenues de la variable quantitative continue, mesurant la tranche d'âge de l'ensemble de la population. Le diagramme est réparti en cinq valeurs dont les résultats montrent que la plupart des enquêtés, soit 32%, ont plus de 54 ans. Les autres résultats peuvent être regroupés en pourcentages : l'un concernant la section indiquant les personnes de 45 à 54 ans mesurant le 22% et celle de 25 à 34 ayant le 19% ; l'autre groupe formé des sections des tranches d'âge de 18 à 24 ans avec un 12% et de 35 à 44 ans marqué d'un 15%. Comparativement, nous observons une différence notable des pourcentages entre celui qui est supérieur et celui qui est inférieur équivalant respectivement à la franche d'adultes et d'adolescents (cf. le tableau ci-après).

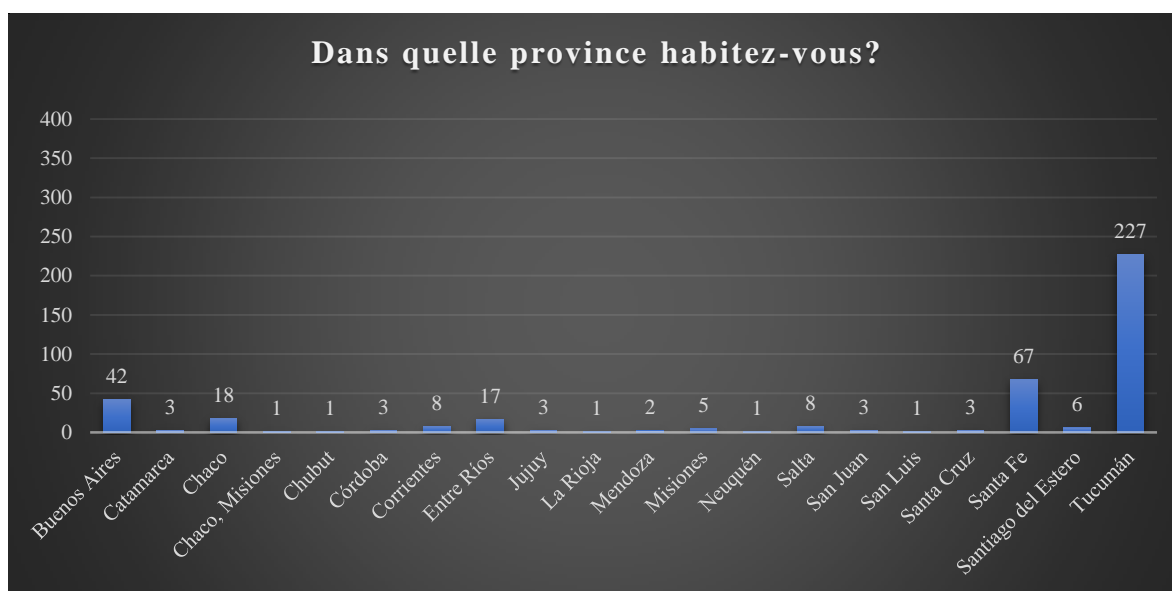
Tableau 2

Répartition de la population par tranche d'âge

Prévalence	Groupe 1	Groupe 2
32% (134,4 enquêtés) = plus de 54 ans	22% (92,4 enquêtés) = 45 à 54 ans	15% (63 enquêtés) = 35 à 44 ans
	19% (79,8 enquêtés) = 25 à 34 ans	12% (50,4 enquêtés) = 18 à 24 ans

Figure 6

Province de l'Argentine où habite l'enquêté



Pour illustrer les données concernant la ville où habitent les enquêtés, nous avons choisi de les représenter sur un diagramme à barres au lieu du circulaire, afin de faciliter la compréhension du graphique, compte tenu de la multiplicité d'éléments considérés. La variable pris en compte concerne une variable catégorique nominale représentant le nom de chaque province de l'Argentine. Il faut dire que des 23 provinces (cf. Annexe 3), nous n'avons obtenu des données que de 20. En effet, l'enquête n'a pas atteint les provinces de Formosa, La Pampa et Tierra del Fuego pour des raisons que nous ne connaissons pas.

Les modalités, indiquant le nom de chaque province, sont présentées par ordre alphabétique, telles qu'elles sont sur le questionnaire. Les barres sont accompagnées des nombres représentant la quantité d'enquêtés par province, sauf dans une des catégories où l'on

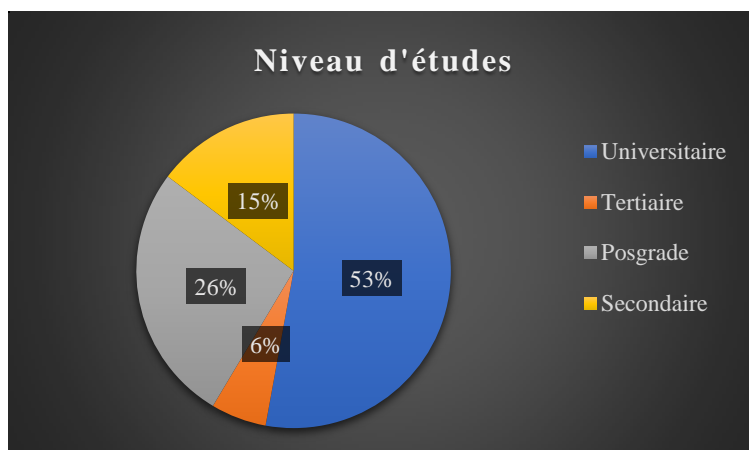
observe deux provinces ensemble, Chaco et Misiones, indiqué par un informateur, ce qui nous fait penser qu'il s'agit d'une personne qui habite les deux provinces voisines, pour des raisons que nous ne pouvons pas connaître.

La figure montre une évidente différence de quantité des données entre les diverses provinces dont la plus sélectionnée est Tucuman avec un nombre de 227 personnes, soit 54,17%.

Ce résultat était prévisible car nous, l'enquêtrice habitons cette province donc la diffusion de l'enquête s'est faite majoritairement dans notre environnement. Puis, ce sont les provinces de Santa Fe et de Buenos Aires où habitent 67 enquêtés (15,99%) et 42 enquêtés (10,02%) respectivement. Ensuite, le nombre d'informateurs par province diminue à 18 (4,29%) à Chaco, et à 17 (4,05%) à Entre Ríos. Finalement, dans le reste du pays, les enquêtés n'atteignent pas les 10 personnes par ville. De toute façon, nous considérons important ces données même si elles représentent la réponse d'une seule personne par province car ce qui nous intéresse c'est de toucher en quelque sorte la plupart des provinces de notre vaste pays pour construire un panorama général de la situation des langues étrangères au sein de notre société.

Figure 7

Niveau d'études des enquêtés

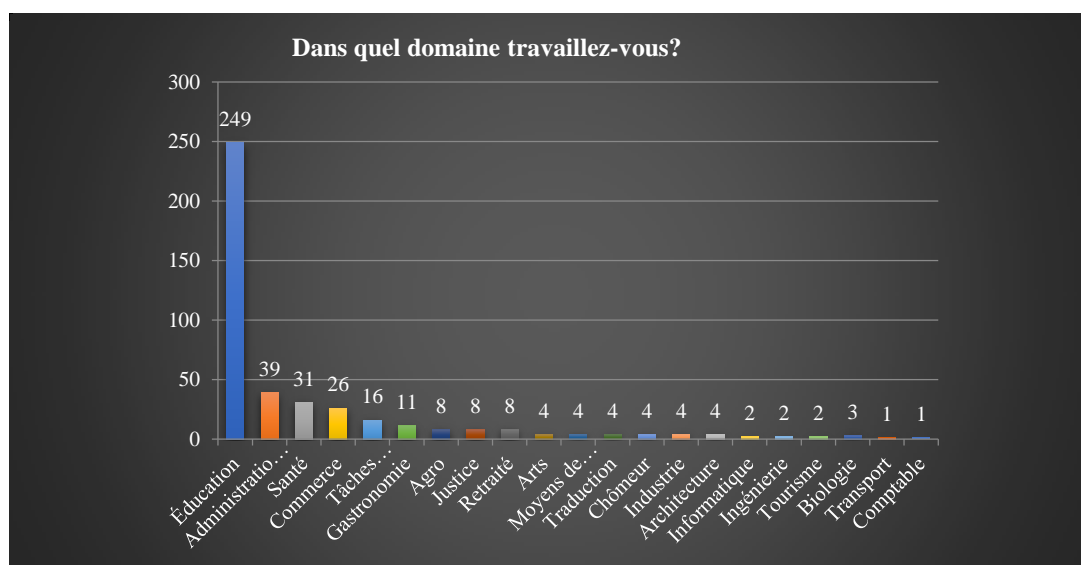


Le diagramme circulaire représente en pourcentage les résultats obtenus des réponses à la question portant sur le plus haut niveau d'études atteint par les enquêtés. Nous avons mis l'accent sur la variable nominale, à savoir : niveaux d'enseignements du système éducatif argentin (cf. Chapitre 2, 2.3.1.)

Le graphique montre que la plupart des enquêtés possèdent une formation supérieure universitaire, représentée d'un 52,85% et de *posgrado* marqué d'un 26%. Tandis que le 5,72% correspond à la formation supérieure non-universitaire, c'est-à-dire au niveau tertiaire ; et le 14,79% n'ont atteint que le niveau obligatoire de la formation éducative, le secondaire, d'après la Loi Nationale d'éducation en vigueur dans notre pays.

Figure 8

Domaine de travail des enquêtés



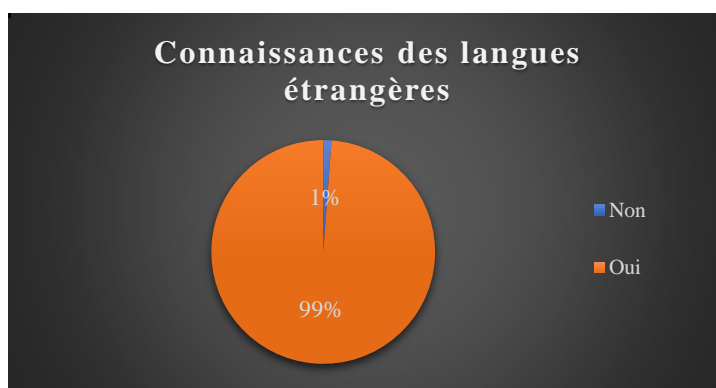
Le diagramme à barres rend compte des divers domaines de travail où agissent les enquêtés. Nous les avons regroupés compte tenu de la variable de type catégorique nominale dont les modalités concernent, à savoir : l'éducation, l'administration publique, la santé, le commerce, les tâches ménagères, la gastronomie, l'agro, la justice, l'architecture, l'art, les moyens de communication, la traduction, la biologie, l'industrie, l'informatique, l'ingénierie, le tourisme, les sciences comptables et le transport.

Les résultats témoignent d'une différence considérable en nombre de réponses, 249 soit le 59% du domaine de l'éducation par rapport au reste, ce qui a probablement une incidence importante sur les données tirées des questions liées directement au sujet des langues étrangères. Puis, les modalités qui suivent *in decrescendo* en pourcentages représentent le 9,28% de l'administration publique, le 7,38% de la santé, le 6,19% du commerce, le 3,80% des tâches

ménagères, le 2,61% de gastronomie, le 1,90% des activités de l'agro et de la justice. Les autres modalités atteignent le 1% et moins. Malgré la disparité des résultats, nous considérons que la diversité des domaines nous apporte des données enrichissantes à la recherche, comme par exemple de prendre en compte les champs d'activités autres que ceux de l'éducation.

Figure 9

Connaissances des langues étrangères

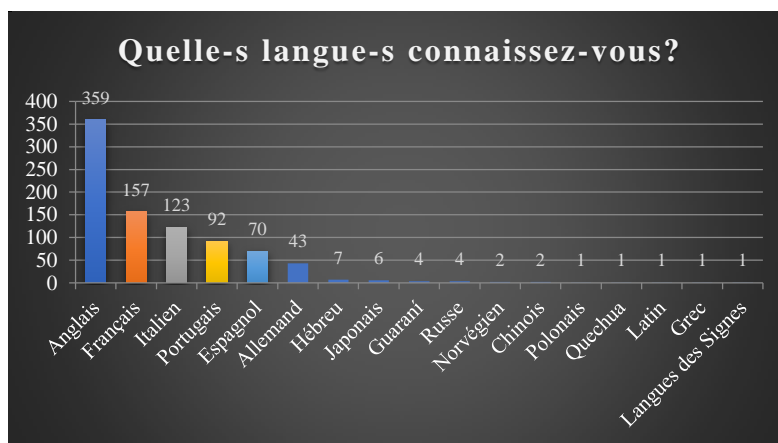


Les résultats représentés sur ce diagramme mettent en évidence le rôle des langues étrangères dans la société. De l'ensemble de la population enquêtée seulement le 1% déclare ne pas posséder des connaissances d'une LE. Ce phénomène est susceptible, en quelque sorte, de fournir des points de vue divers à l'égard de l'apprentissage et des pratiques langagières en LE.

Le croisement de ces données avec ceux qui prédominent dans le niveau d'études et le domaine de travail, révèlent que les locuteurs ayant une formation universitaire et qui travaillent dans le secteur de l'éducation considèrent nécessaire d'apprendre une langue étrangère.

Figure 10

Quelles langues étrangères connaissent les enquêtés ?



Le diagramme à barres illustre la diversité des langues présentes dans notre société. La variable qualitative nominale, connaissances des langues étrangères, a donné lieu aux modalités suivantes dont leurs statuts varient : l'anglais, le français, l'italien, le portugais, l'espagnol, l'allemand, l'hébreu, le japonais, le norvégien, le chinois, le polonais, le russe, le grec (langues étrangères) ; le guarani, le quechua (langues originaires), le latin (langue morte), les langues des signes (langue naturelle et originaire¹¹⁵). De toute façon, nous avons adopté le critère de considérer toutes les langues mentionnées, car nous mettons l'accent sur la diversité des connaissances langagières des usagers.

¹¹⁵ D'après l'article 1° de la Loi Nationale N°27710 qui reconnaît la Langue des Signes Argentine (LSA) comme une langue naturelle et originaire.
<https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2022/PDF2022/TP2022/4048-D-2022.pdf>

Il faut dire que la plupart des enquêtés a manifesté connaître plus d'une langue, c'est la raison pour laquelle nous avons choisi de compter les fréquences de chaque langue en les référant avec un nombre.

Le diagramme montre les différences des barres notamment de l'anglais envers les autres langues indiquant un nombre de 359. Nous pouvons regrouper le reste en quantité de récurrences en trois sous-groupes :

Tableau 3

Distribution des langues par nombre des récurrences

Anglais = 359		
Premier (plus de 100)	Deuxième (moins de 100)	Troisième (moins de 10)
Le français = 157 L'italien = 123	Le portugais = 92 L'espagnol = 70 L'allemand = 43	L'hébreu = 7 Le japonais = 6 Le russe = 4 Le guarani = 4 Le chinois = 2 Le norvégien = 2 Le quechua = 1 Le latin = 1 Le grec = 1 La langue des signes = 1

La distribution des langues faite sur le tableau nous permet de mieux visualiser le décalage particulièrement des deux premiers sous-groupes avec le troisième sans mentionner l'écart de la langue anglaise. Nous pourrions anticiper qu'il y a une tendance marquée de l'usage des langues romanes et germaniques.

Les données sur le tableau rendent compte des rapports entre les langues présentes au sein de notre société argentine. Nous proposons de les organiser sur le modèle gravitationnel élaboré par Louis-Jean Calvet (2007)¹¹⁶.

Par rapport à l'organisation des langues du monde, Calvet affirme qu'il ne s'agit pas d'une hiérarchisation des langues, mais d'une configuration à partir d'un principe organisateur.

Il conçoit ce modèle en tant qu'une photographie d'un processus mouvant de rapports de force. *L'anglais en est aujourd'hui le pivot, la langue hypercentrale, mais il va de soi que cette situation peut évoluer et qu'une autre langue peut, dans l'avenir, prendre cette place.*

Le modèle gravitationnel est fondé sur le fait que les langues sont reliées entre elles par des bilingues et que le système des bilinguismes, leur étagement, permet de présenter leurs relations en termes gravitationnels et de mettre un peu d'ordre dans le grand désordre babélien qui semble caractériser le monde (près de 7000 langues). Il propose quatre niveaux des langues :

- Niveau 1 une langue hypercentrale, dont les locuteurs montrent une forte tendance au monolinguisme;

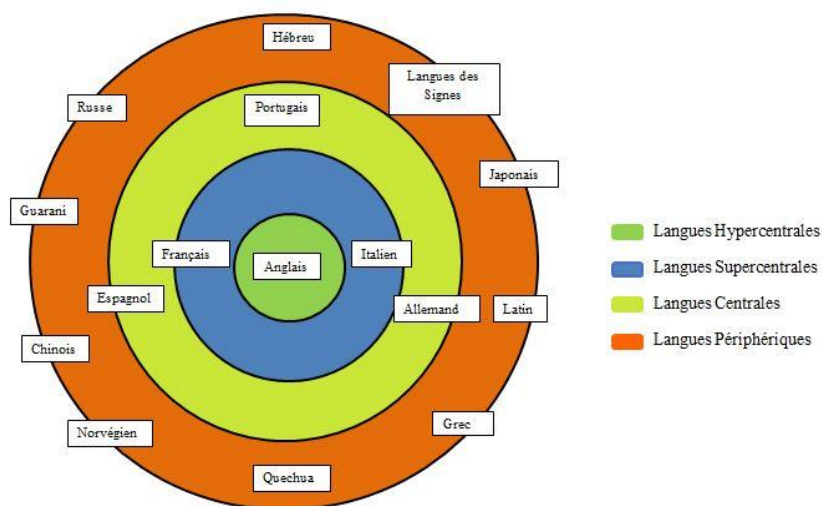
¹¹⁶ Calvet, L-J. (2007) « Mondialisation, langues et politiques linguistiques » in Revue du **GERFLINT** mis en ligne : 16 juin 2011. Numéro 2 *Eclectisme méthodologique en contexte chinois. Sa perception théorique et ses pratiques*. pp. 109-119.

<https://gerflint.fr/Base/Chine2/calvet.pdf>

- Niveau 2 des langues supercentrales dont les locuteurs montrent une tendance vers un bilinguisme horizontal (acquisition d'une langue de même niveau que la sienne) ou vertical (acquisition d'une langue de niveau supérieur);
- Niveau 3 des langues centrales dont les locuteurs montrent une tendance vers un bilinguisme vertical ;
- Niveau 4 des langues périphériques dont les locuteurs montrent une tendance vers un bilinguisme horizontal et vertical.

Figure 11

Modèle gravitationnel des langues des locuteurs argentins



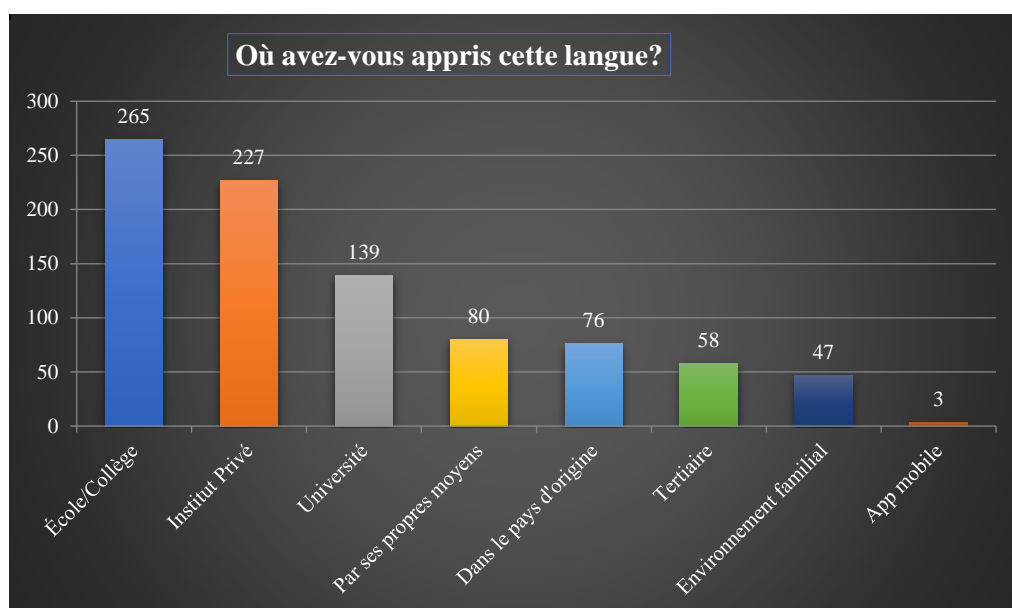
Les langues qui apparaissent sur le modèle ne représentent qu'une portion réduite de la population des locuteurs. Cependant, aux fins de la présente recherche, le panorama obtenu rend compte de la diversité linguistique du pays.

Il faut signaler quelques observations :

- L'espagnol, étant la langue maternelle de la plupart des locuteurs, dans ce cas nous la prenons comme espagnol langue étrangère ;
- Le latin apparaît sur le modèle même s'il s'agit d'une langue morte. En fait, nous avons choisi de la maintenir car il fait partie de l'intérêt d'un des enquêtés ;
- La langue des signes, en tant que langue naturelle et originaire, actuellement occupe une place importante dans les divers domaines de la société. En effet, la personne enquêtée qui l'a mentionnée met l'accent sur le besoin de la considérer parmi l'ensemble des langues.

Figure 12

Lieu où les enquêtés ont appris les langues étrangères



Le diagramme à barres détaille les modalités saisies de la variable qualitative nominale relative au lieu où l'enquêté a appris la langue étrangère mentionnée dans la question précédente, à savoir : l'école/le collège, un institut privé, l'université, par ses propres moyens, dans le pays d'origine de la LE, dans l'environnement familial, sur une application mobile.

Comme dans le cas de la Figure 9, la plupart des enquêtés ont indiqué plus d'une catégorie, donc nous en prenons le nombre des récurrences, soit d'un total de 895 (100%).

Les barres montrent que c'est notamment à l'école ou au collège où les sujets ont appris les langues étrangères, c'est-à-dire dans l'enseignement obligatoire. A cet égard, nous proposons de classer les données en types d'apprentissages, d'après le Conseil de l'Europe¹¹⁷, à savoir :

- *L'apprentissage formel* fait partie du système éducatif, et repose sur un programme et présente un caractère intentionnel ;
- *L'apprentissage non formel* se déroule hors des environnements d'apprentissage formel, il résulte de la décision consciente de l'apprenant de maîtriser une activité, une compétence ou un domaine de connaissance particulier et suppose donc un effort intentionnel. Mais il n'a pas besoin de s'inscrire dans un programme officiel ou de faire l'objet d'une accréditation ou d'une évaluation externe ;
- *L'apprentissage informel* a lieu en dehors des établissements d'éducation et est lié aux activités qu'une personne entreprend sans intention d'acquérir de nouvelles

¹¹⁷ *Intégration Linguistique des Migrants Adultes* (« Apprentissage formel, non formel et informel » <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning>)

connaissances. Il est involontaire et fait partie intégrante de la vie quotidienne ; c'est pourquoi on parle parfois d'*apprentissage expérientiel*.

La classification d'apprentissages ci-dessus est particulièrement orientée par le caractère intentionnel et volontaire de l'apprenant.

Le tableau ci-après présente la distribution des données par type d'apprentissage :

Tableau 4

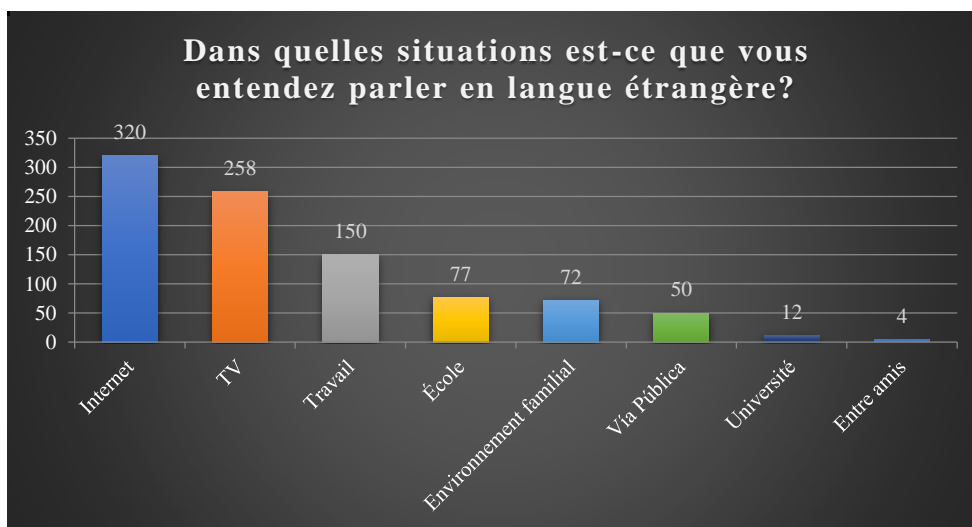
Distribution des données par types d'apprentissages

Apprentissage Formel	Apprentissage Non formel	Apprentissage Informel
- École/Collège (29,60%)	- Institut privé (25,36%)	- Pays d'origine de la LE (8,49%)
- Université (15,53%)	- Propres moyens (8,93%)	- Environnement familial (5,25%)
- Tertiaire (6,48%)	- Application mobile (0,33%)	

Les pourcentages indiquent que les modalités les plus fréquentes concernent l'apprentissage formel obligatoire, soit l'école ou le collège et l'université ; et l'apprentissage non formel facultatif, soit l'institut privé où les enquêtés ont appris une langue étrangère. Les autres modalités ayant un pourcentage moins élevé rendent compte des différents intérêts, objectifs et possibilités des usagers à l'égard de l'apprentissage des LE.

Figure 13

Situations où l'on entend parler en langue étrangère



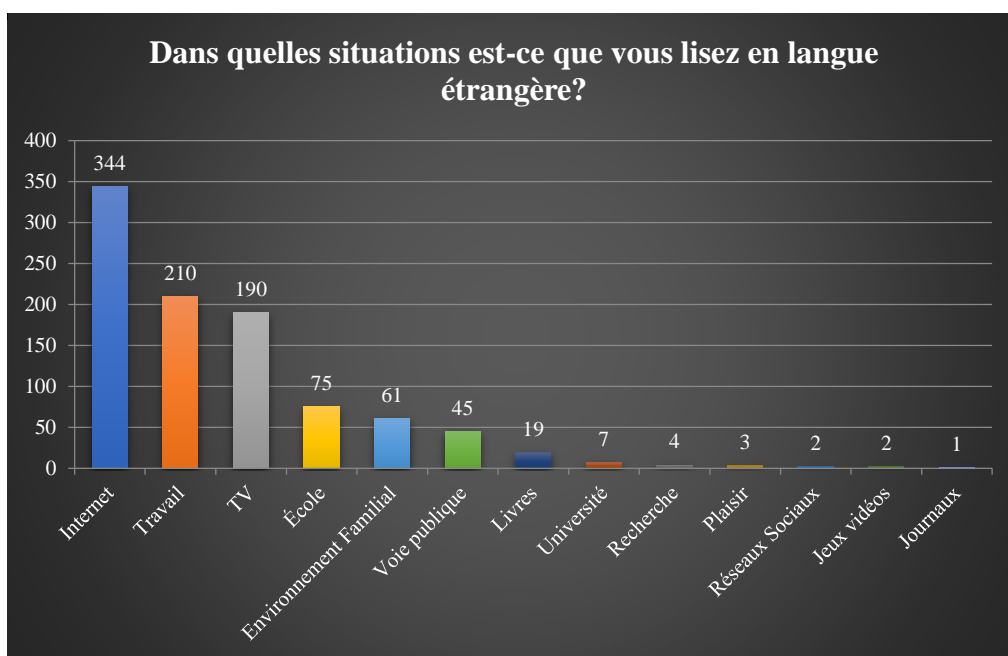
Le diagramme à barres dont la variable qualitative nominale renvoie aux situations où l'on entend parler en langue étrangère, est organisé en modalités telles que : sur Internet, à la TV, au travail, à l'école, au sein de la famille, dans la voie publique, à l'université, entre les amis.

Les enquêtés ont déclaré entendre des LE dans plusieurs situations à la fois dont les résultats sont représentés en nombre de récurrences sur chaque barre. Ainsi, on peut observer que l'Internet apparaît 320 fois dans l'ensemble des réponses, ce qui marque une différence importante par rapport au reste. En fait, ce résultat était prévisible compte tenu du phénomène de la globalisation, donc de l'internationalisation et du développement des nouvelles technologies. Par ce biais, la TV, y compris les plateformes de streaming, est devenue un outil riche offrant la possibilité d'entrer en contact avec d'autres langues-cultures, en direct ou en différé.

Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que le domaine du travail représente un lieu où la LE est présente, de même que dans l'environnement familial et dans la voie publique, tous les trois faisant partie d'un apprentissage non formel et informel.

Figure 14

Situations où l'enquêté lit en langue étrangère



La variable prise en compte concerne les situations de lecture en langue étrangère. En fait, il s'agit d'une variable qualitative nominale dont les modalités prévues sont : l'Internet, le travail, la TV, l'école, le domaine de la famille, la voie publique, les livres, l'université, le recherche, le plaisir, les réseaux sociaux, les jeux-vidéos, les journaux.

Les résultats illustrés sur le diagramme à barres montrent en nombre la fréquence de chacune des modalités dont la plus mentionnée en tant que situation où l'on lit en LE est

l'Internet, suivie des catégories travail et TV. Certes, ce résultat était prévisible car de nos jours, dans la plupart des cas il y a une forte interdépendance de ces catégories.

Bien que l'école représente l'endroit privilégié d'apprentissage formel, elle se place en quatrième lieu où l'on lit en langue étrangère. En effet, cette donnée nous a attiré l'attention car la lecture est inhérente aux situations scolaires.

Il est intéressant de remarquer les modalités famille et voie publique comptant 61 et 45 des récurrences respectivement prises en compte par les enquêtés. Ce fait témoigne des traits du plurilinguisme qui devraient être considérés par les secteurs où l'enseignement-apprentissage des langues étrangères concerne directement.

Figure 15

Besoin d'apprendre une langue étrangère



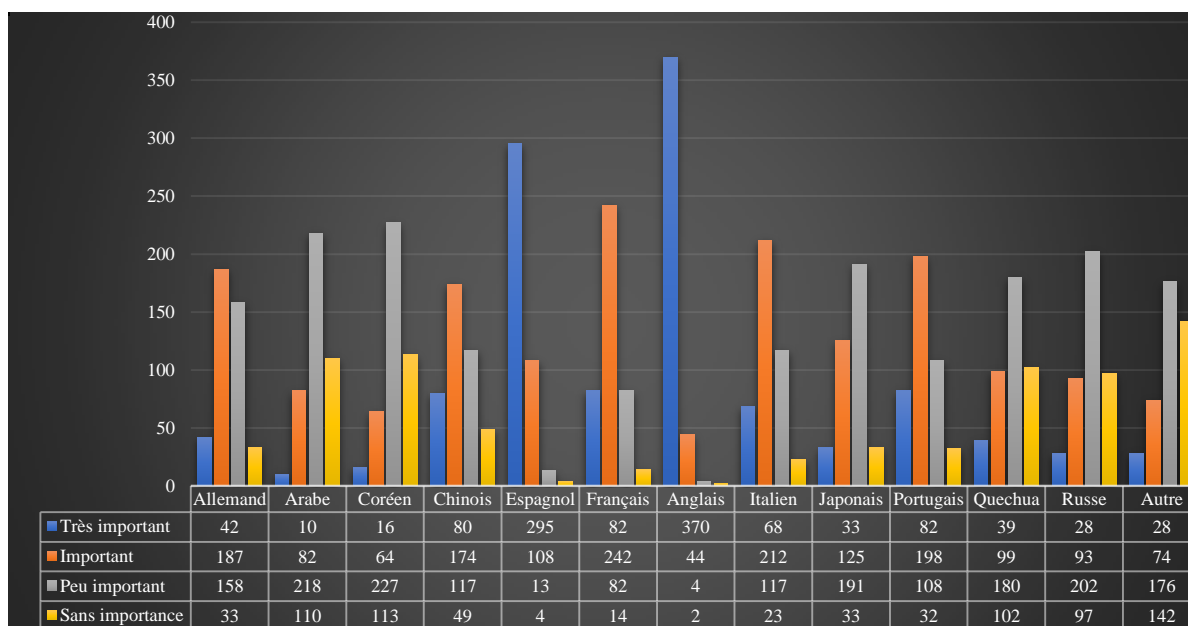
Le graphique circulaire illustre le besoin d'apprendre une langue étrangère dont les possibilités de réponse établies sur le questionnaire sont **oui, non, peut-être**.

La figure montre en pourcentage que le 97,6% des personnes enquêtées considèrent qu'il est nécessaire d'apprendre une LE, seulement le 2,4 % ont relativisé son importance en répondant « peut-être ». Personne n'a pas coché l'option « non ».

Le degré d'acceptabilité envers l'apprentissage des langues étrangères est indéniable ce qui devrait représenter une distribution variée et plus ou moins juste entre les diverses langues. Cependant, dans notre environnement linguistique, la réalité est tout autre. Dans la figure qui suit, nous pouvons le constater.

Figure 16

Degré relatif d'importance des langues étrangères



Les résultats représentés sur le diagramme à barres sont organisés compte tenu de la variable qualitative ordinale, degré relatif d'importance des langues étrangères figurant sur les

options établies dans le questionnaire, à savoir : l'allemand, l'arabe, le coréen, le chinois, l'espagnol, le français, l'anglais, l'italien, le japonais, le portugais, le quechua, le russe, autre. Ces valeurs sont définies par une relation d'ordre possible dont les degrés sont : Très important, Important, Peu important, Sans importance.

De ce fait, nous présentons ci-après, un tableau illustrant en pourcentages le *paysage linguistique* de notre environnement.

Tableau 5

Répartition des langues par catégorie d'importance

Très important	%	Important	%	Peu important	%	Sans importance	%
1. Anglais	88,09%	1. Français	57,61%	1. Coréen	54,04%	1. Autre	33,80%
2. Espagnol	70,23%	2. Italien	50,47%	2. Arabe	51,90%	2. Coréen	26,90%
3. Français	19,52%	3. Portugais	47,14%	3. Russe	48,09%	3. Arabe	26,19%
4. Portugais	19,52%	4. Allemand	44,52%	4. Japonais	45,47%	4. Quechua	24,28%
5. Chinois	19,04%	5. Chinois	41,42%	5. Quechua	42,85%	5. Russe	23,09%
6. Italien	16,19%	6. Japonais	29,76%	6. Autre	41,90%	6. Chinois	11,66%
7. Allemand	10%	7. Espagnol	25,71%	7. Allemand	37,61%	7. Allemand	7,85%
8. Quechua	9,28%	8. Quechua	23,57%	8. Chinois	27,85%	8. Japonais	7,85%
9. Japonais	7,85%	9. Russe	22,14%	9. Italien	27,85%	9. Portugais	7,61%
10. Russe	6,66%	10. Arabe	19,52%	10. Portugais	25,71%	10. Italien	5,47%
11. Autre	6,66%	11. Autre	17,61%	11. Français	19,52%	11. Français	3,33%

12. Coréen	3,80%	12. Coréen	15,23%	12. Espagnol	3,09%	12. Espagnol	0,95%
13. Arabe	2,38%	13. Anglais	10,47%	13. Anglais	0,95%	13. Anglais	0,47%

Les pourcentages des données des quatre rangs de valeurs rendent compte de l'hégémonie de l'anglais par rapport aux autres langues, la plupart des locuteurs ne la considèrent que « très important ». Cependant, nous estimons qu'il est nécessaire de mettre en valeur les autres langues. Pour ce faire nous centrerons notre attention sur deux ensembles classés d'après le critère d'appréciation favorable des catégories très important/important ; et d'appréciation défavorable de celles de peu important/sans importance. Nous en prendrons les langues qui touchent un pourcentage au-dessus de 50%, à savoir :

- **Appréciation favorable:**

1. L'anglais (98,56%)
2. L'espagnol (95,94%)
3. Le français (77,13%)
4. L'italien (66,66%)
5. Le portugais (66,66%)
6. L'allemand (54,32%)
7. Le chinois (60,64%)

- **Appréciation défavorable:**

1. Le coréen (80,94%)
2. L'arabe (78,09%)
3. Le russe (71,18%)

4. Le quechua (67,13%)

Le premier groupe des langues laisse entrevoir l'incidence des divers phénomènes de la société. Nous faisons référence aux forts mouvements migratoires dans le pays (cf. Chapitre 2.2.3.) particulièrement l'italien, l'espagnol et le français, et l'allemand étant moins nombreux.

L'anglais est devenu la langue privilégiée de communication dans tous les domaines (économique, professionnel, technologique, affaires, etc.) d'où « l'impérieuse nécessité » de l'apprendre.

Quant à la langue portugaise, les raisons d'être considérée parmi les plus importantes, sont surtout en rapport avec des intérêts commerciaux. En fait, le Brésil, pays voisin, fait partie avec l'Argentine du MERCOSUR¹¹⁸ (Marché Commun du Sud). C'est à partir de là qu'on commence à incorporer l'enseignement du portugais dans l'enseignement obligatoire mais au fil du temps le portugais n'y a pas perduré. Cependant, dans l'enseignement supérieur, plus précisément à l'université, les étudiant-e-s ont besoin de la langue portugaise car ils ont la possibilité de suivre des programmes de mobilité, par exemple celui du groupe Montevideo qui rassemble 38 universités de l'Argentine, du Brésil, du Chili, du Paraguay et de l'Uruguay. A tout cela, il faudrait ajouter le flux touristique pendant toute l'année, des Argentins vers le Brésil et vice-versa ce qui contribue également à renforcer le portugais parmi les autres langues.

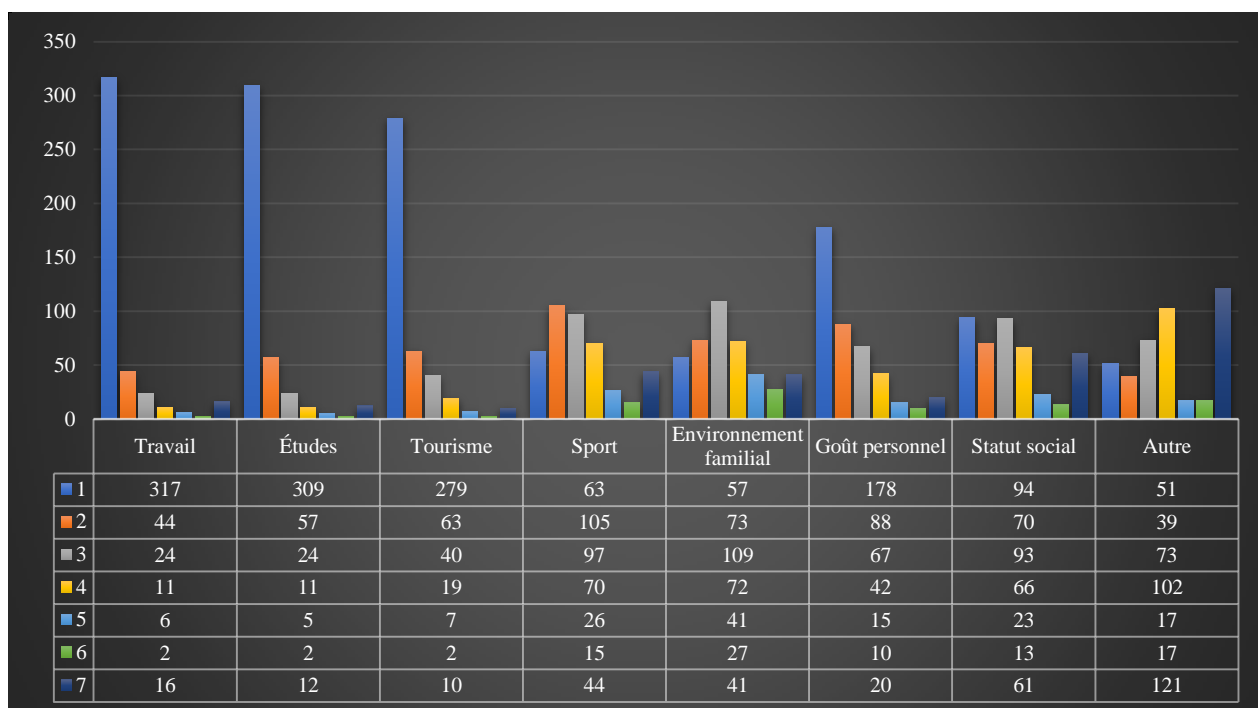
¹¹⁸ Le Marché Commun du Sud (MERCOSUR) est un processus d'intégration régionale institué initialement par l'Argentine, le Brésil, le Paraguay et l'Uruguay, puis ce sont incorporé le Venezuela et la Bolivie. Ses langues officielles sont l'espagnol et le portugais. Le MERCOSUR est un processus ouvert et dynamique. Depuis sa création, il vise à favoriser un espace commun afin de générer des possibilités commerciales et des investissements à travers l'intégration compétitive des économies nationales dans le marché international.

<https://www.mercosur.int/quienes-somos/en-pocas-palabras/>

En ce qui concerne le chinois, il est connu que la Chine est perçue comme la première puissance du monde d'un point de vue de l'économie, de la technologie, du marché international, de la culture millénaire, entre autres. L'apprentissage de la langue est devenu donc de plus en plus répandu. Il faut remarquer qu'à Buenos Aires il y a une importante communauté chinoise. En fait, l'immigration chinoise, la plus importante est arrivée entre les années 1970 et 1980 et s'est installée dans toutes les provinces du pays.

Figure 17

Degré relatif d'importance et de l'usage des langues étrangères dans des divers domaines



Le diagramme à barres est organisé en huit catégories, à savoir : le travail, l'étude, le tourisme, le sport, l'environnement familial, le goût personnel, le statut social et autre. La variable ordinale, le degré d'importance des langues étrangères dans les différents domaines de la société, est représenté par les nombres de 1 à 7 dont le numéro 1 symbolise « le plus important ».

A la lecture intégrale des données du graphique, nous avons réorganisé les catégories citées par ordre de priorité d'après la fréquence de récurrences (R). Les couleurs de barres avec leurs nombres mettent en évidence les domaines où l'on considère important l'emploi des langues étrangères, à savoir : 1. le travail (317) ; 2. l'étude (309) ; 3. le tourisme (279) ; 4. le goût personnel (178); 5. « autre » (121) dont le domaine n'est pas défini ; 6. l'environnement familial (109) ; 7. le sport (105). Il faut dire que nous avons choisi de faire un découpage des données, privilégiant les catégories qui ont obtenu une valeur au-dessus de 100.

Pour interpréter ces données, nous proposons un croisement avec celles obtenues de l'analyse de discours des opinions des enquêtés.

7.1.1.1. Analyse du discours des commentaires des enquêtés.

Le dernier point du questionnaire, le numéro 14, vise à recueillir le discours des enquêtés. Bien que cette consigne ne constitue pas un champ obligatoire à répondre, nous avons obtenu les réponses de 76 personnes de l'ensemble de 420 enquêtés. En fait, ils ont eu la possibilité de s'exprimer librement en ajoutant des commentaires qu'ils considéraient pertinents par rapport à l'emploi et à l'importance des langues étrangères, ou par rapport aux points du questionnaire.

Nous envisagerons l'analyse du discours depuis la perspective de l'énonciation, entendue comme « un processus de production, conçu non pas comme un phénomène physique d'émission ou de réception du discours, mais en tant qu'acte de langage où les phrases s'actualisent, car elles sont assumées par un locuteur particulier dans des circonstances spatiales et temporelles précises » (Alvarez, 1996 : 18) [Notre traduction]

Avant d'entamer l'analyse, nous estimons pertinent de définir, d'après le Dictionnaire de didactique du français (Cuq : 2003), les termes d'*énonciation* et d'*énoncé* :

[...] l'**énonciation** est posée comme une activité entre deux protagonistes, locuteur et allocataire, dans laquelle le locuteur se situe par rapport à ce dernier, à son énonciation, à l'environnement social (ou situation d'interaction) et aux énoncés antérieurs ou à venir. Il accomplit un acte de langage à l'égard de l'allocataire, qui, à son tour, se doit de réagir de façon appropriée, en fonction des règles sociales, l'énonciation relève ici d'une étude totale (ethnolinguistique) du comportement dans la société. (2003 : 82)

L'**énoncé** est, comme son nom l'indique, le produit de l'énonciation qu'on nomme aussi acte locutoire. (2003 : 81)

Ce faisant, nous présenterons l'analyse des commentaires (Annexe 4), à l'appui des exemples, suivant les propositions réalisées par Gerardo Alvarez (1996)¹¹⁹ les *modes énonciatifs*, les *modalités de l'énonciation* et les *modalités de l'énoncé* :

Les *modes énonciatifs* : Le sujet producteur de discours choisit pour des raisons de sa propre stratégie communicative entre trois modes énonciatifs, à savoir : deux modes personnalisés, l'*élocutif* (le discours est centré sur le JE) et l'*allocutif* (le discours est construit autour du TU), et un mode impersonnel, le *délocutif* (le discours est centré sur le IL, ce qui donne au texte un aspect impersonnel).

L'analyse des données montrent que la plupart des commentaires rendent compte que les sujets producteurs de discours ont choisi le mode impersonnel *délocutif*, puis le mode *élocutif* et finalement il y a peu de commentaires privilégiant le mode *allocutif*. Ci-après, nous citerons quelques exemples¹²⁰ :

1. Mode délocutif (64,47%)

- *Ce sont une passion ! Elles [les langues] permettent de lire des textes sans les traduire, se communiquer avec des personnes d'autres pays, valoriser d'autres cultures*
- *Connaître et maîtriser une langue étrangère ouvre plusieurs portes.*
- *En plus de la possibilité de communication qui offre le fait de connaître une autre langue, conduit à développer des aspects cognitifs, de la personnalité et de l'humanité grâce à savoir se débrouiller dans d'autres domaines et arriver à comprendre d'autres cultures.*

¹¹⁹ Alvarez, G. (1996) *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Universidad de Concepción.

¹²⁰ Notre traduction.

- *Apprendre des langues étrangères apporte des bénéfices cognitifs au cerveau et aux relations sociales.*
- *En tant qu'outil pour accéder à l'information et à la connaissance dès ses sources, provenant de n'importe quelle partie du monde.*

2. Mode élocutif (31,57%)

- *J'ai adoré apprendre le français mais quand on ne le pratique pas on oublie.*
- *[...] Je crois que l'enseignement bilingue et l'introduction d'une troisième langue est clé.*
- *Je considère d'une importance capitale, avoir des connaissances des langues étrangères.*
- *Pour moi, connaître l'anglais a été très utile parce que j'ai consacré mes meilleures années à l'enseigner, aux écoles primaires, secondaires et à la faculté de médecine.*

3. Mode allocutif (1,31%)

- *[...] apprendre une autre langue est très important parce que tu apprends à communiquer avec d'autres personnes, tu peux connaître d'autres cultures.*

Les pourcentages rendent compte que le mode le plus choisi par l'énonciateur est le mode délocutif, c'est-à-dire que le discours est centré sur la non-personne qui, dans ce cas, fait référence aux langues étrangères. Puis, le mode élocutif a été aussi utilisé par l'énonciateur, ce qui était prévisible car la consigne du questionnaire vise à obtenir un commentaire personnel du locuteur. Par ailleurs, l'emploi du JE, met en évidence le positionnement de l'enquêté en laissant entrevoir ses connaissances, ses inquiétudes à l'égard des langues étrangères

Les **modalités de l'énonciation (types des phrases)** sont des constructions syntaxiques qui constituent non seulement des cadres formels obligatoires, mais aussi elles indiquent un type de relation établie par l'énonciateur entre lui et son interlocuteur. C'est la raison pour laquelle elles sont placées dans le domaine des « modalités » parce qu'elles signalent, non pas de relations formelles entre les éléments de la phrase, mais des relations pragmatiques entre le texte et les sujets discursifs. Elles sont fondamentalement quatre : *l'assertion, l'interrogation, l'injonction et l'exclamation.*

- L'**assertion** : adopte la forme d'une phrase déclarative - affirmative ou négative- dont l'objectif vise à communiquer à l'interlocuteur une certitude ;
- L'**interrogation** est une construction syntaxique qui a des marques formelles spécifiques (intonation, inversion du sujet, morphèmes interrogatifs), et du point de vue pragmatique, constitue un comportement à « double entrée » car l'énonciateur met en scène un interlocuteur qui doit répondre ;
- L'**injonction** implique également une relation active entre les interlocuteurs. Elle adopte particulièrement la forme impérative. Du point de vue pragmatique, l'énonciateur met à l'interlocuteur en situation de « devoir faire » ;
- L'**exclamation** semble ne pas avoir de formes propres car elle utilise les mêmes éléments formels de l'interrogation, mais l'intonation en est spécifique. Du point de vue énonciatif, elle exprime une relation de l'énonciateur avec ce qu'il énonce.

Nous présenterons ci-après les exemples avec les pourcentages, tirés des commentaires des enquêtés :

1. L’assertion (93,42%)

- *Actuellement, au niveau international, il est estimé de maîtriser couramment deux langues étrangères en plus de la langue maternelle.*
- *Quoiqu’elles n’aient pas été mentionnées dans le questionnaire et qu’elles soient considérées des langues mortes, l’apprentissage du latin et du grec est un pilier de la formation culturelle et de la compréhension du monde.*
- *La connaissance des langues étrangères aide à élargir des concepts généraux du monde.*
- *L’Internet est une ouverture à la connaissance et il faut développer d’autres langues.*
- *Le quechua n’est pas une langue étrangère.*
- *On apprend mieux [une langue étrangère] si on est plongé dans le milieu où l’on parle la langue [étrangère].*

2. L’exclamation (7,89%)

- *[Les langues étrangères] Ce sont une passion !*
- *[...]Bon travail !*
- *[...]Bonne chance avec la recherche !*
- *C’est très important !*
- *La Langue des signes comme Langage universel reste à considérer. Merci !*
- *Je crois qu’il est fondamental l’enseignement obligatoire de plus d’une langue dans tous les niveaux du système éducatif et l’inclusion, bien sûr, de l’italien !*

Les modalités présentes dans les réponses obtenues s'encadrent dans l'*assertion* et l'*exclamation*, dont la plus choisie est la première. Personne n'a choisi les autres modalités.

Il est évident que cette consigne à caractère non obligatoire, donne la liberté de s'exprimer à propos d'un sujet qui les interpelle. La prédominance de l'assertion témoigne d'une connaissance et d'un engagement de la problématique posée dans le questionnaire. C'est pourquoi, l'énonciateur exprime son point de vue en tant que vérité prouvée.

Les *modalités de l'énoncé*, elles indiquent la manière dont l'énonciateur se positionne à l'égard des faits dénotés de son énoncé : la possibilité, la probabilité, l'obligation, le souhait, l'appréciation favorable ou défavorable, etc. Il y a cinq types de modalités, à savoir

- La *modalité aléthique* qui concerne le « pouvoir être ». Elle exprime ce qui est possible, probable, etc. ;
- La *modalité déontique* réfère au « devoir être ». Elle exprime ce qui est obligatoire, interdit, indispensable, etc. ;
- La *modalité épistémique* vise le « savoir » et le « croire », c'est-à-dire les opérations mentales (imaginer, rêver, penser) ;
- La *modalité volitive* s'identifie avec le « vouloir être », avec le souhait d'être ;
- La *modalité appréciative (ou axiologique)* concerne le jugement évaluatif que l'énonciateur établit par rapport aux faits dénotés dans son énoncé. Elle exprime ce qui est bon, mauvais, triste, agréable, etc., du point de vue de l'énonciateur.

Sur notre corpus de commentaires, nous voudrions remarquer les modalités de l'énoncé suivantes :

1. La modalité aléthique

- [les langues étrangères] *Permettent de lire des textes sans les traduire.*
- *Apprendre une langue étrangère c'est nous permettre de regarder la culture des autres...*
- *Apprendre une langue étrangère [...] permet de connaître de plus près le capital culturel du pays où se parle la langue.*
- [la connaissance des langues étrangères] *nous permet d'accéder et de profiter de manière plus large de la culture que cette langue représente.*
- *[...] c'est très important d'apprendre des langues étrangères car il y a beaucoup de choses que nous ne pouvons pas passer d'une langue à une autre...*
- *[...] une langue étrangère nous permet d'entrer dans de nouvelles possibilités, soit du travail, des voyages et dans ce dernier cas, nous permettant d'acquérir des expériences inestimables.*
- *Utiliser une langue étrangère permet de franchir les frontières physiques...*

2. La modalité déontique

- [l'enseignement des langues étrangères] *il devrait être obligatoire dans toutes les écoles aussi bien publiques que privées...*
- *Il [l'enseignement des langues étrangères] devrait être obligatoire dans tous les domaines éducatifs.*
- *Mais, nous devrions nous engager plus à la diversité qu'à la verticalité entre les langues.*

- *Il faut pouvoir communiquer...*
- *À l'école publique, on doit avoir d'autres langues pour étudier.*
- *[...] les écoles et les universités devraient se centrer un peu plus sur l'apprentissage des langues...*
- *Il faut promouvoir l'emploi de l'Espéranto...*

3. La modalité épistémique

- *Il me semble clé l'enseignement bilingue...*
- *Je considère d'une importance capitale, avoir des connaissances des langues étrangères.*
- *Je considère qu'apprendre des langues étrangères sert à fortifier notre capacité mentale...*
- *Je considère qu'avoir des connaissances des langues étrangères est fondamental...*
- *Je crois important de remarquer que l'apprentissage des langues étrangères à des diverses motivations [...] À la langue anglaise je la considère fondamental pour le domaine du travail et éducatif.*
- *Je crois fondamental l'enseignement obligatoire de plus d'une langue...*
- *Je crois qu'il devrait être obligatoire...*
- *Je crois que l'étude d'une ou plusieurs langues étrangères est d'une importance capitale pour le développement intégral de la personne...*
- *Je crois qu'il est très important d'apprendre une langue étrangère...*
- *Je crois qu'il est important non seulement de connaître d'autres langues mais je considère que les apprendre nous aide à développer notre manière de penser.*

- *Je crois que notre contexte monolingue ne nous permet pas de mesurer complètement la nécessité d'apprendre des langues étrangères.*
- *Je crois que toutes les langues sont importantes.*
- *Je ne crois pas qu'aucune langue soit plus importante qu'une autre...*
- *Je pense que dans un monde globalisé et de plus en plus ayant d'accès à tout [...] la connaissance des plusieurs langues nous aide...*
- *Je pense que de nos jours, la maîtrise des langues étrangères est essentielle...*

4. La modalité volitive

- *Pour réussir à la professionnalisation dans n'importe quel domaine de la connaissance, développer des compétences en langues étrangères serait hautement utile.*

5. La modalité appréciative (ou axiologique)

- [les langues étrangères] *Ce sont une passion !*
- *J'ai adoré apprendre le français [...] j'ai eu une excellente professeure...*
- *Apprendre une langue étrangère [...] s'ouvrent de milles portes qui conduisent à des chemins merveilleux...*
- *Je considère d'une importance capitale, avoir des connaissances des langues étrangères.*
- *[...] nous permettant d'acquérir des expériences inestimables.*
- *À Corrientes, le guaraní est la seconde langue officielle ayant un niveau d'apprentissage faible dans le système éducatif formel.*
- *C'est gratifiant et enrichissant le fait d'apprendre et de pratiquer une langue étrangère.*

- *Il est important de connaître une ou plus d'une langue [...] enrichit la dimension personnelle.*
- *[...] En Argentine est très pauvre la connaissance de la langue étrangère, l'école ne réussit absolument AUCUNE CONNAISSANCE de la langue étrangère.*
- *[la langue étrangère] facilite l'ouverture mentale grâce à la connaissance d'autres coutumes et cultures.*
- *[les langues étrangères] promeuvent l'acceptation des différences ; développent la tolérance et motivent la capacité de rechercher l'inconnu.*
- *[une langue étrangère] multiplient les opportunités de comprendre des processus sociaux, de chaque époque. En plus, elles facilitent la créativité sur les domaines sociaux les plus hétérogènes...*
- *[la langue étrangère] améliore les conditions d'apprentissage d'une citoyenneté mondiale.*

Les exemples montrent que les modalités de l'énoncé privilégiées par l'énonciateur sont d'abord la modalité épistémique, puis la modalité appréciative qui sont inhérentes au type de discours demandé, en l'occurrence, l'opinion, le point de vue, les expériences.

Le nombre des réponses des intéressés à élargir le sujet proposé dans le questionnaire, nous le trouvons faible, 76/420. Alors, nous avons croisé certaines données afin de connaître leur profil. En effet, nous avons pris les variables, à savoir : la tranche d'âge, le niveau d'études et le domaine de travail. Les résultats nous permettent d'affirmer que la plupart des réponses

correspondent à des personnes de plus de 54 ans, d'un niveau d'études universitaires et du secteur de l'éducation.

De ce fait, nous pouvons dire que le profil des répondants est en étroite relation avec les énoncés analysés. Autrement dit, l'étude que nous venons de présenter rend compte d'un discours marqué par les connaissances, les expériences, les inquiétudes, la subjectivité, les attentes, dans certains cas le mécontentement, exprimés par le sujet-énonciateur, à l'égard de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Il est important de mettre l'accent sur le caractère positif des commentaires, l'ensemble des enquêtés reconnaît l'importance des langues étrangères dans tous les domaines de la société. Il est évident également, la mise en relief d'une part de la prise de conscience de les inclure dans le système éducatif obligatoire et dans l'enseignement supérieur, et d'autre part sur la nécessité de promouvoir le plurilinguisme.

Les résultats du questionnaire ont fourni un panorama général de la situation des langues étrangères dans la plupart du pays. Nous en concluons que :

- Il y a une grande diversité des langues étrangères ;
- Les langues étrangères ont un rôle important dans les divers domaines de la société ;
- En général, les langues étrangères sont apprises dans le système formel et non formel d'apprentissage ;
- Dans la vie quotidienne les langues étrangères ont une place considérable ;
- L'enseignement des langues étrangères a besoin des politiques linguistiques éducatives qui permettent de mettre en œuvre des pratiques effectives afin de promouvoir les

langues étrangères et non pas la langue étrangère. En fait, d'élargir l'offre dans les écoles au lieu de la réduire.

Ce faisant, nous avons obtenu le cadre macro de la recherche sur lequel vont s'appuyer les analyses qui seront abordées plus tard.

CHAPITRE 8

**Le point de vue des enseignant-e-s à l'égard des cours de la formation en Arts Visuels de
Faculté d'Art et du DAPA**

CHAPITRE 8

8.1. Le point de vue des enseignant-e-s à l'égard des cours de la formation en Arts

Visuels de Faculté d'Art et du DAPA

Cette partie de l'étude est consacrée à l'analyse du questionnaire adressé aux enseignant-e-s de la filière en Arts Visuels qui assurent leurs cours à la Faculté d'Arts et au DAPA. L'intérêt à obtenir des données de cette population de spécialistes porte essentiellement sur le besoin de réfléchir et de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques interdisciplinaires dans la formation en Arts Visuels, en l'occurrence. À ce titre, nous considérons que le fait d'arriver à connaître les démarches didactiques mises en place par les enseignant-e-s de la filière, apportera des éléments susceptibles de faire comprendre les spécificités du domaine disciplinaire, et par là d'être intégrés dans l'élaboration de notre cours de français.

8.1.1. Analyse du questionnaire « Le rôle des enseignant-e-s de la Faculté d'Arts et du DAPA (Département d'Arts Plastiques d'Aguilares) (cf. Annexe 5)

Dans cette partie de la recherche, nous allons analyser les données obtenues de l'enquête réalisée auprès des enseignant-e-s qui assurent leurs fonctions dans les deux établissements qui nous occupent, à savoir : la Faculté d'Arts (à San Miguel de Tucumán) et le DAPA (à Aguilares).

L'objectif central de l'enquête vise à connaître l'ingénierie didactique mise en œuvre par ces enseignant-e-s compte tenu des différences contextuelles des groupes d'apprenant-e-s concernés dans la présente recherche. Autrement dit, nous cherchons à savoir si lors de la

préparation du dispositif didactique, des pratiques pédagogiques et de l'évaluation, l'enseignant-e tient compte du contexte d'enseignement-apprentissage ou mettent en marche des cours identiques. Certes, d'après les hypothèses, nous avançons que le contexte socio-économique a une forte incidence sur l'apprentissage.

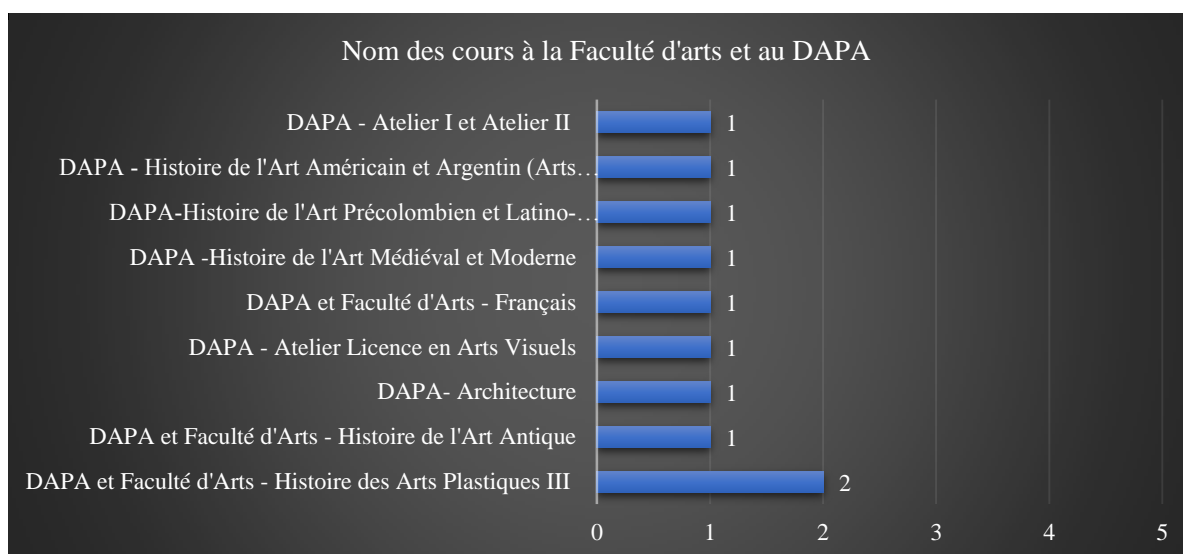
Pour ce faire, nous présentons ci-après les données obtenues du questionnaire, susceptibles de mettre en lumière les divers éléments d'ordre didactique qui interviennent dans les situations d'apprentissage, de l'un et l'autre contexte.

L'enquête est composée de dix consignes dont neuf sont des champs obligatoires. La dernière, consacrée aux commentaires supplémentaires des enquêtés, donne la possibilité de s'exprimer librement, de donner un point de vue par rapport au sujet proposé.

Nous avons obtenu seulement les réponses des dix enseignants vu que le type d'enquête « comparative », comme l'un des enquêtés l'a définie, n'a pas eu de bonne réception parmi l'équipe d'enseignant-e-s des deux institutions. En outre, les données demandées représentent en quelque sorte, une évaluation de la tâche didactique de l'enseignant-e, c'est alors entrer dans un terrain « personnel sensible ». C'est la raison pour laquelle le nombre de réponses est faible, malgré la large diffusion menée de l'enquête.

Figure 18

Distribution des cours et des enseignant-e-s de la Faculté d'arts et du DAPA



A partir de la variable qualitative nominale, noms des cours et établissements, les données sont représentées sur le diagramme à barres montrant, d'une part, sur le côté gauche, le nom du cours accompagné de son/ses établissement-s ; d'autre part, à droite, les barres avec des numéros représentant la quantité des enseignant-e-s qui ont répondu par cours.

Sauf le cours d'Histoire des Arts Plastiques III qui est marqué par deux réponses, le reste n'a été répondu que par un seul enseignant-e par cours. Les dix réponses sont réparties en :

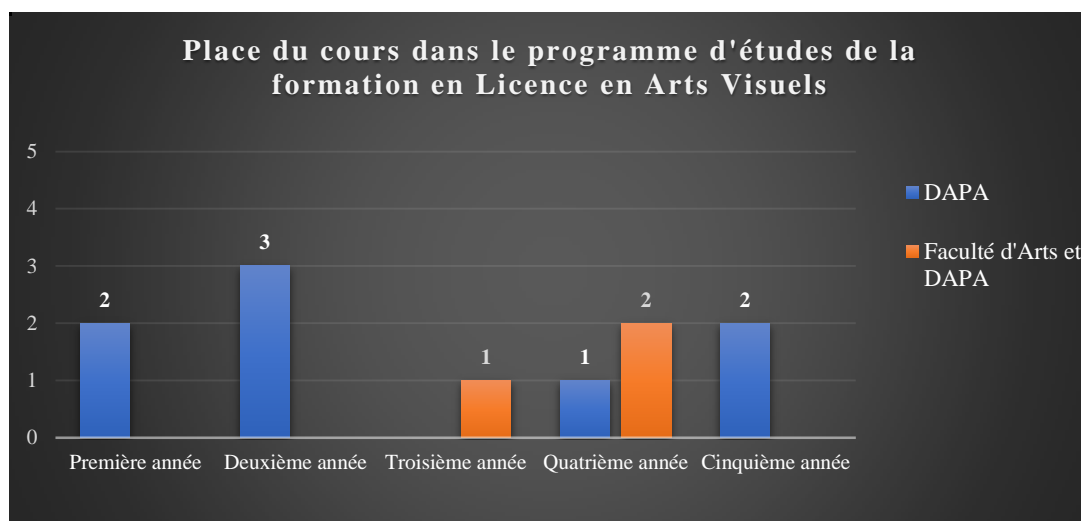
- six enseignant-e-s qui assurent leurs cours seulement au DAPA, à savoir : Atelier I et Atelier II ; Histoire de l'Art Américain et Argentin ; Histoire de l'Art Précolombien et Latino-Américain ; Histoire de l'Art Médiéval et Moderne ; Atelier Licence en Arts Visuels ; et Architecture ;

- et quatre enseignant-e-s dans les deux établissements, à savoir : deux pour l'Histoire des Arts Plastiques III ; un pour le Français et un pour l'Histoire de l'Art Antique.

Il faut remarquer que les cours signalés correspondent la plupart, soit sept, au domaine des cours dits théoriques de la formation en Licence en Arts Visuels ; et deux font partie des cours pratiques, c'est-à-dire des ateliers.

Figure 19

Répartition des cours dans les niveaux de la formation de la Faculté d'arts et du DAPA



Le graphique représente la variable de type nominale associée à la place des cours, indiquée précédemment, dans les niveaux de la formation en Arts Visuels.

Les données obtenues illustrent, dix cours distribués dans les cinq années de la formation au DAPA dont trois seulement s'assurent également à la Faculté d'Arts.

Sur le tableau suivant, d'après les données obtenues, nous détaillons les noms des cours par année distribués dans les deux institutions. Les cellules ayant de l'ombrage avec les cours répétés indiquent qu'ils sont assurés par un même enseignant-e au DAPA et à la FA.

Tableau 6

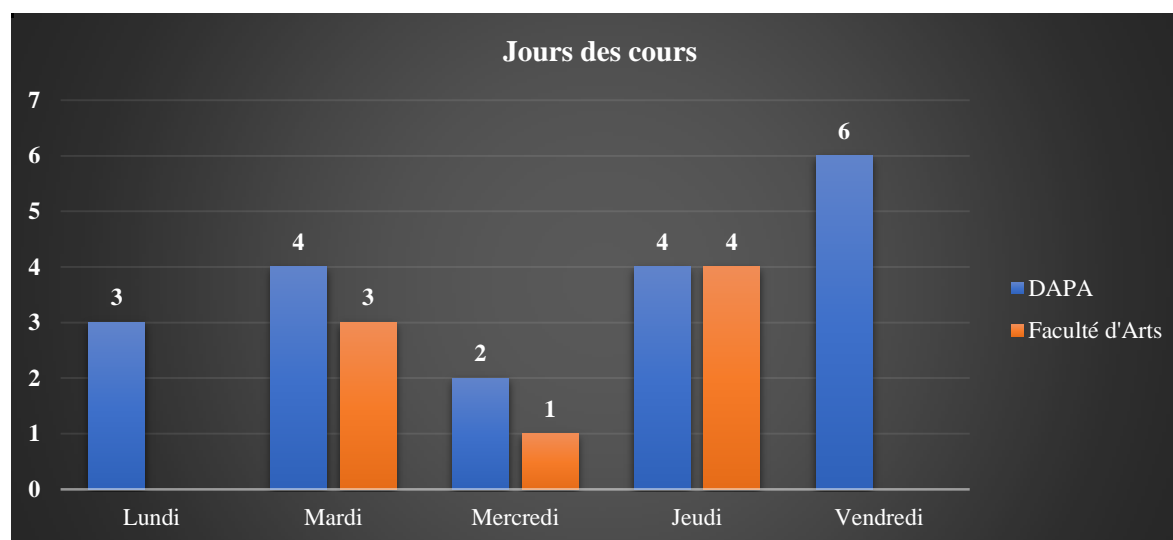
Répartition des cours de la Licence en Arts Visuels au DAPA et à la Faculté d'Arts

Année de la formation	Établissement	
	Cours au DAPA	Cours à la Faculté d'Arts
1 ^{ère} année	1. Atelier I et Atelier II ¹²¹ 2. Atelier I et Atelier II	
2 ^{ème} année	3. Atelier I et Atelier II 4. Histoire de l'Art Précolombien et Latino-Américain	
3 ^{ème} année	5. Histoire de l'Art Antique	1. Histoire de l'Art Antique
4 ^{ème} année	6. Histoire des Arts Plastiques III 7. Français 8. Histoire de l'Art Médiéval et Moderne	2. Histoire des Arts Plastiques III 3. Français
5 ^{ème} année	9. Architecture 10. Histoire de l'Art Américain et Argentin	

¹²¹ Ces deux cours ont des noms identiques parce que les enquêtés n'ont pas précisé le type d'atelier (peinture, sculpture, dessin, gravure)

Figure 20

Répartition hebdomadaire des cours au DAPA et à la FA

**Tableau 7**

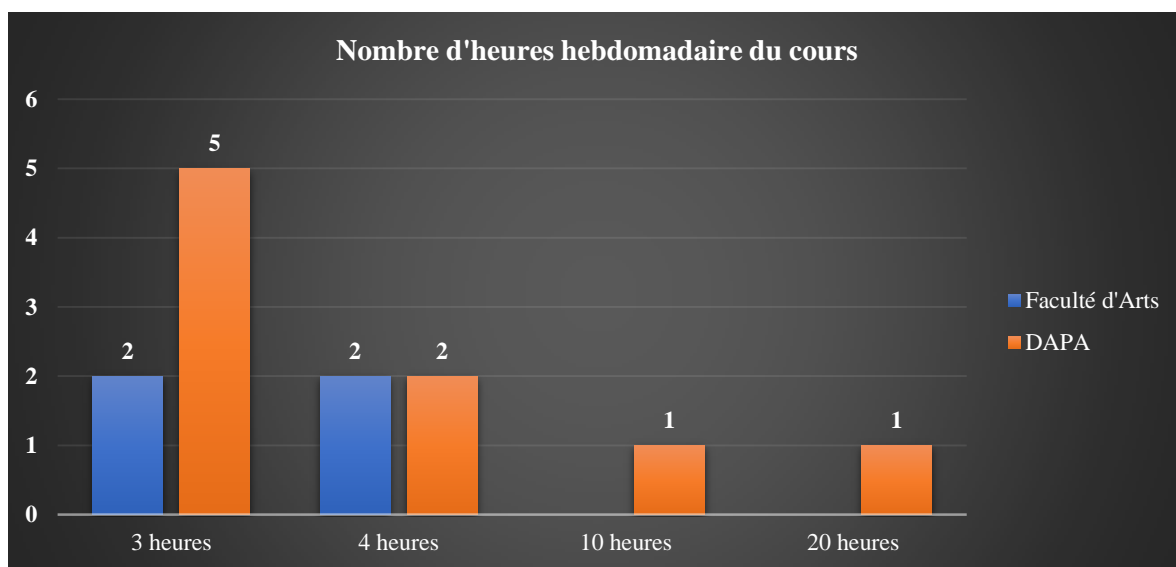
Distribution des cours de la Licence en Arts Visuels à la FA et au DAPA

Jours	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Cours	- Histoire des Arts	- Histoire des Arts	- Atelier I et Atelier	- Architecture	- Histoire des Arts
au	Plastiques III	Plastiques III	II	- Histoire de l'Art	Plastiques III
DAPA	- Atelier I et Atelier	- Histoire de l'Art	- Atelier I et Atelier	Médiéval et	- Histoire de l'Art
	II	Précolombien et Latino-	II	Moderne	Antique
	- Atelier I et Atelier	Américain		- Atelier I et Atelier	- Histoire de l'Art
	II	- Histoire de l'Art		II	Précolombien et
		Américain et Argentin		- Atelier I et Atelier	Latino-Américain
		- Atelier I et Atelier II		II	- Histoire de l'Art
		- Atelier I et Atelier II			Américain et
					Argentin

					- Français - Atelier I et Atelier II
Cours à la FA		- Histoire des Arts Plastiques III - Français	- Histoire de l'Art Antique	- Histoire des Arts Plastiques III - Histoire de l'Art Antique - Français	

Figure 21

Répartition du nombre d'heures hebdomadaires des cours de la Licence en Arts Visuels à la FA et au DAPA



Quant aux données obtenues de la variable nominale, les jours et la quantité d'heures hebdomadaires des cours de la formation en Arts Visuels dans les deux institutions, le graphique illustre qu'au DAPA les cours assurés par les enseignant-e-s enquêtés se placent du lundi au vendredi et le volume horaire par semaine est en conséquence supérieur. Nous ne nous y attarderons pas car nous en reviendrons lors de l'analyse des discours des répondants obtenus des questions concernant notamment les aspects contextuels et académiques de l'apprenant-e. En effet, nous cherchons à élargir l'interprétation des résultats à travers le croisement des données.

Nous centrerons donc notre attention sur les réponses aux questions ayant trait à l'agir de l'enseignant-e et de l'apprenant-e (cf. Annexe 6), mis en lumière à l'aide de l'analyse des aspects saisis de :

- le programme du cours;
- les évaluations ;
- les résultats académiques des apprenant-e-s ;
- les commentaires par rapport à la performance académique des élèves ;
- les commentaires exprimés par les enseignant-e-s répondant-e-s.

En ce qui concerne les propositions des **programmes des contenus des cours**, les enseignant-e-s déclarent mettre en œuvre le même programme dans les deux institutions expliquant qu'il s'agit d'une formation et du diplôme identiques pour toutes les deux, sauf deux réponses expriment le contraire, voici quelques exemples :

- *Oui, le programme du cours est le même étant donné qu'il s'agit d'une même formation.*

- [Le programme] *est le même*, [les étudiants] *obtiennent le même diplôme y compris si nous ne sont pas les mêmes enseignants.*
- **Non**
- *Le programme est différent parce que, dans les deux formations, les chaires ont des enseignants différents qui ne travaillent pas en équipe, ce qui serait l'idéal.*

Nous voudrions remarquer l'emploi récurrent de l'adjectif indéfini *même*, ce qui rend compte que les enseignant-e-s visent à préciser clairement qu'ils font attention à ne pas entraîner des inégalités pédagogiques et académiques entre les deux groupes. En d'autres mots, ils cherchent à mettre en pratique une justice scolaire basée sur l'égalité des chances.

Par rapport aux pratiques d'**évaluations** mises en œuvre par les enseignant-e-s, ils affirment qu'elles sont identiques dans les deux établissements, par exemple :

- *On met en pratique les mêmes évaluations, des exigences pareilles et des contenus à accomplir.*
- [**Oui**] *On met en pratique l'évaluation, les travaux pratiques, etc., ce sont des étudiants universitaires et on ne peut pas considérer l'environnement.*
- **Oui**, *aussi bien les travaux pratiques que les examens partiels...*

Il est intéressant de remarquer les deux premières réponses où les locuteurs mettent en exergue le caractère d'égalité et d'excellence académique qu'il faudrait en tenir compte même si les environnements d'apprentissages diffèrent l'un de l'autre. A cet égard, nous observons que l'emploi du mot *exigences*, de l'assertion *ce sont des étudiants universitaires* et de la négation *on*

ne peut pas laissent entrevoir que les enseignant-e-s perçoivent effectivement des différences des environnements et des possibles incidences sur l'apprentissage. C'est la raison pour laquelle ils justifient leurs choix à conserver le même programme dans les deux institutions. En plus, ils précisent voire nous rappellent qu'il s'agit d'un niveau supérieur de la formation des étudiant-e-s, ce qui est évident, et les exigences qu'elle implique. Nous pouvons y saisir également que les enseignant-e-s ont le souci de se montrer équitables du point de vue académique, avec les deux groupes d'apprenant-e-s.

Pour ce qui est des **résultats académiques** à la fin du cours, les pourcentages mentionnés par les répondant-e-s indiquent que la plupart des cours des deux institutions atteignent un 50,84% d'apprenant-e-s admis, les autres cours en touchent le 38,46%.

Les données obtenues des **commentaires par rapport à la performance académique des élèves** permettent de mieux comprendre les pourcentages signalés ci-dessus. En effet, les enseignant-e-s expriment les raisons à l'égard des résultats académiques.

En général les opinions ne sont pas favorables ce qui témoigne des enjeux didactiques encore à considérer notamment lors de l'élaboration du cours. À cet égard, il faudrait viser des apprentissages adaptés au groupe d'apprenant-e-s en tant que sujets faisant partie d'un contexte donné.

Les données recueillies, nous les avons organisées par les axes thématiques qui sont mises en exergue, à savoir : **l'abandon ou le redoublement du cours, la faiblesse de la performance académique**. Nous en citons ci-après certains exemples :

- *Le 30% abandonne le cours.*

- *Le 30% **abandonne** à la moitié de l'année.*
- *Au DAPA, le 30%-40% **abandonne** le cours les deux premiers mois de l'année.*
- *Par rapport à la performance académique, je considère qu'il y a plus d'**abandon** du cours à la faculté d'Arts qu'au DAPA mais je remarque l'intention [des élèves] de le **reprendre** les années suivantes...*
- *...Cette année il y a 4 -5 étudiant-e-s qui **redoublent le cours**.*
- *...le 50% des étudiant-e-s **redoublent le cours**.*
- *...le 5% essaie de **reprendre le cours**.*
- *La performance académique est très différente chaque année, et les raisons d'**abandon** sont multiples dans les deux unités académiques, à la FAUNT (Faculté d'Arts de l'Université Nationale de Tucuman) la performance académique des élèves est plus exigeant,[...] au DAPA il y a un développement moyennement régulier, généralement il y a **beaucoup d'abandon** et **manque** de performance académique, bien qu'ils aient les mêmes exigences que le groupe de la FAUNT.*
- ***Faible** performance académique.*
- *[...] la performance est **très faible**. **Peu d'intérêt**.*
- *La performance académique est **très faible**, le groupe **n'est pas régulier**.*
- *Il est très important d'interpréter la pédagogie située, c'est pourquoi il est urgent de comprendre le contexte socio-politique où se trouve le DAPA, une ville située au sud de la province, et les seules possibilités pour obtenir un diplôme universitaire qui ont les citoyen-nes, sont en suivant les formations de la Licence en Arts et des Soins Infirmiers...*

Les mots mis en gras témoignent en général d'une performance académique faible des cours dont les enseignant-e-s ont participé de l'enquête. Il faut préciser, d'une part que le nombre des cours relevés ne représentent qu'une partie de la totalité de la formation ; d'autre part que notre objectif ne vise pas à évaluer ou à comparer les résultats des cours des deux groupes d'apprenant-e-s. Tout au contraire, il nous paraît intéressant de les analyser afin d'entraîner des réflexions qui conduisent à nous interroger si nos propres pratiques pédagogiques s'encadrent ou non dans des apprentissages contextualisés.

La dernière consigne de l'enquête ne fait pas partie de champs obligatoires à répondre, ce qui a donné lieu aux enseignant-e-s de s'exprimer « plus librement » en donnant son avis par rapport au sujet de la recherche. Nous avons obtenu neuf réponses (cf. Annexe 6) dont les données apportent des thématiques semblables à celles des questions précédentes, à savoir : l'abandon du cours, la performance académique faible d'apprenant-e-s, le souci de garantir aux deux groupes des égalités par rapport aux connaissances et aux chances.

Nous prendrons trois exemples dont nous considérons qu'ils apportent de nouveaux éléments qui permettraient de comprendre les situations académiques des étudiant-e-s. En fait, ils concernent l'incidence des contextes sur les apprentissages :

- *Je suis extrêmement inquiète de lire dans ce formulaire, une espèce d'enquête comparative entre **deux domaines académiques** qui offrent le même diplôme mais qui bien sûr **appartiennent à des contextes qui les différencient**. L'un se situant dans la capital tucumana (SMT, San Miguel de Tucuman) ayant **toutes** les institutions qui réalisent et complètent les pratiques artistiques et l'autre situé à Aguilares, où il n'y a*

*qu'un seul centre culturel...pour élargir un peu le **contexte différentiel** des deux institutions qui en réalité représentent la même chose.*

- *Au DAPA on vit une **situation particulière**, étant donné que les élèves se déplacent depuis des villes, des villages éloignés d'Aguilares, en plus des **problèmes économiques et sociaux** qui ont une incidence sur la présence et sur la permanence des élèves.*
- *Inquiétant abandon d'étudiants pendant l'année 2020 à cause de la Pandémie Covid 19. Nous croyons que c'est à cause de **l'introduction abrupte de la virtualité** étant la seule méthodologie d'enseignement/apprentissage.*

Les deux premiers exemples confirment en quelque sorte que chaque contexte d'apprentissage des deux institutions porte des particularités qu'il faut les considérer. En effet, même si on insiste sur « l'égalité », les enseignant-e-s signalent des aspects sociologiques qui ont une incidence sur les chances académiques des apprenant-e-s d'un et d'autre contexte. Particulièrement, ils mettent l'accent sur les éléments culturels, économiques, sociaux et technologiques en tant facteurs responsables de la performance académique des étudiant-e-s.

Les réponses témoignent, encore une fois, d'un besoin de mettre en marche des réflexions d'ordre sociodidactique visant à tenir compte des particularités du contexte (social, économique, géographique, culturel) où se déroule l'apprentissage, ce qui permettrait de comprendre les besoins, les intérêts et les attentes des apprenant-e-s.

Les résultats de ce questionnaire nous ont apporté des données importantes à la recherche concernant directement la problématique posée, celle des apprentissages contextualisés.

Par ailleurs, l'analyse des données nous a permis de confirmer une des hypothèses de départ, à savoir, *Le contexte socio-économique a une forte incidence sur l'apprentissage*. Certes, malgré la remise en question de l'enquête, dite « *comparative* », dans presque tous les cas, les enseignant-e-s ont fait recours à préciser les caractéristiques des deux contextes pour mettre en lumière les facteurs qui entrent en jeu dans les diverses performances académiques des groupes d'apprenant-e-s.

CHAPITRE 9

Le point de vue des apprenant-e-s à l'égard des langues étrangères

CHAPITRE 9

9.1. Le point de vue des apprenant-e-s à l'égard des langues étrangères

Ce chapitre est consacré à étudier le positionnement de l'apprenant-e d'arts par rapport aux langues étrangères. Notre objectif vise à construire son profil pour mettre en lumière les facteurs personnels et sociaux qui, selon notre avis, entrent en jeu dans le processus d'enseignement-apprentissage du français dans l'enseignement supérieur. En fait, nous faisons référence aux activités que l'étudiant-e réalise dans les divers domaines de la société, par exemple, scolaires, extra-scolaires, sociales, de travail, professionnelles, de loisirs, entre autres.

9.1.1. Analyse de l'enquête réalisée auprès des apprenant-e-s du cours de français de la Faculté d'Arts et du DAPA (Département d'Arts Plastiques d'Aguilares) (cf. Annexe 7)

Dans cette partie de la recherche nous arrivons au niveau micro de l'analyse, c'est-à-dire au contexte du cours de français des deux institutions. En fait, nous aborderons les données obtenues de l'enquête (Cf. Chapitre 6) que nous avons passé auprès des deux groupes d'étudiant-e-s. L'objectif vise à recueillir des informations qui permettent de construire son profil de l'apprenant-e, notamment par rapport aux langues étrangères, en quelque sorte sa biographie langagière.

Nous avons obtenu les réponses de vingt-quatre étudiant-e-s dont neuf sont du DAPA et quinze de la FA. Il faut remarquer que parmi ce dernier groupe, onze élèves suivent la Licence en Arts Visuels, deux la Licence en Musique et deux la Licence en Danse Contemporaine¹²².

Étant donné la nature qualitative des données demandées sur l'enquête, les variables prises en compte concernent les *variables catégoriques*, particulièrement nominales et ordinales.

Il faut signaler que de l'ensemble des réponses, nous avons fait un découpage afin de les regrouper par sujets dont les variables sont, à savoir :

1. *Âge, genre, ville natale, travail-études, loisirs* (données sociologiques) tirés des questions 1. a), b), c), h), i) du questionnaire ;
2. *Modalités de l'enseignement secondaire, langues étudiées* (données de l'éducation secondaire) correspondant aux questions 2. a), e) ;
3. *Etablissement de l'enseignement supérieur (DAPA ou FA) ; raisons de s'inscrire dans le cours de français* (données de l'éducation supérieure) des questions 3. a), e) ;
4. *Connaissances des langues étrangères ; moyens d'apprentissage de la langue étrangère ; importance et nécessité d'apprendre des langues étrangères ; représentations de l'importance de certains langues étrangères.* (données du domaine des langues étrangères) des questions 4. a), b) ; 5. a), b), c), d).

¹²² Il faut dire que la Faculté d'Arts offre diverses formations tandis que le DAPA n'offre que la Licence en Arts Visuels.

9.1.1.1. Le premier groupe de variables : l'âge, la ville natale, le travail-études, les loisirs.

Ce groupe de variables est organisé à partir des données que nous les avons classées dans l'ordre sociologique visant à faire saisir des aspects généraux du profil de l'apprenant-e. Ci-après nous les présenterons à l'aide des représentations graphiques des données statistiques.

Figure 22

Répartition du nombre d'apprenant-e-s d'après l'âge

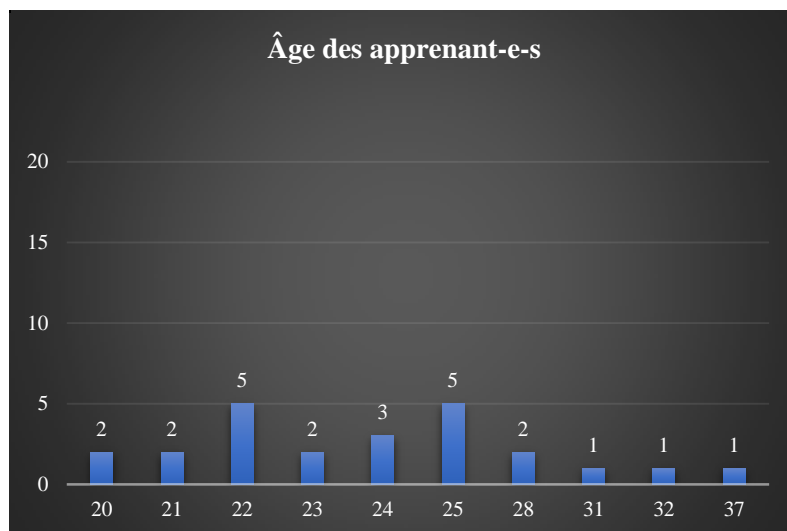
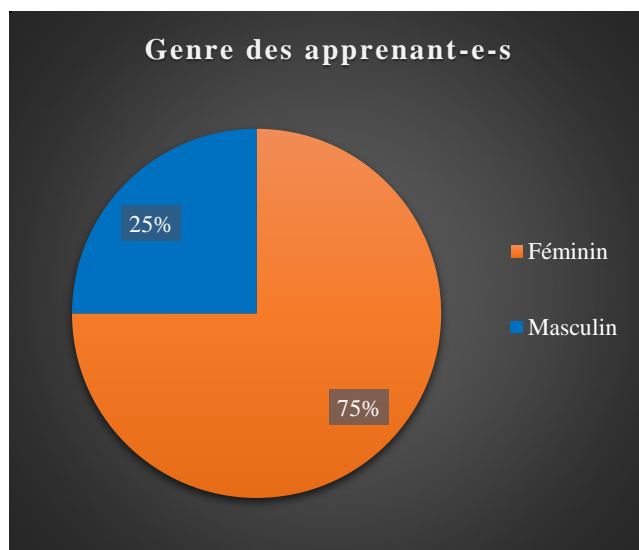


Figure 23

Répartition en pourcentage des apprenant-e-s d'après le genre

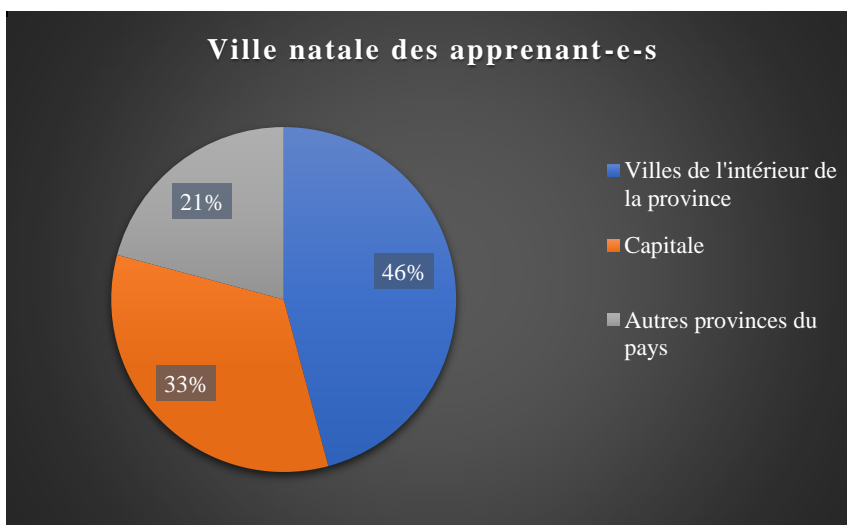


Le diagramme à barre montre que la plupart des apprenant-e-s répondant-e-s ont un **âge** entre 22 et 25 ans ; par ailleurs, quant au **genre**, le diagramme circulaire montre que la plupart des réponses correspondent aux femmes, soit 75%, et le 25% aux hommes.

Par rapport à la **ville natale**, nous avons regroupé les données en trois ensembles, à savoir : capitale, villes de l'intérieur de la province de Tucuman, autres provinces de l'Argentine.

Figure 24

Répartition géographique des villes natales des apprenant-e-s



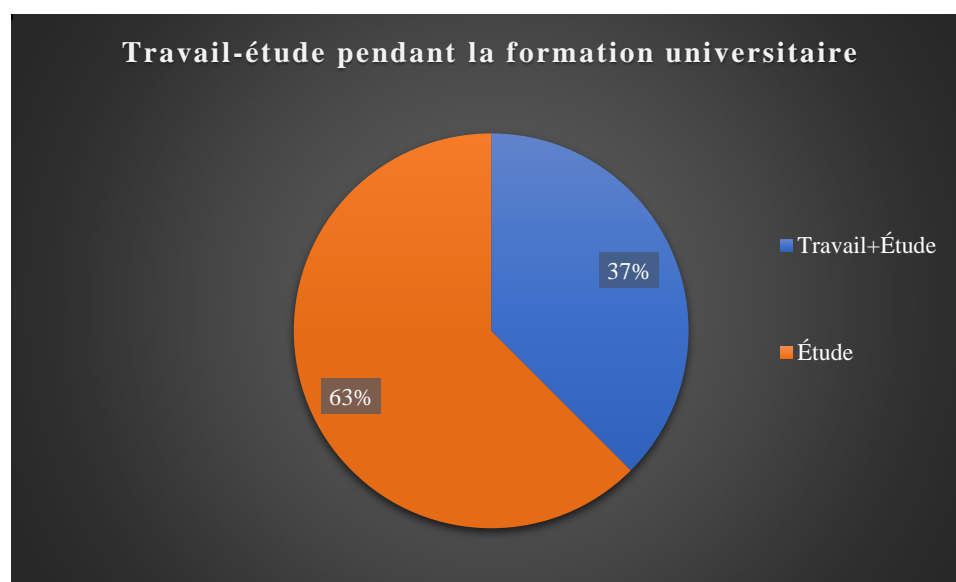
Le diagramme circulaire illustre en pourcentage la répartition des villes où sont originaires les apprenant-e-s des deux institutions. Les résultats montrent que le 45,83% est né dans des villes ou de petites villes de l'intérieur de la province, le 41,66% est né à San Miguel de Tucuman (capitale de la province) et le 12,5% provient d'autres provinces du pays (Mendoza, Salta et Jujuy). Nous considérons pertinent de remarquer la diversité d'origines des étudiant-e-s car cet aspect contextuel est susceptible d'apporter des indices associés, par exemple aux facteurs économiques liés au déplacement des apprenant-e-s vers l'établissement, en conséquence, à la permanence ou l'abandon du cours.

En ce qui concerne la variable *travail-études*, elle vise à connaître si les étudiant-e-s travaillent en même temps qu'ils suivent leur formation universitaire. En effet, il nous intéresse de saisir les incidences possibles sur le parcours académique de l'étudiant-e, c'est-à-dire sur le groupe qui consacre entièrement son temps à l'étude, et l'autre groupe qui doit partager le temps

entre le travail et l'étude. Par ailleurs, il est pertinent de savoir si l'activité de travail est associée à la discipline d'études.

Figure 25

Répartition des apprenant-e-s qui travaillent et étudient.



Le diagramme montre en pourcentage que le 63% d'apprenant-e-s ont déclaré ne pas travailler, c'est-à-dire que nous pouvons avancer que ce groupe consacre presque entièrement son temps à l'étude, tandis que le 37,5% doit le répartir entre le travail et l'étude. A cet égard, nous pouvons dire que parmi ce dernier groupe, le travail de deux étudiant-e-s est associé à leur discipline d'études, ce qui représente un élément important en termes de développement des compétences disciplinaires. Voici les exemples des réponses :

- *Oui, dans mon propre atelier.*
- *Oui, je suis artisan et je participe dans des marchés.*

Par rapport à la variable *loisirs*, les données relevées des réponses mettent en exergue les activités préférées des apprenant-e-s en dehors des obligations académiques. Nous avons obtenu vingt-quatre réponses (Cf. Annexe 8) lesquelles ont été regroupées en trois ensembles d'après les traits communs des activités, à savoir celles liées aux disciplines artistiques ; à la lecture, à la TV et à la musique ; et au sport. Ci-dessous, nous citons des exemples concernant chaque catégorie :

1. Les disciplines artistiques:

- *Des danses classiques, jouer du piano...*
- *[...] je dessine...*
- *Dessiner*
- *[...] je pratique de la danse*
- *Je travaille dans des commissions de peinture, ou pour vendre dans des marchés.*
Je pratique le dessin numérique et pixel art.
- *Je fais des cours de théâtre ou j'emploie mon temps à dessiner...*
- *Atelier de reliure, des artisanats, et des pratiques de dessin.*
- *Céramique.*
- *J'étudie et je peins.*
- *Je fais des commandes de dessins.*

2. La lecture, TV et musique :

- *[...] je regarde des séries.*
- *Lire et regarder des films...*
- *Je m'occupe de la lecture [...] je regarde des séries...*

- *Je lis des romans.*

3. Sport

- *[...] faire du sport...*
- *Je fais du sport deux fois par semaine.*
- *J'entraîne...*
- *[...] du sport*

Les discours des apprenant-e-s permettent de constater que pendant leur temps libre ils choisissent de faire des activités associées à leur formation artistique.

9.1.1.2. Le deuxième de variables : la modalité de l'enseignement secondaire, les langues étudiées.

Le **deuxième groupe** des variables, saisies des données obtenues des réponses liées à l'éducation secondaire, permettent d'identifier deux aspects de l'enseignement secondaire. Certes, nous considérons qu'ils sont susceptibles d'apporter des éléments importants du moment où ils sont à la base de la formation des étudiant-e-s, à savoir : les modalités de l'enseignement secondaire et l'offre des langues étrangères dans l'enseignement obligatoire.

Quant aux *modalités de l'enseignement secondaire* (Cf. Chapitre 2, 2.3.1.) suivies par les étudiant-e-s, les réponses obtenues peuvent être réparties en six catégories mises sur le tableau ci-dessous :

Tableau 8

Les modalités de l'enseignement secondaire suivies par les étudiant-e-s

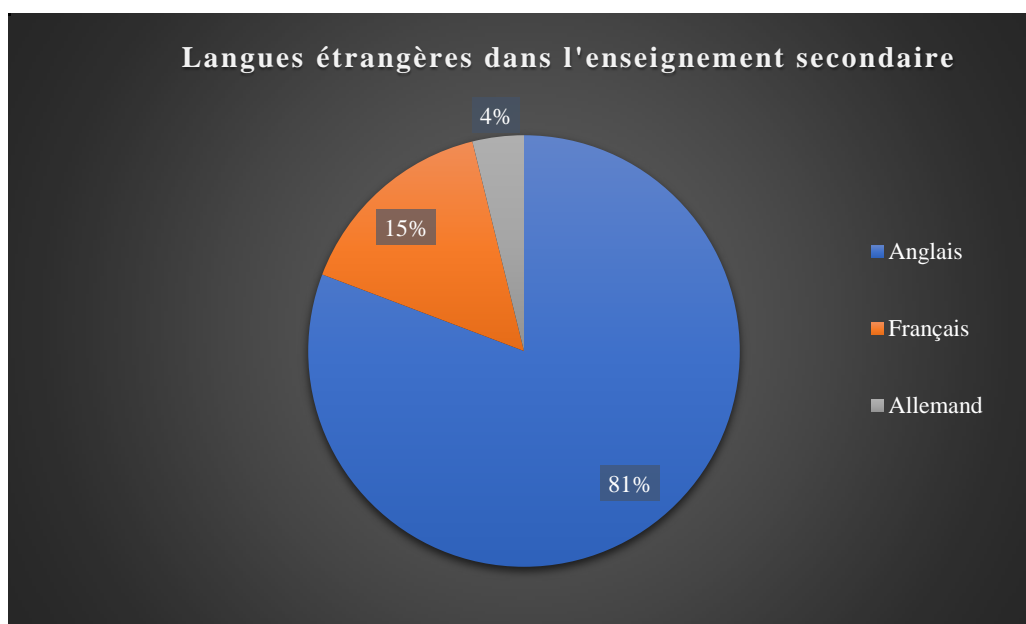
<i>Modalités de l'enseignement secondaire</i>					
<i>Artistique</i> <i>(5 réponses)</i>	<i>Économie</i> <i>(5 réponses)</i>	<i>Sciences</i> <i>Sociales</i> <i>(4 réponses)</i>	<i>Sciences de</i> <i>la Nature</i> <i>(3 réponses)</i>	<i>Construction</i> <i>(3 réponses)</i>	<i>Sciences</i> <i>agraires</i> <i>(2 réponses)</i>
- Art et Design - Arts Visuels - Communication, Art et design - Musique - Danse, spécialité en Danses Folkloriques et Populaires.	- Administration et économie - Économie - Économie et gestion des organisations - Tourisme, biens et services	- Sciences Sociales et Humanisme. - Pédagogique	- Biologie - Sciences Naturelles	- Technicien en construction - Construction - Construction : Chef de chantier	- Agronomie - Technicien en production agraire.

Le tableau montre que les modalités qui prédominent dans la formation secondaire des élèves enquêtés sont celles du domaine des arts et de l'économie dont la première pourrait avoir une incidence sur le choix qu'ils ont réalisé dans l'enseignement supérieur. Il faut dire que les autres modalités choisies obéissent à l'offre fournie par les établissements situés dans l'environnement de l'étudiant-e dont les options sont parfois restreintes.

En ce qui concerne les *langues étudiées dans l'enseignement obligatoire*, le questionnaire présente des possibilités des choix parmi l'allemand, l'arabe, le français, l'anglais, l'italien et le portugais. Nous avons pris ce critère compte tenu des langues étrangères proposées par les lois de l'enseignement.

Figure 26

Répartition des langues étrangères étudiées par les apprenant-e-s au secondaire



Les résultats illustrés sur le diagramme circulaire montrent que les seules langues offertes au secondaire où ont assisté les répondant-e-s sont, en premier lieu, l'anglais (87,5%), puis le français (16,7%) et finalement l'allemand (4,2%). Les autres langues n'ont pas été marquées sur le questionnaire.

Les pourcentages mettent en évidence un panorama linguistique très faible ce qui laisse entrevoir un possible manque de conscience plurilingue, soit du côté des décideurs en matière des politiques linguistiques éducatives, soit du côté des responsables des institutions éducatives. En outre, cette situation entraînerait des effets sur le développement des compétences linguistiques et culturelles chez l'apprenant-e dont les possibilités de choix sont de plus en plus réduites.

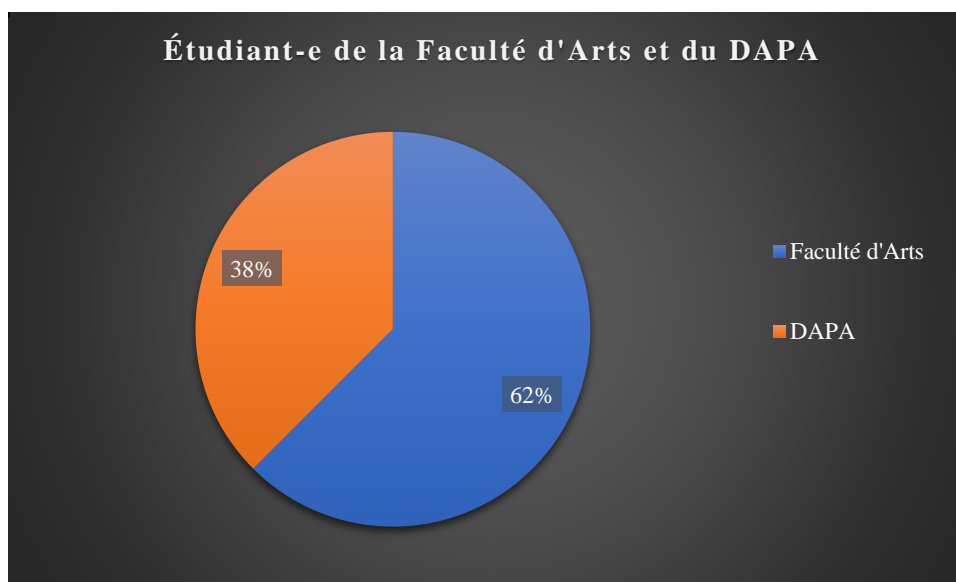
9.1.1.3. Le troisième de variables : l'établissement de l'enseignement supérieur (DAPA ou FA) ; les raisons de s'inscrire au cours de français.

Le **troisième groupe** de variables concerne l'établissement du niveau supérieur et plus précisément les intérêts envers l'apprentissage de la langue française dans la discipline de l'art.

Par rapport à *l'établissement du niveau supérieur*, le diagramme ci-dessous montre que la majorité d'apprenant-e-s répondant-e-s appartient à la *Faculté d'Arts*, soit 62,5%, et le 37,5% au *DAPA*. Les résultats étaient prévisibles compte tenu des caractéristiques du point de vue contextuel et académique des deux établissements, notamment par rapport à l'offre des formations d'une et l'autre institution (Cf. chapitre 2).

Figure 27

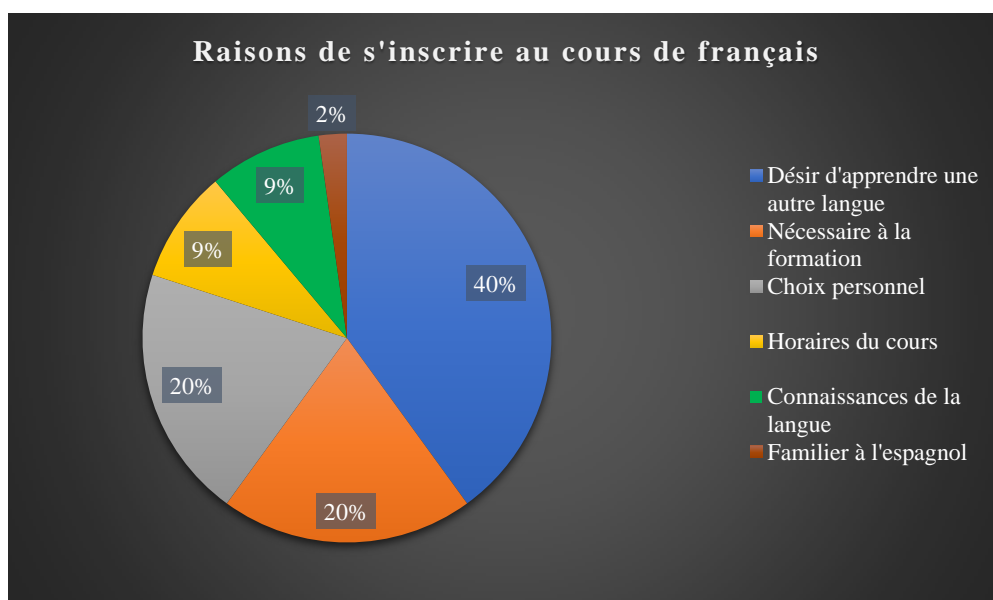
Distribution des apprenant-e-s dans la FA et dans le DAPA



En ce qui concerne la variable *les raisons* qui ont mené les apprenant-e-s des deux groupes à s'inscrire au cours de français, les données obtenues ont été réparties en catégories, à savoir : jours du cours, horaires du cours, connaissance de la langue, désir d'apprendre une autre langue, nécessaire à la formation, travail, choix personnel, familial à l'espagnol.

Figure 28

Répartition des raisons données par les apprenant-e-s de s'inscrire au cours de français



Le diagramme circulaire montre que la majorité des apprenant-e-s, soit 75 %, déclare que la raison du choix de s'inscrire dans le cours de français de la formation se rapporte au *désir d'apprendre une autre langue*. Ce résultat peut être mis en relation avec les résultats analysés plus haut à l'égard des langues étudiées dans l'enseignement obligatoire où nous avons observé une réduction de l'offre des langues étrangères. En conséquence, l'étudiant-e arrive au niveau supérieur, conscient du manque et de la nécessité et de l'importance que l'apprentissage d'une LE représente à sa formation. Le 20% d'apprenant-e-s considère que le cours de français est nécessaire à la formation et un autre 20% privilégie le cours par choix personnel.

La minorité d'apprenant-e-s, le 2%, a indiqué que la raison de s'inscrire dans le cours de français a trait à la familiarité des deux langues, l'espagnol et le français.

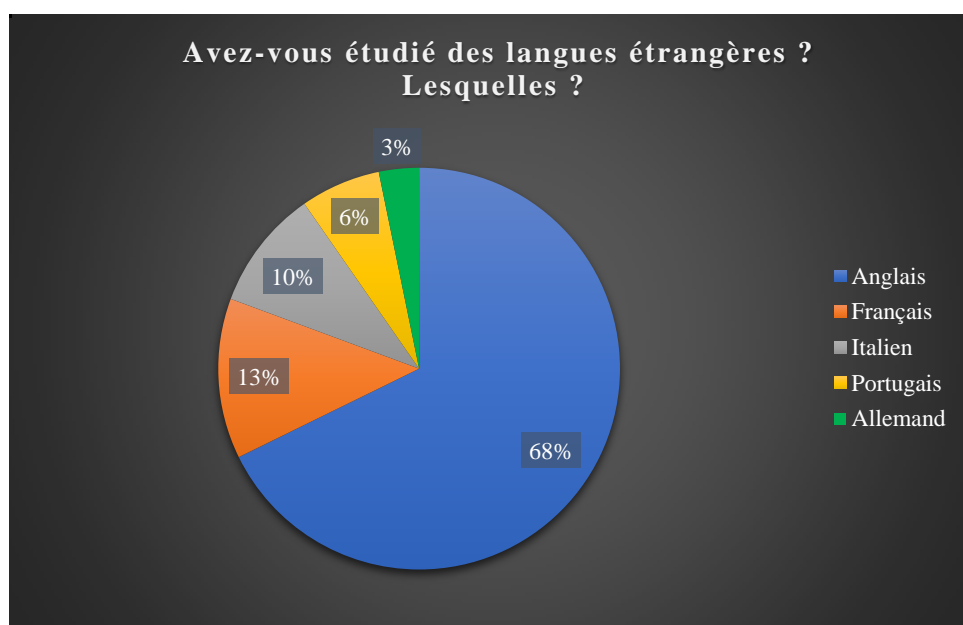
9.1.1.4. Le quatrième de variables : les connaissances des langues étrangères ; les moyens d'apprentissage ; l'importance et la nécessité d'apprendre des langues étrangères; les représentations de l'importance de certains langues étrangères.

Le **quatrième groupe** de variables s'encadrent dans les représentations sociales des langues étrangères construites par les apprenant-e-s. Les données recueillies mettent en lumière des éléments qui pourraient contribuer à forger le rapport aux LE.

Pour ce qui est des *connaissances des langues étrangères* des apprenant-e-s enquêtés, il nous intéresse de connaître la diversité linguistique du groupe d'étudiant-e-s, notamment la place accordée au français.

Figure 29

Répartition des langues étrangères apprises par les apprenant-e-s.



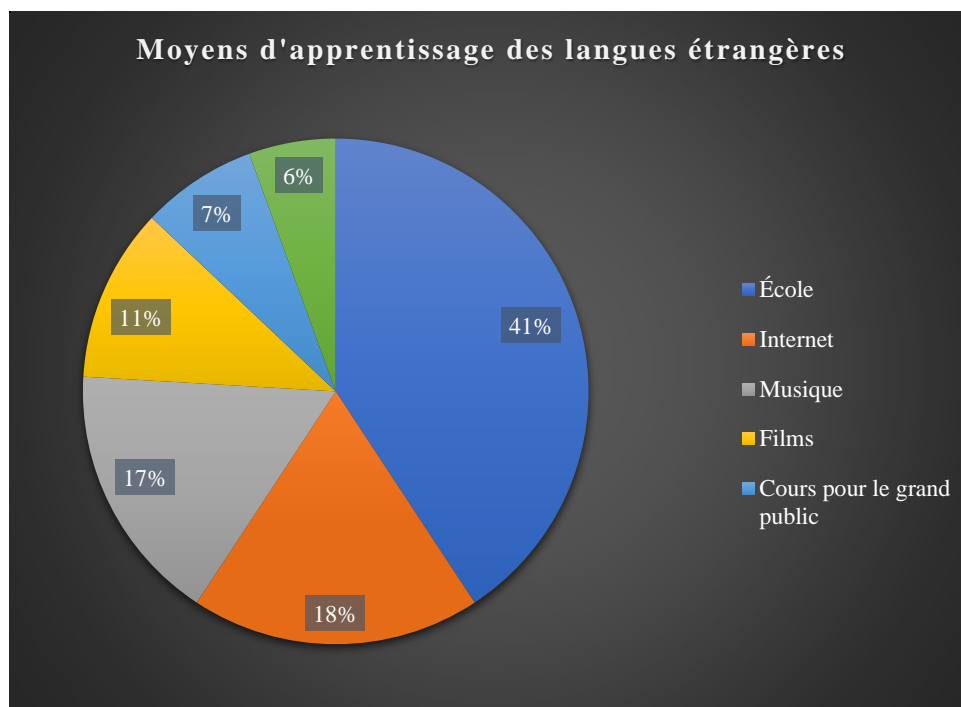
Le diagramme circulaire illustre la répartition des langues étrangères que les apprenant-e-s d'arts connaissent. Les pourcentages indiquent que la plupart, soit 68% ont appris l'anglais, puis le français d'un 13% et l'italien d'un 10%. Les langues les moins étudiées sont l'allemand d'un 3% et le portugais d'un 6%.

Le croisement de ces données avec celles de la Figure 25, nous permet d'observer que la fréquence des valeurs est similaire, en fait les langues dominantes sont l'anglais et le français. Ce fait nous conduit à avancer que la place accordée aux langues étrangères depuis le système éducatif joue un rôle essentiel en matière des représentations sociales des langues, en l'occurrence, chez l'apprenant-e d'arts.

Par rapport à la variable *les moyens d'apprentissage* de la langue étrangère, nous visons à mettre en évidence où et comment les apprenant-e-s s'approprient d'une langue. Les catégories proposées concernent, à savoir : l'école, l'Internet, la musique, les films, les cours destinés au grand public et l'institution privée.

Figure 30

Distribution des moyens utilisés par les apprenant-e-s pour apprendre la langue étrangère.



Les données représentées sur le graphique circulaire montrent que la plupart, soit 41% d'étudiant-e-s ont appris la langue étrangère à l'école ; puis l'Internet (18%), la musique (18%) et les films (17%) ; la minorité a appris la LE dans des cours pour le grand public et dans des instituts privés, comptant 7% et 6% respectivement. De ce fait, nous pouvons dire que les langues étrangères ont été apprises dans des systèmes d'apprentissage formel, non-formel et informel (Cf. chapitre 7) dont nous le représentons sur le tableau ci-après :

Tableau 9*Distribution des données par types d'apprentissages*

Apprentissage Formel	Apprentissage Non formel	Apprentissage Informel
- École (41%)	- Cours destinés au grand public (7%) - Institut privé (6%)	- Internet (18%) -Musique (17%) -Films (11%)

Le pourcentage élevé représentant l'école comme le moyen privilégié d'apprendre une LE laisse entrevoir que l'enseignement obligatoire reste encore le domaine principal, parfois le seul pour certains, qui offre la possibilité d'accéder à l'apprentissage d'une LE. Il est à remarquer que la plupart des répondant-e-s a déclaré avoir assisté à l'école publique ce qui explique également ce résultat.

Les moyens encadrés dans l'apprentissage informel s'associent aux moyens de type technologique, qui sont de plus en plus utilisés car ils offrent les avantages de la virtualité comme par exemple suivre un cours à distance, en direct ou en différé. Il est pertinent de dire aussi qu'apprendre une LE par le moyen de la musique ou en regardant des films représente une avantage du point de vue économique. Par contre, les cours des langues pour le grand public ou dans un institut privé, normalement sont payants, rendent compte des pourcentages les plus faibles.

A l'égard de la variable *l'importance et la nécessité d'apprendre des langues étrangères*, nous avons pris les commentaires des réponses des questions 4. a), b) ; 5. a), b), c), d) du questionnaire où les apprenant-e-s expriment leur point de vue par rapport aux langues

étrangères dans les divers domaines de la société comme par exemple l'éducation, le travail, la culture, la communication.

L'ensemble des réponses a été regroupé par sujets d'intérêts à l'égard de l'apprentissage des langues étrangères en tant qu'aspect positif à la vie de l'apprenant-e.

1. La communication : les exemples cités plus bas mettent en évidence que les étudiant-e-s considèrent que les langues étrangères sont nécessaires d'un point de vue social, pour interagir avec des étrangers et participer à des réunions culturelles, et du point de vue individuel, pour obtenir plus des possibilités et pour pouvoir progresser dans la société actuelle.

1. *C'est nécessaire pour pouvoir communiquer lors des rencontres culturelles.*
2. *[...] pour parler avec des personnes étrangères qui visitent notre province...*
3. *La communication est très importante pour que l'être humain atteigne ses objectifs et progresse dans cette société, c'est pour cela que pour moi apprendre une nouvelle langue est fondamental étant donné que cela signifie avoir plus des possibilités à interagir avec des personnes, à apprendre plus de connaissances, des cultures, du comportement, de l'histoire.*

4. Les connaissances disciplinaires : L'analyse de cet axe permettra de développer encore plus l'élément « intérêt » de l'apprenant-e à étudier des langues étrangères, mentionnées sur la figure 27. En effet, nous observons que le 20% étudie le français parce qu'ils considèrent nécessaire à la formation académique. À l'appui des exemples cités plus bas, nous mettrons l'accent sur la relation que l'apprenant-e établit entre l'apprentissage des langues étrangères et sa discipline d'études.

1. [...] pour nous familiariser avec certaines œuvres et/ou artistes.
2. [...] pour comprendre des textes, des œuvres, des auteurs et la culture.
3. Nous avons besoin des langues, aussi bien l'anglais que le français pour arriver à connaître d'autres cultures et encore plus compte tenu que nous sommes des étudiants du monde de l'art.
4. C'est important puisque l'art et la culture occidentale ont été une source importante d'inspiration pour les artistes visuels pendant des siècles. La connaissance d'une langue étrangère peut permettre à l'artiste d'accéder à une autre culture pour enrichir davantage son travail avec les influences de cette culture.
5. Je considère important ces espaces du programme d'études car l'art est toujours traversé par la culture, c'est son résultat. [...] Pour pouvoir comprendre l'œuvre d'art il faut approfondir son contexte historique.
6. Le champ artistique est très large, mondialement connecté, alors apprendre des langues, en plus de la langue maternelle, c'est très important.
7. Il est très important de connaître d'autres langues, la France est un pays très développé et privilégie l'art, j'apprécie son enseignement à la faculté.

Les exemples 5 et 7 mettent en exergue l'importance du point de vue académique de l'apprentissage du français dans le domaine de l'art. Il est intéressant de signaler dans les exemples 3 et 6, une réflexion plurilingue, du moment où l'apprenant-e prend conscience de la nécessité de considérer plus d'une langue, même s'il s'agit de la langue maternelle.

5. Les connaissances culturelles et professionnelles: L'apprentissage des langues étrangères représente pour les apprenant-e-s une possibilité d'accéder à de nouvelles connaissances pour développer les champs culturel et professionnel. Ci-après, nous citons les exemples tirés des discours des répondant-e-s :

1. [...] *connaître d'autres cultures*
2. [...] *fondamental pour la formation sociale et professionnelle*
3. [...] *il est important pour élargir notre perspective de connaissances...*
4. *C'est important pour pouvoir participer on line [...] des cours avec des professeurs qui parlent une autre langue.*
5. *Il est toujours convenable d'élargir le parcours académique, de travail ou des activités sur un réseau en utilisant une autre langue.*
6. *C'est nécessaire pour...apprendre de nouvelles connaissances, développer l'intelligence, entre autres.*

Le dernier exemple nous semble intéressant car on introduit un aspect important inhérent à l'apprentissage des langues étrangères, celui du développement des compétences non seulement langagières mais aussi culturelles, cognitives, entre autres.

6. Les voyages, l'émigration: Ce sujet d'intérêt exprimé par les répondant-e-s est important du moment où il apporte des données concernant d'autres aspects d'ordre contextuel tel que la situation du pays. Voici les exemples :

1. *C'est important au cas où on ait la possibilité de s'en aller du pays, on peut alors se débrouiller ayant des connaissances élémentaires.*

2. *Les bourses ou la possibilité qu'offre la faculté (ou un autre moyen) à l'étranger peut être plus motivant si on a des connaissances de la langue...*
3. *Pour moi, c'est important pouvoir apprendre des langues étrangères parce que je considère qu'elles vont nous rendre des bénéfices au moment où nous ayons la possibilité de voyager ailleurs...*
4. *C'est important d'apprendre d'autres langues dans cette formation parce que nous visons principalement à travailler à l'étranger.*
5. *[...] pour s'installer dans un autre pays*
6. *Je pense dans l'avenir voyager avec mon travail alors cet apprentissage est fondamental.*
7. *Apprendre une langue est très important au cas où on a la possibilité de sortir du pays.*
8. *C'est nécessaire à cause du pays que nous avons et la nécessité de migrer un jour.*

Les exemples témoignent d'un besoin des apprenant-e-s d'émigrer du pays pour avoir plus des chances. En fait, dans ce contexte le fait d'apprendre une langue étrangère devient incontournable. Les exemples 4, 5 et 8 particulièrement expriment des affirmations qui témoignent d'un sentiment de déception des étudiant-e-s à l'égard de la situation socio-politique-économique de notre pays. En conséquence, leurs objectifs visent à quitter le pays pour s'installer ailleurs.

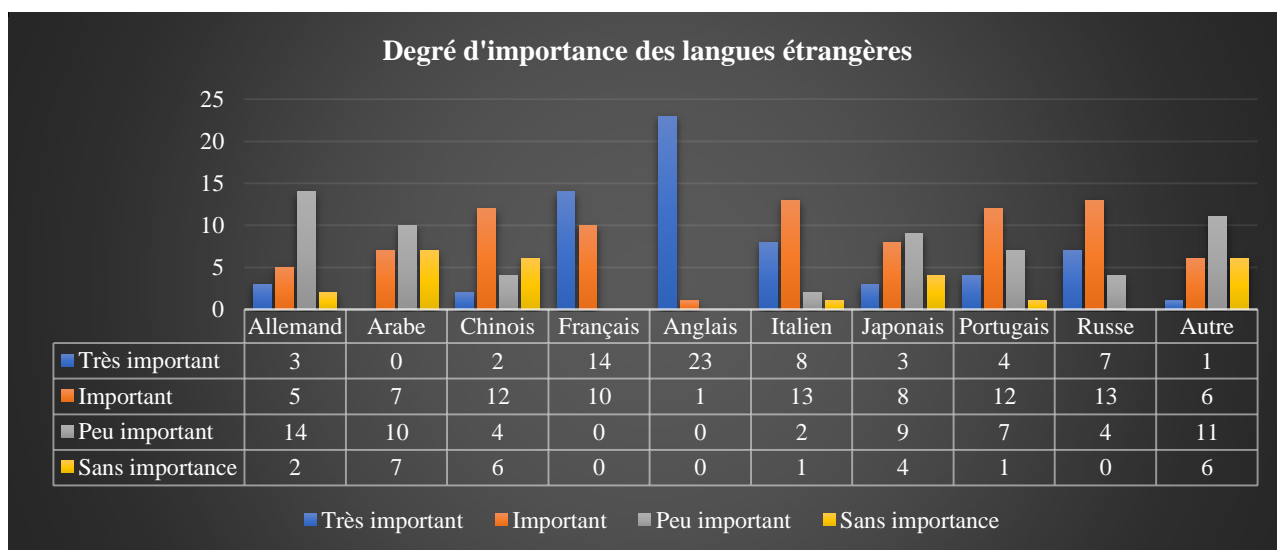
Finalement, nous avons pris la variable *les représentations de l'importance de certains langues étrangères* pour mettre en lumière la place que les apprenant-e-s accordent aux langues étrangères. Notre objectif vise à découvrir le profil langagier de l'étudiant-e d'arts, c'est-à-dire

d'un étudiant-e provenant des disciplines dites non linguistiques (CF. chapitre 1) dont les besoins et les intérêts privilégient le langage visuel.

Nous présenterons alors les graphiques représentant les données statistiques à l'égard du degré d'importance des langues étrangères, du point de vue de l'apprenant-e et les situations où il estime qui sont mises en pratique.

Figure 31

Répartition des langues étrangères d'après le degré d'importance.



Le diagramme à barres est organisé autour de la variable ordinale, très important, important, peu important et sans importance représentant le degré d'importance des catégories des langues étrangères mentionnées, à savoir : l'allemand, l'arabe, le chinois, le français, l'anglais, l'italien, le japonais, le portugais et le russe.

La figure montre que les langues considérées **très importante** sont l'*anglais* et le *français*, puis sur le rang d'**important** apparaissent l'*italien* avec *le russe* ; et le *chinois* avec le

portugais ; le rang de **peu important** est occupé par l'*allemand* et l'*arabe* ; finalement les langues considérées comme **sans importance** sont l'*arabe* et le *chinois*.

Sur le tableau ci-dessous, nous avons regroupé l'ordre des langues étrangères, accompagnées des pourcentages :

Tableau 10

Répartition des langues par catégorie d'importance

Très important	%	Important	%	Peu important	%	Sans importance	%
Anglais	39,65%	Italien	16,25%	Allemand	20%	Arabe	25%
Français	24,13%	Portugais	15%	Russe	18,57%	Chinois	21,42%
Italien	13,79%	Chinois	15%	Autre	15,71%	Autre	21,42%
Portugais	6,89%	Français	12,5%	Arabe	14,28%	Japonais	14,28%
Allemand	5,17%	Japonais	10%	Japonais	12,85%	Allemand	7,14%
Japonais	5,17%	Arabe	8,75%	Portugais	10%	Anglais	3,57%
Chinois	3,44%	Russe	8,75%	Chinois	5,71%	Italien	3,57%
Autre	1,72%	Autre	7,5%	Italien	2,85%	Portugais	3,57%
		Allemand	6,25%				

Les pourcentages des données des quatre rangs de valeurs rendent compte de l'hégémonie de l'anglais. Cependant, il faut mettre en valeur les autres langues car elles font partie également du paysage linguistique du groupe d'étudiant-e. Pour ce faire nous centrerons notre attention sur

deux ensembles classés d'après le critère d'appréciation favorable pour les catégories très important/important ; et d'appréciation défavorable pour peu important/sans importance, à savoir :

- **D'une appréciation favorable:**

1. L'anglais (39,65%)
2. Le français (36,63%)
3. L'italien (30,04%)
4. Le portugais (21,89%)
5. Le chinois (18,44%)
6. Le japonais (15,17%)
7. L'allemand (11,42%)
8. Russe (8,75%)

- **D'une appréciation défavorable:**

1. L'arabe (39,28%)
2. L'allemand (27,14%)
3. Le japonais (27,13%)
4. Le chinois (26,59%)
5. Le russe (18,57%)
6. Le portugais (13,57%)
7. L'italien (6,42%)

Les résultats de cette analyse nous renvoient à celle entamée lors de la première enquête (Cf. chapitre 7) visant à connaître la situation des langues étrangères dans le pays. En fait, les facteurs sociolinguistiques qui interviennent dans le choix des langues d'après le degré d'importance sont susceptibles de se rapporter à certains phénomènes de l'histoire du pays, par exemple l'immigration européenne, puis des événements d'ordre politique et économique tel que le MERCOSUR, entre autres.

Nous voulons remarquer que l'analyse des données obtenues du questionnaire met en exergue le positionnement de l'apprenant-e d'art à l'égard des langues étrangères. En effet, nous avons pu constater qu'il leur accorde une place importante dans les diverses sphères de la société où il agit. C'est la raison pour laquelle il précise à plusieurs reprises le besoin d'apprendre des langues étrangères (au pluriel) en tant qu'outil incontournable à la vie individuelle et sociale du sujet. En fait, l'apprenant-e a souligné que l'apprentissage des LE contribue au développement des compétences du point de vue cognitif, communicatif, culturel et interculturel, académique, disciplinaire, entre autres.

Par ailleurs, l'étudiant-e associe l'apprentissage et la maîtrise d'une langue étrangère au progrès socio-économique, au bien-être. Certes, à l'égard de la nécessité d'apprendre une langue étrangère, il a fait référence à la situation socio-économique-politique de notre pays dont il se sent déçu. Il en découle que la seule solution qu'il trouve vise à émigrer ailleurs, la langue étrangère y joue alors un rôle essentiel, décisif.

9.1.2. De la langue étrangère à la création

Dans cette partie de l'analyse, nous présenterons quelques productions de création artistique réalisées par les apprenant-e-s suite à des activités menées dans le cours de français à la Faculté d'Arts (cf. Annexe 10) et au DAPA (cf. Annexe 11) à partir de la lecture et l'analyse d'un texte en français (cf. chapitre 6) concernant le domaine de l'art. Il s'agit des dessins sur papier représentant des graffitis. Rappelons que le texte (cf. Annexe 9) aborde le sujet des expositions de graffiti de l'artiste Keith Haring dont la thématique centrale touche des problèmes de nature social, à savoir : la violence, la guerre, la centrale nucléaire, les nouvelles technologies. En fait, des sujets susceptibles d'être familiers à nos étudiant-e-s.

Ce faisant, nous estimons que les productions personnelles des apprenant-e-s peuvent apporter, d'un point de vue didactique, des éléments par rapport à la manière dont il reçoit le texte. En d'autres mots, nous cherchons à déceler les aspects notamment contextuels qui interviennent dans la construction du sens, façonnés sur la création artistique, des deux groupes d'étudiant-e-s.

Pour ce faire, nous nous centrerons sur la description de deux productions dont nous les considérons les plus représentatives à nos objectifs. En fait, elles présentent des éléments susceptibles de rendre compte des traits adoptés lors de la construction de sens du texte.

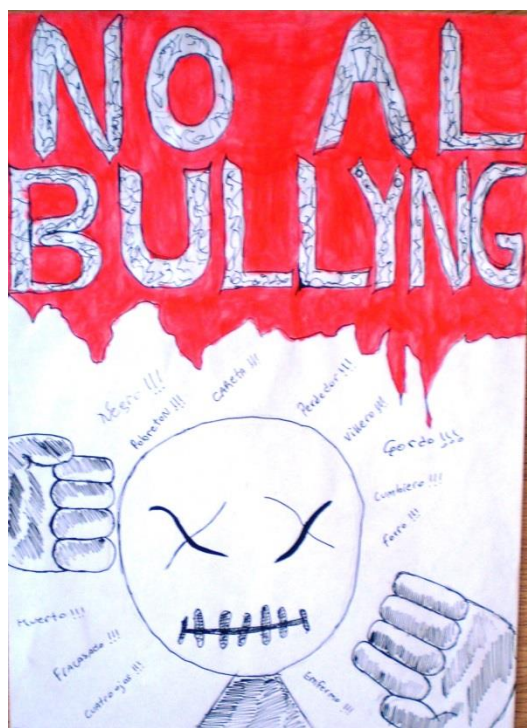
Il faut dire que nous ne nous attarderons pas à l'analyse sémiotique de l'image, nous n'en prendrons que les indices qui permettent de nous situer dans un contexte donné.

Les travaux des étudiant-e-s relèvent des sujets centrés sur des problématiques actuelles de la société où ils appartiennent, telles que la violence domestique, le harcèlement, la

corruption, les addictions, les réseaux de traite des femmes, la dégradation de l'environnement, l'insécurité.

Figure 32

Graffiti « No al bullying »

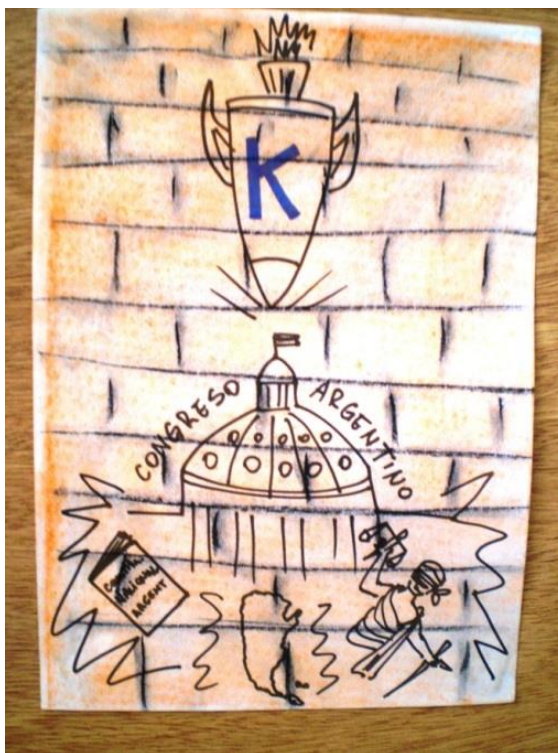


L'image symbolise un graffiti représentant un problème social contemporain dans le monde, à savoir, une situation de harcèlement social. Du point de vue iconique, il s'agit du dessin où l'on peut voir la tête et une partie du corps d'une personne et deux poings de l'un et l'autre côté de la tête. L'expression du visage symbolisée par le type des traces des lignes des yeux et de la bouche pourrait représenter la souffrance et la condamnation.

Du point de vue linguistique, il y a dans la partie supérieure à manière de grand titre, une phrase négative, en anglais, qui dit « Non au harcèlement » (*No al bullying*), puis des phrases exclamatives isolées placées autour de la tête de la personne harcelée. Les mots utilisés dans les phrases renvoient à des appréciations négatives, en fait, ce sont des insultes dont certains viennent de l'argot (*Negro, Pobretón, Careta, Perdedor, Villero, Gordo, Cumbiero, Forro, Muerto, Fracasado, Cuatro ojos, Enfermo*). Ces expressions touchent des aspects sociaux se rapportant à la discrimination de type sociale, économique et physique.

Figure 33

Graffiti à connotation politique



Cette image représente un graffiti composé d'un code iconique et d'un code linguistique. Le premier montre au fond un mur sur lequel il y a un dessin où l'on peut voir un bâtiment avec une coupole et un drapeau ce qui nous fait penser à une institution de l'État. Autour de cela se placent en désordre, à gauche un livre, au centre une petite carte de l'Argentine et à droite l'image d'une femme ayant les yeux bandés, avec une balance dans sa main droite, et dans sa main gauche un glaive représentant la justice. Ces éléments sont accompagnés des lignes dont les traces en zigzag peuvent être interprétées comme des expressions de colère, le mécontentement.

Au-dessus de l'image il y a un missile qui se dirige directement au bâtiment. Les traces des lignes mis dans les deux extrêmes du missile indiquent qu'il est en mouvement, sur le point de tomber sur le bâtiment.

Du point de vue du code linguistique, le graffiti présente une lettre *K* placée sur le missile, et deux phrases explicatives, à savoir : *Congreso Argentino*, mis à deux côtés du bâtiment, et *Constitución Nacional Argentina*, qui se trouve sur le livre.

Le dessin du graffiti transmet un message dont le but vise à exprimer le mécontentement envers les autorités politiques nationales, plus particulièrement celles qui appartiennent à un parti politique précis. En fait, la lettre *K* sur le missile pourrait symboliser le nom Kirchner¹²³, associé dans ce cas à une menace de destruction du système démocratique et du pays.

Dans les deux cas des graffitis, il est pertinent de signaler les éléments contextuels mis en évidence par l'apprenant-e. En effet, les sujets choisis rendent compte des problèmes sociaux

¹²³ Nestor Kirchner a été président de l'Argentine pendant la période 2003-2007. Puis, il a été succédé par sa femme, Cristina Fernández de Kirchner occupant la présidence pendant deux périodes successifs, 2007-2015. Actuellement, elle est la vice-présidente de la Nation Argentine.

installés dans l'environnement de l'étudiant-e. En d'autres mots, nous pouvons dire qu'il s'agit des effets contextuels qui mènent l'apprenant-e à faire des réflexions sociologiques puis mises en évidence dans les productions artistiques.

D'autre part, quant à la composition de l'image, les éléments introduits identifient la socio-culture de l'apprenant-e. En effet, dans le premier dessin, l'emploi des mots communs et de l'argot pour souligner la situation de discrimination prend du sens qui ne peuvent être saisi que dans ce contexte social. Dans le deuxième exemple, les éléments qui composent le dessin sont encore plus contextualisés, le Congrès de la Nation, le livre de la Constitution Argentine, la carte du pays et notamment la mise en relief de la lettre « K ».

L'analyse des exemples que nous venons de présenter ont l'intention de mettre en exergue le besoin d'envisager des pratiques didactiques contextualisées depuis une perspective interdisciplinaire et interculturelle. En effet, l'activité proposée de la lecture du texte en français de l'artiste Keith Haring, et puis la réalisation d'une création artistique, des graffitis, à partir des sujets abordés dans le texte ont joué le rôle de déclencheurs de réflexions particulièrement sur la propre culture. C'est la raison pour laquelle, nous estimons que les productions portent des forts empreints contextuels dont il serait important de les prendre en compte afin de privilégier de nouvelles pratiques de classe.

MISE EN PERSPECTIVE

Après avoir réalisé l'analyse des données obtenues des trois questionnaires en ligne et des productions artistiques des étudiant-e-s, nous allons reprendre d'une part, les hypothèses afin de les valider ou non ; d'autre part, les objectifs de la recherche pour vérifier s'ils ont été atteints.

En ce qui concerne *les objectifs* visés au début de la thèse, nous pouvons dire qu'ils ont été considérés dans chaque partie développée de la recherche, à savoir :

- **Connaître la situation actuelle des langues étrangères dans la société argentine :** l'analyse des données recueillies du questionnaire *La présence des langues étrangères au sein de la société argentine* a mis en lumière les représentations sociales des langues étrangères des usagers argentin-e-s, ce qui nous a permis de construire le paysage linguistique de notre pays. Certes, les pratiques langagières, les besoins, ont mis en évidence la diversité des langues étrangères et leur statut dans les domaines de la société. Ce faisant, nous avons obtenu depuis un niveau macro, un panorama précis des langues étrangères à partir duquel nous sommes parvenue à construire le cadre général où se place la recherche.

- **Mettre en lumière la situation du français langue étrangère dans le système éducatif de notre province, particulièrement dans l'enseignement supérieur :** l'étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre dans notre système éducatif, nous a permis d'une part, de connaître la place des langues étrangères dans les niveaux de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur ; d'autre part de comprendre leur impact à l'université notamment sur l'enseignement-apprentissage du français. En effet, nous avons constaté que même si les lois éducatives considèrent le plurilinguisme et la diversité des langues, au niveau de

la pratique, la disparité des langues proposées dans les programmes d'études est de plus en plus marquée, et dans certains cas la LE y est éradiquée.

- **Analyser les contextes sociaux où se déroulent les apprentissages** : nous avons entamé une étude au niveau micro. En fait, nous avons présenté les caractéristiques de l'un et l'autre contexte de l'enseignement-apprentissage, à savoir : celui de San Miguel de Tucuman, la capitale de la province ; et celui d'Aguilares, une ville située au sud de la province. L'analyse mise en œuvre témoigne des particularités d'ordre socio-économique, culturel et géographique propres à chaque environnement. Cette démarche a donné lieu à réfléchir aux pratiques pédagogiques et à prendre conscience de la nécessité d'envisager des apprentissages contextualisés, y compris si un même cours est assuré dans les deux institutions étudiées.

- **Construire le profil de l'apprenant-e d'art des deux milieux à étudier** : l'analyse des données tirées de l'enquête réalisée auprès des apprenant-e-s *Les étudiant-e-s du cours de français de la Faculté d'Arts et du Département d'Arts Plastiques d'Aguilares*, a fourni des éléments importants à la construction de leur biographie langagière. Certes, nous sommes parvenue à connaître des aspects liés : aux connaissances des langues étrangères acquises dans les divers niveaux de la scolarisation ; aux représentations sociales des langues étrangères ; aux besoins et aux attentes de l'apprentissage des LE à l'égard de la formation professionnelle. De ce fait, nous avons mis en lumière le profil de l'étudiant-e d'arts des deux groupes dont les particularités se rapportent en général aux composantes contextuelles.

- **Réfléchir aux démarches didactiques menées dans les cours de français à la faculté d'Arts de l'Université Nationale de Tucuman** : suite à l'analyse des aspects

sociolinguistiques des apprenant-e-s, nous avons avancé des réflexions à l'égard de nos pratiques de classe du cours de français. Nous avons mis l'accent sur le besoin d'élaborer le cours à partir des objectifs précis aussi bien sur le plan didactique que socio-professionnel de l'apprenant-e.

- **Privilégier des apprentissages contextualisés visant des transpositions didactiques** : le questionnaire *Les enseignant-e-s de la Faculté d'arts et du DAPA* a procuré des données intéressantes par rapport aux pratiques pédagogiques des cours qu'ils assurent dans les deux établissements. Nous avons pu connaître des aspects didactiques concernant la mise en œuvre des programmes d'études, des évaluations, des pratiques de classe, entre autres. Les résultats révèlent que les enseignant-e-s reconnaissent les particularités contextuels cependant les démarches didactiques pour l'un et l'autre groupe sont identiques. A cet effet, suite aux résultats obtenus, nous proposons de mener des discussions interdisciplinaires autour des sujets d'ordre sociodidactique dont le centre d'intérêt vise l'apprenant-e en tant que sujet socialement situé.

- **Réfléchir à des pratiques didactiques visant à éveiller chez les apprenants une conscience des apprentissages plurilingues et interculturels** : cet objectif découle des précédents car les analyses faites des données du corpus nous ont conduite à examiner les approches didactiques menées et les objectifs visés. En fait, les aspects mis en évidence lors de la construction du profil de l'étudiant-e confirment le besoin de privilégier des apprentissages axés sur la diversité culturelle et langagière, le travail interdisciplinaire et collaboratif. Il s'avère donc nécessaire que l'enseignant-e y joue le rôle de passeur culturel, en tant qu'intermédiaire dont les fonctions visent à accompagner, à éveiller, à encourager, à amener et à contribuer.

En ce qui concerne les *hypothèses*, nous avons dit qu'elles portent sur les effets des facteurs contextuels sur l'apprentissage des langues étrangères dans l'enseignement supérieur. En fait, l'étude vise à contribuer à envisager des pratiques didactiques appropriées susceptibles d'être transférées d'une discipline à une autre.

Les hypothèses à valider sont alors :

- **Le contexte socio-économique produit des effets sur l'apprentissage du français chez les apprenants d'arts dans l'enseignement supérieur** : Les résultats des analyses nous permettent de confirmer cette hypothèse. En effet, les études des contextes et du profil des apprenant-e-s témoignent des éléments des aspects social, économique et éducatif qui jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage. Il s'avère donc nécessaire de les considérer au moment de mettre en œuvre l'ingénierie didactique du cours.

- **Les deux groupes d'apprenants d'arts, ceux de la FA et ceux du DAPA, rendraient compte des particularités de l'apprentissage de la langue même si les enseignantes et les programmes du cours sont pareils** : cette hypothèse est validée à partir notamment des résultats obtenus du questionnaire réalisé par les enseignant-e-s. Certes, ils mettent l'accent sur les différences des contextes où se situent les établissements pour dire que les apprentissages présentent des caractéristiques particulières. Cependant, ils considèrent que les deux cours doivent suivre une même démarche didactique sans tenir compte de l'environnement.

- **L'enseignement-apprentissage du FLE contribuerait à la formation disciplinaire et professionnelle de l'apprenant-e d'arts, en tant qu'acteur social** : nous avons présenté la maquette de la formation en Arts Visuels dont le cours de français fait partie. Parmi

les objectifs, l'enseignement des langues étrangères (le français) est présent. A cet égard, nous avançons que notre hypothèse est validée puisque du point de vue disciplinaire, les langues étrangères sont considérées nécessaires à la formation ; et du point de vue du cours de français, nous privilégions une démarche didactique interdisciplinaire pour que l'élève apprenne la LE à travers sa discipline.

- **Les politiques linguistiques et éducatives dans l'enseignement supérieur rendraient compte d'une perspective réductionniste à l'égard de l'offre des langues étrangères dans toutes les disciplines, au profit de l'anglais** : nous avons constaté que les politiques linguistiques éducatives en vigueur dans l'enseignement supérieur n'ont pas développé de nouveaux espaces d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, les PLE vers des perspectives plurilingues et pluriculturelles s'avèrent faibles.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La recherche que nous venons de présenter rend compte d'un ensemble de questions d'ordre sociodidactique que nous nous posons depuis notre rôle d'enseignante dans l'enseignement supérieur. Particulièrement, nous faisons référence au cours de français de la licence en Arts Visuels de la Faculté d'Arts et du Département d'Arts Plastiques, de l'Université Nationale de Tucuman.

Certes, la problématique posée, centrée sur les apprentissages contextualisés, a été développée à l'appui d'une étude du contexte allant du global au particulier. Certes, nous sommes partie de la situation des langues étrangères auprès de la société argentine pour arriver à l'enseignement-apprentissage du français dans la Licence en Arts Visuels de deux institutions étudiées. Pour ce faire, nous avons mis l'accent sur des grands axes, concernant la glottopolitique, les politiques linguistiques et éducatives, les représentations sociales des langues étrangères. Sur le plan didactique, nous nous sommes placée dans les perspectives interdisciplinaire, interculturelle et plurilingue.

En ce qui concerne la méthodologie adoptée, la recherche a été encadrée dans une étude de type transversale et qualitative dont les méthodes de traitement des données privilégient la prise en compte des variables catégoriques ou qualitatives (nominales ou ordinales). Les résultats ont été analysés depuis la perspective de l'analyse du discours et de la sémiolinguistique, puis nous avons croisé les données afin d'élargir l'interprétation.

Nous voudrions nous attarder à souligner les points forts et les limites de la recherche que nous avons trouvés au cours de ce chemin scientifique que comme l'on le sait, n'a pas un bout définitif mais de nouvelles orientations.

À notre avis, les points forts qui pourraient être considérés du travail mené concernent, d'une part les apports reçus de la lecture et de l'analyse de la bibliographie des spécialistes de référence ; des travaux de recherche précédents ; de la participation à des projets des recherches au niveau : local, national et international en réseau. En effet, le cadre théorique abordé nous a permis d'approfondir l'étude de notre problématique depuis diverses perspectives. En fait, nous avons envisagé de tout près le domaine des politiques linguistiques éducatives des divers niveaux de l'enseignement de notre pays et de notre province. Cette analyse nous a conduite à comprendre la situation actuelle des langues étrangères dans l'enseignement. A cet égard, nous avons constaté la perspective réductionniste de la part des certaines institutions même si les lois sur l'enseignement prônent une visée plurilingue et interculturelle dans l'enseignement.

Par ailleurs, l'étude des représentations sociales des langues a joué un rôle essentiel dans la recherche. En fait, les résultats obtenus nous ont permis de déceler les éléments contextuels qui interviennent dans la construction des représentations sociales des langues et les effets produits sur l'apprentissage. Finalement, un autre point fort qui a contribué à développer la recherche, se rapporte à l'étude du contexte depuis les perspectives de l'histoire, de la sociolinguistique, de l'éducation ce qui a permis de former, en termes de Borg, le substrat environnemental de notre recherche.

D'autre part, la méthodologie à visée qualitative mise en œuvre à partir des concepts proposés par des spécialistes, nous a fourni les éléments nécessaires à l'élaboration du protocole de la recherche. Certes, l'objectif visait à obtenir des données conduisant à entamer l'analyse des pratiques contextualisées auprès des deux groupes d'apprenants étudiés.

A cet égard, nous voudrions remarquer la mise en pratique des enquêtes en ligne à travers Google Forms. En fait, les avantages technologiques par rapport à leur diffusion et à leur réalisation, ont contribué à obtenir un corpus vaste et varié. En plus, lors du dépouillement des enquêtes, nous avons trouvé des informations susceptibles d'être croisées dans l'analyse. Certes, le croisement des données a enrichi l'interprétation des résultats ; et a permis également d'ouvrir de nouvelles pistes d'étude. En effet, les trois questionnaires mis en œuvre ont considéré plusieurs aspects d'ordre sociolinguistique, ethnographique, didactique, interdisciplinaire, éducatif, entre autres, dont nous en avons pris seulement la partie qui concerne directement notre problématique.

Il nous semble important de reprendre en profondeur l'étude des politiques linguistiques éducatives mises en place dans le système éducatif de notre province, plus particulièrement dans l'enseignement supérieur. A ce titre, nous croyons qu'il est nécessaire voire indispensable de proposer des actions qui mènent à proposer des pratiques effectives afin de promouvoir une éducation plurilingue et pluriculturelle dans tous les niveaux de l'enseignement.

Par rapport aux limites de la recherche, les points les plus importants à considérer sont en rapport avec la partie méthodologique, plus précisément celle des outils. En effet, lors de l'analyse des données des questionnaires faits auprès des enseignant-e-s et des apprenant-e-s il

aurait été souhaitable de mettre en place des entretiens avec eux afin d'élargir certaines réponses liées à notre problématique.

Un autre point important à remarquer concerne la formulation d'une des enquêtes, celle adressée aux enseignant-e-s car dans certaines réponses nous avons pu saisir la remise en question du sujet posé dans le questionnaire. A cet effet, nous voulons préciser que l'objectif de la présente recherche ne vise pas à mener une analyse comparative des deux institutions (Faculté d'Arts et DAPA). Tout au contraire, nous cherchons à envisager une analyse sociodidactique de chacun des contextes où se déroulent les apprentissages. De ce fait, il serait possible de prévoir une ingénierie didactique appropriée dont les pratiques pédagogiques privilégient le développement des compétences des apprenant-e-s afin de contribuer à la formation professionnelle et personnelle en tant que sujet socialement situé.

Nous voudrions insister sur la notion de santé langagière puisque nous la considérons inhérente à la fonction d'enseignant-e. En fait, il joue également le rôle de passeur culturel qui contribue au développement des compétences conduisant à la construction de l'autonomie de l'apprenant-e.

Pour finir, nous reprenons les deux citations bibliques mises au début de chaque partie de la thèse, à savoir : la première se référant à la Tour de Babel, et la seconde se rapportant à la venue du Saint-Esprit sur les Apôtres. Nous avons choisi de les introduire parce que les deux récits rendent compte des aspects sociolinguistiques liés à la problématique des langues étrangères, déjà présente depuis l'antiquité. Plus précisément, nous référons à des situations langagières qui symbolisent, dans l'un et l'autre fait biblique respectivement, à savoir : le

manque de communication et la communication ; l'incompréhension et la compréhension ; la dispersion et l'union ; la confusion et la clarté. En effet, les deux récits mettent en exergue le pouvoir des langues et les effets qu'ils produisent sur la vie des hommes. Nous pouvons dire que ce sont des aspects langagiers qui restent encore actuels et qui sont source des recherches depuis les divers champs de la connaissance.

BIBLIOGRAPHIE

ALLEGA, L. (2021) “La gestión estatal de las migraciones regionales en la Argentina desde el retorno democrático” in Cuadernos del INAP (Instituto Nacional de Administración Pública). Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuinap_70.pdf

AUSSEL, L. (2017) Émancipation et dispositif : analyse des voies alternatives. 978-2-36512-113-2. hal-02545923. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02545923>

AVELLANA, A.; MESSINEO, C. (2021) “Las Lenguas Indígenas en la Argentina y su continuidad en el español regional.” dans la revue *Kañina*, Rev. Artes y Letras, Univ. de Costa Rica XLV (1) (Janvier-Avril) 202, pp. 207-231/ISSN: 2215-2636.

BEACCO, J.C. ; BYRAM, M. (2007) De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Version intégrale. Division des Politiques linguistiques. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>

BOUTET, J. (2021) « Pratique Langagière » <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-281.htm>

BEACCO, J-C. (1995) « À propos de la structuration des communautés discursives : beaux-arts et appréciatif », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 3 | 1995, mis en ligne le 18 août 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/523> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.523>

BEACCO, J.C. ; BYRAM, M. (2007) De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Version intégrale. Division des Politiques linguistiques. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>

BEIN, R. (2021) La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina.

<https://linguasur.com.ar/wp-content/uploads/2021/09/Bein-Roberto-Lenguas-extranjeras.pdf>

BLANCHET, P. (2009) « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? Entretien avec Philippe Blanchet.

https://www.researchgate.net/publication/268182502_Contextualisation_didactique_de_quoi_parle_t-on

BLANCHET, P ; CHARDENET, P. (2016) « Les orientations et les pratiques éducatives comme politiques linguistiques effectives: propositions pour une analyse glottopolitique des transpositions didactiques de la pluralité linguistique dans les universités d'Amérique du Sud. » in *Pluralidade lingüístico-cultural em universidades sul-americanas: Práticas de ensino e políticas lingüísticas*. Pontes Editores Ltda. Campinas, Sao Paulo, Brasil.

BLANCHET, P ; CHARDENET, P. (2016) « Les orientations et les pratiques éducatives comme politiques linguistiques effectives: propositions pour une analyse glottopolitique des transpositions didactiques de la pluralité linguistique dans les universités d'Amérique du Sud. » in *Pluralidade lingüístico-cultural em universidades sul-americanas: Práticas de ensino e políticas lingüísticas*. Pontes Editores Ltda. Campinas, Sao Paulo, Brasil.

BORGE, N. (2018) « Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-3 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 17 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3365>

CABRERA, L. (2016) « Les compétences littéraciées chez les étudiants en Arts Plastiques en contexte universitaire argentin ». Mémoire de Master 2 Recherche Lettres, Langues et Cultures, spécialité Didactique des Langues et des Cultures et FLE/S. Université Jean Monnet à Saint-Étienne.

CABRERA, L. M.; PASTOR, R. B.; PONCE de LEÓN, M. E.; CABALLERO, A. M.; CALLEJAS, V. (2022) “Prácticas del lenguaje y formación profesional en francés: experiencias de estadia de argentinos en Francia”, in CHARDENET, Patrick; LOUSADA, Eliane Gouvêa (Org.). *Práticas da língua francesa na Argentina e no Brasil: dos contextos acadêmicos a os contextos profissionais | Prácticas de la lengua francesa en Argentina y Brasil: de contextos académicos a contextos profesionales | Pratiques de la langue française en Argentine et au Brésil: des contextes académiques aux contextes professionnels*. E-book, ISBN: 978-65-86562-93-4 Araraquara Letraria. <https://www.letraria.net/praticas-da-lingua-francesa-na-argentina-e-no-brasil/>

CABRERA, L.; PASTOR, R.; NACUL, K. (2018) “La enseñanza-aprendizaje del francés en la facultad de artes: un recorrido metodológico” in *Arte, Ciencia e Investigación, a 100 años de la Reforma Universitaria*. Libro digital, ISBN 978-987-754-167-0. Editor literario Marcos Escobar. Tucumán.

CABRERA, L. ; PONCE de LEON, M. (2019) « La situation du français dans les sciences de la santé : le cas de Biochimie » (inédit) présenté au XV Congrès National des Professeurs de français tenu à Santa Fe au mois de juin

CALVET, L-J. (2005) in revue Sciences Humaines n° 162, juillet 2005

Celton, D. E., Domenach H., Guillon, M. (1995) « Plus d'un siècle d'immigration internationale en Argentine ». In: Revue européenne des migrations internationales, vol. 11, n°2,1995. Amérique Latine. pp. 145-165; doi : <https://doi.org/10.3406/remi.1995.1468>
https://www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_1995_num_11_2_1468

CASTELLOTTI, V. ; MOORE, D. (2002) « Représentations sociales des langues et enseignements » in *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg. www.coe.int/lang/fr

CHARAUDEAU, P. ; MAINGUENEAU, D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Editions du Seuil. Paris.

COSTE, D. ; MOORE, D. ; ZARATE, G., 2009 *Compétence plurilingue et pluriculturelle*.

Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire.

Parution initiale : 1997. Division des Politiques, Strasbourg. (p. 11)

COURBOT, C. (2000) « De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire. Petite histoire d'un terme connoté ». Éditions de la Sorbonne « Hypothèse », pp. 121 à 129. <https://www.cairn.info/revue-hypotheses-2000-1-page-121.htm>

CUQ, J-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé Internationale. Paris.

DELARUE-BRETON, C. ; BAUTIER, E. (2015) « Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée » dans *Le français aujourd'hui* n° 190, pp. 51 à 60. Armand Colin. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-3-page-51.htm>

GUESPIN, L. ; MARCELLESI, J-B. (1986) Pour la glottopolitique. In: *Langages*, 21^e année, n°83, 1986. Glottopolitique. pp. 5-34; doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.1986.2493>

https://www.academia.edu/7850678/Les_repr%C3%A9sentations_des_langues_et_de_leur_apprentissage_Itin%C3%A9raires_th%C3%A9oriques_et_trajets_m%C3%A9thodologiques_Par_Da ni%C3%A8le_Moore

https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1986_num_21_83_2493

HAMEL, R. E. (2013) « L'anglais, langue unique pour les sciences ? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. » dans *Synergies Europe* n°8, pp. 53-66. GERFLINT. <https://gerflint.fr/Base/Europe8/Hamel.pdf>

Moore, D. (2001) Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? dans *Éla (Études de linguistique appliquée)* n° 121, pp. 71 à 78. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm>

HELMAN de URTUBEY, S. et PASTOR de de la Silva, R. (1994) « Les procédés argumentatifs de didacticité dans des articles sur l'art pictural », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2 | 1994,

mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/594> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.594>

JODELET, D. (1984). « Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie » in *Psychologie sociale*. Pp. 357-368. PUF.

JODELET, D. (1994) (Direc.) *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France, coll. Sociologie d'aujourd'hui. Paris. p. 63.

JODELET, D. (1994) « Représentations sociales : un domaine en expansion » in *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France. Paris.

MICHAUD, C. (2014) « Disciplines non linguistiques en Langues Vivantes Étrangères : quelle prise en compte des effets de contextes pour améliorer les enseignements ? », *Contextes et didactiques* [En ligne], 5 | 2014, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 19 novembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ced/413> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.413>

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2009) « Trousse du passeur culturel. La contribution des arts et de la culture à la construction identitaire. » <https://acelf.ca/wp-content/uploads/2021/05/Trousse-Passeur-culturel.pdf>

MOORE, D. (2001) « Les représentations des langues et de leur apprentissage : Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques » in *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Collection Crédif-Essais, Didier, Paris.

MOORE, D. ; PY, B. (2008) « Introduction : discours sur les langues et représentations sociales » in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Sous la direction de Geneviève

Zarate, Danielle Lévy et Claire Kramsch. Editions des archives contemporaines.

<https://core.ac.uk/download/pdf/55269962.pdf>

MOSCOVICI, S. (1994) « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire » in *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France. Paris.

PASTOR, Raquel B. (2019) “Centro de Estudios Interculturales/CEI”. *Humanitas*, revista de la facultad de Filosofía y Letras / UNT, año XXXI, 2019, n°38, pp. 301-320.

PASTOR, R., 2007 *Le discours de la médiacritique d’art et sa compréhension. Analyse comparée de la situation français langue étrangère et espagnol langue maternelle*. ANRT Lille-Thèses. Doctorat Nouveau Régime 04/BESA/1037; 0351.47537/06. Microfiches. Lille, Francia. ISSN 0294-1767.

POLI, M-S. (1994) « Discours médiatique de la critique d’art », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2 |1994, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/592> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.592>

PASTOR, R. ; SIBALDI, N. (2019) « Compétences et production scientifique en FLE des enseignants-chercheurs à l’UNT » (inédit) présenté au XV Congrès National des Professeurs de français tenu à Santa Fe au mois de juin 2019.

PY, B. (2004) « Pour une approche linguistique des représentations sociales » in *Langages n°154*, sous la direction de Jean-Claude Béacco, pp. 6 à 19.

RISPAIL, M.; BLANCHET, P. (2011) “Principes transversaux pour une sociodidactique dite “de terrain” in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des Archives Contemporaines. Paris, France.

WEISSER, M. (2010) « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! » in Questions vives, recherches en éducation v.4 / n°13, pp. 291-303.

SITOGRAPHIE

BORG, S. (2017) Conférence « Les politiques linguistiques éducatives : définition, contextualisation, évaluation. » Projet Conf Fle.

BORG, S. (2020) *Programme 7 min à la découverte des politiques linguistiques.*

Introduction par Serge Borg.

Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

<https://www.cnrtl.fr/etymologie/repr%C3%A9sentation#:~:text=au%20lat.,repr%C3%A9senter.>

GUO, Y. (2013) « Arts plastiques et approches interculturelles dans l'enseignement du français langue étrangère en Chine aujourd'hui ». Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures, sous la direction d'Emmanuel Fraisse. Soutenue le 25-06-2013 à Paris 3.

<https://www.theses.fr/2013PA030083>

<https://annacarte.com/argentine/>

<https://www.educ.ar/recursos/125215/mapas-de-la-argentina-de-temas-historicos>

https://www.infirmiers.com/pdf/Introduction_sp.pdf

<https://www.toupie.org/Dictionnaire/Enseignement.htm>

<https://www.youtube.com/watch?v=Fqxlj2FfHBE>

<https://www.youtube.com/watch?v=HU0uz2nfCRU>

LEGENDRE, C. (2021) « Les arts et les pratiques artistiques dans les manuels de FLE ».

Mémoire de Master 2, Université Grenoble Alpes.

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03611714/document>

PEREZ, D. (2018) <https://perezartsplastiques.com/2018/03/05/pluridisciplinarite-interdisciplinarite-transdisciplinarite/>

Symptôme : qu'est-ce que c'est ? www.futura-sciences.com/sante/definitions/medecine-symptome-834

Université de Sherbrooke <https://www.usherbrooke.ca/litt-et-maths/fondements/inter-trans-multi-pluri-ou-intradisciplinarite>

ANNEXES

Annexe 1

Maquette de la formation Licence en Arts Visuels¹²⁴

CYCLE D'INITIATION	
Première Année	<ul style="list-style-type: none"> - Pratique des Arts I - Histoire Générale de l' Art - Introduction à la Philosophie - Histoire Générale de la Culture - Langage Visuel I - Systèmes de représentation en Arts visuels
Deuxième Année	<ul style="list-style-type: none"> - Pratique des Arts II - Langage Visuel II - Histoire de l' Art Précolombien et Latino-Américain - Histoire de la Culture Précolombienne et Latino-Américaine - Esthétique
CYCLE DE DÉVELOPPEMENT ET D'APPROFONDISSEMENT	
Troisième Année	<ul style="list-style-type: none"> - Pratique des Arts III - Histoire Générale de l' Art - Art et Psychologie - Histoire de l' Art Antique - Atelier expérimental en photographie - Facultative
Quatrième Année	<ul style="list-style-type: none"> - Pratique des Arts IV - Histoire de l' Art Médiéval et Moderne - Atelier des Nouvelles Technologies - Séminaire de recherche I - Langue Étrangère : anglais-français - Facultative (domaine de la pratique artistique) - Facultative (domaine de la théorie et de la philosophie de l' Art)
Cinquième Année	<ul style="list-style-type: none"> - Pratique des Arts V - Histoire de l' Art Contemporain - Histoire de l' Art Argentin et Régional (XX siècle) - Art et design architectonique - Facultative (domaine histoire/culture visuelle) - Séminaire de recherche II. Mémoire.

¹²⁴ <https://www.artes.unt.edu.ar/carreras/licenciatura-en-artes-visuales/>

Annexe 2

Presencia y uso de lenguas extranjeras en la sociedad argentina

Mi nombre es Lucila Cabrera, soy profesora de francés de la Universidad Nacional de Tucumán. Actualmente, estoy cursando el Doctorado en Ciencias del Lenguaje en la Universidad de Franche-Comté, Francia. En esta etapa de mi investigación, me encuentro abocada a la recolección de datos sobre las prácticas de lenguas extranjeras en los diferentes ámbitos de la sociedad argentina. Por ello, le agradecería responder de manera anónima, al presente cuestionario, tarea que no le llevará más de 2'. Su aporte será muy valioso para mi estudio.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Sexo*

..... Femenino

..... Masculino

Otro.....

2. Franja etaria *

..... 18 a 24 años

..... 25 a 34 años

..... 35 a 44 años

..... 45 a 54 años

..... Más de 54 años

3. ¿En qué provincia vive? *

..... Buenos Aires

..... Catamarca

..... Chaco

..... Chubut

..... Córdoba

..... Corrientes

..... Entre Ríos

..... Formosa

..... Jujuy

..... La Pampa

..... La Rioja

..... Mendoza

..... Misiones

..... Neuquén

..... Río Negro

- Salta
- San Juan
- San Luis
- Santa Cruz
- Santa Fe
- Santiago del Estero
- Tierra del Fuego
- Tucumán

4. Estudios alcanzados*

- Primario
- Secundario
- Universitario
- Posgrado

Otro

5. ¿En qué área desempeña su profesión y/o actividad laboral? *

- Administración pública
- Agro
- Bancaria
- Comercio
- Educación
- Gastronomía
- Hogar
- Justicia
- Salud
- Turismo

Otro.....

6. ¿Tiene conocimientos de alguna lengua extranjera? *

- Sí
- No

7. En caso de responder afirmativamente a la pregunta anterior, ¿cuál/cuáles? *

- Alemán
- Árabe
- Coreano
- Chino

- Español
- Francés
- Inglés
- Italiano
- Japonés
- Quechua
- Ruso

Otro.....

8. ¿Dónde aprendió esa/esas lengua/s? *

- Escuela/colegio
- Instituto privado
- Universidad
- Terciario
- País de origen de esa lengua
- Por sus propios medios
- Ámbito familiar

Otro.....

9. En el lugar donde usted vive ¿en qué situaciones escucha hablar en lengua extranjera? *

- Vía pública
- Escuela
- Familia
- Trabajo
- Internet
- TV

Otro.....

10. ¿En qué situaciones lee en lengua extranjera? *

- Vía pública
- Escuela
- Familia
- Trabajo
- Internet
- TV

Otro.....

Familia
Gusto personal
Status social
Otro.....

14. Si desea, puede agregar otro comentario que usted considere importante con respecto al uso e importancia de las lenguas extranjeras.

.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 2.1

2.1. Traduction de l'enquête Présence et utilisation des langues étrangères dans la société argentine

Je m'appelle Lucila Cabrera, je suis professeur de français à l'Université nationale de Tucumán. Actuellement, je suis inscrite au doctorat en sciences du langage à l'Université de Franche-Comté, en France. Dans le cadre de ma recherche, je collecte des données sur les pratiques des langues étrangères dans les différents domaines de la société argentine. C'est pourquoi je vous remercie de bien vouloir répondre de manière anonyme au présent questionnaire, ce qui ne vous prendra pas plus de 2 minutes. Votre contribution sera très précieuse pour mon étude.

* Indique que la question est obligatoire

1. Sexe *

..... Féminin

..... Masculin

Autre.....

2. Tranche d'âge *

..... 18 à 24 ans

..... 25 à 34 ans

..... 35 à 44 ans

..... 45 à 54 ans

..... Plus de 54 ans

3.3. Dans quelle province habitez-vous ? *

..... Buenos Aires

..... Catamarca

..... Chaco

- Chubut
- Córdoba
- Corrientes
- Entre Ríos
- Formosa
- Jujuy
- La Pampa
- La Rioja
- Mendoza
- Misiones
- Neuquén
- Río Negro
- Salta
- San Juan
- San Luis
- Santa Cruz
- Santa Fe
- Santiago del Estero
- Terre de Feu
- Tucumán

4. Niveau d'éducation atteint *

- Primaire
- Secondaire
- Universitaire
- Troisième cycle
- Autre

5. Dans quel domaine exercez-vous votre profession et/ou votre activité professionnelle ? *

..... Administration publique

..... Agriculture

..... Banque

..... Commerce

..... Éducation

..... Gastronomie

..... Domicile

..... Justice

..... Santé

..... Tourisme

Autre.....

6. Avez-vous des connaissances en langues étrangères ? *

..... Oui

..... Non

7. Si vous avez répondu affirmativement à la question précédente, lesquelles ? *

..... Allemand

..... Anglais

..... Arabe

..... Coréen

..... Chinois

..... Espagnol

- Français
- Italien
- Japonais
- Quechua
- Russe

Autre.....

8. Où avez-vous appris cette/ces langue(s) ? *

- À l'école/au collège
- Dans un institut privé
- À l'université
- Dans un établissement de troisième cycle
- Dans le pays d'origine de la langue
- Par vos propres moyens
- Dans le cadre familial

Autre.....

9. Dans votre lieu de résidence, dans quelles situations entendez-vous parler en langue étrangère ? *

- Dans la rue
- À l'école
- En famille
- Au travail

..... Sur Internet

..... À la télévision

Autre.....

10. Dans quelles situations lisez-vous en langue étrangère ? *

..... Dans la rue

..... À l'école

..... En famille

..... Au travail

..... Sur Internet

..... À la télévision

Autre.....

11. Pensez-vous qu'il est nécessaire d'apprendre une langue étrangère ? *

..... Oui

..... Non

..... Peut-être

12. Si vous avez répondu affirmativement à la question précédente, évaluez l'importance et/ou la pertinence, selon votre opinion, des langues suivantes :

	Très important	Important	Peu important	Pas du tout important
Allemand
Anglais

Arabe	.....	.....	.....	.....
Coréen	.....	.....	.....	.....
Chinois	.....	.....	.....	.....
Espagnol	.....	.....	.....	.....
Français	.....	.....	.....	.....
Italien	.....	.....	.....	.....
Japonais	.....	.....	.....	.....
Portugais	.....	.....	.....	.....
Quechua	.....	.....	.....	.....
Russe	.....	.....	.....	.....
Autre :	.....		

13. Classez par ordre d'importance (1 étant le plus important) dans quel(s) domaine(s) vous considérez nécessaire la connaissance et/ou l'utilisation de la/des langue(s) étrangère(s) : *

	1	2	3	4	5	6	7
Travail
Études
Tourisme
Sport
Famille
Goût personnel
Statut social
Autre.....						

14. Si vous le souhaitez, vous pouvez ajouter un commentaire supplémentaire que vous jugez important concernant l'utilisation et l'importance des langues étrangères.

.....

Annexe 3

Les provinces de l'Argentine



<https://annacarte.com/argentine/>

Annexe 4

Comentarios de los encuestados del cuestionario Presencia y uso de las lenguas extranjeras en la sociedad argentina.

14. Si desea puede agregar otro comentario que usted considere importante con respecto al uso e importancia de las lenguas extranjeras

1. ¡Son una pasión! Permiten leer textos sin traducción. Comunicarse con gente de otros países. Valorar diferentes culturas.
2. A mi me encantó aprender francés pero uno se olvida cuando deja de usarlo. Tuve una excelente profesora en los 5 años de mi secundaria
3. Abre muchas puertas conocer y manejar un idioma extranjero
4. Actualmente a nivel internacional es valorado el manejo fluido de 2 lenguas extranjeras aparte de la materna. Me parece clave la enseñanza bilingüe y la incorporación de una 3era lengua.
5. Además de la posibilidad de comunicación que brinda el saber otra lengua, lleva a desarrollar aspectos cognitivos, de personalidad y de humanidad por saber desenvolverse en otros ámbitos y llegar a entender otras culturas. Ámbitos(orden de importancia) con otros me refiero al acercamiento a otra culturas
6. Aprender lenguas extranjeras trae beneficios cognitivos al cerebro y a las relaciones sociales
7. Aprender una lengua extranjera es permitirnos mirar la cultura de otros y reflexionar sobre la propia: es ampliar la mente
8. Aprender una lengua extranjera no sólo amplía nuestras posibilidades y alcance en un ámbito laboral o de turismo, va mucho más allá de eso. Se abren miles de puertas que llevan a caminos maravillosos, se crean vínculos sólidos y permite conocer más de cerca el capital cultural del país donde se habla tal o cuál lengua.
9. Aprenderlas es importante porque "non si sa mai"...
10. Aunque no se han mencionado en la encuesta y se las considera lenguas muertas, el aprendizaje de latín y griego es un pilar de la formación cultural y la comprensión del mundo.
11. Chère collègue, je t'apporte une citation qui pourrait servir. Goethe dixit: "Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne connaît rien de sa propre langue". Pardon, mon ordinateur manque de quelques accents. Bon travail!
12. Como herramienta para acceder a la información y el conocimiento generado en cualquier parte del mundo de primeras fuentes.
13. Comunicación global
14. Conocer una lengua extranjera implica conocer otra cultura y otros modos de pensar.
15. Considero de suma importancia, tener conocimientos de idiomas extranjeros.
16. Considero que aprender lenguas extranjeras sirve para fortalecer

nuestra capacidad mental y ser más rápidos para aprender otras cosas

17. Considero que tener conocimiento de lenguas extranjeras es fundamental no sólo por su utilidad en diferentes ámbitos, si no también porque nos permite acceder y disfrutar de manera más amplia de la cultura que esa lengua representa.
18. Creo importante destacar que el aprendizaje de una lengua extranjera tiene distintas motivaciones: desde el trabajo al placer, pasando por las raíces migratorias y las carreras de estudio. Al idioma inglés lo considero fundamental para el ámbito laboral y educativo.
19. Creo fundamental la enseñanza obligatoria de más de una lengua en todos los niveles del sistema educativo y la inclusión, por supuesto, del italiano!
20. creo que debería ser obligatorio en todas las escuelas tanto publicas como privadas para acceder a informacion actualizada en diferentes ambitos
21. Creo que el estudio de una o varias lenguas extranjeras (además de conocimiento de su lengua materna) es de suma importancia para el desarrollo integral de una persona (mental, social, laboral, etc.); de ahí mi respuesta en el punto “En caso de haber respondido afirmativamente en la pregunta anterior, califique la importancia y/o relevancia, según su criterio, de las siguientes lenguas”. ¡Mucha suerte con la investigación!
22. Creo que es muy importante aprender lenguas extranjeras ya que hay muchas cosas que no podemos pasar de un idioma al otro ,hay que aprender a entenderlas en ese idioma
23. Creo que no sólo es importante el saber otros idiomas, sino que considero que el aprenderlos nos ayuda a poder desarrollar nuestra forma de pensar
24. Creo que nuestro contexto monolingüe no nos permite dimensionar completamente la necesidad de aprender idiomas. Es también una muestra de nuestra decadencia y egocentrismo.
25. Creo que todas las lenguas extranjeras son importantes. La relevancia que le da uno es persona y tiene que ver con el ambito en que se envuelve. Por ejemplo, para mí el idioma italiano es fundamental, no sólo porque tengo familia en Italia, sino que también mi formación y algunos de mis proyectos estan orientados en tal lengua.
26. Creo que una lengua extranjera permite adentrarnos en nuevas posibilidades ya sea de trabajo, viajes y en éste último caso permitiendonos tener experiencias invaluable. Pero además favorece el aumento de la complejidad de nuestro pensamiento y de actividades cognitivas. Desde un punto de vista social favorece el desarrollo de la tolerancia ya que nos acerca a otras culturas.
27. Debería ser obligatorio en todos los ámbitos educativos
28. Depende la perspectiva que se tome pero no creo que ninguna lengua sea más importante que otra. Lo que si es cierto es que algunas sirven para desenvolverse en contextos laborales o interactivos, y en el caso del inglés estamos hablando de una lengua hegemónica que se enseña y aprende porque está instalada desde ese lugar de privilegio. Pero deberíamos apostar más a la diversidad que al verticalismo entre lenguas.
29. El conocimiento de lenguas extranjeras ayuda a ampliar conceptos generales de mundo.

30. El estudio de una lengua extranjera implica conocer otra cultura y por lo tanto facilita la comprensión entre los pueblos. Además, abre la mente desde el punto de vista lógico para afrontar el estudio de otras disciplinas.
31. El mundo está conectado en forma global y es necesario poder comunicarse conforme ese nivel
32. El uso y la importancia están en estrecha relación con el tipo de actividad y las expectativas personales de comunicación
33. En Corrientes, el guaraní es el segundo idioma oficial, con escaso nivel de enseñanza en el sistema educativo formal
34. En el ítem "situaciones" se confunden soportes con ámbitos. En el último se emplea "fila" por "columna".
35. En la pregunta sobre la importancia/ relevancia del Francés, la casilla 'importante' está bloqueada. Esa era mi respuesta.
36. En las escuelas públicas tiene que tener otros idiomas para estudiar.
37. En lo personal aprender otra lengua es muy importante por qué aprendes a comunicar con otra personas , podés conocer otras culturas
38. Entender otras culturas. Comunicación
39. Es de suma importancia. Su conocimiento aporta la cultura y el modo de pensar de cada país. En realidad son todas importantes, pero tuve que elegir las más relevantes en este momento en Occidente. En Oriente serán otras.
40. Es fundamental que la lengua extranjera se aprenda de niño.
41. Es gratificante y enriquecedor el aprender y practicar una lengua extranjera.
42. Es importante aceptar y promover el multilinguismo
43. Es importante saber una o más lenguas, no solo en el ambito laboral si no también en lo cultural y social. Cpnocervotra lengua permite conocer otra cultura y enriquece la faz personal.
44. Es importante ser políglota en este mundo globalizado. Sin embargo las nuevas tecnologías nos llevarán a la traducción automática y simultánea de todas las lenguas sin mucho esfuerzo en el corto plazo.
45. Es indispensable en un mundo globalizado
46. es muy importante leer los documentos libros o investigaciones en su idioma de origen. En Argentina es muy pobre el conocimiento dr lengua extranjera. la escuela no logra absolutamente NINGUN CONOCIMIENTO de lengua extranjera
47. Es muy importante!!
48. Facilita la apertura mental al conocer otras costumbres y culturas
49. Falta considerar la Lengua de Señas como Lenguaje universal. Gracias!!!
50. Fomentan la aceptación de las diferencias;; desarrollan la tolerancia e incentivan la capacidad de indagar sobre lo desconocido.
51. Fundamental saber lenguas

52. Hablar idiomas, es la inclusión global .
53. Internet es una apertura al conocimiento y es necesario desarrollar otras lenguas
54. La enseñanza de lenguas extranjeras que se dan desde los 3 años en los jardines maternos hasta la finalización de la secundaria. La mayoría no aprende el idioma. Son muchos años y no se refleja en la realidad.
55. La experiencia de habitar una lengua extranjera multiplica las oportunidades de comprender los procesos sociales, en cada época. Además, facilita la creatividad en los escenarios sociales más heterogéneos, fortaleciendo las aproximaciones positivas a la diversidad cultural constitutiva de la humanidad.
56. Las comunicaciones son fundamentales en la vida, sin conocimiento de lenguas es casi imposible.
57. Las lenguas ayudan a comprender la diversidad cultural
58. Las lenguas son ventanas que nos abren acceso al mundo...
59. Manejar más lenguas mejora nuestras oportunidades
60. Me fue muy útil saber inglés porque dediqué mis mejores años a enseñarlo también en escuelas primarias, secundarias y facultad de medicina
61. Mejora las condiciones de aprendizaje de una ciudadanía mundial.
62. Muy importante aprender otros idiomas aparte de conocer bien el nativo.
63. Ninguno
64. No
65. No
66. No solo se conoce la lengua sino el mundo que la rodea además de ser muy bueno para la salud psíquico-mental
67. Para lograr la profesionalización en cualquier área del conocimiento, desarrollar competencias en lenguas sería altamente conveniente.
68. particularmente siento un interés especial por las distintas lenguas, esto me impulsa a analizarlas solo de curioso
69. Pienso que en un mundo globalizado y cada vez con mayor acceso a todo (tecnología, información, bienes, posibilidad de viajar, estudio, etc) el conocimiento de distintas lenguas nos ayuda a estar aún más cerca y a desenvolvernos mejor en los distintos ámbitos, aunque nos acerquemos nada más que por simple curiosidad (y no necesariamente por trabajo o estudio).
70. Pienso que hoy en día el manejo de lenguas extranjeras es esencial para el ámbito laboral y de formación de una persona. Más aún cuando en el trabajo se requiere de viajes al exterior o atender personas que manejan otros idiomas. Por otro lado creo, que las escuelas y universidades deberían enfocarse un poco más en el aprendizaje de idiomas, ya que hoy en día es una herramienta fundamental.
71. Quechua no es un idioma extranjero.
72. Se aprenden mejor si se está inmerso en el medio mismo donde se habla el idioma.

73. Se tiene que fomentar el uso del Esperanto, que es el idioma universal que ya se creó hace tiempo
74. Siendo Argentina un país de destino inmigratorio las lenguas extranjeras son siempre importantes. Igualmente no podemos desconocer que el inglés es la lengua internacional por excelencia. Uno esté en Francia, Alemania, Suiza o Brasil en inglés uno va a poder comunicarse
75. Todas las lenguas extranjeras son igualmente importante desde el punto de vista que favorecen el aprendizaje de diferentes culturas y el desarrollo personal en su totalidad. Usar una lengua extranjera permite cruzar las fronteras físicas y realizar mediaciones con los otros para descubrir lo propio en la diversidad.
76. Todas las lenguas tienen importancia, porque son patrimonio de las comunidades.

Annexe 4.1

4.1. Traduction des commentaires des enquêtés du questionnaire sur la Présence et l'Emploi des Langues Étrangères dans la Société Argentine.

14. Si vous le souhaitez, vous pouvez ajouter un autre commentaire que vous considérez important concernant l'utilisation et l'importance des langues étrangères.

1. C'est une passion ! Elles permettent de lire des textes sans les traduire, de communiquer avec des personnes d'autres pays et d'apprécier les différentes cultures.
2. J'ai adoré apprendre le français, mais on oublie quand on ne l'utilise pas. J'ai eu une excellente professeure pendant mes 5 années de lycée.
3. Apprendre une langue étrangère ouvre de nombreuses portes.
4. Actuellement, au niveau international, la maîtrise de deux langues étrangères en plus de la langue maternelle est valorisée. Je pense que l'enseignement bilingue et l'incorporation d'une troisième langue sont essentiels.
5. En plus de la possibilité de communication qu'offre la connaissance d'une autre langue, cela développe des aspects cognitifs, de personnalité et d'humanité en nous permettant de nous débrouiller dans d'autres domaines et de comprendre d'autres cultures.
6. Apprendre des langues étrangères apporte des avantages cognitifs au cerveau et aux relations sociales.
7. Apprendre une langue étrangère nous permet de découvrir la culture d'autres personnes et de réfléchir à la nôtre, élargissant ainsi notre esprit.
8. Apprendre une langue étrangère ne se limite pas à élargir nos possibilités dans le domaine professionnel ou du tourisme, c'est bien plus que cela. Cela ouvre des milliers de portes vers des chemins merveilleux, crée des liens solides et nous permet de mieux comprendre le capital culturel du pays où l'on parle cette langue.
9. Apprendre des langues étrangères est important parce que "non si sa mai"...
10. Bien qu'elles n'aient pas été mentionnées dans l'enquête et qu'elles soient considérées comme des langues mortes, l'apprentissage du latin et du grec est un pilier de la formation culturelle et de la compréhension du monde.
11. Cher collègue, je vous apporte une citation qui pourrait être utile. Goethe a dit : "Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne connaît rien de sa propre langue". Pardon, mon ordinateur manque de certains accents. Bonne chance avec la recherche !

12. Comme outil pour accéder à l'information et à la connaissance acquise n'importe où dans le monde à partir de sources primaires.
13. Communication mondiale.
14. Connaître une langue étrangère implique de connaître une autre culture et d'autres modes de pensée.
15. Je considère qu'il est très important d'avoir des connaissances en langues étrangères.
16. Je pense que l'apprentissage des langues étrangères renforce notre capacité mentale et nous rend plus capables à apprendre d'autres choses.
17. Je pense que la connaissance des langues étrangères est fondamentale, non seulement pour son utilité dans différents domaines, mais aussi parce qu'elle nous permet d'accéder et de profiter plus largement de la culture que cette langue représente.
18. Je tiens à souligner qu'il existe différentes motivations pour apprendre une langue étrangère, que ce soit pour le travail, le plaisir, en raison des origines migratoires ou dans le cadre d'études. Je considère l'anglais comme essentiel dans le contexte professionnel et éducatif.
19. Je considère fondamental l'enseignement obligatoire de plus d'une langue à tous les niveaux du système éducatif, y compris l'italien bien sûr !
20. Je pense que cela devrait être obligatoire dans toutes les écoles, qu'elles soient publiques ou privées, pour accéder à des informations actualisées dans divers domaines.
21. Je pense que l'étude d'une ou plusieurs langues étrangères (en plus de la langue maternelle) est d'une importance capitale pour le développement intégral d'une personne (sur le plan mental, social, professionnel, etc.). C'est pourquoi j'ai répondu positivement à la question précédente en ce qui concerne l'importance et/ou la pertinence des langues suivantes, selon mon avis. Bonne chance pour la recherche !
22. Je pense qu'il est très important d'apprendre des langues étrangères, car il y a beaucoup de choses que nous ne pouvons pas traduire d'une langue à l'autre, il faut apprendre à les comprendre dans cette langue.
23. Je pense que ce n'est pas seulement important de savoir d'autres langues, mais aussi que l'apprentissage de ces langues nous aide à développer notre façon de penser.
24. Je pense que notre contexte monolingue ne nous permet pas de comprendre pleinement la nécessité d'apprendre des langues. C'est aussi une manifestation de notre décadence et de notre égocentrisme.
25. Je pense que toutes les langues étrangères sont importantes. L'importance que l'on accorde à chacune est personnelle et dépend du domaine dans lequel on évolue. Par exemple, pour moi, l'italien est essentiel, non seulement parce que j'ai de la famille en Italie, mais aussi parce que ma formation et certains de mes projets sont orientés vers cette langue.

26. Je pense qu'une langue étrangère nous ouvre de nouvelles possibilités, que ce soit dans le domaine du travail, des voyages, et dans ce dernier cas, nous permet d'avoir des expériences extraordinaires. De plus, cela favorise nos activités cognitives. Du point de vue social, cela favorise le développement de la tolérance en nous rapprochant d'autres cultures.

27. Cela devrait être obligatoire dans tous les domaines éducatifs.

28. Tout dépend de la perspective que l'on adopte, mais je ne pense pas qu'une langue soit plus importante qu'une autre. Il est vrai que certaines sont utiles dans des contextes professionnels ou interactifs, et en ce qui concerne l'anglais, il s'agit d'une langue hégémonique enseignée et apprise car elle est installée depuis une position privilégiée. Mais nous devrions mettre l'accent davantage sur la diversité des langues et pas sur la hiérarchisation.

29. La connaissance des langues étrangères aide à élargir les concepts généraux du monde.

30. L'étude d'une langue étrangère implique de connaître une autre culture et facilite donc la compréhension entre les peuples. De plus, elle ouvre l'esprit du point de vue logique pour aborder l'étude d'autres disciplines.

31. Le monde est connecté de manière globale, et il est nécessaire de pouvoir communiquer conformément à ce niveau.

32. L'utilisation et l'importance sont étroitement liées au type d'activité et aux attentes personnelles en matière de communication.

33. À Corrientes, le guarani est la deuxième langue officielle, avec un faible niveau d'enseignement dans le système éducatif formel.

34. L'élément "situations" confond les supports avec les contextes. Dans le dernier cas, "fila" est utilisé au lieu de "columna".

35. Dans la question sur l'importance/reconnaissance du français, la case "important" est verrouillée. C'était ma réponse.

36. Dans les écoles publiques, il devrait y avoir d'autres langues à étudier.

37. Sur le plan personnel, apprendre une autre langue est très important car cela nous apprend à communiquer avec d'autres personnes et nous permet de découvrir d'autres cultures.

38. Comprendre d'autres cultures. Communication.

39. C'est d'une importance capitale. La connaissance qu'elle apporte à la culture et à la façon de penser de chaque pays. En réalité, toutes sont importantes, mais j'ai dû choisir les plus pertinentes en ce moment en Occident. À l'Est, ce sera différent.

40. Il est essentiel d'apprendre une langue étrangère dès l'enfance.
41. C'est gratifiant et enrichissant d'apprendre et de pratiquer une langue étrangère.
42. Il est important d'accepter et de promouvoir le multilinguisme.
43. Il est important de connaître une ou plusieurs langues, non seulement sur le plan professionnel, mais aussi sur le plan culturel et social. Connaître une autre langue permet de découvrir une autre culture et enrichit la dimension personnelle.
44. Il est important d'être polyglotte dans ce monde globalisé. Cependant, les nouvelles technologies nous mèneront à la traduction automatique et simultanée de toutes les langues sans grand effort à court terme.
45. C'est indispensable dans un monde globalisé.
46. Il est très important de lire les documents, les livres ou les recherches dans leur langue d'origine. En Argentine, la connaissance des langues étrangères est très limitée. L'école n'apporte absolument aucune connaissance des langues étrangères.
47. C'est très important !!
48. Cela facilite l'ouverture d'esprit envers d'autres coutumes et cultures.
49. Il convient de considérer la langue des signes comme une langue universelle. Merci !!!
50. Ils favorisent l'acceptation des différences, développent la tolérance et encouragent la capacité d'explorer l'inconnu.
51. Fondamental de savoir des langues.
52. Parler des langues, c'est l'inclusion mondiale.
53. L'Internet est une ouverture à la connaissance, et il est nécessaire de développer d'autres langues.
54. L'enseignement des langues étrangères est enseigné à partir de 3 ans dans les jardins d'enfants jusqu'à la fin du secondaire. La plupart d'élèves n'apprennent pas la langue. Cela fait de nombreuses années et cela ne se reflète pas dans la réalité.
55. L'expérience de vivre une langue étrangère multiplie les opportunités de comprendre les processus sociaux à chaque époque. De plus, cela favorise la créativité dans des environnements sociaux très divers, renforçant ainsi les approches positives à la diversité culturelle constitutive de l'humanité.
56. Les communications sont fondamentales dans la vie, et sans la connaissance des langues, c'est presque impossible.
57. Les langues aident à comprendre la diversité culturelle.
58. Les langues sont des fenêtres qui nous ouvrent l'accès au monde...
59. Maîtriser plusieurs langues améliore nos opportunités.

60. Il m'a été très utile de savoir l'anglais car j'ai consacré mes meilleures années à l'enseigner également dans les écoles primaires, secondaires et à la faculté de médecine.
61. Cela améliore les conditions d'apprentissage d'une citoyenneté mondiale.
62. Il est très important d'apprendre d'autres langues en plus de maîtriser sa langue maternelle.
63. Aucun.
64. Non.
65. Non.
66. Non seulement on connaît la langue, mais on connaît aussi le monde qui l'entoure, en plus d'être très bénéfique pour la santé psychologique et mentale.
67. Pour atteindre la professionnalisation dans n'importe quel domaine de connaissance, développer des compétences en langues serait très avantageux.
68. Personnellement, j'ai un intérêt particulier pour les différentes langues, ce qui me pousse à les analyser par simple curiosité.
69. Je pense qu'aujourd'hui, la maîtrise des langues étrangères est essentielle pour le domaine professionnel et la formation d'une personne. Surtout lorsque le travail implique des voyages à l'étranger ou l'échange avec des personnes qui parlent d'autres langues. De plus, je pense que les écoles et les universités devraient se concentrer un peu plus sur l'apprentissage des langues, car c'est un outil fondamental de nos jours.
70. Le quechua n'est pas une langue étrangère.
71. On les apprend mieux en étant immergé dans le milieu où la langue est parlée.
72. Il faut encourager l'utilisation de l'espéranto, qui est une langue universelle parlée il y a longtemps.
73. Étant donné que l'Argentine est un pays de destination pour l'immigration, les langues étrangères sont toujours importantes. Cependant, nous ne pouvons pas ignorer que l'anglais est la langue internationale par excellence. Que l'on se trouve en France, en Allemagne, en Suisse ou au Brésil, on pourra communiquer en anglais.
74. Toutes les langues étrangères sont également importantes du point de vue de la compréhension de différentes cultures et du développement personnel dans son ensemble. Utiliser une langue étrangère permet de franchir les frontières physiques et de réaliser des médiations avec les autres pour découvrir ce qui est propre dans la diversité.

Annexe 5

Encuesta a docentes que ejercen sus funciones en la Facultad de Artes y en el Departamento de Artes Plásticas de Aguilares (DAPA)

Estimado colega, el presente cuestionario forma parte de una investigación que llevo a cabo actualmente, en el marco de mis estudios de Doctorado en Ciencias del Lenguaje, a distancia, en la Universidad de Franche-Comté, Francia. Los datos provistos de manera anónima, integrarán una parte del corpus de mi trabajo. Desde ya le agradezco su tiempo y su valioso aporte.

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Nombre de la asignatura en la Facultad de Artes y en el DAPA. *

.....

2. Espacio curricular de su asignatura en la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) *

	Facultad de Artes	DAPA
Primer año
Segundo año
Tercer año
Cuarto año
Quinto año

3. Día-s del dictado de su asignatura *

	Facultad de Artes	DAPA
Lunes
Martes
Miércoles
Jueves
Viernes

4. Carga horaria semanal del dictado de su asignatura. *

	Facultad de Artes	DAPA
1 hora
2 horas
3 horas
4 horas
5 horas
6 horas
7 horas
8 horas
9 horas
10 horas
20 horas

5. ¿Qué cantidad de alumnos aproximadamente cursan su materia por año? Por favor distinguir por cada unidad académica: Facultad de Artes y DAPA. *

.....

6. ¿El programa de la materia es el mismo para los dos grupos de estudiantes (Facultad de Artes y DAPA)? Justifique su respuesta. *

.....

7. ¿Aplica las mismas evaluaciones (TP, parciales) en los dos cursos (Facultad de Artes y DAPA)? Justifique su respuesta. *

.....

.....
.....
.....
.....

8. ¿Cuál es aproximadamente, el porcentaje de alumnos que aprueban su materia? Aclare por favor, en cada facultad, por separado. *

.....
.....

9. En cuanto al rendimiento académico (promoción de la materia, continuidad, abandono, recursada, otros) de los dos grupos de estudiantes, ¿qué comentarios podría aportar? Por favor aclare en cada caso por separado: facultad de Artes y DAPA.

.....
.....
.....
.....
.....

10. Puede agregar los comentarios que considere pertinentes o completar respuestas. *

.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 5.1

5.1. Traduction de l'enquête auprès des enseignants exerçant leurs fonctions à la

Faculté des Arts et au Département des Arts Plastiques d'Aguiar (DAPA)

Cher collègue, ce questionnaire fait partie d'une recherche que je mène actuellement dans le cadre de mes études de doctorat en sciences du langage à distance à l'Université de Franche-Comté, en France. Les données fournies de manière anonyme seront intégrées à une partie de mon corpus de travail. Je vous remercie d'avance pour votre temps et votre précieuse contribution.

* Indique que la question est obligatoire

1. Nom de la matière à la Faculté des Arts et au DAPA. *

.....

2. Domaine de votre matière dans la Licence en Arts Visuels (LAV) *

	Faculté des Arts	DAPA
Première année
Deuxième année
Troisième année
Quatrième année
Cinquième année

3. Jours de cours de votre matière *

	Faculté des Arts	DAPA
Lundi
Mardi
Mercredi

Jeudi

Vendredi

4. Charge horaire hebdomadaire de votre matière. *

	Faculté des Arts	DAPA
1 heure
2 heures
3 heures
4 heures
5 heures
6 heures
7 heures
8 heures
9 heures
10 heures
20 heures

5. Combien d'étudiants approximativement suivent votre matière chaque année ? Veuillez faire la distinction pour chaque unité académique : Faculté des Arts et DAPA. *

.....

6. Le programme de la matière est-il le même pour les deux groupes d'étudiants (Faculté des Arts et DAPA) ? Justifiez votre réponse. *

.....

.....

7. Utilisez-vous les mêmes évaluations (travaux pratiques, partiels) pour les deux cours (Faculté des Arts et DAPA) ? Justifiez votre réponse. *

.....

.....

.....

8. Quel est approximativement le pourcentage d'étudiants qui réussissent votre matière ? Veuillez préciser pour chaque faculté séparément. *

.....

.....

9. En ce qui concerne la performance académique (réussite de la matière, continuité, abandon, redoublement, autres) des deux groupes d'étudiants, quels commentaires pourriez-vous fournir ? Veuillez préciser chaque cas séparément : Faculté des Arts et DAPA.

.....

.....

.....

.....

.....

10. Vous pouvez ajouter des commentaires pertinents ou compléter les réponses. *

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 6

Comentarios de los docentes encuestados

10. Puede agregar otros comentarios o completar respuestas.

1. Respecto a los días de dictado solo permite consignar el dato en una sola sede.
2. El docente entiende que ambos grupos FAUNT y DAPA deben tener los mismos conocimientos y oportunidades.
3. Muchos empiezan a cursar pero deben varias materias de años anteriores
4. Me preocupa sobremanera leer en este formulario, una especie de encuesta comparativa entre dos espacios académicos que ofrecen la misma titulación pero que por supuesto están inmersos en contextos que las diferencian. Estando uno en la capital tucumana (SMT) con todas las instituciones que hacen y completan las prácticas artísticas y la otra en el Aguilares, donde existe un solo centro cultural... por ampliar un poco el contexto diferencial de ambas instituciones que en realidad representan la misma cosa.
5. Solamente que el número de alumnos en el DAPA es más reducido que en la facultad, quizás porque solo es para alumnos de LAV.
6. Preocupante deserción estudiantil durante el ciclo lectivo 2020 por la Pandemia Covid 19. Creemos que por causa de la abrupta introducción en la virtualidad como único método de enseñanza/aprendizaje.
7. El nivel de los alumnos de Aguilares es muy bajo y es un gran esfuerzo nivelarlos. El tiempo que requiere trabajar con tan pocos alumnos es enorme.
8. DAPA - Siendo una materia del último año el rendimiento académico es bajísimo, a los alumnos no les interesa el conocimiento, hay un desinterés total por la carrera y por mejorar su nivel. Como expresé en HAPyL, dictar la materia es un gran esfuerzo, no hay fit back, ellos reciben un material de lectura antes de la clase y lo leen un 1%, tanto las clases como las consultas requieren de estrategias pedagógicas extremas.
9. En el DAPA se vive una situación particular, ya que los alumnos viajan desde ciudades, Pueblos y Villas distanciadas de Aguilares, sumado a esto También problemas económicos y sociales que inciden en el presentismo, cursado y la continuidad del alumnado.

Annexe 6.1

6.1. Traduction des Commentaires des enquêtés - enseignant-e-s

10. Vous pouvez ajouter d'autres commentaires ou compléter les réponses.

1. En ce qui concerne les jours de cours, il est seulement possible de consigner les données dans un seul lieu.
2. L'enseignant comprend que les deux groupes, FAUNT et DAPA, doivent avoir les mêmes connaissances et opportunités.
3. Beaucoup commencent à suivre des cours, mais doivent passer plusieurs matières des années précédentes.
4. Je suis très préoccupé(e) de lire dans ce formulaire une sorte d'enquête comparative entre deux espaces académiques qui offrent la même qualification mais qui sont bien sûr immergés dans des contextes qui les différencient. L'un étant à la capitale de Tucumán (SMT) avec toutes les institutions qui pratiquent et complètent les pratiques artistiques, et l'autre à Aguilares, où il n'y a qu'un seul centre culturel... pour élargir un peu le contexte différentiel des deux institutions qui représentent en réalité la même chose.
5. Seulement le nombre d'étudiants à DAPA est plus réduit qu'à la faculté, peut-être parce que c'est seulement pour les étudiants de LAV.
6. Préoccupation concernant le taux d'abandon des étudiants au cours de l'année scolaire 2020 en raison de la pandémie de Covid-19. Nous pensons que c'est en raison de l'introduction abrupt de l'enseignement en ligne comme seule méthode d'enseignement/apprentissage.
7. Le niveau des étudiants d'Aguilares est très bas, et il faut beaucoup d'efforts pour les mettre au même niveau. Le temps nécessaire pour travailler avec si peu d'étudiants est énorme.
8. DAPA - Étant une matière de dernière année, la performance académique est très faible, les étudiants ne montrent aucun intérêt pour la connaissance, il y a un désintérêt total pour la carrière et pour améliorer leur niveau. Comme je l'ai mentionné dans HAPyL, enseigner cette matière est un effort considérable, il n'y a pas de retour, ils reçoivent un matériel de lecture avant le cours et ne le lisent que le 1%, il faut mettre en pratique des stratégies pédagogiques extrêmes.
9. Il y a une situation particulière au DAPA, car les étudiants viennent de villes, de villages et de quartiers éloignés d'Aguilares, auxquels s'ajoutent des problèmes économiques et sociaux qui ont un impact sur la présence, la fréquentation des cours et la poursuite des études.

Annexe 7***Estudiantes de Francés de la Facultad de Artes***

Soy la Profesora Lucila Cabrera de la cátedra Francés de la Facultad de Artes y del DAPA. Para llevar a cabo mis estudios de posgrado, requiero de su colaboración. Le agradecería que complete, de manera anónima, el presente cuestionario, tarea que no le llevará más de 4 minutos. Muchas gracias por su tiempo y por su valioso aporte.

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. DATOS PERSONALES

1. Edad*

2. Género*

Femenino

Masculino

Otro:

3. Lugar de nacimiento*

.....

4. Lugar donde vive durante el cursado de su carrera*

.....

5. Lugar donde vive cuando no cursa su carrera*

.....

6. Estado civil*

.....

7. Hijos*

.....

8. ¿Trabaja mientras cursa su carrera? En caso afirmativo, especifique el lugar de trabajo*

.....

9. ¿Qué actividades realiza en su tiempo libre? *

.....

2. ESCOLARIDAD

1. Establecimiento donde realizó sus estudios secundarios*

.....

2. Orientación de su secundaria*

.....

3. Establecimiento público o privado*

.....

4. Ciudad del establecimiento*

.....

5. Año en que finalizó sus estudios secundarios*

.....

6. ¿Tuvo idioma-s en el secundario? ¿Cuáles? *

..... Alemán

..... Árabe

..... Francés

..... Inglés

..... Italiano

..... Portugués

..... No tuve

Otro:

7. ¿Cuántos años cursó cada uno de los idiomas que seleccionó en la pregunta anterior? *

.....

.....

3. CARRERA Y ASIGNATURA FRANCÉS

1. ¿Usted es estudiante de: *

..... Facultad de Artes

..... DAPA (Departamento de Artes Plásticas de Aguilares)

2. ¿Qué carrera cursa? *

.....

3. ¿En qué año ingresó a la facultad? *

.....

4. ¿Qué año de la carrera cursa? *

.....

5. Razones por las que optó cursar la asignatura “Francés”: *

..... Días de las clases

..... Horarios de Clase

..... Conocimientos de la lengua

..... Deseo de aprender una lengua desconocida

..... Necesidad para sus estudios

..... Trabajo

..... Gusto propio

..... Similitud con el español

Otras razones:

6. ¿Cree Usted que es importante aprender una lengua extranjera en las carreras de la facultad de Artes? *

..... Sí

..... No

..... Quizás

Otro

7. ¿Podría especificar su respuesta anterior? *

.....

.....

.....

.....

4. CONOCIMIENTOS EN LENGUAS EXTRANJERAS

1. Durante su vida, ¿estudió alguna-s lengua-s extranjera-s? ¿Cuál-es?

.....

2. ¿Dónde o cómo las aprendió? *

..... En la escuela

..... En una institución privada

..... En los cursos para la comunidad de la universidad, municipio, otro

..... En el ámbito familiar

..... En el país de origen de la lengua extranjera

..... Por Internet

..... Viendo películas

..... Escuchando canciones

..... En el trabajo

Otro:

5. IMPORTANCIA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN SUS ACTIVIDADES

1. ¿Considera necesario aprender una lengua extranjera? *

..... Sí

..... No

..... Quizás

2. Justifique su respuesta a la pregunta anterior *

.....

.....

.....

.....

3. Marque las siguientes lenguas según la importancia que Usted les atribuye *

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
Alemán				
Árabe				
Chino				
Francés				
Inglés				
Italiano				
Japonés				
Portugués				
Ruso				
Otra				

4. ¿En qué situaciones utiliza o cree necesario utilizar una-s lengua-s extranjera-s? *

..... Estudio

..... Trabajo

..... Internet

..... Turismo

..... Relacionarse con extranjeros

Otro:

5. Si usted considera necesario completar alguna de las respuestas o añadir información que enriquezca la encuesta, puede hacerlo en este espacio. Muchas gracias.

.....

Annexe 7.1

7.1. Traduction de l'enquête Étudiants en français de la Faculté des Arts

Je suis le professeur Lucila Cabrera de la chaire de français de la Faculté des Arts et du DAPA. Pour mener à bien mes études de troisième cycle, j'ai besoin de votre collaboration. Je vous remercie de bien vouloir remplir, de manière anonyme, ce questionnaire, une tâche qui ne vous prendra pas plus de 4 minutes. Merci beaucoup pour votre temps et votre précieuse contribution.

* Indique que la question est obligatoire

1. DONNÉES PERSONNELLES

1. Âge*

2. Genre*

Féminin

Masculin

Autre :

3. Lieu de naissance*

.....

4. Lieu de résidence pendant vos études universitaires*

.....

5. Lieu de résidence lorsque vous n'êtes pas en cours*

.....

6. État civil*

.....

7. Enfants*

.....

8. Travaillez-vous pendant vos études universitaires ? Si oui, veuillez spécifier le lieu de travail*

.....

9. Quelles activités pratiquez-vous pendant votre temps libre ? *

.....

2. ÉDUCATION

10. Établissement où vous avez effectué vos études secondaires*

.....

11. Orientation de votre enseignement secondaire*

.....

12. Établissement public ou privé*

.....

13. Ville de l'établissement*

.....

14. Année de l'obtention de votre diplôme d'enseignement secondaire*

.....

15. Avez-vous étudié des langues étrangères au lycée ? Lesquelles ? *

..... Allemand

..... Arabe

..... Français

..... Anglais

..... Italien

..... Portugais

..... Je n'en ai pas étudié

Autre :

16. Combien d'années avez-vous étudié chacune des langues que vous avez sélectionnées à la question précédente ? *

.....

3. PROGRAMME D'ÉTUDES ET COURS DE FRANÇAIS

17. Êtes-vous étudiant à : *

..... Faculté des Arts

..... DAPA (Département des Arts Plastiques d'Aguilares)

18. Quel programme d'études suivez-vous ? *

.....

19. En quelle année êtes-vous entré à la faculté ? *

.....

20. Dans quelle année de votre programme êtes-vous actuellement ? *

.....

21. Raisons pour lesquelles vous avez choisi de suivre le cours "Français" : *

..... Jours de cours

..... Horaires de cours

..... Connaissance de la langue

..... Désir d'apprendre une langue étrangère

..... Nécessité pour vos études

..... Travail

..... Intérêt personnel

..... Similitude avec l'espagnol

Autres raisons :

22. Pensez-vous qu'il est important d'apprendre une langue étrangère dans les programmes de la Faculté des Arts ? *

..... Oui

..... Non

..... Peut-être

Autre

23. Pourriez-vous préciser votre réponse précédente ? *

.....

.....

.....

.....

4. CONNAISSANCES EN LANGUES ÉTRANGÈRES

24. Au cours de votre vie, avez-vous étudié des langues étrangères ? Lesquelles ?

.....

25. Où ou comment les avez-vous apprises ? *

..... À l'école

..... Dans une institution privée

..... Dans des cours communautaires de l'université, de la municipalité, etc.

..... Dans le cadre familial

..... Dans le pays d'origine de la langue étrangère

..... Sur Internet

..... En regardant des films

..... En écoutant des chansons

..... Au travail

Autre :

5. IMPORTANCE DES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS VOS ACTIVITÉS

26. Pensez-vous qu'il est nécessaire d'apprendre une langue étrangère ? *

..... Oui

..... Non

..... Peut-être

27. Justifiez votre réponse à la question précédente *

.....

.....

.....

.....

.....

28. Classez les langues suivantes en fonction de leur importance pour vous *

	Très important	Important	Peu important	Pas du tout important
Allemand				
Arabe				
Chinois				
Français				
Anglais				
Italien				
Japonais				
Portugais				
Russe				
Autre				

29. Dans quelles situations utilisez-vous ou pensez-vous qu'il est nécessaire d'utiliser des langues étrangères ? *

..... Études

..... Travail

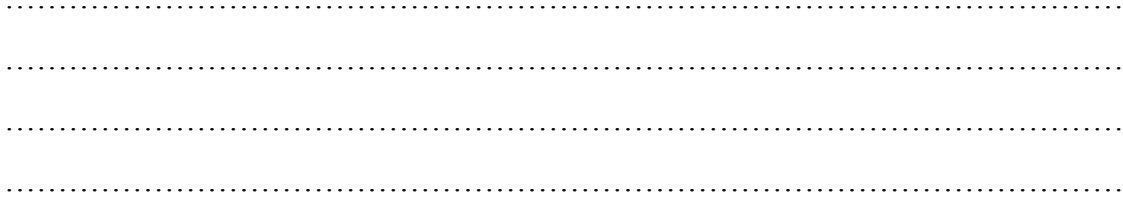
..... Internet

..... Tourisme

..... Relations avec des étrangers

Autre :

30. Si vous estimez nécessaire de compléter l'une des réponses ou d'ajouter des informations pour enrichir l'enquête, vous pouvez le faire dans cet espace. Merci beaucoup.



Annexe 8***Respuestas de estudiantes acerca del trabajo, los pasatiempos, la importancia y la necesidad de aprender LE*****¿Trabaja mientras cursa su carrera? En caso afirmativo, especifique el lugar de trabajo.**

1. Si en mi propio taller
2. No
3. No
4. No.
5. No
6. No
7. No
8. Ayudante de comercio
9. No
10. No
11. Si, hospital de este. Enfermera
12. No
13. No
14. No
15. Si. Trabajo en una estetica
16. Si, atencion al clientes en una tienda de ropa
17. Si, trabajo independiente (servís de electrodomésticos)
18. No
19. Soy profesor de musica particular, enseño en casa y a domicilio.
20. No
21. Si , Soy Artesana y participo en ferias
22. A veces/geriatricos
23. No

i. ¿Qué actividades realiza en sus tiempos libres?

1. Danzas clásicas, tocar el piano, ver series

2. Veo series y películas, dibujo, leo o escucho música
3. Dibujar
4. Leer, ver pelis y pasear a mi perro
5. Me dedico a leer, hacer ejercicio, practicar danza y ver series o películas.
6. Trabajo en comisiones de pinturas, o para vender en ferias. Práctico dibujo digital y pixel art. Leo novelas
7. Hago deporte dos veces en la semana. No tengo mucho tiempo libre
8. Hacer trabajos de la facultad o pasarla en mi casa con mi familia
9. Lectura
10. Voy a clases de teatro o utilizo mi tiempo en dibujar, estudiar o salir a pasear
11. Encuadernación, artesanías y prácticas de dibujo
12. Estudio, entreno, oseo
13. Danza
14. Ir de paseo
15. Toco en una orquesta de música clásica , en una banda de música popular y salgo a correr
16. Maquillaje
17. Ver series
18. Dibujo
19. Estudio, lectura y ejercicio.
20. Ceramica
21. Estudio, pinto.
22. Actividades parroquiales, otros estudios,
23. Realizo encargos de dibujos
24. No tengo mucho tiempo libre, y cuando lo tengo debo producir artesanías para mí trabajo.

g. ¿Podría especificar su respuesta respecto de la importancia de aprender una LE?

1. Nos abre oportunidades
2. Se necesita un conocimiento en idiomas para poder interactuar con personas de otros lugares que tengan el mismo estudio o conocimiento que nosotros
3. Si, es importante para poder tener conocimientos y familiarizarnos con algunas obras y/o artistas

4. Ningún conocimiento está de más y nos ayudará para comprender textos, obras, autores y la cultura.
5. Necesitamos saber de idiomas tanto inglés como francés para poder conocer otras culturas y mucho más que somos estudiantes del mundo del arte
6. Es necesario para poder comunicarnos en casos de encuentros o intercambios culturales
7. Es importante porque nos permite conocer sobre otras culturas y poder comunicarnos en algún momento.
8. Debido a la importancia de conocer otros idiomas para el futuro; para un trabajo o estudios
9. Es importante ya que el arte y la cultura occidental han sido una fuente importante de inspiración para los artistas visuales durante siglos. El conocimiento de una lengua extranjera puede permitir al artista tener acceso para enriquecer aún más su trabajo con influencias de esta cultura.
10. Para conocer otro idioma
11. Considero importante estos espacios curriculares debido a que el arte está siempre atravesado por una cultura, es resultado de ella. Esa cultura posee entre tantas cosas, una lengua específica, y es allí donde reside la importancia del conocimiento. Para poder llegar a comprender una obra de arte, debemos adentrarnos en su contexto y marco histórico.
12. Para mí profesión como músico es muy útil para poder ver clases online en otro idioma o si tengo la posibilidad de viajar poder entender y comunicarme
13. Es importante para si en algún momento uno se va del país puede defenderse con lo básico. También para entender un poco más la forma de expresión en danza
14. Es necesario a la hora de una exposición en caso que esta se realice fuera del país o en el caso que hayan extranjeros presentes
15. El campo artístico es bastante amplio, mundialmente conectado, por lo que aprender idiomas aparte de la lengua materna es muy importante
16. Para intercambio cultural con otras culturas, aprendizaje
17. Las becas dadas o la posibilidad que da la facultad (u otro medio) en el exterior puede ser más atractivo al tener un conocimiento de la lengua y haberlo experimentado. También puede surgir la necesidad de aprender más adelante el idioma a profundidad
18. Para mí si es importante poder aprender lenguas extranjeras porque considero que nos va a servir al momento que tengamos la posibilidad de poder viajar a otros lugares o el simple hecho de hablar con personas extranjeras que visiten nuestra provincia, museos etc.

19. El aprendizaje de una lengua extranjera es fundamental para la formación humanística, social y profesional. Un docente debe de conocer distintas lenguas para adquirir nuevos conocimientos, interpretar y adquirir nuevas herramientas y enfoques para la enseñanza óptima del conocimiento.
20. Es muy importante saber otros idiomas, Francia es un país muy desarrollado y le da preponderancia al arte me parece valiosa su enseñanza en la facultad
21. Considero que si es muy importante aprender otra lengua extranjera como el francés o inglés en todas las carreras
22. Es muy importante aprender idiomas en esta carrera ya que mayormente aspiramos a trabajar en el extranjero.
23. Me gusta prender cosas nuevas
24. Creo que es importante aprender una lengua extranjera ya que eso me permitirá poder interactuar con más personas y conocer sus culturas. El acto de la comunicación es muy importante para que el ser humano logre sus objetivos y avance en esta sociedad, es por ello que para mí es fundamental aprender un nuevo idioma ya que eso significa tener más posibilidades de relacionarme con las personas, aprender más conocimientos, culturas, comportamiento, historia, etc.

b. Por favor justifique su respuesta respecto de la pregunta sobre la necesidad de aprender una LE.

1. Es importante para nuestro futuro y para que se abran más puertas
2. Se necesita un conocimiento en idiomas para poder interactuar con personas de otros lugares que tengan el mismo estudio o conocimiento que nosotros
3. Poder comunicarnos, entender a otros extranjeros o viajar a un país extranjero es necesario saber la lengua de ese país
4. Ningún conocimiento está de más y algún día nos puede servir
5. Para todo el mundo, es una herramienta hoy en día
6. Si
7. Nos permite poder comunicarnos con personas que de un país extranjero.
8. Como mínimo se necesitan dos idiomas de hoy en día.
9. Principalmente por comunicación, es necesario en un mundo cada vez más globalizado.
10. Para poder conocer otro país

11. Siempre es importante ampliar nuestro horizonte de conocimientos. Hoy en día, gracias a los avances tecnológicos y los medios de comunicación, esto se nos facilita aún mas y logramos tener acceso a la información.
12. Es importante para poder participar online o viajar a tomar clases o hacer cursos con profesores que hablen otros idiomas
13. Muy importante para relacionarse con personas o para mudarse a otro país o solo para vacaciones
14. La comunicación a nivel internacional es necesario
15. Es necesario ya que los idiomas son universales
16. Por la forma en que se mueve el mundo, es importante mantener una riqueza de idiomas y conocimientos, a nivel personal, cómo deseo de viaje creo necesario conocer otros idiomas
17. Siempre es bueno expandir el currículum o tener más trabajo o actividades en una red con el uso de otro idioma que no sea el local
18. Es necesario para ampliar nuestros conocimientos y formas de transmitir e interpretar el conocimiento y la comunicación.
19. Pienso en el futuro viajar con mi trabajo por tanto es fundamental este aprendizaje
20. Aprender otra lengua es muy importante por si hay posibilidad de salir del país
21. Es necesario por el país que tenemos y la necesidad de migrar algún día.
22. Es un complemento para comprender y admirar otras culturas
23. Es necesario para poder aumentar la capacidad de comunicarse con otros individuos, aprender nuevos conocimientos, desarrollar la inteligencia, entre otros.

Annexe 8.1

8.1. Traduction des réponses des étudiant-e-s sur le travail, les loisirs, l'importance et le besoin d'apprendre des langues étrangères (LE)

Travaillez-vous pendant vos études? Si oui, veuillez préciser le lieu de travail.

1. Oui, dans mon propre atelier.
2. Non.
3. Non.
4. Non.
5. Non.
6. Non.
7. Non.
8. Employée de commerce.
9. Non.
10. Non.
11. Oui, à l'hôpital. Infirmière.
12. Non.
13. Non.
14. Non.
15. Oui, je travaille dans un institut de beauté.
16. Oui, je travaille au service clientèle dans un magasin de vêtements.
17. Oui, travailleur indépendant (réparation d'appareils électroménagers).
18. Non.
19. Je suis professeur de musique, j'enseigne à domicile et à l'extérieur.
20. Non.
21. Oui, je suis artisan et je participe dans des foires.
22. Parfois, en maison de retraite.
23. Non.

i. Quelles activités faites-vous pendant vos temps libres?

1. Danse classique, jouer du piano, regarder des séries.

2. Regarder des séries et des films, dessiner, lire ou écouter de la musique.
3. Dessiner.
4. Lire, regarder des films et promener mon chien.
5. Je lis, je fais de l'exercice, je pratique la danse et je regarde des séries ou des films.
6. Je travaille dans des projets de peinture, je vends dans des foires, je pratique le dessin numérique et le pixel art. Je lis des romans.
7. Je fais du sport deux fois par semaine. Je n'ai pas beaucoup de temps libre.
8. Faire des devoirs pour la faculté ou passer du temps à la maison avec ma famille.
9. Lecture.
10. Je vais à des cours de théâtre ou utilise mon temps pour dessiner, étudier ou sortir me promener.
11. Reliure, artisanat et pratique du dessin.
12. J'étudie, je m'entraîne.
13. Danse.
14. Sortir en promenade.
15. Je joue dans un orchestre de musique classique, dans un groupe de musique populaire, et je vais courir.
16. Maquillage.
17. Regarder des séries.
18. Dessiner.
19. Étudier, lire et faire de l'exercice.
20. Céramique.
21. Étudier, peindre.
22. Des activités paroissiales, d'autres études.
23. Je réalise des commandes de dessins.
24. Je n'ai pas beaucoup de temps libre, et quand j'en ai, je dois produire des artisanats pour mon travail.

g. Pourriez-vous justifier votre réponse concernant l'importance d'apprendre une langue étrangère?

1. Cela nous ouvre des opportunités.
2. La connaissance des langues est nécessaire pour interagir avec des personnes d'autres régions ayant les mêmes études ou connaissances que nous.

3. Oui, c'est important pour acquérir des connaissances et se familiariser avec certaines œuvres et artistes.
4. Aucune connaissance n'est superflue et elle nous aidera à comprendre des textes, des œuvres, des auteurs et la culture.
5. Nous devons connaître des langues, notamment l'anglais et le français, pour découvrir d'autres cultures, étant donné que nous sommes des étudiants dans le domaine de l'art.
6. C'est nécessaire pour communiquer lors de rencontres ou d'échanges culturels.
7. C'est important car cela nous permet de découvrir d'autres cultures et de communiquer à un moment donné.
8. En raison de l'importance de connaître d'autres langues pour l'avenir, que ce soit pour le travail ou les études.
9. C'est important car l'art et la culture occidentale ont été une source importante d'inspiration pour les artistes depuis des siècles. La connaissance d'une langue étrangère peut à l'artiste d'enrichir davantage son travail avec des influences de cette culture.
10. Pour apprendre une autre langue.
11. Je considère que ces matières sont importantes car l'art est toujours lié à une culture, il en découle. Cette culture a, entre autres choses, une langue spécifique, et c'est là que réside l'importance de la connaissance. Pour comprendre une œuvre d'art, il faut plonger dans son contexte et son cadre historique.
12. Pour ma profession de musicien, c'est très utile pour suivre des cours en ligne dans une autre langue ou pour communiquer si j'ai la possibilité de voyager.
13. C'est important au cas où l'on quitte un jour le pays, pour se débrouiller. Cela permet également de mieux comprendre le mode de la danse.
14. C'est nécessaire en cas d'exposition à l'étranger ou en présence d'étrangers.
15. Le domaine artistique est très vaste et interconnecté à l'échelle mondiale, il est donc très important d'apprendre d'autres langues en plus de sa langue maternelle.
16. Pour des échanges culturels avec d'autres cultures, pour l'apprentissage.
17. Les bourses offertes ou la possibilité donnée par la faculté (ou d'autres moyens) à l'étranger peuvent être plus accessibles si l'on a une connaissance de la langue et qu'on l'a déjà expérimentée. Il peut également y avoir le besoin d'apprendre la langue en profondeur plus tard.
18. Pour moi, il est important d'apprendre des langues étrangères car je pense que cela nous sera utile lorsque nous aurons la possibilité de voyager dans d'autres endroits, ou simplement pour parler avec des étrangers qui visitent notre province, nos musées, etc.

19. L'apprentissage d'une langue étrangère est essentiel pour la formation humaniste, sociale et professionnelle. Un enseignant doit connaître différentes langues pour acquérir de nouvelles connaissances, interpréter et acquérir de nouveaux outils et approches pour l'enseignement.
20. Il est très important de connaître d'autres langues, car la France est un pays très développé qui accorde une grande importance à l'art, et je trouve précieux son enseignement à la faculté.
21. Je considère que l'apprentissage d'une autre langue étrangère, comme le français ou l'anglais, est très important dans toutes les filières.
22. C'est très important d'apprendre des langues dans cette filière, car nous aspirons principalement à travailler à l'étranger.
23. J'aime apprendre de nouvelles choses.
24. Je pense qu'il est important d'apprendre une langue étrangère car cela me permettra d'interagir avec plus de personnes et de découvrir leurs cultures. L'acte de communication est très important pour que l'être humain atteigne ses objectifs et progresse dans cette société, c'est pourquoi il est fondamental pour moi d'apprendre une nouvelle langue, car cela signifie avoir plus de possibilités de relation avec les gens, d'apprendre plus de connaissances, de cultures, de comportements, d'histoire, etc.

b. Veuillez justifier votre réponse concernant la nécessité d'apprendre une langue étrangère.

1. C'est important pour notre avenir et pour ouvrir davantage de portes.
2. La connaissance des langues est nécessaire pour interagir avec des personnes d'autres régions ayant les mêmes études ou connaissances que nous.
3. Pouvoir communiquer, comprendre d'autres étrangers ou voyager dans un pays étranger nécessite de connaître la langue de ce pays.
4. Aucune connaissance n'est superflue et elle peut nous être utile un jour.
5. Pour tout le monde, c'est un outil aujourd'hui.
6. Oui.
7. Cela nous permet de communiquer avec des personnes d'un pays étranger.
8. De nos jours, il faut au moins connaître deux langues.
9. Principalement pour la communication, c'est nécessaire dans un monde de plus en plus mondialisé.
10. Pour pouvoir découvrir un autre pays.

11. Il est toujours important d'élargir notre horizon de connaissances. De nos jours, grâce aux nouvelles technologiques et aux moyens de communication, cela nous est encore plus facile et nous avons accès à l'information.
12. C'est important pour pouvoir participer en ligne ou voyager pour suivre des cours ou des formations avec des enseignants qui parlent d'autres langues.
13. Très important pour interagir avec des personnes, pour déménager dans un autre pays ou simplement pour des vacances.
14. La communication à l'échelle internationale est nécessaire.
15. C'est nécessaire car les langues sont universelles.
16. En raison de la manière dont le monde évolue, il est important de conserver une richesse en termes de langues et de connaissances, tant sur le plan personnel que pour le désir de voyager, il est nécessaire de connaître d'autres langues.
17. C'est toujours bon d'enrichir son curriculum vitae ou d'avoir plus de travail ou d'activités dans un réseau en utilisant une autre langue que la nôtre.
18. C'est nécessaire pour élargir nos connaissances et nos moyens de transmettre et d'interpréter la connaissance et la communication.
19. Je prévois de voyager avec mon travail à l'avenir, donc cet apprentissage est fondamental.
20. Apprendre une autre langue est très important au cas où l'on aurait la possibilité de quitter le pays.
21. C'est nécessaire en raison du pays que nous avons et de la nécessité de migrer un jour.
22. C'est un complément pour comprendre et admirer d'autres cultures.
23. C'est nécessaire pour augmenter la capacité de communiquer avec d'autres individus, apprendre de nouvelles connaissances, développer l'intelligence, entre autres.

Annexe 9

Texte Les codes de Keith Haring décryptés



Les œuvres de Keith Haring sont exposées dans deux musées parisiens.

GRAFFITIS Un artiste, deux expositions

LES CODES DE KEITH HARING DÉCRYPTÉS

STÉPHANE LEBLANC

Simplistes, les petits personnages peints par l'artiste Keith Haring dans le métro new-yorkais ? Engagés, répond la double exposition « Keith Haring, the Political Line », au musée d'Art moderne et au Centquatre, à Paris. Son code graphique est composé de symboles simples destinés à se faire comprendre du public. Exemples.

► **Le bébé radiant.** Keith Haring aimait les enfants, leur gentillesse, leur innocence. « Son bébé radiant, c'est l'homme en devenir qui dégage de l'énergie vitale autour de lui », précise la commissaire de l'exposition, Odile Burturaux.

► **Le chien.** Cet artiste de rue s'est mainte fois confronté à la police et aux tribunaux, en exerçant son art sur les murs du métro. « Le chien, c'est tout ce

à quoi il tentait d'échapper : l'autorité, la violence, la domination et la répression de l'état policier. »

► **La pyramide.** C'est le passé, « une sorte d'âge d'or pour celui qui passait, étant enfant, ses dimanches matin au Metropolitan Museum de New York ».

► **La centrale nucléaire et l'ordinateur.** Ce sont les dangers qui nous guettent. « Keith Haring remplace parfois la tête de ses personnages par un ordinateur, comme s'il pressentait que ce dernier allait un jour remplacer notre cerveau. »

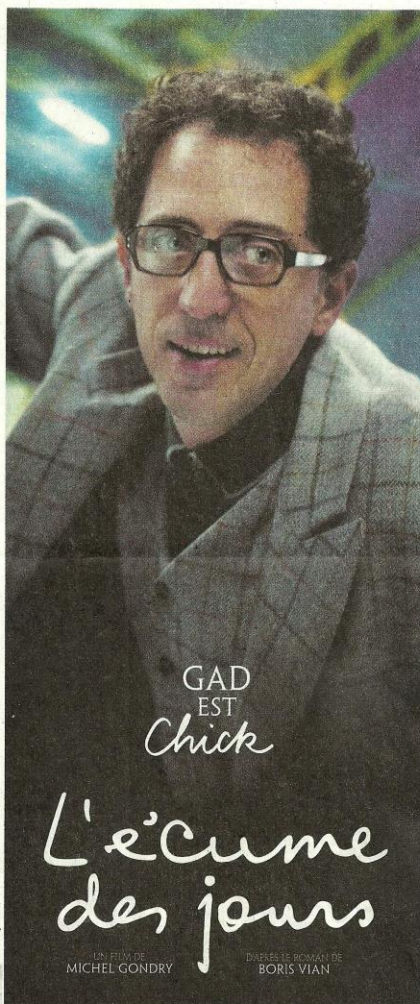
► **La croix.** La dimension religieuse est là. Plus tard, elle évoquera la maladie. « Elle sert aussi à percer les entrailles, afin de laisser passer les chiens », note Odile Burturaux, pour qui le trou dans le corps du bébé radiant représente « une manière pour l'homme de s'accommoder des lois, des interdits et des limitations ». ■

■ DEUX ENDROITS POUR UNE MÊME EXPO

« Keith Haring, the Political Line » se décline en deux lieux jusqu'au 18 août. Au musée d'Art moderne (Paris 16^e), qui expose 200 toiles. Et au Centquatre (Paris 19^e), où siègent une vingtaine d'œuvres monumentales. L'achat d'un billet pour l'une donne droit à un tarif réduit pour l'autre.

"GAD ELMALEH EST EXCELLENT"

VERSION FÉMINA



AU CINÉMA LE 24 AVRIL

WWW.LECLIMEDESJOURS-LEFEMINA.COM

LECLIMEDESJOURS

#ECUMEDESJOURS

CANAL+

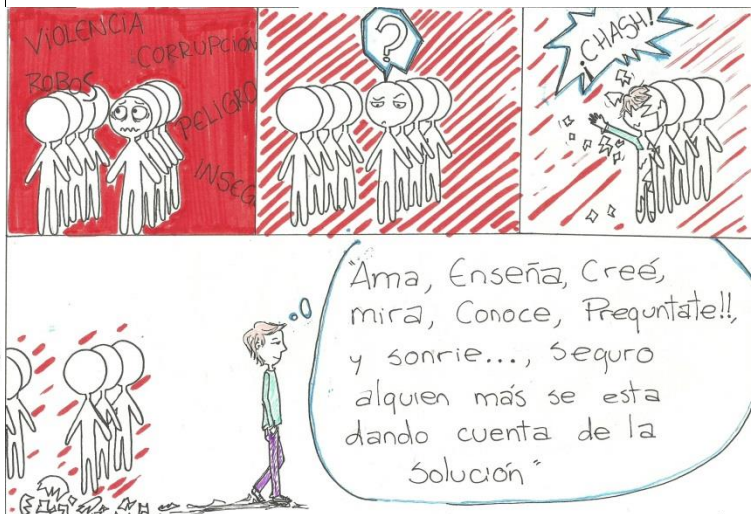
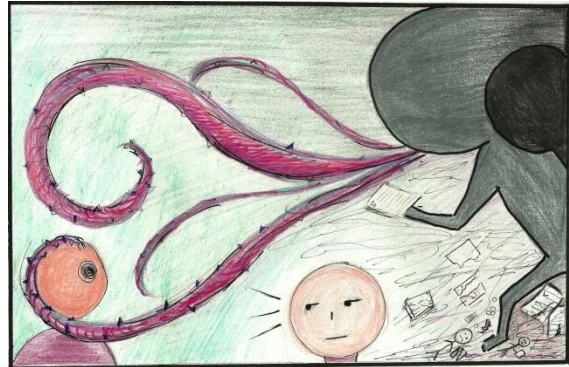
20

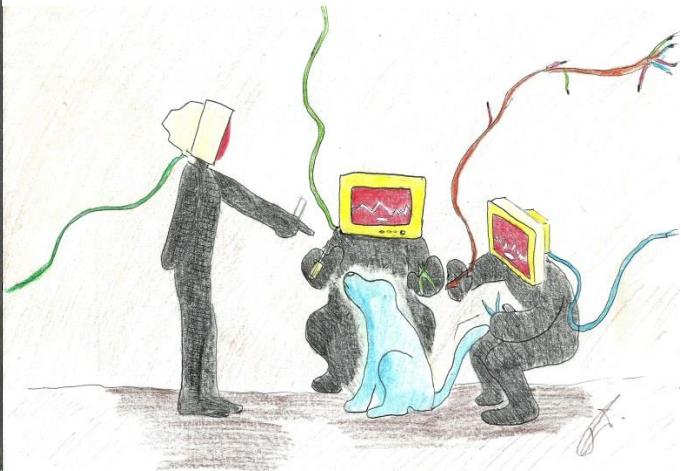
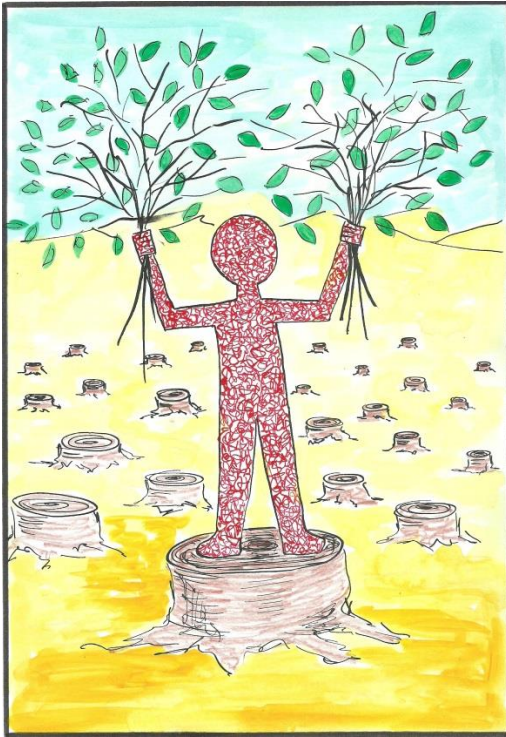
DEEZER

Europe 1

Annexe 10

Productions artistiques des apprenant-e-s de la Faculté d'Arts





Annexe 11

Productions artistiques des apprenant-e-s du DAPA



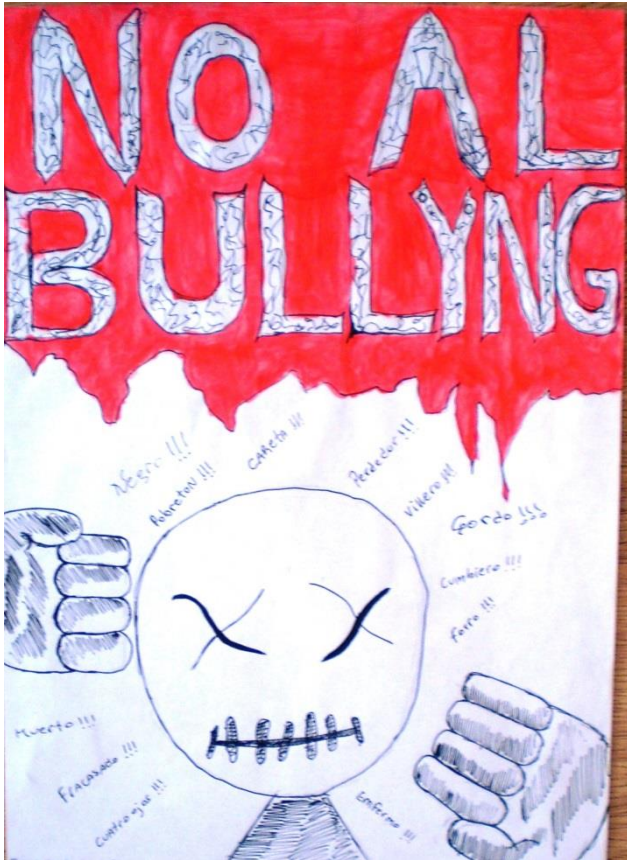


TABLE DE FIGURES

FIGURE 1	35
DES RAPPORTS DISCIPLINAIRES	35
FIGURE 2	38
L'INTERACTION DES DISCIPLINES ARTISTIQUES AVEC LA LANGUE FRANÇAISE DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS	38
FIGURE 3	49
LES LANGUES ORIGINAIRES EN ARGENTINE	49
FIGURE 4	193
GENRE (HOMME/FEMME/AUTRE) DES PERSONNES ENQUETÉES	193
FIGURE 5	193
TRANCHE D'ÂGE	193
FIGURE 6	195
PROVINCE DE L'ARGENTINE OU HABITE L'ENQUÊTE	195
FIGURE 7	197
NIVEAU D'ÉTUDES DES ENQUÊTES	197
FIGURE 8	198
DOMAINE DE TRAVAIL DES ENQUÊTES	198
FIGURE 9	199
CONNAISSANCES DES LANGUES ÉTRANGÈRES	199
FIGURE 10	200
QUELLES LANGUES ÉTRANGÈRES CONNAISSENT LES ENQUÊTES ?	200
FIGURE 11	203
MODÈLE GRAVITATIONNEL DES LANGUES DES LOCUTEURS ARGENTINS	203
FIGURE 12	204
LIEU OU LES ENQUÊTES ONT APPRIS LES LANGUES ÉTRANGÈRES	204
FIGURE 13	207
SITUATIONS OU L'ON ENTEND PARLER EN LANGUE ÉTRANGÈRE	207
FIGURE 14	208
SITUATIONS OU L'ENQUÊTE LIT EN LANGUE ÉTRANGÈRE	208

FIGURE 15	209
BESOIN D'APPRENDRE UNE LANGUE ETRANGERE	209
FIGURE 16	210
DEGRE RELATIF D'IMPORTANCE DES LANGUES ETRANGERES.....	210
FIGURE 17	214
DEGRE RELATIF D'IMPORTANCE ET DE L'USAGE DES LANGUES ETRANGERES DANS DES DIVERS DOMAINES.....	214
FIGURE 18	231
DISTRIBUTION DES COURS ET DES ENSEIGNANT-E-S DE LA FACULTE D'ARTS ET DU DAPA	231
FIGURE 19	232
REPARTITION DES COURS DANS LES NIVEAUX DE LA FORMATION DE LA FACULTE D'ARTS ET DU DAPA.....	232
FIGURE 20	234
REPARTITION HEBDOMADAIRE DES COURS AU DAPA ET A LA FA	234
FIGURE 21	235
REPARTITION DU NOMBRE D'HEURES HEBDOMADAIRES DES COURS DE LA LICENCE EN ARTS VISUELS A LA FA ET AU DAPA	235
FIGURE 22	246
REPARTITION DU NOMBRE D'APPRENANT-E-S D'APRES L'AGE	246
FIGURE 23	247
REPARTITION EN POURCENTAGE DES APPRENANT-E-S D'APRES LE GENRE	247
FIGURE 24	248
REPARTITION GEOGRAPHIQUE DES VILLES NATALES DES APPRENANT-E-S	248
FIGURE 25	249
REPARTITION DES APPRENANT-E-S QUI TRAVAILLENT ET ETUDIENT.....	249
FIGURE 26	253
REPARTITION DES LANGUES ETRANGERES ETUDIEES PAR LES APPRENANT-E-S AU SECONDAIRE	253
FIGURE 27	255
DISTRIBUTION DES APPRENANT-E-S DANS LA FA ET DANS LE DAPA.....	255
FIGURE 28	256
REPARTITION DES RAISONS DONNEES PAR LES APPRENANT-E-S DE S'INSCRIRE AU COURS DE FRANÇAIS	256
FIGURE 29	257

REPARTITION DES LANGUES ETRANGERES APPRISES PAR LES APPRENANT-E-S.....	257
FIGURE 30	259
DISTRIBUTION DES MOYENS UTILISES PAR LES APPRENANT-E-S POUR APPRENDRE LA LANGUE ETRANGERE.....	259
FIGURE 31	265
REPARTITION DES LANGUES ETRANGERES D'APRES LE DEGRE D'IMPORTANCE	265
FIGURE 32	270
GRAFFITI « NO AL BULLYNG ».....	270
FIGURE 33	271
GRAFFITI A CONNOTATION POLITIQUE.....	271

TABLEAUX

TABLEAU 1	63
LES LANGUES ETRANGERES DANS LES FACULTES DE L'UNT	63
TABLEAU 2	194
REPARTITION DE LA POPULATION PAR TRANCHE D'AGE	194
TABLEAU 3	201
DISTRIBUTION DES LANGUES PAR NOMBRE DES RECURRENCES	201
TABLEAU 4	206
DISTRIBUTION DES DONNEES PAR TYPES D'APPRENTISSAGES	206
TABLEAU 5	211
REPARTITION DES LANGUES PAR CATEGORIE D'IMPORTANCE	211
TABLEAU 6	233
REPARTITION DES COURS DE LA LICENCE EN ARTS VISUELS AU DAPA ET A LA FACULTE D'ARTS	233
TABLEAU 7	234
DISTRIBUTION DES COURS DE LA LICENCE EN ARTS VISUELS A LA FA ET AU DAPA.....	234
TABLEAU 8	252
LES MODALITES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUIVIES PAR LES ETUDIANT-E-S	252
TABLEAU 9	260
DISTRIBUTION DES DONNEES PAR TYPES D'APPRENTISSAGES	260
TABLEAU 10	266
REPARTITION DES LANGUES PAR CATEGORIE D'IMPORTANCE	266

TABLE D'ANNEXES

ANNEXE 1	295
MAQUETTE DE LA FORMATION LICENCE EN ARTS VISUELS	295
ANNEXE 2	296
PRESENCIA Y USO DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA SOCIEDAD ARGENTINA	296
ANNEXE 2.1	301
2.1. TRADUCTION DE L'ENQUÊTE PRÉSENCE ET UTILISATION DES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS LA SOCIÉTÉ ARGENTINE	301
ANNEXE 3	307
LES PROVINCES DE L'ARGENTINE.....	307
ANNEXE 4	308
COMENTARIOS DE LOS ENCUESTADOS DEL CUESTIONARIO PRESENCIA Y USO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA SOCIEDAD ARGENTINA.	308
4.1. TRADUCTION DES COMMENTAIRES DES ENQUÊTÉS DU QUESTIONNAIRE SUR LA PRÉSENCE ET L'EMPLOI DES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS LA SOCIÉTÉ ARGENTINE.	313
ANNEXE 5	318
ENCUESTA A DOCENTES QUE EJERCEN SUS FUNCIONES EN LA FACULTAD DE ARTES Y EN EL DEPARTAMENTO DE ARTES PLÁSTICAS DE AGUILARES (DAPA)	318
ANNEXE 5.1	321
5.1. TRADUCTION DE L'ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS EXERÇANT LEURS FONCTIONS À LA FACULTÉ DES ARTS ET AU DÉPARTEMENT DES ARTS PLASTIQUES D'AGUILARES (DAPA)	321
ANNEXE 6	324
COMENTARIOS DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS	324
ANNEXE 6.1	325
6.1. TRADUCTION DES COMMENTAIRES DES ENQUÊTÉS - ENSEIGNANT-E-S.	325
ANNEXE 7	326
ESTUDIANTES DE FRANCÉS DE LA FACULTAD DE ARTES.....	326

ANNEXE 7.1.....	331
7.1. TRADUCTION DE L'ENQUÊTE ÉTUDIANTS EN FRANÇAIS DE LA FACULTÉ DES ARTS	331
ANNEXE 8.....	338
ANNEXE 8.1.....	343
8.1. TRADUCTION DES RÉPONSES DES ÉTUDIANT-E-S SUR LE TRAVAIL, LES LOISIRS, L'IMPORTANCE ET LE BESOIN D'APPRENDRE DES LANGUES ÉTRANGÈRES (LE)	343
ANNEXE 9.....	348
TEXTE LES CODES DE KEITH HARING DECRYPTES.....	348
ANNEXE 10.....	349
PRODUCTIONS ARTISTIQUES DES APPRENANT-E-S DE LA FACULTE D'ARTS	349
ANNEXE 11.....	351
PRODUCTIONS ARTISTIQUES DES APPRENANT-E-S DU DAPA	351

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	6
DÉDICACE	8
LISTE DES ACRONYMES.....	9
INTRODUCTION.....	10
PREMIÈRE PARTIE.....	17
RÉFLEXIONS SUR LES PRATIQUES D’ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE	17
CHAPITRE I.....	18
LA GENÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	18
CHAPITRE I.....	19
1.1. LA GENÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	19
1.2. LES ANTECEDENTS: UN PARCOURS DES RECHERCHES ET DES EXPERIENCES DIDACTIQUES	19
1.2.1 <i>Le Centre d’Études Interculturelles : les premiers pas vers la recherche.....</i>	19
1.2.2 <i>Des recherches dans des projets internationaux</i>	21
1.2.3 <i>Le Master 2 en Didactique des Langues et des Cultures</i>	26
1.2.4 <i>Le rôle d’enseignante-chercheure à l’université.....</i>	29
1.3. LA NATURE D’UN APPRENTISSAGE COLLABORATIF : LE FRANÇAIS A TRAVERS LES ARTS VISUELS.....	32
1.3.1 <i>Quand les disciplines se réunissent. Une approche interdisciplinaire</i>	32
1.3.2 <i>Les disciplines non-linguistiques au sein des didactiques des langues-cultures étrangères</i>	39
1.4. POUR CONCLURE CE CHAPITRE	42
1.5. BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE DE CE CHAPITRE	44
CHAPITRE 2	46
LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	46
2.1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	47
2.2. LES LANGUES SUR LE TERRITOIRE ARGENTIN.....	47
2.2.1 <i>Les premières langues.....</i>	47
2.2.2 <i>L’arrivée des Espagnols : le devenir des langues.....</i>	52
2.2.3 <i>Les mouvements migratoires dans le pays : un nouveau paysage sociolinguistique.....</i>	53
2.3. LE SYSTEME EDUCATIF ARGENTIN : LA PLACE DES LANGUES ETRANGERES	57
2.3.1 <i>La structure du système éducatif : les niveaux et les modalités</i>	58
2.3.2 <i>L’Université Nationale de Tucuman : la place des langues étrangères dans les formations</i>	61
2.4. LES ASPECTS CONTEXTUELS DES DEUX SITUATIONS DIDACTIQUES	67
2.4.1 <i>La faculté d’Arts : les langues étrangères dans les disciplines dites non-linguistiques</i>	69
2.4.2 <i>Le Département d’Arts Plastiques d’Aguilares (DAPA)</i>	72
2.4.3 <i>Le cours de français à la FA et au DAPA.....</i>	74

2.5. EN GUISE DE CONCLUSION DE CE CHAPITRE	77
2.6. BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE DE CE CHAPITRE.....	80
CHAPITRE 3	82
L'ÉTAT DE L'ART.....	82
3.1. L'ÉTAT DE L'ART	83
3.1.1. <i>Les recherches dans notre contexte</i>	83
3.1.2. <i>D'autres recherches</i>	86
3.2. POUR CONCLURE CE CHAPITRE.....	89
3.3. BIBLIOGRAPHIE DE CE CHAPITRE.....	92
CHAPITRE 4	94
LA PROBLÉMATIQUE, LES HYPOTHÈSES ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	94
4.1. LA PROBLÉMATIQUE, LES HYPOTHÈSES ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	95
4.1.1. <i>Une problématique didactique, une problématique sociale</i>	97
4.1.2. <i>À la recherche des didactiques contextualisées : les hypothèses à vérifier et les objectifs visés</i>	99
4.1.3. <i>Les objectifs de la recherche</i>	100
4.2. DES DIFFÉRENCES OU DES INÉGALITÉS ?	106
4.3. CONCLUSION DE CETTE PARTIE	107
4.4. BIBLIOGRAPHIE DE CE CHAPITRE.....	109
CHAPITRE 5	110
LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	110
5.1. LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	111
5.2. LA GLOTTOPOLITIQUE : VERS LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ SOCIALE.....	111
5.2.1. <i>Les politiques linguistiques éducatives : la place incontournable du plurilinguisme</i>	115
5.2.2. <i>La santé langagière : vers le bien-être du sujet</i>	121
5.3. LES POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES DANS LE CONTEXTE DE L'UNIVERSITÉ NATIONALE DE TUCUMÁN (UNT)	126
5.4. LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES LANGUES ÉTRANGÈRES : LEUR CONSTRUCTION À L'UNIVERSITÉ.....	135
5.4.1. <i>Le concept de représentations sociales au cours du temps : sa genèse et ses interprétations</i>	137
5.4.2. <i>La formation des représentations sociales</i>	146
5.5. POUR CONCLURE CE CHAPITRE.....	149
5.6. BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE DU CHAPITRE	155
DEUXIÈME PARTIE	159
LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	159
CHAPITRE 6	160
LE PARCOURS MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	160
6.1. LE PARCOURS MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	161
6.1.1. <i>A propos de l'objet d'étude</i>	161

6.1.2. <i>Le protocole de la collecte des données</i>	163
6.1.3. <i>A propos du corpus</i>	175
6.1.4. <i>À propos du traitement des données : les types des variables</i>	186
6.2. POUR CONCLURE CE CHAPITRE	187
6.3. BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE DE CE CHAPITRE	189
CHAPITRE 7	191
LE POINT DE VUE DE LA SOCIÉTÉ À L'ÉGARD DES LANGUES ÉTRANGÈRES.	191
7.1. LE POINT DE VUE DE LA SOCIÉTÉ ARGENTINE A L'ÉGARD DES LANGUES ÉTRANGÈRES	192
7.1.1. <i>Analyse du questionnaire « La présence des langues étrangères dans la société argentine » (cf. Annexe 2)</i>	192
CHAPITRE 8	228
LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANT-E-S À L'ÉGARD DES COURS DE LA FORMATION EN ARTS VISUELS DE FACULTÉ D'ART ET DU DAPA	228
8.1. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANT-E-S A L'ÉGARD DES COURS DE LA FORMATION EN ARTS VISUELS DE FACULTÉ D'ART ET DU DAPA	229
8.1.1. <i>Analyse du questionnaire « Le rôle des enseignant-e-s de la Faculté d'Arts et du DAPA (Département d'Arts Plastiques d'Aguilares) (cf. Annexe 5)</i>	229
CHAPITRE 9	243
LE POINT DE VUE DES APPRENANT-E-S À L'ÉGARD DES LANGUES ÉTRANGÈRES	243
9.1. LE POINT DE VUE DES APPRENANT-E-S A L'ÉGARD DES LANGUES ÉTRANGÈRES.....	244
9.1.1. <i>Analyse de l'enquête réalisée auprès des apprenant-e-s du cours de français de la Faculté d'Arts et du DAPA (Département d'Arts Plastiques d'Aguilares) (cf. Annexe 7)</i>	244
9.1.2. <i>De la langue étrangère à la création</i>	269
MISE EN PERSPECTIVE	274
CONCLUSION GÉNÉRALE	279
BIBLIOGRAPHIE	284
SITOGRAPHIE	292
ANNEXES	294
TABLE DE FIGURES	353
TABLEAUX	356
TABLE D'ANNEXES	357
TABLE DES MATIÈRES	359