

UNIVERSITE PARIS OUEST NANTERRE LA DEFENSE
ECOLE DOCTORALE LETTRES LANGUES ET SPECTACLE
DEPARTEMENT DES LANGUES ROMANES
EQUIPE D'ACCUEIL 369 ETUDES ROMANES

N°																			
----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

université
Paris Ovest
Nanterre La Défense



THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS OUEST NANTERRE LA DEFENSE
NOUVEAU REGIME

Discipline : Langues, littératures et civilisations romanes : espagnol
Option : Didactique des langues étrangères

Présentée et soutenue publiquement par

André-Marie MBADINGA MBADINGA

Le 13 décembre 2014

REPRESENTATIONS ET STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DE L'ESPAGNOL EN MILIEU EXOLINGUE : LE CAS DES
HISPANISANTS DEBUTANTS GABONAIS

Sous la direction de Madame la Professeure, **Mercè PUJOL BERCHE**
de l'Université Paris Ovest Nanterre La Défense

JURY

Monsieur Daniel Franck IDIATA, Professeur, à l'Université Omar Bongo Libreville (Gabon)

Monsieur Christian LAGARDE, Professeur, à l'Université de Perpignan Via Domitia. Pré-Rapporteur

Madame Mercè PUJOL BERCHE, Professeure, à l'Université Paris Ovest Nanterre La Défense, Directrice de thèse

Madame Mathilde SAINZ OSINAGA, Profesora titular en la Universidad de Mondragón (Espagne)

Madame Isabel VAZQUEZ DE CASTRO, Maître de conférences HDR à l'Université Paris-Est Créteil, Pré-Rapporteur

Vol. 1.

*A Flavien Mbadinga, Chef de canton Biweni-Diala,
A ma mère Véronique Mboumba
A mes enfants, Rojas's Glenn, Christ-Valdena et Itu-grâce.*

REMERCIEMENTS

EN EUROPE

Graver sur ces feuilles blanches les noms de ceux qui ont soutenu un homme et une équipe doctorale est le signe de notre humilité et de notre gratitude. Nous remercions vivement :

Pr. Mercè Pujol Berché, notre directrice de thèse pour avoir cru en nous et accepté de reprendre cette aventure doctorale. Votre soutien sans faille, votre chaleur humaine, votre encadrement rapproché et à la contribution des collègues doctorants (es) (Santiago Ospina, David Macias, Patricia Gutierrez, Elvire Ntsaga Schummer, José-Maria Cuenca Montesino etc.) dans le cadre des séminaires de l'EA 369 et du CRIIA-REDESC, ont permis de produire cette première contribution à la recherche sur l'espagnol au Gabon. Je vous suis très reconnaissant.

J'adresse un grand merci et ma gratitude à Pr. Mathilde Sainz Osinaga, à Pr. Christian Lagarde, à la Maîtresse de conférences HDR Isabel Vázquez de Castro, au Pr. Daniel Franck Idiata qui m'ont fait l'honneur d'être membres de mon jury.

Chantal Parpette, Maître de conférences à Lyon 2, pour son soutien indéfectible depuis le DESS à ce jour. Chantal, je vous dis DIBOTI DI NENI, en yipunu.

Marie Dominique Lemee et la famille Boisdrion, à Paris, Merci infiniment pour votre amitié et votre soutien exceptionnel.

M. Jean-Claude Kombila, qui a toujours cru en moi. Quelle « opiniâtreté ! » Alors trouve ici, l'expression de mon respect et de ma gratitude.

M. Jean-Paul Mihindou, à Montpellier, pour ton exceptionnel soutien. Très sincèrement, DIBOTI.

M. Jean-Bosco Sima Nve. Abora ! Pour dire Merci en fang.

Maître Jean-Christophe Bessy et Maître Sandrine Mandy, Diboti di néni.

M. Gildas Bika, mon frère et mon psychologue. Je préfère rendre grâce à Dieu pour avoir permis notre rencontre dans la vie. Cette thèse est le fruit de notre mobilisation sur tous les plans. Merci infiniment !

M. & Mme Moundounga et Dorothée Muller du côté du pays de Gex. Les mots me manquent pour l'exprimer.

Sandrine Vallon et Félipe Ekomo, mes chers amis. Seul, je n'aurai pas pu le faire. Alors merci pour tout.

M & feu Frezza Maria, ma chère famille italienne de Bron. Que Dieu vous rende grâce et vous accorde la paix. Votre humanité depuis 1998 est une énergie que je n'ai su rendre que par le sourire. Je vous dédie cette recherche.

Florence Meyo Meyo et Yancine Meyo, que nous n'oublierons jamais.

Paul Indavé et M. Dantin, amis, famille, nièce, vous faite partie d'une équipe indéfectible. Alors, je vous dis Merci pour tout.

Christine Kemeboune et Jean Edouard Montet, merci d'avoir été toujours présents.

M. Yves André Sorco, Melle Edith Ikapi, enfants et famille, merci de votre soutien.

M. Paul-Eric Madingou, sincèrement merci de votre soutien moral.

Mme et M. Betty Revel à Lyon.

Mme & M. Roth, merci du soutien d'EUREQUA, Lyon 8^e.

Madame & M. Fabrice Yonawah.

Melle Norra Christiane Okogho, Diboti di néni.

Mme & M. Papa Fally et Ghyslaine Sene. Diboti.

Julien Ibouanga, Diboti di néni.

Franck Nyamba, Merci.

Gérard Drogoz, Diboti di néni.

AU GABON

Nous remercions particulièrement les autorités gabonaises, les Directeurs d'établissements de Libreville, Lambaréné, Port-Gentil et les professeurs pour leur professionnalisme et leur collaboration sans lesquels le recueil de données n'aurait pas eu lieu.

Direction, Censeur et Professeurs du Lycée National Léon-Mba (Libreville).

Direction et Professeurs de l'Institut Immaculée conception (Libreville).

Direction et Professeurs du Collège et Lycée Monseigneur Bessieux (Libreville).

Direction et Professeurs du Collège et Lycée Mgr Jean Baptiste Adiwa (Lambaréné).

Direction et Professeurs du Lycée Fanguinovéni (Lambaréné).

Direction et Professeurs du Lycée Charles Méfane (Lambaréné).

Direction et Professeurs du Collège et Lycée Raponda Walker (Port-Gentil).

Direction et Professeurs du Lycée Joseph Ambouroué Avaro (Port-Gentil).

Ces remerciements sont particulièrement adressés aux élèves des établissements respectifs sans exceptions.

Nous remercions sincèrement nos formateurs du Département d'Etudes Ibériques (DEI) et nos collègues déjà enseignants (es) à travers le Gabon dont le soutien et les encouragements ont été déterminants.

M. Winsou K. Camille ; Mme Mouendou. Mme Tchalou, etc.

Mme Ada Danielle ; M. Kany Elie Ernest ; M. Valery Mbina ; Melle Trinité Mengué ; Mme Irène Ambassa ; M. Franck-Alain Doukaga ; Melle Ada, etc.

A MES FAMILLES GABONAISES

Nous exprimons ici notre gratitude, nos remerciements affectueux et chaleureux à ceux et celles qui de près ou de loin ont contribué à la soutenance de cette thèse.

Mme et M. Nzaou Kassa Appolinaire.

Mme et M. Mbadinga Flavien.

Mme et M. Jean Djembi.

Mme et Jeannette Matsanga Nzamba.

Mme et M. Etienne Modoumbé.

M. Théophile MOUNGUENGUI.

Melle Roberthe Guissina.

Mme et M. Mbina Nziengui André.

Mme et M. Massavala.

Mme et M. Noël Malaga.

Mme et M. Charles Divingou.

Mme et M. Alain Mabo et Massandi.

Mme et M. Rodrigue Mouanga.

Mme et M. Vandji Béatrice.

Mme et M. Yenot Patricia.

Mme et M. Yenot Liliane.

Mme et M. Mesmin Moussounda.

M. Timothée Ponguy.

Mme et M. Martin Mabala.

Mme et M. Nzamba Kwanga.

Mme et M. René Boussougou.

Mme et M. Moïse Bibalou.

SOMMAIRE

<i>Liste des abréviations et sigles</i>	8
INTRODUCTION GENERALE	10
0.1. Le sujet.....	14
0.2. La motivation.....	17
0.3. La problématique.....	18
0.4. Les hypothèses.....	22
0.5. Approches méthodologiques.....	25
0.6. Organisation de la thèse.....	26
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE DE LA RECHERCHE	29
Chapitre 1 : Ensemble terminologique et notionnel	30
1.1. Contexte sociolinguistique gabonais.....	30
1.2. Enseignement-apprentissage des langues étrangères en contexte exolingue.....	38
1.3. Stratégies d'apprentissage ou tactiques d'enseignement ?.....	46
Chapitre 2 : Croyances, représentations et savoirs des acteurs de la classe sur la langue seconde : état de l'art	67
2.1. Caractéristiques et définitions des croyances.....	67
2.2. Approches des représentations, croyances et savoirs de l'enseignement-apprentissage d'une L2.....	80
2.3. Des interconnexions notionnelles et disciplinaires.....	86
DEUXIEME PARTIE : PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE POUR UNE ANALYSE DES REPRESENTATIONS DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ELE AU GABON	99
Chapitre 3 : Problématique et méthodologie	100
3.1. Problématique et hypothèses.....	100
3.2. Ensemble des données recueillies.....	103

3.3. Contraintes du terrain et traitement des données	109
3.4. Corpus pour la thèse et synthèse méthodologique	113
TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES, RESULTATS ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES	119
Chapitre 4 : Paysage ethnolinguistique des classes gabonaises	120
4.1. Paysage ethnolinguistique des classes et degré de maitrise des langues vernaculaires.....	121
4.2. Conséquences pédagogiques : le choix du cours bilingue.....	134
4.3. Difficultés d'apprentissage et sources de motivation	140
Chapitre 5 : Retour sur l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère au travers des entretiens avec les professeurs.....	152
5.1. Les conditions historiques d'apprentissage de l'espagnol selon le discours des enseignants.....	154
5.2. Les sources de motivation et les stratégies d'apprentissages des professeurs... 168	
5.3. Des implicites théorico-méthodologiques de l'apprentissage de l'espagnol	179
Chapitre 6 : Initiation à l'espagnol langue étrangère au Gabon : analyses de quelques pratiques de classe.....	189
6.1. Discours institutionnel et contrat didactique.....	192
6.2. Représentations, discours officiel et pratiques pédagogiques : quels enseignements tirer ?.....	200
6.3. Ce qu'on entend par rudiments en classes de 4 ^e	209
CONCLUSION GENERALE	222
Résultats, discussion et perspectives.....	223
1. Résultats de la recherche.....	223
2. Discussion et apports de la recherche.....	229
3. Perspectives de la recherche	232
4. Souhais.....	239
Références bibliographiques	248
Index	283
Index des extraits des points de vue d'élèves.....	286

<i>Index des extraits des points de vue des professeurs</i>	292
<i>Index des tableaux</i>	300
<i>Index des illustrations.....</i>	302
<i>Annexes.....</i>	305
<i>Table des matières</i>	320

LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES

COP1 A COP10 :	Cours du professeur n°1 à 14 professeurs. Chaque professeur regroupe des fichiers de cours, la date du cours, suivie d'une extension en chiffre arabe 1, 2, 3
P1, P2, A P14 :	Chronologie des professeurs jusqu'à 14 professeurs.
E01, E02, A E08 :	Chronologie des entretiens jusqu'à n°7.
EG01 ET EG02 :	Entretien de groupe n°1 et Entretien de groupe n°2.
ENQ :	Enquêteur

SIGLES

AD :	Analyse du discours
FLS :	Français langue seconde.
FLM :	Français langue maternelle.
FLE :	Français langue étrangère.
ELE :	Espagnol langue étrangère.
FOS	Français sur objectifs spécifiques
FLI	Français langue internationale et/ou d'intégration.
L1 :	Langue première ou langue de première acquisition, langue de départ des apprentissages.
L2 :	Langue seconde, langue étrangère et objet de l'apprentissage ou langue d'arrivée.
LM :	Langue maternelle.
LVer	Langues vernaculaires.
I.P.N :	Institut pédagogique national.
MEN :	Ministère de l'Éducation Nationale.
CAPES :	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire.
CAPC :	Certificat d'Aptitude au Professorat de collègue.
C.C.F :	Centre culturel français
C.E.S :	Collège d'enseignement secondaire.

E.P.S :	Éducation physique et sportive.
CRS :	Croyances représentations et savoirs.
G.R.E.I.P :	Groupe de recherche et d'enseignement dans l'interaction plurilingue.
STM :	Mémoire à court terme (short term memory).
LTM :	Mémoire à long terme (long term memory).
CONFEMEN :	Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayants le français en partage
PASEC :	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PAPA :	Le PAPA (Projet d'Appui du Plan d'Action en matière d'éducation de base des adultes et des jeunes).
GERES :	Groupe d'étude et de recherche en espagnol de spécialité
ZPD :	Zone proximale de développement

INTRODUCTION GENERALE

Bien avant la naissance, l'enfant est en contact avec des systèmes de communication. Au cours de sa socialisation primaire, il s'approprie le langage et son environnement familial. Comme pour de nombreux pays africains, l'enfant gabonais grandit dans un plurilinguisme de situation et dans un bilinguisme inégal (Breton, 2008 : 38). Il est en contact avec les langues de ses géniteurs et de ses familles élargies¹. Cette première socialisation constitue la base d'un écosystème linguistique et culturel qui lui sert à se représenter et à nommer le monde. Il va de soi que la socialisation secondaire, pour nous limiter à son entrée à l'École, est un premier déchirement dont on n'évalue pas toujours les traumatismes. À l'école, il lui est interdit de parler sa ou (ses) langues pour se consacrer à l'apprentissage du français. Il vit alors une seconde rupture psycholinguistique et culturelle. Il y a une perte des ancrages émotionnels, matrices de toute construction identitaire et communautaire. Piccardo (2013 : 28) rappelle qu' :

« apprendre une nouvelle langue signifie accepter de ne pas avoir ces ancrages ou de ne pas pouvoir se servir de cette cartographie. Du point de vue psychologique, la structuration du moi est elle aussi touchée quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère, dans la mesure où les ancrages affectifs et symboliques doivent être en quelque sorte recrées ».

À partir de ce rappel, la négation de son patrimoine linguistique et culturel par l'imposition d'un monolinguisme officiel n'est pas sans conséquence sur ses attitudes et ses aptitudes scolaires. Il est désormais condamné à tout apprendre dans un univers linguistique et culturel étranger dès l'âge de six ou sept ans - aujourd'hui, il peut commencer plus tôt avec la scolarisation précoce (la maternelle) - alors qu'il n'a pas encore une maîtrise suffisante de ses propres systèmes de représentation.

L'immersion dans un nouvel univers culturel exige de lui une volonté d'apprendre, une ouverture d'esprit qui n'est pas toujours pris en compte dans de nombreuses recherches.

¹ Nous estimons que l'enfant africain n'appartient pas seulement au père et à la mère. Il appartient, d'une part, à la famille de son père et il est fils de la famille de sa mère. D'autre part, il grandit dans un environnement social qui participe de son éducation et de son bien-être. Les clans de famille, les tribus, les amis et/ou l'environnement social immédiat, toutes ces personnes ne partagent pas toujours la même langue. Cependant, elles cohabitent et construisent un écosystème linguistique complexe.

Le nouveau système d'apprentissage s'impose, ouvrant la porte aux nombreux conflits des représentations. Il doit désormais réapprendre une autre langue, une autre culture, pour nommer le monde dont il ne maîtrise pas encore les contours. Les relations entre le père et la mère, les rapports entre le maître et ses élèves, le rapport à l'autorité, les relations entre un enfant et un adulte ne sont pas toujours les mêmes d'un univers linguistique, social et culturel à l'autre. Pourtant, c'est la langue qui porte et véhicule ces valeurs.

Paradoxalement, force est de constater que la langue dite « étrangère », la langue seconde la langue de l'école, la langue des enseignements, la langue officielle, la L1, etc., ne peut pas tout traduire et ne peut pas tout dire. Même si la langue dite maternelle ou les langues de première socialisation sont des piliers sur lesquels se fixent les processus d'acquisition, elles non plus, ne peuvent pas tout traduire. Tout, nous l'entendrons par le vécu. D'autres langages s'ajoutent dans ce cas pour communiquer et traduire le vécu.

Par ailleurs, l'analyse des manuels au programme d'enseignement-apprentissage du français, d'espagnol et de l'anglais apporte des éclairages sur la distance qui sépare les instructions officielles des pratiques pédagogiques effectives. Et la succession des ruptures conduit à une perte des repères et à une fragilisation du socle linguistico-affectif. Les décrochages scolaires et la mise en place des mécanismes de différenciation sociale et scolaire revoyant implicitement aux luttes de classe² ne trouvent-ils pas ici un début de réponses³ ?

L'école au village (1), celle de la ville (2), le collège (3), le lycée (4) et l'université (5) constituent cinq étapes de l'évolution éducative et sociale de l'enfant. Celui qui quitte le village, rejoint les villes où se trouvent les collèges, les lycées et les universités.

²Baudelot, C. (2013). « Tactiques de classe au lycée professionnel », dans *laviedesidées.fr*, p. 1, (dernière consultation, 15 mai 2014). Pour une analyse approfondie des enjeux sociaux d'éducation à partir des orientations entre lycées professionnels et/ou en enseignement général en France, l'ouvrage d'Ugo Palheta (2012). *La domination scolaire, sociologie de l'enseignement professionnel et public*. Le lien social. Paris, PUF, est riche d'enseignements. Il est à situer dans l'approfondissement de l'ouvrage d'Aziz Jellab (2008). *Sociologie de l'enseignement professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

³Nous invitons le lecteur à parcourir avec intérêt l'article de Rolland, D. (2006). « Exploration de la mémoire et de l'identité collective en français langue seconde », dans *Biographie langagière et apprentissage Plurilingue. Le français dans le monde, Recherches et applications*. Molinié, M. « coord. ». Paris : CLE International, n° 39, p. 134-145, afin de cerner les premiers obstacles cognitifs, culturels qui s'enchaînent au fur et à mesure des rencontres des cultures.

Autrement dit, celui-ci vit une « concaténation »⁴ de traumatismes manifestés par l'éloignement familial, la rupture linguistique et l'expatriation culturelle.

Rappelons qu'en classe de sixième, l'enfant gabonais commence officiellement l'apprentissage de l'anglais⁵ : ce qui constitue, diachroniquement parlant, un second palier dans la chronologie d'univers linguistiques et culturels que découvre l'élève, le premier palier étant franchi par l'apprentissage du français. C'est donc après dix années « d'acquisition » et/ou d'apprentissage du français, du haut de ses douze ans, de ses dix-neuf ans, voire vingt ans, pour quelques pourcentages d'élèves des lycées et collèges de notre échantillon que commence, en classe de 4^e, l'enseignement-apprentissage de l'espagnol, langue étrangère (ELE). Voilà un troisième palier, un nouvel univers linguistique et culturel qui s'ajoute au parcours riche d'apprentissage de l'élève gabonais.

En somme, il traverse plusieurs environnements sociaux (famille, villes, zone rurale et urbaine), s'éloigne de son écosystème plurilingue oral et immédiat pour s'approprier d'autres langues-cultures alors qu'il ne dispose que d'une maîtrise partielle de ses langues endogènes, dites « vernaculaires », voire même du français. Il y a lieu de retrouver ici l'écho du questionnement de Cuq (2005 : 51), sous la plume de Valenzuela (2010 : 73) car si « la légitimité de l'enseignement d'une langue à des étrangers n'est pas évidente a priori : où sont les limites entre une aide à des décisions librement choisies et un expansionnisme voire un impérialisme culturel ? » Ce n'est certainement pas ici, le lieu de répondre à cette pertinente interrogation. Mais il faudra bien s'y atteler à terme.

En classe de quatrième, l'élève est de nouveau confronté aux choix de plusieurs autres langues étrangères parmi lesquelles se trouve l'espagnol. Cette nouvelle langue étrangère ouvre les portes de nouvelles représentations, de nouveaux systèmes de valeur, tout un univers sémiotique qu'il doit s'approprier pour renommer son environnement immédiat et éloigné, dorénavant proche et/ou mondialisé. On peut se demander avec quels mots le nomme-t-il de nos jours ?

⁴ Permettons-nous d'emprunter la notion de « concaténation » à Courtés, J. et Greimas A-J. (1986, 1993). *Sémiotique narrative et discursive : méthodologie et application*. Paris : Hachette Supérieur - dans le sens d'un enchaînement de programmes narratifs d'usage ou d'une suite graduelle de traumatismes liés aux passages d'univers linguistiques et culturels très éloignés les uns les autres par le biais de plusieurs socialisations « inachevées ».

⁵ Nous précisons que des apprentissages précoces, les écoles bilingues introduisent plus tôt l'apprentissage de l'anglais avant la classe de sixième.

Aussi est-il utile de souligner que les relations entre les géniteurs (père et mère) et l'enfant, entre le maître, le professeur et les élèves, entre l'enfant et l'adulte, tout simplement relèvent d'autres univers socioculturels et constituent des données indispensables à l'analyse de sa volonté et de sa motivation à apprendre. Or, les entrées successives d'un univers culturel à l'autre ne sont pas sans conséquences psycholinguistiques et affectives dans la construction du futur adulte.

Les professeurs que nous allons écouter et observer ont vécu, à des degrés divers, ce parcours quelque peu particulier. Quels sont alors leurs répertoires linguistiques ? Sur quels substrats linguistiques ont-ils reposé leur apprentissage et sur quoi fondent-ils l'enseignement de la langue dont ils sont devenus des spécialistes ? Si la politique linguistique du Gabon consacre la négation des langues « vernaculaires », démontrant ainsi la construction/déconstruction du jeune gabonais, l'École ne présente-elle pas, de ce point de vue, un double paradoxe consistant à éduquer et instruire par la négation des piliers identitaires des acteurs de la classe ?

Et pourtant, la diversité linguistique et culturelle constitue pour les pays d'Afrique noire francophone une richesse inestimable. Des cris de désespoir sur l'avenir des langues se font entendre çà et là. « Des tentatives d'intégration de l'enseignement des « langues nationales » dans les systèmes éducatifs se multiplient à l'échelle du continent avec des résultats difficilement évaluables » (Tourneux, 2011 : 5-7).

Dans ces expériences, le Gabon brille par la résignation : même si l'on peut relever quelques actions⁶ dans le sens de l'enseignement des langues vernaculaires au Gabon, la langue française règne en maître absolu depuis 1820, en tant qu'héritage colonial au service de l'unité nationale et de la formation des hommes sur tous les plans. Nul doute que les raisons de cette position politique sont complexes. Pour certains, chacun défend la langue de son groupe ethnique pourtant menacée progressivement de disparition (Idiata, 2002 ; 2003 : 15-54).

⁶ « Promotion des langues vernaculaires sur le plan constitutionnel. cf. en 1994, article 2, paragraphe 8. en 1998, ouverture du département des langues nationales à IPN (Institut Pédagogique nationale et ouverture du CAPES/ langues gabonaises à ENS (Ecole normale supérieure). » Idiata, D-F. (2002). *Il était une fois les langues gabonaises*. Libreville (Gabon) : Editions Raponda-Walker, p. 74-75.

Il va sans dire que l'espagnol langue étrangère, dans ce contexte, occupe une moindre place. C'est bien certainement l'une des raisons qui justifient le choix d'étudier les représentations de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol au niveau débutant, **sujet de cette recherche.**

0.1. LE SUJET

Après un parcours de licence d'espagnol au Département d'Études Ibériques de l'Université Omar Bongo (Gabon), nous avons choisi de faire un Master 2 en Littérature et civilisation espagnole. Ce qui correspondait à l'un des choix possibles auquel le Département donnait droit. En effet, soit nous préparions une maîtrise et une thèse de civilisation et littérature espagnole contemporaine, soit nous nous préparions à le faire en civilisation et littérature hispano-américaine.

Fasciné par l'évolution de la société espagnole depuis le siècle des lumières à nos jours, nous avons mené une recherche en Licence sur les : « caractéristiques et objectifs du socialisme espagnole postfranquiste⁷ ». Le rappel descriptif des clés de la transition démocratique en Espagne a motivé, en maîtrise, l'analyse historique et descriptive de « la representación de la integración de España en la CEE en el diario *El país* : análisis socio-semiótico, 1983 »⁸ à l'université Lumière Lyon 2.

Cette analyse des faits sociaux de l'Espagne moderne et contemporaine s'est poursuivie en Master (ancien DEA) au travers d'une étude comparative de la « représentation du V^e centenaire de la « découverte » de l'Amérique dans la presse espagnole et française 1492-1992 »⁹. Afin de conjointre la formation et l'employabilité des études, nous aurions voulu mener l'analyse de l'évolution idéologique des manuels au programme dans l'enseignement et apprentissage de l'espagnol au Gabon.

La revue de la littérature à ce propos a permis de croiser les travaux de Rodrigues¹⁰ avec la thèse d'Eyéang¹¹.

⁷ Mbadinga Mbadinga, A-M. (1996). « Caractéristiques et objectifs du socialisme espagnole postfranquiste ». Rapport de Licence. P. Tchalou (dir.), Université Omar Bongo.

⁸ Mbadinga Mbadinga A-M. (2000). « Représentation de l'intégration de l'Espagne dans la CEE dans le quotidien *El País* : analyse sociosémiotique, 1983 », Mémoire de maîtrise. Sylvie Martin (dir.). Université Lumière Lyon 2.

⁹ Mbadinga Mbadinga A-M. (2000). Représentation du V^e centenaire de la « découverte » de l'Amérique dans la presse espagnole et française 1492-1992 ». Mémoire de DEA. Martin (dir.). Université Lumière Lyon 2.

¹⁰ Rodrigues, D. (1989). L'enseignement de la civilisation hispanique en France : discours et idéologie des manuels à l'usage dans le Second Cycle (1949-1985). Thèse de doctorat en Études Ibériques. Jean-Botrel, F. (dir.). Université Charles de Gaulle (Lille 3), vol. 1 et 2 (348 et 285 p).

Ces travaux ont réorienté notre objet de recherche. Certes, l'enseignement est pour nous la suite logique de notre parcours, mais que voulons-nous enseigner concrètement ? C'est une question que se posait déjà Eyéang (1997 : 26) en précisant le contexte. Puis, nous nous demandions comment voulons-nous exercer ce métier aujourd'hui ? Ce double questionnement traverse les considérations de la linguistique, linguistique appliquée jusqu'à la didactique des langues étrangères (Valenzuela, 2010 : 74). Elles justifient notre parcours atypique de formation en quête d'autres compétences en didactique des langues étrangères, en sociolinguistique, en analyse du discours, en psycholinguistique, ce afin de mieux agir.

C'est ainsi qu'il nous a été indispensable de faire un second Master 2 (DESS) qui a apporté des compétences en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement et en élaboration pédagogique. Cette quête de connaissances théoriques en didactique des langues en vue de l'efficacité pédagogique nous a ouvert les portes de la didactique du français langue étrangère (FLE) et du français sur objectifs spécifiques (FOS) dont les préoccupations se trouvent aussi partagées par le Groupe d'Études et de Recherches en Espagnol de Spécialité (GERES)¹².

Et pour de nombreuses raisons existentielles, ce n'est que six années plus tard que nous avons décidé de terminer ce troisième cycle universitaire resté suspendu. Notre spécialité étant l'espagnol, nous ne pouvions pas reposer nos travaux sur le français sur objectifs spécifiques.

Ce détour n'ayant été qu'un tremplin pour acquérir des bases en didactique générale et en didactique des langues-cultures. Mais hormis cette quête de cohérence du parcours, d'où vient l'intérêt d'étudier les représentations des enseignants d'espagnol exerçant au Gabon et au niveau débutant ? Plusieurs raisons soutiennent cette recherche. Parmi elles, nous pouvons évoquer les constats suivants :

La faiblesse des résultats au niveau du secondaire au Gabon, selon les états généraux du Ministère de l'Education National (M.E.N, 1983) qui successivement font état de la faiblesse des résultats, l'esprit de facilité, l'exigence de rigueur et formation d'enseignants en docimologie (Divingou, 2008 : 3).

¹¹ Eyéang E. (1997). L'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon : éléments de recherche pour une adaptation socio-didactique. Thèse de doctorat. Dabène, L. (dir.). Université Stendhal - Grenoble III. Science du langage & didactique. Vol. 1 & vol. 2, 815 p.

¹²<http://www.geres-sup.com/>

Le parcours des études sur la problématique question de l'évaluation, ses représentations et sa pratique au secondaire voire des travaux successifs sur l'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon (Eyéang, 1997, 2009 ; 2011 ; Ambassa, 1997 ; Kombila, 1999 ; Mboumba, 2011), pour ne citer que ces derniers.

Nous constatons que chacun selon sa spécialité et son objet d'étude n'évite pas les questions relatives aux représentations de la langue, au contact de langues voire celles axées sur les pratiques culturelles d'enseignement-apprentissage au Gabon (Ambassa, pour ce qui est de l'université). Aucun de ces auteurs n'aborde la question au niveau initial et du point de vue des enseignants. Cette insuffisance scientifique nous a motivé à reformuler la question tout en l'actualisant. Comment les enseignants d'espagnol du Gabon se représentent-ils l'enseignement-apprentissage de cette langue dans ce pays aujourd'hui et comment le justifient-ils ? Comment les représentations et les croyances des enseignants contribuent-elles ou ne contribuent-elles pas à l'appropriation de l'espagnol ? Ce questionnement sur l'espagnol langue étrangère (ELE) en milieu exolingue porte implicitement la nature des contrats didactiques et pédagogiques tout en faisant écho aux enjeux idéologiques et aux pratiques culturelles de formation. Il convoque les récits d'apprentissage et de formation des enseignants comme supports d'analyse des représentations, croyances et savoirs, désormais abrégés (RCS) sur la langue et son enseignement-apprentissage.

Cela revient à considérer quatre éléments clés des situations d'enseignement-apprentissage : **l'enseignant** (répertoire linguistique, formation, expérience, culture d'enseignement-apprentissage, personnalité), **l'élève** (répertoire linguistique, attitudes vis-à-vis des langues en présence, sources de motivation), **contexte** (situation sociolinguistique gabonaise, milieu institutionnel, la classe, les effectifs, les outils d'enseignement-apprentissage, l'acoustique) et **l'espagnol langue étrangère (ELE)** dans le système éducatif et dans la société gabonaise aujourd'hui.

C'est à la lumière d'un croisement de données diverses - transcriptions d'enregistrements audio d'entretiens, des observations de classe et des réponses d'élèves à un questionnaire sur leurs biographies linguistiques, leurs représentations de la langue - que se formulent nos hypothèses et les perspectives didactiques en matière de formation pour les futurs enseignants d'espagnol au Gabon.

Le choix des établissements privés confessionnels de Libreville et de l'intérieur du Gabon répond à deux objectifs : (1) Mettre en évidence les similitudes et les divergences des pratiques de classe entre les deux secteurs. (2) Rendre compte des inégalités entre enseignants et élèves selon les lieux d'apprentissage et les tactiques d'enseignement adoptées.

Enfin, nous estimons, à juste titre, que la compréhension fine des phénomènes, du contexte et des moyens donne une vision actualisée, réaliste et pragmatique des enjeux actuels de l'enseignement des langues romanes en Afrique francophone à côté des langues vernaculaires. Cette analyse à la fois descriptive et interprétative déterminera, nous l'espérons, les orientations futures susceptibles d'engager les acteurs vers une réflexion approfondie de l'objet de la didactique des langues à côté de celui de l'éducation au Gabon de nos jours.

0.2. LA MOTIVATION

Notre aventure doctorale vise à contribuer modestement à la réflexion sur l'évolution des questions éducatives via la didactique des langues-cultures au Gabon. Le constat de l'insuffisance des recherches approfondies sur la didactique de l'espagnol au Gabon nous interpelle au premier degré puisque nous voulons l'enseigner.

Après la thèse d'Eyéang (1997) d'approche sociodidactique nous avons la thèse de Mboumba (2011), en linguistique, sur l'approche « contrastive du français, yipunu et l'espagnol », puis celle de Boukandou Kombila (2014) qui décrivent les difficultés d'apprentissage de l'espagnol par les élèves gabonais. Mais en didactique de l'espagnol, la littérature est bien insuffisante. Sur les travaux précédents, nous constatons comme Mboumba que :

« ces travaux abordent plusieurs thèmes ayant trait aux méthodes et manuels utilisés qui ne sont pas adaptés au contexte social de l'apprenant, à la formation insuffisante des enseignants, au manque de matériel didactique, aux effectifs pléthoriques, à l'absence de continuité de la pratique de la langue espagnole entre la maison et l'école etc. Aucune étude sur l'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon n'aborde la question du rapport entre les systèmes linguistiques des langues en contact : l'espagnol, le français et les langues gabonaises » (Mboumba, 2011 : 25-26).

La thèse de Boukandou Kombila revient sur la question. Son propos fait écho aux préoccupations liminaires de notre recherche et introduit la partie sociolinguistique de cette thèse.

Nous reviendrons sur ce travail qui pose certainement un cadre d'orientation de la didactique des langues-cultures au Gabon. Pour lors, parmi de nombreuses sources de motivation nous disons être concerné par l'évolution du plurilinguisme gabonais qui convoque la prise de conscience du rôle des langues vernaculaires dans le processus d'apprentissage, d'une part.

De l'autre, le contexte d'enseignement-apprentissage de l'espagnol depuis 1997 à nos jours et l'évolution des technologies de l'information et de la communication invitent à une réflexion sur le décalage entre les débats théoriques en Europe sur l'acquisition et l'enseignement-apprentissage des langues (L1 & L2) par rapport aux adaptations sociodidactiques en cours en Afrique francophone et au Gabon en particulier.

0.3. LA PROBLEMATIQUE

Rappelons que l'« enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon se fait dans un contexte à la fois exolingue et plurilingue à tradition orale dominé par le français. Il est calqué sur des instructions officielles françaises, du point de vue du « transfert méthodologique ».

En revanche, la conséquence est indispensable à la compréhension des enjeux. En effet, nous sommes devant une application des présupposés théoriques élaborés pour des élèves monolingues à des élèves vivant un monolinguisme imposé dans un contexte plurilingue diglossiques¹³.

¹³ Nous retenons que « la diglossie, ou une situation diglossique, existe lorsque deux langues coexistent sur un même territoire. Pour certains, la diglossie est une situation nécessairement conflictuelle ; pour d'autres, il y a diglossie même si les deux langues n'occupent pas les mêmes fonctions sociales et donc ne sont pas en compétition. Il y a conflit linguistique lorsque deux langues nettement séparées par leurs fonctions sociales (situation diglossique) s'affrontent, l'une comme politiquement et socialement dominante et l'autre comme politiquement et socialement dominée. Il n'y a que deux seules issues possibles à cette situation conflictuelle : la substitution dans le cas où la langue dominante fait disparaître l'autre langue ou la normalisation dans le cas où la langue dominée entre dans un processus de réappropriation des fonctions sociales qu'elle a perdues, dans Langues en contact : Multilinguisme et diglossie ». Loubier, C. (2008). Dans, <http://wwwens.uqac.ca/~flabelle/socio/diglossie.htm> (dernière consultation, le 14 mai 2012). De ce point de vue, au Gabon, le statut du français par rapport aux autres langues étrangères est d'emblée la première situation diglossique. La seconde situation diglossique est la position dominante qu'occupe le français par rapport aux langues vernaculaires gabonaises (fang, inzebi, ipunu, myene, etc.).

Lorsqu'on parle de calque d'instructions officielles, de reproduction du système hérité de la colonisation (Ibouili-Nzigou, 1983 : 429-450) l'enjeu de l'analyse des représentations et des tactiques d'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon renvoie à l'incohérence et l'inefficience du système éducatif gabonais (Divingou, 2008 : 3-50)

Par conséquent, si depuis une trentaine d'années, la méthode traditionnelle d'enseignement des langues est la seule utilisée au Gabon, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'elle est adaptée aux représentations que les Gabonais se font de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Or après cinq années d'apprentissage de l'espagnol - de la classe de 4^e à la terminale - les résultats au baccalauréat montrent que la plupart des élèves (toutes sections confondues) présentent un niveau quasi débutant (MEN, 1983, 1984, 1998, 2001, 2003).

Pourquoi ce constat ? Si à raison de trois heures d'espagnol par semaine (11.25/mois ou 95-98 heures par an) au terme de cinq années d'apprentissage de l'espagnol, soit environ 500h, le niveau atteint est un niveau débutant, il semble quelque peu difficile de soutenir que la méthode traditionnelle est efficace au Gabon.

La recherche gabonaise en sociolinguistique et sociodidactique dit que « l'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon n'est pas adapté au public cible et ne remplit pas les fonctions de moyen de communication » (Eyéang, 1997 : 3). Qu'est-ce qui expliquerait la permanence de ce constat ?

Déjà en 1997, Eyéang évoquait le manque de moyens financiers permettant d'équiper les élèves en manuels scolaires et l'insuffisante formation des enseignants d'espagnol au Gabon, pour ne retenir que ces deux explications.

Messakimove (2009 : 1-17), dans un article publié dans *MarcoELE*, aborde la question des représentations et croyances des élèves du secondaire gabonais sur l'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère (ELE) au Gabon. Elle a préalablement constaté, comme nous, l'absence d'études approfondies sur le rôle et la prise en compte des représentations des élèves gabonais sur leur processus d'appropriation de l'espagnol. Son article d'approche qualitative et exploratoire compare les élèves ayant de bons résultats avec ceux ayant de mauvais résultats à dessein d'inférer les croyances et les stratégies d'apprentissage. Selon elle,

« para los profesores, conocer las creencias permite **comprender mejor el mundo de los alumnos**, entender cómo actúan y qué **factores influyen negativa o positivamente en el éxito del aprendizaje**. Para los alumnos, ser consciente de sus creencias y del papel que éstas juegan en el aprendizaje les ayuda a implicarse de forma completa en su propio proceso de aprendizaje. Conocer su origen, su influencia en las acciones de los alumnos y en la medida de lo posible, **llevar a los profesores a adaptar la enseñanza a la realidad misma**” (Messakimove, 2009 : 4).

Comme on peut le remarquer, l'élève et ses stratégies d'apprentissage font désormais partie des préoccupations de la recherche gabonaise en espagnol langue étrangère. Dans ses conclusions, nous pouvons retenir les points suivants : outre l'image positive de la langue espagnole, les difficultés linguistiques (grammaire et conjugaison), l'auteur relève la création d'une nouvelle langue « el franpañol, un idioma artificial que es una mezcla de francés y de español, debido a las interferencias lingüísticas » (Messakimove, 2009 : 11). Puis, du côté des professeurs, elle souligne le fait « de no dar importancia a las necesidades de los alumnos en las planificaciones de sus clases (debido a sus creencias) ».

En somme, si cette étude exploratoire met en évidence l'importance des croyances des élèves sur leur processus d'apprentissage, qu'en est-il des croyances des professeurs sur le processus d'enseignement ? Autrement dit, la question reste entière puisqu'il s'agit d'une étude exploratoire des croyances des élèves et dont le professeur n'en tient pas compte.

Par ailleurs, Mboumba (2011 : 28) part de l'hypothèse selon laquelle « la seule langue qui influence directement l'apprentissage de l'espagnol est le français ». Dans ce cas son « étude contrastive des systèmes phonétiques du yipunu, du français et de l'espagnol » oriente l'explication du constat d'échec vers l'influence des langues maternelles sur l'apprentissage de l'espagnol. Nous revenons sur cette question dans les chapitre IV et V de notre thèse.

Nous avons cité plus haut la très récente thèse de Boukandou Kombila (2014 : 250-263) qui revient sur les mêmes questions, cette fois depuis le secondaire jusqu'à l'université, preuve que la question est préoccupante. Après un rappel historique assez large de l'enseignement au Gabon, elle interroge « l'influence de l'origine linguistique » des élèves dans le processus d'apprentissage de l'espagnol en passant en revue la situation sociolinguistique et les questions d'« interférences ».

Puis, c'est à travers une présentation kaléidoscopique du contexte social et institutionnel qu'elle énumère les problèmes saillants - infrastructures, absence d'équipements et matériels pédagogiques, gestion des effectifs pléthoriques - qui rendent l'activité d'apprentissage et d'enseignement particulièrement ardue (cf. première partie : 105-115). Ce travail rétrospectif rappelle l'état de la question fait par Eyéang (1997), il y a dix-sept ans. Boukandou Kombila oriente à son tour la réflexion et les investissements des décideurs du système éducatif vers la formation des enseignants, la coopération avec l'Espagne, l'apprentissage précoce des langues, l'augmentation du volume horaire, le développement des échanges avec la Guinée Equatoriale, la création d'un Institut Cervantès et l'usage du numérique, entre autres.

Il ressort donc de ces recherches que l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère au Gabon repose sur la formation des enseignants et les questions matérielles voire financières. Seul l'article de Messakimove (2009, *supra*) évoque la place et l'impact des représentations des élèves sur leur processus d'apprentissage. Nous ne trouvons pas de recherche reposant sur les représentations des enseignants. Devant ce vide, et face à l'abondante littérature en matière d'analyse des interactions¹⁴, hormis celles axées sur la compétence linguistique, force est de constater que les recherches d'approche interactionniste butent, elles aussi, devant l'opacité des processus d'apprentissage de la L2.

Nous faisons l'hypothèse qu'une insuffisante maîtrise des langues vernaculaires et du français seraient sources d'insécurité linguistique¹⁵ des acteurs de la classe et une des causes des difficultés d'apprentissage de l'espagnol au Gabon. Nous tenterons de démontrer **comment les croyances des enseignants dictent résolument leurs actions en classe.**

En effet, l'enseignant porte la langue, la culture, la civilisation, l'application des instructions officielles et des tâches d'apprentissage. Sa formation doit donc être à la hauteur des enjeux chaque fois renouvelés qui l'attendent selon les situations didactiques et les contextes.

¹⁴ A toute fin utile, nous invitons le lecteur à consulter les ouvrages de la bibliographie de Cicurel, F (2011 : 270-283) pour l'analyse des interactions, l'agir professoral et des pratiques de classe.

¹⁵ Bourdieu, P. (1982) : *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, aborde cette question en termes de marchés linguistiques comme cause de l'insécurité linguistique à la suite de Labov W. (1966). Le chapitre IV et V de cette thèse vérifient cette problématique dans la mesure où les acteurs de la classe justifient l'abandon de leur substrat linguistique au profit du français, langue prestigieuse.

Dans le même sens que Vause, nous postulons «[...] que les croyances et connaissances des enseignants se construisent tout au long de leur vie, depuis leur milieu d'origine et leurs expériences scolaires en tant qu'élève à leurs expériences en tant qu'enseignant » (Vause, 2009 : 14). Les représentations constituent « [...] un tout : éducatif, apprentissage et professionnelle. D'où le caractère évolutif et instable de ces dernières ». Par conséquent, l'agir professoral est « [...] en relation avec un système de savoirs, de croyances et de représentations et qu'il y a une relation directe entre leurs actions et leurs pensées » (Cambra, 2003 : 204).

Ce constat induit une série de questions spécifiques sur lesquelles reposent nos hypothèses : Que disent les professeurs d'espagnol du Gabon sur leur apprentissage de l'espagnol langue étrangère ? Qu'est-ce que c'est qu'une langue ? Comment l'apprend-t-on ? Et comment enseignent-ils ? Quels sont les rôles de chaque inter actant ? Dans quelle mesure les situations pédagogiques observées soutiennent-elles la pratique de la langue-culture espagnole ? Enfin, en quoi l'analyse des représentations et des tactiques d'enseignement-apprentissage est-elle utile à la formation des futurs enseignants d'espagnol au Gabon ? Ce questionnement repose sur les trois hypothèses suivantes.

0.4. LES HYPOTHESES

4.1.1. Hypothèses

Hypothèse 1. L'efficacité de l'appropriation de l'ELE en milieu exolingue et plurilingue diglossique ne dépend pas seulement des insuffisances matérielles ou de la formation, mais aussi de leurs représentations sur ce qu'est une langue, son enseignement-apprentissage, le rapport à leurs substrats linguistiques voire à la culture d'enseignement-apprentissage¹⁶.

Hypothèse 2. Les représentations, croyances et savoirs des enseignants déterminent les stratégies d'enseignement-apprentissage de la L2. Et nous pouvons les inférer. Car elles « [...] circulent dans les discours, sont portées par **les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques**, cristallisées dans **les conduites** et les agencements matériels ou spatiaux » (Jodelet et al., 2003 : 48).

¹⁶Dans cette voie, les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement peuvent servir de catalyseurs de l'évolution pédagogique et des ruptures idéologiques du point de vue des systèmes de pensées et des cultures d'enseignement-apprentissage.

Hypothèse 3. Analyser les croyances, représentations et savoirs des enseignants éclaire les différences de pratiques pédagogiques entre le secteur privé et le secteur public et ce, d'une ville à l'autre. Leur prise en compte peut expliquer la faible capacité communicative des élèves et induire des adaptations nécessaires dans la formation des futurs enseignants d'espagnol au Gabon. Ces hypothèses inscrivent la recherche dans l'approche ethnographique de la classe dont nous rappelons ici quelques postulats.

4.1.2. Postulats et principes

Postulat 1 : « Les décisions que prennent les enseignants sont en relation avec un système de savoirs, de croyances et de représentations et il y a une relation directe entre leurs actions et leurs pensées » (Cambra, 2003 : 204).

Postulat 2 : « S'intéresser aux savoirs, croyances et représentations des enseignants suppose une attitude de recherche qui ne prétend pas les opposer à, voire les évaluer par rapport à des savoirs théoriques, mais prendre en considération les savoirs pratiques construits par les enseignants comme résultats de l'expérience, quand celle-ci est objet de réflexion critique et de recherche » (Cambra, 2003 : 206).

Postulat 3 : « Un enseignant est [...] un agent rationnel et réfléchi, membre d'un collectif dont il partage une culture professionnelle ou quelques fois ne la partage que par défaut. Lui donner la parole c'est : comprendre son agir en relation avec ses connaissances ; sa motivation, son attitude face à la complexité » (Freeman, 2002).

4.1.3. Buts et limites de la recherche

Voilà une trentaine d'années que la recherche sur les connaissances pratiques des enseignants fait couler beaucoup d'encre. Parmi les motivations principales de cette mobilisation, Tochon (1992 : 108) rappelait qu' :

« on s'était aperçu que, pour bien enseigner, il fallait tenir compte des représentations des apprenants ; on se rend compte maintenant que pour bien former, il est indispensable de **tenir compte des représentations des enseignants**. Les résultats de la recherche sur l'apprentissage, quand ils sont transférés en formation, sont alors décontextualisés [...]; d'où l'importance d'étudier les modes de contextualisation dans la pensée des enseignants, puis de les intégrer dans une réflexion sur le mode collaboratif, entre chercheurs, formateurs de terrain experts du contexte, et enseignants ».

C'est dans cette dynamique que nous situons notre recherche sur l'axe de l'enseignement sans en exclure totalement celui de l'apprentissage dès lors qu'ils sont interdépendants. En effet, « [...] dépendent de l'enseignement, les aspects essentiellement liés aux choix méthodologiques, pédagogiques ainsi qu'à la formation des enseignants » Valenzuela (2010 : 75). L'intérêt est de « comprendre le travail quotidien, l'histoire personnelle, la carrière et collaborer pour l'amener à être un partenaire de la recherche » (Stenhouse 1980 et Meijer et al. 1999).

Puis, en dégagant les similitudes et les contrastes entre le secteur privé et le secteur public d'une part, et en mettant en évidence les caractéristiques du fonctionnement de la classe de langue entre Libreville et Lambaréné, nous voulons « découvrir les forces qui sous-tendent les observables, dans le but de mieux comprendre les actes d'enseignement-apprentissage » Cambra (2003 : 203). Dans cette voie, il y a neuf ans déjà que Castellotti (2005 : 43) trouvait qu'« il est indispensable que certaines croyances liées à la conception de l'apprentissage et de l'enseignement soient éclairées, et éventuellement remises en cause, grâce au regard apporté par la recherche scientifique ».

En un mot, la prise de conscience des futurs enseignants d'espagnol du rôle de la métacognition, le processus d'acquisition de la langue et le rôle des tactiques d'enseignement dans un milieu exolingue à multiple conflits linguistiques constituent les fondements de cette réflexion contextualisée pour la formation des futurs enseignants gabonais d'espagnol langue étrangère.

Avant de poursuivre avec la présentation des approches méthodologiques retenues, il nous semble indispensable de souligner le caractère inévitable et assumé des limites relatives à l'objectivité et à la totalité : (1) il s'agit, d'une part, de la neutralité par rapport au statut du français, langue dominante dans la situation sociolinguistique gabonaise. Autrement dit, c'est elle que nous utilisons pour l'ensemble de la recherche et donc, c'est à travers elle que se construisent, se dissimulent et se dévoilent les représentations. Et d'autre part, (2) notre statut d'enquêteur-impétrant et/ou notre « position sociale et identitaire » (Canut, 1998 : 152) dont les stratégies énonciatives et leur impact dans le déroulement des entretiens méritent d'être intégrés. Dans cette perspective, des méthodes de travail et des cadres d'analyse adaptés s'imposent.

0.5. APPROCHES METHODOLOGIQUES

Notre réflexion se fonde sur des observations de classe qui, elles, interrogent les principales orientations actuelles de la didactique des langues en milieu institutionnel. Trois axes soutiennent notre recherche. D'abord, nous tenons au principe de scientificité des descriptions et à la recherche d'explication. Ce qui sollicite plusieurs disciplines afin d'asseoir l'argumentation. Car, comme disait Coste (2000 : 210),

« pour certains, l'avenir de la didactique est au renforcement d'une description, voire d'une explication scientifique des processus d'enseignement/apprentissage dans les différents secteurs que comporte le domaine. La cohérence des principes et des démarches mis en œuvre tient à leur rigueur scientifique et l'intégration est celle due à des modèles théoriques souvent importés de disciplines constituées autres. Les méthodologies sont alors entendues comme méthodologies de recherche et non comme courants méthodologiques pour une intervention didactique ».

Le contexte d'enseignement-apprentissage invite donc à interroger les théories et non l'inverse. Il ne s'agit plus de rechercher des méthodes pour apprendre la langue étrangère mais plutôt de prendre en compte l'hétérogénéité des situations didactiques et des contextes pour adopter des postures pédagogiques raisonnées. C'est en cela que réside l'utilité de questionner les croyances et représentations, les us et coutumes des acteurs de la classe d'espagnol au Gabon.

D'approche ethnographique notre recherche est composée de plusieurs corpus : les observations de classe, des entretiens individuels et des entretiens de groupe, des réponses d'un questionnaire remis aux élèves des classes observées, quelques cahiers de cours servant de « palimpsestes » pédagogiques. Considérant que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait par la négociation et par les échanges verbaux, la classe est alors le terrain privilégié pour observer la co-construction de savoirs et savoir-faire. Ce qui explique le recours aux implicites théoriques d'approche interactionniste (Lüdi G. y Py, 1995, Py, 1993, Deprez, 2000, etc.)¹⁷. Il est principalement question d'analyse qualitative de plusieurs types de discours.

¹⁷ L'éclairage ici est lié à la réception, la valorisation des langues des populations migrantes en classe de langues, l'incompréhension, l'interculturel ou le vivre ensemble dans la diversité linguistique et culturelle qui caractérisent la construction de l'Union Européenne. Le parallèle peut être établi dans la mesure où vivre ensemble dans l'école et la société gabonaise intègre bien les enjeux politiques, linguistiques et culturels similaires.

0.6. ORGANISATION DE LA THESE

Cette thèse comprend six chapitres et trois parties : la première partie présente le cadre théorique et le contexte sociolinguistique de la recherche. Chronologiquement, le premier chapitre précise l'usage des concepts en tenant compte de la situation sociolinguistique gabonaise. Une situation qui invite à revisiter les dichotomies relatives à la langue/dialecte, au multilinguisme/plurilinguisme à la langue maternelle/langue étrangère. Cette contextualisation inscrit l'objet de la recherche dans le milieu institutionnel où couple l'acquisition/apprentissage se frotte aux méthodes, donne de la lisibilité aux stratégies d'apprentissage, au contrat didactique, à la notion de tâche voire à celle de compétences. Sociolinguistique, psychologie cognitive, linguistique appliquée, sciences de l'éducation et sociodidactique servent ainsi d'arrière-plan à la revue de la littérature sur les représentations croyances et savoirs des enseignants sur l'enseignement-apprentissage de la L2 (chapitre 2).

La deuxième partie de la thèse est composée d'un seul chapitre méthodologique. C'est dans ce troisième chapitre que nous reformulons la problématique. Puis nous présentons les hypothèses. Après la présentation des données, nous justifions les choix des corpus utilisés pour la thèse. Pour une approche ethnographique de la classe, nous dégagons les grandes lignes de notre démarche méthodologique dès lors que nous travaillons sur plusieurs corpus : les observations de classe, les questionnaires, les entretiens semi-guidés en face à face, les entretiens de groupe et des cahiers de cours. Le chapitre méthodologique apporte des précisions sur le vécu du terrain par le biais des difficultés administratives et techniques rencontrées. Nous le terminons par des précisions sur les limites de chaque corpus.

Quant à la troisième partie, elle est composée de trois chapitres réservés aux analyses. Nous commençons par analyser les caractéristiques ethnolinguistiques de la classe. Puis, nous examinons le degré de maîtrise des langues vernaculaires du point de vue des élèves (Chapitre IV). Comment ces élèves justifient-ils l'exclusion de leur substrat linguistique de la classe ? Entre un cours bilingue et un cours monolingue, lequel des deux choisissent-ils ? Quelles sont les figures du bon professeur de langues qui se dégagent de leurs réponses ?

Quelles sont leurs difficultés et leurs sources de motivation à apprendre l'espagnol aujourd'hui ? L'analyse de leurs réponses au questionnaire permet de fixer l'actualité d'enseignement-apprentissage.

Le chapitre V, en effet, inscrit les analyses du côté des enseignants. Il réalise un va-et-vient entre le passé et le présent. En un mot, les enseignants réexaminent revisitent leur parcours d'apprentissage de l'espagnol. Nous essayons ainsi, de comparer l'actualité présentée par les élèves avec ces récits. Les questions qui sous-tendent ce chapitre V sont les suivantes : De quoi se composent les répertoires linguistiques des professeurs de notre étude ? Quels rapports entretiennent-ils avec leur substrat linguistique ? Quelles étaient leurs difficultés et leurs sources de motivation à l'époque ? Comment ont-ils appris l'espagnol ? Qu'est-ce que c'est qu'une langue pour eux et comment l'apprend-t-on ?

Pour finir, le chapitre VI fait le point entre le dire et le faire. Autrement dit, comment enseignent-ils l'espagnol aujourd'hui ? A partir de quel discours officiel exercent-ils de nos jours ? De quelles tactiques de classe usent-ils pour enseigner la langue-culture espagnole à ce niveau ? Y a-t-il des similitudes ou des contrastes entre le secteur privé et le secteur public d'état ou alors entre la capitale et les villes de l'intérieur du pays ? Trouve-t-on des similitudes et/ou des contrastes entre les pratiques pédagogiques d'enseignants novices par rapport aux plus expérimentés ? Quels sont les axes majeurs qui caractérisent l'initiation à l'espagnol ? Que signifie enseigner et apprendre une langue dans ce contexte plurilingue diglossique aujourd'hui ? Entre les déclarations (récits d'apprentissage) et les pratiques de classe, quelles leçons pouvons-nous tirer des adaptations sociodidactiques de 1997 à nos jours ? C'est à ces questions qu'essaie de répondre notre recherche à dessein de comprendre la faible capacité communicative des élèves et des enseignants.

**PREMIERE PARTIE :
CADRE THEORIQUE ET CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE
DE LA RECHERCHE**

CHAPITRE 1 : ENSEMBLE TERMINOLOGIQUE ET NOTIONNEL

❖ 1.0. Introduction

La recherche sur les représentations et les stratégies d'enseignement-apprentissage ouvre la voie à de multiples débats épistémologiques dès lors que leur analyse sollicite l'usage de plusieurs notions appartenant à des champs disciplinaires très souvent éloignés les uns les autres. C'est pourquoi, dans ce premier chapitre, nous allons préciser et justifier les acceptions d'une série de concepts clés des disciplines convoquées par cette recherche. Cette contextualisation terminologique s'organise autour de trois blocs. Les langues en contact posent le cadre de la recherche au travers de la situation sociolinguistique gabonaise. Dans ce premier bloc, nous éclairons les dichotomies suivantes : langue versus dialecte, multilinguisme versus plurilinguisme, langue vernaculaire versus langues étrangères. Le second bloc revisite l'axe enseignement-apprentissage et aborde les questions d'acquisition/apprentissage, de conscience métalinguistique et de méthode/méthodologies. Quant au troisième et dernier bloc, il contextualise les stratégies/tactiques d'enseignement-apprentissage en accordant une place de choix au milieu dans lequel ces langues sont apprises. Aussi revisitons-nous les notions de contrat didactique, tâche, milieu/contexte, transposition didactique et les compétences recherchées par les projets d'enseignement-apprentissage.

1.1. CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE GABONAIS

1.1.1. Langue/dialecte/langues vernaculaires/parlers

Aborder les questions d'apprentissage ou d'acquisition d'une L2 en milieu institutionnel dans un pays plurilingue exige quelques précautions notionnelles. D'après Dubois et al., (1994) on entend par

« langue [...] un moyen de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté [...] et par dialecte, un système de signes et de règles combinatoires de même origine qu'un autre système considéré comme la langue, mais n'ayant pas acquis le statut culturel et social de cette langue indépendamment de laquelle il s'est développé ».

De ce point de vue, si le contexte sociolinguistique gabonais était aussi simple, une définition théorique suffirait largement pour départager les objets à l'étude. Or, il n'en est rien. D'où l'intérêt du chapitre IV dans lequel nous décrivons le paysage ethnolinguistique de la classe. Paysage qui éclaire davantage sur la complexité de la situation sociolinguistique des acteurs de la classe.

En soi, l'intercompréhension de certains groupes de langues gabonaises remet en perspective l'ensemble des termes linguistiques. Il serait vain de nous enliser dans des débats théoriques sans issue sur les questions de statuts et d'origine des langues. Certains linguistes choisissent par défaut le terme de « parler » en lieu et place de langue ou dialecte. C'est donc dans la même acception que nous ferons usage du terme « parler » pour l'inventaire des langues vernaculaires gabonaises. En effet, « une langue vernaculaire est un système linguistique spécifique employé dans une région et une communauté d'origine » (Idiata, 2003 : 11). Ce qui aujourd'hui n'est plus du tout le cas du Gabon : les groupes ethniques du Gabon se retrouvent presque dans les neuf provinces que compte le pays. Les frontières ethniques dites régionales n'ont plus lieu d'être. Et pour répondre aux exigences historiques et didactiques, nous retrouvons ici la situation des langues et cultures orales gabonaises en tant que langues et cultures minorées. Puis, si l'on considère l'Afrique francophone, la diversité des situations, des contextes d'acquisition et d'apprentissage élargit la définition d'une langue. Avant de préciser les usages que nous aurons de la langue dite « maternelle » et de la langue « étrangère », essayons de revenir sur le plurilinguisme et le multilinguisme.

1.1.2. Multilinguisme, Plurilinguisme et Diglossie

À l'échelle d'un continent, compte tenu de la complexité des situations, de nombreux débats sociolinguistiques rendent la tâche de définition on ne peut plus laborieuse.

Considérant l'hétérogénéité des situations et des contextes, la précision de Holtzert (2005 : 24), inspirée de Chaudenson (1991), pour départager les deux catégories, plurilinguisme et multilinguisme, nous semble pertinente. En effet,

le « plurilinguisme est une macro catégorie descriptive dont la compréhension paraît a priori d'une assez grande évidence, mais qui, sauf à en faire un terme générique donc à affaiblir sa pertinence conceptuelle, pose quelques problèmes lorsqu'il est appliqué à la diversité des espaces caractérisés par la coexistence de plusieurs langues » (Holtzert, 2005 : 24).

Le multilinguisme, quant à lui, renvoie à la pluralité des langues au niveau transnational des pays ou des « régions ». Dans ce cas, notre recherche aborde la question du plurilinguisme en tant que présence de plusieurs langues à l'échelon national des États. Ce qui au niveau du Gabon et dans la plupart des grandes villes africaines soulève bien des conflits linguistiques. Notre point de « vue [...] privilégie des approches micro sociolinguistiques où les histoires de vie, les parcours, les pratiques observées sont des données essentielles » (Holtzert, 2005 : 25). D'un point de vue historique, on peut rappeler quelques étapes de l'évolution des deux termes. D'une part, le plurilinguisme est une problématique activée récemment par les problèmes migratoires et ceux du bilinguisme des adultes migrants. D'autre part, nous déplorons d'emblée, comme le fit Holtzert (2005 : 21), « que paradoxalement, le plurilinguisme n'ait pas droit de cité à l'école. C'est oublier que l'école est un lieu ouvert où pénètrent diverses variétés de français et où les élèves possèdent un répertoire plurilingue, fait de savoirs et de compétences plurielles qui vont jouer sur l'appropriation du français ».

Ce constat critique va au-delà de la France dans la mesure où nous pouvons le faire également pour l'apprentissage des langues vernaculaires et étrangères en Afrique¹⁸ et au Gabon en particulier.

¹⁸ Le rapport (EAC/31/05) sur la relance de l'éducation multilingue pour l'Europe, du 15/12/2006 apporte un flou notionnel dont l'auteur Beacco, J-C. (2008). « Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue ?, dans « Le plurilinguisme en action », *Le Français dans le monde*, n° 355, jan-février, p. 40-41, prend vite le soin de préciser en note de bas de page n° 2 en ces termes : « La commission européenne utilise multilinguisme là où le Conseil de l'Europe emploie plurilinguisme ».

En Afrique cependant, les situations demeurent complexes et nécessitent une mise à jour des représentations schématiques et réductrices d'un multilinguisme à tout venant. Il est tout aussi curieux de parler de monolinguisme en Afrique.

Pour une approche diachronique du thème, un des tournants majeurs à retenir est celui du « sommet de Dakar (1989) où avait été annoncé le nouveau discours officiel présentant la francophonie comme un espace multilingue et multiculturel où sont en usage de nombreuses langues et cultures nationales. Ce changement de point de vue, orchestré par les institutions francophones, fait du français une composante des plurilinguismes nationaux et, à ce titre, ses usages sont envisagés en « complémentarité » (Holtzert. 2005 : 23).

Les rapports de coexistence/cohabitation et de conflit expliquent la convocation de la diglossie à cet inventaire conceptuel. La diglossie et ses dérivations constituent un ensemble notionnel qui analyse les rapports de forces des langues en contact. On peut le voir sous l'angle de la « copropriété » (Calvet, 2010), de la coexistence ou alors sous un rapport conflictuel. Le rapport de domination des unes par rapport aux autres, selon les aires d'études, explique la variation de la terminologie et l'obligation d'opérer des choix selon les contextes de la recherche. Dans le cas du Gabon, terrain de notre étude, et si nous tenons compte des profils linguistiques, les locuteurs gabonais peuvent être au minimum bilingues, diglottes voire polyglottes.

Toutes ces catégories soulèvent un autre débat permanent du statut des langues et cultures de l'oralité par rapport aux langues héritées de la colonisation : langues « maternelles » et langues étrangères. Et c'est à l'école que se pose la problématique de la complémentarité. Dans la configuration que nous venons de présenter, la distinction entre langue « dite maternelle » et langue étrangère devient problématique comme le sont la langue, le dialecte, les parlers, etc.

1.1.3. Langues maternelles versus langues étrangères au Gabon

Éluder la précision d'usage d'une langue maternelle serait faillir à la problématisation des objets en étude. Mais la définition de la langue maternelle est un objet de discussion permanent si l'on tient compte des contextes et des situations de communication. Selon *El Diccionario de términos clave de ELE* :

“Tras la aparente simplicidad del concepto de lengua materna yace un cúmulo de factores que en ocasiones entran en contradicción entre sí, por lo que el término lengua materna no siempre resulta unívoco. La complejidad del término se pone de manifiesto si se compara lo que unos y otros usuarios de la lengua, incluidos los especialistas, entienden por lengua materna; he aquí algunos criterios considerados en la caracterización del concepto:

- 1) la lengua propia de la madre;
- 2) la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación;
- 3) la primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo;
- 4) la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad;
- 5) la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad”¹⁹.

A partir de cette remarque et de ces critères, nous allons mettre en évidence les caractéristiques de la situation sociolinguistique gabonaise. Comme nous allons le constater, le débat terminologique du point de vue didactique se construit principalement autour de la place du français dans la situation sociolinguistique du Gabon.

C’est dire combien l’espagnol est examiné sous le prisme de la didactique générale du français langue étrangère. La place occupée par la langue française est au cœur des problématiques que soulève notre thèse : les représentations, les croyances voire les stratégies/tactiques d’enseignement-apprentissage de l’espagnol au Gabon.

¹⁹ Centro Virtual Cervantes (s. f.): *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/indice.htm#l (Cf. [lenguamaterna.htm](#)). Voici notre traduction de cette citation. « Derrière l’apparente simplicité du concept de la langue maternelle se trouve un ensemble de facteurs qui se contredisent parfois les uns des autres, c’est dire que le terme de langue maternelle n’est pas toujours univoque. La complexité du terme est évidente si l’on compare ce que les uns et les autres utilisateurs de la langue, y compris les spécialistes, entendent par langue maternelle. Voici quelques critères pris en compte dans la caractérisation du concept : 1) la langue de la mère; 2) la langue usuelle dans la famille, transmise de génération en génération ; 3) la première langue que l’on apprend, la langue dans laquelle on commence à nommer le monde ; 4) la langue dans laquelle on pense, que l’on connaît le mieux, et à travers laquelle on communique avec une plus grande spontanéité et une aisance, et avec moins d’effort et, pour tout cela, la langue que l’on préfère utiliser aussi bien dans des situations de grande complexité intellectuelle que dans celles des plus intimes ; 5) la langue dont on s’est fait sienne, comme faisant partie de son identité individuelle et celle de sa propre communauté ».

Le français est-il une langue maternelle au Gabon ? Est-il une langue étrangère ou une langue seconde ? Pour certains lecteurs de cette thèse, ces questions relèvent plutôt des évidences. Or trop d'informations conduit à l'ignorance et à l'amalgame. Il faudrait certainement remonter aux enjeux historiques de la fin du XIX^e siècle qui ont fixé le cap de l'impérialisme linguistique français afin d'en extirper les enjeux. À ce propos, rappelons que « dans les statuts de l'Alliance française en 1883, comme dans ceux de la Mission laïque française en 1902, le premier objectif que s'assignent les associations, c'est de contribuer à l'enseignement du français dans les colonies et à la scolarisation civilisatrice des indigènes » (Coste, 2007 : 215).

Durant les deux derniers siècles, l'abolition de l'esclavage, la colonisation, les pseudo-indépendances (1950-1975) et le néocolonialisme retracent l'histoire du français, de la didactique du français dans la métropole et à l'extérieur de celle-ci. Du français langue seconde (FLS) au départ, pour l'unification de la France, il est devenu français langue maternelle (FLM) peu après. Cette évolution se retrouve avec de nombreuses conséquences aussi bien pour les immigrants que pour les indigènes des colonies et « ex-colonies ».

« Considéré sous cet angle, le français langue seconde est un français imposé, ignorant les autres langues premières et les pratiques plurilingues. [...] Langue de l'imposition, la langue seconde est aussi celle d'une acculturation seconde, d'une socialisation élargie, passant souvent par une première littéracie dans cette langue seconde. Elle est présentée comme vecteur d'une civilisation (au sens actif du premier Littré : "action de civiliser") dans les discours de la fin du XIX^e siècle, ou, dans ceux du XX^e siècle, comme le truchement indispensable pour un accès aux connaissances de la modernité. Langue de la promotion sociale pour un certain nombre, elle peut aussi devenir celle du déracinement et de l'exil pour d'autres » (Coste, 2007 : 216).

Cuq (1991) aborde les difficultés du français langue maternelle (FLM) et du français langue seconde (FLS). Les numéros 88 et 95 des *Études de linguistique appliquée* (1992) et Galisson (1994) s'inscrivent dans le même prolongement du débat. Dans cette même trajectoire on trouve les travaux de Martinez (2002) avec des éclairages sur le français langue étrangère (F.L.E et FLE) et le français langue étrangère et seconde (FLES) principalement dans le n° 95 de la revue précitée.

Un peu plus tard, pour le cas du Gabon, la thèse de Pambou (2003), dirigée par Cuq, évoque le statut du « français langue seconde » et/ou du (français langue étrangère et seconde). Enfin, l'actualité récente introduit le français langue internationale²⁰ (FLI). Comme nous pouvons le constater, les deux apports de Coste (cf. supra) et les travaux que nous venons de citer ici démontrent que l'évolution des sigles indiquent bien les étapes de l'évolution de la didactique du français et de ses institutions aussi bien nationales qu'internationales.

Quant au statut de cette langue dans les colonies, c'est une autre histoire particulière d'un continent à l'autre. Pour le Gabon, la nuance entre langue étrangère et langue seconde peut sembler évidente dans la mesure où le français arrive avec la colonisation. Celle-ci s'impose au détriment des langues dites vernaculaires. Et pourtant, ces langues dites vernaculaires demeurent présentes quoi qu'en voie d'extinction. Le français peut, dans certains cas, représenter les langues « dites maternelles » et langues premières. C'est dans cette configuration que se pose l'emploi du terme, français langue seconde, même si sa didactique oscille entre le français langue étrangère (FLE) et le français langue maternelle (FLM). Il faut dire que la bibliographie sur cette dénomination du français langue seconde au Gabon est quasi inexistante depuis les « pseudo-indépendances » africaines.

Enjeux politiques, enjeux idéologiques ou positionnement stratégique, tout porte à croire que le choc des cultures (écrit/oral) se poursuit avec une contingente et profonde asymétrie.

²⁰ FLI (français langue internationale) est à ne pas confondre avec un nouveau dispositif de formation axé sur la gestion des flux migratoires en France et dont les enjeux idéologiques voire géostratégiques sèment bien de remous aux départements de FLE, des linguistiques et des didacticiens actuellement dans les académies françaises. On parle du français langue d'intégration (FLI) et/ou du français langue d'une intégration contrôlée (FLIC) d'après la lecture des Décrets :a) n° 2007-1981 du 26 décembre 2007 - <http://www.immigration.gouv.fr/> et <http://www.legifrance.gouv.fr/> b) Décret n° 2011-1265 du 11 octobre 2011 relatif au niveau de connaissance de la langue française requis des postulants à la nationalité française au titre des articles 21-2 et 21-24 du code civil et à ses modalités d'évaluation. Voir aussi, http://www.interieur.gouv.fr/...1.../FLI_LABEL_V20-1-1.pdf? Puis, c) le Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration ».

Le cas du Gabon démontre, à juste titre, que le français couvre un univers vaste de dénomination : langue officielle, langue nationale ou langue seconde, langue étrangère, langue de prestige, « unique langue d'enseignement » et unique langue véhiculaire à l'échelle nationale » (Idiata, 2002 : 10).

Ces nombreuses étiquettes deviennent des positionnements méthodologiques instables. « Si on admet que l'apprentissage en milieu scolaire de toute langue autre que L1 relève de la pédagogie d'une langue non maternelle ou "étrangère", quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l'élève » (Coste et Galisson, 1976 : 98), la distinction entre les langues dites maternelles et la langue étrangère au Gabon devient simple. « Bien sûr, chaque pays aura sa spécificité, mais en Afrique francophone, le français peut être considéré comme langue seconde, langue étrangère à statut privilégié et pour la plupart des Africains langue non maternelle (LNM) »²¹. Au regard de ces points de vue, la didactique du multi-plurilinguisme (Billiez, 1998, 2003) vient-elle résoudre une tare significative de la colonisation ?

Cette interrogation ouvre donc une brèche dans les oppositions traditionnelles à partir du statut des langues dans l'espace francophone. Au couple langue maternelle versus langue étrangère, nous pouvons comprendre : langues vernaculaires (LVer) Vs Langue de départ (L1) Vs langue d'arrivée (L2) (langue vivante : FLS, FLO et ELE). Dans le cas de cette recherche, la langue de « départ » est le français et la langue d'arrivée est l'espagnol (L2). Cette catégorisation est issue du contexte et des statuts des langues ici en contact.

Par conséquent, l'espagnol au Gabon peut être considéré, au même titre que l'anglais, l'allemand, le chinois, le portugais voire l'italien, etc., comme une langue étrangère. Car en dépit d'une communauté équato-guinéenne significative à Libreville, l'espagnol au Gabon a le même statut que celui que lui confèrent les instructions officielles en France.

²¹ Daff, M. (2005 : 246-247) : le cas du Sénégal contraste avec celui Gabon dans la mesure où c'« est un pays multilingue où le français joue un rôle prépondérant à côté de six langues retenues comme langues nationales et langues d'alphabétisation officielle. Le wolof, le pulaar, le sérère, le joola, le mandingue et le soninké sont des langues nationales reconnues par décret depuis 1971. »

Son usage est limité au milieu institutionnel de son enseignement-apprentissage. Si nous considérons le facteur identitaire pour situer le rôle de la langue maternelle d'un individu selon Castellotti (2001), cité par Mboumba (2010 : 35) : — « (...) celle à laquelle il s'identifiera de manière privilégiée, parce que c'est la langue emblématique du groupe ou de la communauté auxquels il adhère » — on peut se demander à quelle communauté les élèves gabonais des grands centres urbains s'identifieront-ils : aux Français de France ou aux francophones gabonais ? Encore faudrait-il définir les caractéristiques de leurs identités.

De Galisson (1986) à Giacobbe (1990), Besse et Potier (1991) à Dabène (1994), pour ne citer que ces quelques auteurs, la place occupée par la langue maternelle et son rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage ne sont plus à démontrer. Nous verrons qu'aussi bien dans les grands centres urbains que dans les villes de l'intérieur, des élèves et des parents finissent par ne plus avoir que le français comme langue de départ, même si le lien affectif n'est pas identique. Qu'à cela ne tienne, une partie d'élèves et de parents distinguent la place de chaque langue : le français langue officielle, langue seconde, langue véhiculaire par excellence à côté de leurs langues vernaculaires, langues maternelles dont l'identité et le lien affectif est très prononcé. Ce second groupe est numériquement insignifiant par rapport à l'ensemble de la population et tend à disparaître. La langue maternelle par défaut finit par être le français pour les générations actuelles de Gabonais. D'où le titre dramatique de l'ouvrage d'Idiata (2002) : « *Il était une fois les langues gabonaises* ».

1.2. ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES EN CONTEXTE EXOLINGUE

1.2.1. Acquisition et apprentissage

On parlera d'acquisition en milieu naturel et « acquisition » par apprentissage en milieu institutionnel. Sur cet axe, sont convoqués les domaines de la didactique et de la pédagogie voire de la psychologie. L'apprentissage se distingue ainsi de l'acquisition qui renvoie au processus naturel, inconscient, personnel et spontané.

En revanche, l'apprentissage exige de tenir compte à la fois des acteurs concernés, des contextes, des moyens et de la motivation voire des buts poursuivis par les acteurs. On le voit bien, avec la « modestie » qui caractérise le propos de Halte, on s'accordera à retenir que « le terme "apprentissage", pour sa part, se laisse décliner selon qu'on considère l'apprentissage par acquisition, résultant donc d'un processus naturel, ou l'apprentissage par enseignement, dépendant donc des effets d'une intention didactique et de sa réalisation » (Halte, 2006 : 13).

Sur le plan didactique, l'opposition méthodologique sera évidente dans la mesure où nous utiliserons la notion d'acquisition pour les langues vernaculaires. Nous l'utiliserons dans ce même sens pour des situations dans lesquelles le français joue le rôle de langue maternelle, faisant corps avec l'écosystème plurilingue gabonais.

C'est en revanche avec prudence que nous parlerons d'acquisition du français langue maternelle pour les élèves gabonais et des enseignants. Car les deux processus sont vécus par les acteurs de la classe de par les répertoires linguistiques : le substrat linguistique est « ignoré », exclu du système didactique. En somme, l'apprentissage sera réservé au milieu scolaire —espace de la classe et de l'institution— pour les deux langues : l'espagnol et le français (FLO/FLS et ELE) même si le français joue sur les deux cours : acquisition et apprentissage.

Les problématiques soulevées par l'acquisition, le développement du langage et celles de l'apprentissage ne sont pas forcément sur le même plan. Il nous semble indispensable de relativiser les limites de l'usage de ces notions dans la mesure où nous travaillons dans le milieu institutionnel. Milieu à la fois de l'enseignement et des apprentissages avec des publics hétérogènes sur plusieurs plans : âges, sexes et biographies linguistiques. Par conséquent, il est d'une évidence naïve de dire que l'enseignement du langage et celui de l'apprentissage s'inscrivent sur l'axe de l'acquisition et du développement. Cependant, les préoccupations de chaque champ de la recherche se rencontrent et s'opposent selon que l'on s'occupe de l'enfance, de l'adolescence ou de l'adulte.

Dans cette voie, d'un point de vue culturel, l'acquisition, par le biais de l'apprentissage d'une langue étrangère, peut se faire tout au long de la vie. Ce qui nous amène à partager le rappel et la mise en garde que présente Halte (2006 : 14) sur le fait que

« L'acquisition commence et finit bien avant et bien après la période de l'enseignement institutionnel. À l'inverse, l'enseignement dans la diversité de ses problématiques, excède les attendus de la seule acquisition. En même temps, traditionnellement, parce que l'école est assurément un lieu privilégié pour le recueil de données concernant l'acquisition, parce que la destination sociale majeure des recherches est l'enseignement, il est compréhensible que les deux univers – de l'acquisition et de l'enseignement — se recouvrent, au risque du recouvrement de leurs problématiques ».

En travaillant avec des adolescents, en classe de 4^e, l'initiation à la langue étrangère s'inscrit au cœur de ce chevauchement des champs disciplinaires : acquisition et enseignement-apprentissage. Nous nous efforcerons de préciser sur quel plan nous situons nos analyses. Comme nous l'avons souligné en introduction notre recherche est axée sur l'enseignant, acteur principal du système : sa réflexion sur son propre apprentissage de la langue à enseigner et sur son action en rapport avec les élèves en classe.

Par ailleurs, le contexte gabonais d'enseignement-apprentissage de l'espagnol est dit exolingue puisque le type d'interaction construit par les acteurs de la classe l'impose. En reprenant Porquier (1979 : 50) et Bange (1992 : 3), la communication exolingue est « celle qui s'établit entre deux individus ne disposant pas d'une L1 commune ». En effet, le professeur d'espagnol gabonais n'a pas forcément la même langue maternelle que l'élève, encore moins la même langue de départ des apprentissages.

Dans le même sens, De Pietro (1988 : 251) ajoute que la communication exolingue renvoie à « toute interaction verbale en face à face caractérisée par les divergences significatives entre répertoires linguistiques respectifs des participants ». Comme on peut le noter, le professeur d'espagnol n'est pas natif d'Espagne, encore moins son élève. Les deux acteurs de la classe apprennent l'espagnol dans un pays francophone.

En un mot, dans la situation des acteurs de la classe d'espagnol au Gabon, on est en droit de parler d'une communication exolingue à deux niveaux. D'une part, les professeurs sont considérés experts quasi natifs en espagnol par les élèves. Cette asymétrie de la situation de communication établie par le contexte socio-institutionnel dans lequel se déroule l'enseignement-apprentissage légitime le premier niveau d'exolingisme.

D'autre part, l'absence de pratique quotidienne de l'espagnol, en dehors des salles de classe justifie le deuxième niveau de communication exolingue dont parle justement Pourquoi (1984 : 14-47)²². D'où l'intérêt de porter une attention sur les efforts cognitifs réciproques des acteurs de la communication. Efforts qui se traduisent par les stratégies didactiques (reformulations diverses), du « monitoring interactif » et de « la bifocalisation » (Bange, 1986 et 1992 : 3). On le voit bien, l'histoire commence par les types de communication dites exolingues, évolue avec des recherches²³ qui s'éloignent du traditionnel schéma et fonctions de la communication de Jakobson, pour intégrer l'analyse des interactions verbales.

On parle de situation et de communication exolingue pour les interactions pédagogiques et de milieu endolingue versus exolingue voire de contexte exolingue pour évoquer les caractéristiques du contexte social d'apprentissage de l'espagnol. Par ailleurs, l'apprentissage de type cognitif est loin d'être la seule conséquence, mais mérite également un éclairage contextualisé.

1.2.2. Apprentissage cognitif

La prolifération terminologique qu'illustre le vocabulaire anglo-américain : « cognitive-learning », « cognitive-code learning », « cognitive approach » révèle la place significative accordée aux facteurs cognitifs dans l'apprentissage d'une langue.

²² En un mot, la langue de communication et à apprendre est très inégalement maîtrisée par les acteurs de la classe (Cf. 3e partie de la présente thèse). D'où, la facilitation, la collaboration, la négociation, la segmentation, la mention, et les reformulations (Albert & Py, 1986).

²³ En écho des recherches sur le parler bilingue, cf. Lüdi G., & Py, B. (2002). *Etre bilingue* [2^e édition]. Berne : Peter Lang [1^{ère} édition, 1986] et Grosjean, F. (1993). « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition », *TRANSL*, 19, p. 13-42.

En effet, « cette place accordée aux facteurs cognitifs s'est précisée en réaction au béhaviorisme Skinnérien qui, dans une orientation antimentaliste, refuse de prendre en compte l'« intériorité » du sujet apprenant et sous l'influence de la grammaire générative et transformationnelle et surtout des recherches psycholinguistiques qui s'en sont inspirées (Coste et Galisson, 1979 : 99).

Du point de vue de la psychologie cognitive, le vocabulaire se décline en « structures cognitives », « fonctions cognitives », « processus cognitifs », etc. Dans le même esprit que Piaget²⁴, l'expression processus cognitif traduit l'hypothèse que la connaissance n'est pas une simple copie du réel, mais résulte d'une construction progressive qui s'inscrit dans le prolongement des processus biologiques et qui, comme eux a une fonction adaptative. À ce propos, Coste et Galisson (1979 : 99) soulignent qu'

« au-delà des interprétations théoriques, on parle de "processus cognitifs" ou de "fonctions cognitives" pour désigner les différentes activités ou fonctions psychologiques qui contribuent à la sélection et à l'organisation des informations provenant du milieu extérieur, à leur intégration et à leur utilisation pour l'élaboration de comportements adaptés ; ce sont la perception, l'intelligence, le raisonnement, etc. ».

Cette notion est également sollicitée dès lors que nous parlons d'acquisition et d'apprentissage. Elle appartient au second aspect du processus acquisitionnel²⁵. Cependant, les outils de son analyse appartiennent aux domaines de la psychologie et de ses sous-disciplines²⁶.

Nous en ferons donc usage pour évoquer les processus d'acquisition, la zone proximale de développement (ZPD) voire la réflexion métalinguistique.

²⁴ Piaget distingue trois types de « fonctions cognitives ». Les plus primitives, liées aux activités héréditaires : activités réflexives et instinctives ; les conduites perceptives ; les conduites acquises : apprentissages, mémoires, activités intellectuelles supérieures, formation de concepts, etc. (Idem : 99)

²⁵ Pujol, (1993). « Interaction bilingue et acquisition simultanée de deux langues », dans *AILE*, n° 2. Université de Paris VIII : Saint-Denis, p. 109-142. L'auteur rappelle et précise, selon Vygotsky, les deux aspects du processus acquisitionnel : interpsychique et intrapsychique, sans omettre le rôle des contacts avec les autres et le travail individuel d'intériorisation voire de restructuration.

²⁶ Nicolas, S. (2000). *La mémoire humaine. Une perspective fonctionnaliste*, Paris : L'harmattan, p. 10-48. L'auteur aborde la notion d'apprentissage et les facteurs conduisant à un meilleur souvenir.

Dans le prolongement de cette réflexion théorique, il nous semble utile d'évoquer la notion de la conscience linguistique.

1.2.3. Conscience métalinguistique et métalangagière

Cette notion ne fait pas l'unanimité en termes d'usage : usage anglo-saxon Schmidt (1990 à 1995) *versus* usage francophone. Même si le rôle de la conscience dans l'acquisition de la L2 demeure problématique, se déclinant en appréciation des degrés de conscience tout en associant l'attention au processus d'apprentissage, il est indispensable de préciser l'angle de son usage. Sans pour autant refaire la diachronie des débats concomitants sur la question, nous utilisons la « conscience comme prise de conscience » qui regroupe, la perception, la prise en compte et la compréhension selon la synthèse des travaux de Schmidt (1996 : 98-103) du côté anglo-saxon. En dépit des subtilités que nous ne partageons pas forcément, notamment sur la compréhension, nous retrouvons la prise de conscience du côté francophone en linguistique de l'acquisition ou dans le cadre des réflexions métalangagières. Piaget (1974) et Dabène (1991 : 61) parlent successivement de prise de conscience tandis que Vasseur (1993) évoque la conscience de l'apprenant. Nous situerons notre propos sur sa place et son rôle dans l'apprentissage plutôt que sur des catégorisations, très souvent mises en perspectives.

Car Huot et Schmidt (1996 : 42) reviennent sur « le principe souvent rappelé par Piaget qu'on apprend bien et durablement ce qu'on a pu comprendre et reconstruire soi-même ». Tout n'est pas conscient dans l'apprentissage comme il est coutume de le dire de l'acquisition « spontanée » des langues. Il serait vain d'insister sur les mystères du langage tout en admettant qu'une dose de conscience soit indispensable aux activités de construction et restructuration des connaissances. La conscience est associée à d'autres substantifs tels que le métalinguistique et/ou le métalangagier.

Aussi, la conscience métalinguistique renvoie-t-elle aux activités et aux compétences portant l'attention sur la langue (code) et les formes du langage.

Tandis que le substantif « métalangagier » regroupe, le métapragmatique, le métadiscursif, le métacommunicationnel, etc., et repose sur le discours voire les interactions. Il va sans dire qu'au-delà des dichotomies métalinguistiques vs épilinguistiques, activité versus travail, consciente versus non conscient, nous inscrivons l'usage de la conscience métalinguistique dans la démarche d'éveil aux langues. Une démarche dont le but est de :

« [...] développer chez l'apprenant [...] un ensemble de compétences à caractère nettement métalinguistique qui constitue une éducation au langage préalable à l'enseignement proprement dit. [...] Car l'enjeu consiste à passer de connaissances épilinguistiques (une connaissance intuitive et fonctionnelle du traitement linguistique [...]) à des connaissances métalinguistiques, c'est-à-dire conscientisées, des outils langagiers et des faits de langue » (Moore, 1995 : 27).

Les données sur lesquelles repose la présente recherche illustrent cette acception dès lors qu'elles regroupent l'entretien semi-directif, la captation audio-vidéo et les réponses écrites au questionnaire. La conscience métalinguistique est, dans ce cas, une focalisation sur les langues. Elle devient également une conscience de l'activité métalangagière et métadiscursive, voire métacommunicationnelle (récits d'apprenant, commentaire sur les points de difficultés des apprenants, remédiations) et une conscience d'apprenant-enseignant face à l'objet à apprendre et à enseigner. De ce fait, l'éveil aux langues exige à son tour de revoir les contours de la méthode et/ou des méthodologies.

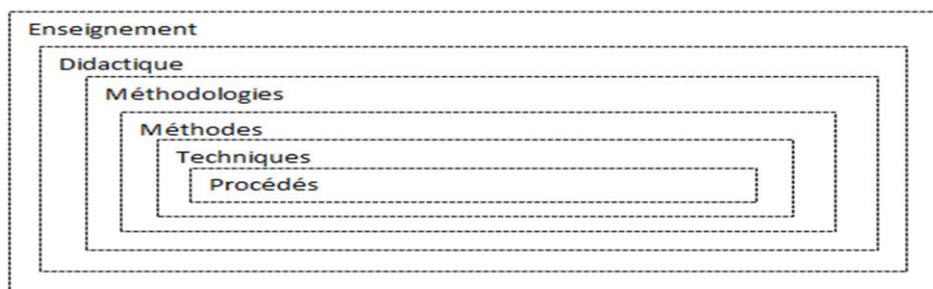
1.2.4. Méthode/méthodologies

Au même titre que les représentations, la « méthode » est un concept qui bénéficie d'une attention particulière depuis plusieurs décennies en didactique des langues étrangères. En parcourant les travaux d'Anthony (1963), de Mackey (1965), de Bosco y Di Pietro (1970), de Krashen y Seliger (1975) et ceux de Puren (1998), nous constatons que les nuances sont fines. C'est pourquoi, selon Sánchez (2009 : 19), dont nous partageons le regard critique,

“parece más conveniente seguir utilizando la denominación « método » para referirnos a la actuación docente como un todo complejo, con varios componentes, hecho que además, no implica ninguna ruptura con lo que ha sido habitual en la tradición de la enseñanza de idiomas”²⁷.

C'est dans la complexité de l'acte d'enseigner que réside la définition du concept. Puren (1998 : 16) relève cette complexité et définit la méthode comme l'« ensemble des procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés ». Avec les travaux de Richards y Rodgers (1986), la « méthode » trouve un prolongement aux travers des concepts « approche » au sens de « procédés ». Les nuances étant fines, la complémentarité des définitions invite à retenir trois axes majeurs : le premier renvoie aux obstacles épistémologiques d'apprentissage. Le second convoque les choix des contenus à enseigner et à apprendre. Et enfin, le dernier étudie la mise en application, les pédagogies *versus* didactiques des langues vivantes étrangères.

De la méthode d'enseignement, envisagée comme un tout visant un but précis, aux méthodologies, à la pédagogie, aux didactiques voire à la didactique des langues vivantes étrangères, au sens de Puren (1998 : 16), de nombreuses disciplines se convoquent et alimentent une littérature foisonnante. Nous conservons l'usage des « méthodologies » d'enseignement au sens de l'étude des méthodes. En somme, les concepts, enseignements, didactiques, méthodologies, méthodes, techniques, procédés « se définiraient donc par des niveaux d'inclusion réciproque » représentés par Puren (1998 : 19) de la manière suivante :



cf. Puren (1998/1991 : 16)

²⁷ Nous le traduisons de la manière suivante : « il semble plus commode de continuer d'utiliser le terme méthode en référence aux pratiques pédagogiques, comme un tout complexe, ayant plusieurs composants, dès lors que cela n'induit pas de rupture avec ce qui se fait habituellement dans la tradition d'enseignement des langues ».

Quant à la méthode de recherche, elle est à la fois un processus d'interprétation et une reconstruction du réel²⁸ qui inclut des techniques, des pratiques, comme moyens d'actuation, tributaire d'un cadre théorique et d'une série d'ajustements voire de décisions relatives à l'objet de la recherche. Ces conditions conduisent à des « approches » méthodologiques ou des manières particulières d'aborder une problématique donnée (cf. seconde partie, *infra*).

Il faut dire que c'est à côté d'un consensus subtil sur les concepts de « méthode » et des « méthodologies » qui, tour à tour se remplacent ou quelques fois se complètent les unes les autres, que se déploient des « stratégies » d'enseignement-apprentissage.

L'évolution de la didactique des langues nous indique plusieurs temps forts : le temps des méthodologies, le temps des approches et le temps des perspectives comme marqueurs des étapes. En somme, et dans la même ligne que Puren (1998), nous partagerons la synthèse de Medioni (2009 : 14) à partir des trois substantifs agrégateurs suivants : « stabilité, tension et ouverture ». Encore faudrait-il interroger la nuance entre stratégies, tactiques, trucs, astuces, d'enseignement et stratégies d'apprentissage.

1.3. STRATEGIES D'APPRENTISSAGE OU TACTIQUES D'ENSEIGNEMENT ?

Le mot stratégies a longtemps été utilisé dans le domaine militaire. Aujourd'hui, le substantif se retrouve dans des univers très éloignés les uns des autres : on parle de stratégies dans les discours d'hommes politiques, dans le discours des journalistes, dans celui des financiers, des commerciaux, des écologistes, dans les discours scientifiques, etc.

Il y a lieu de reconnaître que le concept est devenu une « star » indispensable à de nombreux discours scientifiques, littéraires, politiques et financiers en ce début du XXI^e siècle.

²⁸ Reuter, Y. (éd.) – Cohen, C., Azria, B. Daunay, Delcambre, I., et al. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 133.

Dans ce contexte de crises, le concept de « stratégie » devient la « réponse » aux questions qu'imposent les événements : « que faire ? » « Comment faire » face aux épreuves, aux obstacles et aux insuffisances ? Sans pour autant en constituer la panacée, en psychopathologie clinique, on le retrouve formulé en termes de « logiques de survie²⁹ ». La « stratégie » se pense en termes de résolution de problèmes avec des buts préalablement déterminés. Pour ne prendre que l'exemple du Projet d'Appui au Plan d'Action en matière d'éducation de base des adultes et des jeunes (PAPA) au Sénégal :

« C'est pour permettre à ces jeunes d'exercer leur droit à l'éducation, et donc à la citoyenneté, que le PAPA, appuyé par le Canada, dans le cadre du plan décennal de l'éducation, a mis en place une stratégie de formation qui vient combler des déficits enregistrés par l'école formelle. La mise en place de cette structure de formation communautaire s'appuie sur un état des lieux préalable »³⁰.

Les stratégies ne sont pas seulement des constructions discursives face aux crises économiques, à la crise politique, à la mondialisation, aux délocalisations, aux déplacements des centres de pouvoir, au dérèglement climatique et ses conséquences, à l'effondrement du système capitaliste, etc. En un mot, ce sont aussi des actions, des « conduites pédagogiques » chez certains auteurs ou « schéma facilitateur » chez Cicurel (1994 : 103).

En puisant dans la veine de Bange (1992), Causa (2003 : 1-9) utilise le terme de stratégies désignant ainsi « l'ensemble des actions sélectionnées et agencées par le sujet savant, ici l'enseignant, pour accomplir une tâche globale, ici la transmission des données en langue cible et, en même temps, la résolution de problèmes communicatifs qui, dans ce cas précis, tiennent au déséquilibre des compétences linguistiques chez les locuteurs en présence ».

²⁹ Bika, G. (2011). *Les logiques de survie des réfugiés de guerre. Clinique de la reconstruction post-traumatique dans un pays d'asile : contributions des méthodes projectives* (Rorschach et TAT). Université Lumière, Lyon2, Thèses de doctorat en Psychologie, Roman, P. (dir.) Lyon 2, p. 1.

³⁰ Le PAPA (Projet d'Appui du Plan d'Action en matière d'éducation de base des adultes et des jeunes). Cf. Daff, M. (2005). « Expérience sénégalaise de l'enseignement des langues nationales et du français dans le cadre du programme décennal de l'éducation pour tous », dans Ploog, K., Rui, B. (éds.)- Llorca, R. (2005). *Appropriations du français en contexte multilingue : éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines : actes du colloque "Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique"*, Besançon 16-17 novembre 2003. PUFC, Besançon : PUFC, p. 247.

Les stratégies d'enseignement reposent ainsi sur deux principes bien connus : l'adaptation et l'efficacité de la communication. Dans le cadre de la situation didactique, on distingue deux catégories de stratégies ayant des fonctions différentes : les stratégies communicatives d'apprentissage et les stratégies communicatives d'enseignement (interactions pédagogiques).

Dans le cas des « stratégies » d'enseignement, les choix opérés par le professeur tiennent en compte plusieurs paramètres, tels que la langue, la « norme », les aspects contextuels, situationnels, institutionnels, sans omettre les hypothèses sur les besoins des élèves voire les cultures d'apprentissage. Ces déterminants situent le développement des stratégies d'enseignement au cœur des représentations sociales, des croyances et des savoirs didactiques.

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, Cornaire et Germain (1998 : 165) soulignent l'ignorance de « l'activité d'apprentissage » et l'absence d'un enseignement de cette compétence dans les curricula. Ces auteurs évoquent les stratégies métacognitives en réponse à ces insuffisances selon le questionnement du professeur en ces termes : « que faire ? »

Comment s'assurer, lorsqu'on donne des renseignements ou des instructions, que le message est bien reçu, que l'apprenant sait ce qu'il doit faire, comment le faire et pourquoi ? » Ils insistent sur l'importance de la métacognition dans le processus d'apprentissage dès lors que celle-ci associe la conscience avec les facteurs cognitifs et affectifs. L'évidence est que les stratégies visent à trouver des solutions aux obstacles aussi bien de l'enseignant que de l'apprenant.

Même si la définition des stratégies a été quelque peu controversée au départ, selon les domaines d'usage, il convient de rappeler que l'on parle plus régulièrement des stratégies d'apprentissage que des stratégies d'enseignement (Cyr et Germain, 1998 : 181).

En parcourant les dictionnaires, du Petit Robert au domaine de l'éducation, du domaine de l'acquisition aux critiques de Stern (1983 : 405) et de Tardif (1992 : 23), les stratégies visent toujours un but et reposent sur la coordination d'opérations, d'actions, de plans et des techniques et/ou de tactiques (Dessus, 2009 : 164). Selon Cyr et Germain (1998 : 5),

« on emploie généralement aujourd'hui l'expression stratégies d'apprentissage en L2 afin de désigner un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. En d'autres mots, l'apprentissage d'une L2 peut être vu comme tout processus de traitement de l'information : premièrement, l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Ensuite, il traite et emmagasine cette information dans sa mémoire. Enfin, il la récupère afin de la réutiliser ».

D'un point de vue historique, l'intérêt pour les stratégies d'apprentissage remonte à plus de quarante ans maintenant. La centration sur l'apprenant et les études sur les interactions en classe ont modifié les opinions sur la méthode, les contenus et les méthodologies voire la configuration des rôles des acteurs de la classe³¹. Nous n'allons pas refaire ici l'étude des stratégies d'apprentissage, de nombreux auteurs offrent de riches états de l'art³². Nous limiterons donc notre propos à quelques grandes étapes de l'évolution de la recherche sur la question, selon la plume de Cyr (1988).

1.3.1. Bref rappel historique : Stern, O'Malley et Chamot, Oxford

En effet, de 1950-1970 : on parle d'une didactique des L2 reposant sur la psychologie behavioriste, dite « infantilissante » pour certains auteurs.

En 1970 : il est démontré qu'aucune méthode d'enseignement/apprentissage n'est supérieure à une autre.

³¹ Voir Stern (1975) et Rubin (1975) sur les comportements et les traits caractéristiques du bon apprenant de L2.

³² Sur les stratégies de communication et d'apprentissage (non-natifs), je renvoie le lecteur aux synthèses de Véronique, D. (1992). « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *Aile* 1. 5-35 ; et à Pekarek-Doehler, S. (2000). Approche interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives, dans Doehler, P. (Dir.), *Approches interactionnelles de l'acquisition des langues étrangères*, *Aile*, 12, 3-26.

1973 : marque l'intérêt de la recherche pour l'autonomie de l'élève (facteurs motivants, style d'apprentissage, analyse de l'erreur, l'interlangue, etc.).

Les années 1975 marquent les débuts de l'approche communicative qui remettra en cause l'adage selon lequel « le professeur enseigne et les élèves apprennent ». Ces années ont été marquées par la classification des caractéristiques du bon apprenant (Stern, 1975) et celles des comportements de l'apprenant efficace (Stern, 1978).

En 1980 : Le profil du bon apprenant se précise (cf. Bialystok, 1978 ; Rubin, 1981, et Wenden, 1982). Puis, le modèle de Canale et Swain (1980) sur les compétences de communication voit le jour.

En 1981, la distinction entre acquisitions *versus* apprentissage (selon Krashen) apporte d'autres précisions sur les apports de l'apprentissage de la L2 en milieu formel.

Dans les années 1985, la recherche passe de la classification à l'expérimentation de l'usage des stratégies du bon apprenant et des apprenants inefficaces (Abraham et Van [1987]. En même temps, O'Malley et Chamot valorisent les apports de la psychologie cognitive dans l'analyse des stratégies d'apprentissage par une modélisation plus détaillée.

En 1990, le modèle d'O'Malley et Chamot [1990] caractérisé par trois types de stratégies³³ — les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et socioaffectives — devient la référence.

Puis, les travaux d'Oxford [1990] accentuent la formation à l'usage des stratégies d'apprentissage en classe de L2.

³³ Cyr, P., Germain, C., Galisson, R. (dir.) (1998). *Op. Cit.*, p. 62-63. Nous pouvons résumer ces catégories de la manière suivante : les stratégies métacognitives invitent à une réflexion sur le processus d'apprentissage, sur les conditions favorables, sur l'organisation d'activités, l'autoévaluation et l'autocorrection ; quant aux stratégies cognitives, elles regroupent : l'interaction entre l'élève et la L2, les techniques de résolution de problème, l'exécution des tâches d'apprentissage (pratique de la L2, traduction, mémorisation, prise de notes, révision, résumés, inférence). Et enfin, les stratégies socio-affectives qui sollicitent les interactions diverses, contrat codique, coopération et contrôle affectif.

Depuis 1991, la psychologie cognitive et la didactique de la L2 apportent des outils indispensables à la construction de l'autonomie de l'apprenant « comme capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (Cyr et Germain (1998 : 129), par le biais de l'approche communicative. Cette abondante littérature sur l'origine et l'évolution des stratégies d'apprentissage est résolument tournée vers l'élève et/ou l'apprenant et non vers le professeur.

Les préalables à ces interventions pédagogiques sont principalement, l'observation, la sensibilisation et l'évaluation. Quant aux procédures, elles reposent sur l'analyse des croyances, des attitudes, des conceptions, sur les élèves, sur la langue et sur l'apprentissage pour ne citer que ces aspects. La particularité du contexte sociolinguistique gabonais motive donc l'orientation de la recherche prioritairement vers les enseignants. Ce choix correspond au changement de paradigme dans l'évolution de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères. Et c'est en cela que se posent les nuances à apporter entre les stratégies, la tactique et les procédés.

1.3.2. Analyser des « stratégies » ou des tactiques d'enseignement ?

Nous venons de le souligner (cf. supra, 1.3.1), les stratégies d'apprentissage bénéficient aujourd'hui, après les travaux d'O'Malley et Chamot (1990), d'une légitimité et sont enseignées à des degrés divers. Ces études insistent sur l'élève que nous n'excluons pas de la présente recherche. Mais en l'absence de modélisation reconnue comme outillage indispensable dans la formation des enseignants, est-il approprié de parler de stratégies d'enseignement ? Ne faudrait-il pas choisir de parler des tactiques ou de procédés pédagogiques ?

En effet, la nuance est subtile et nous ne sortons pas du vocabulaire militaire, nous semble-t-il, sans stigmates : selon le *Trésor de la Langue Française informatisée* (TLFi) et la 8^e édition du *dictionnaire de l'Académie française*, « la tactique se dit figurément, de la marche qu'on suit, des moyens qu'on emploie pour réussir dans quelque affaire »³⁴.

³⁴ <http://www.cnrtl.fr/definition/tactique/substantif> (consulté le 22 juillet 2013).

Autrement dit, stratégies, trucs, astuces, procédés et tactiques, en tant qu'« ensemble des moyens coordonnés que l'on emploie pour parvenir à un résultat », brillent par une synonymie qui tend à la confusion.

Pourtant, il n'en est rien. Si l'introduction à l'usage des stratégies d'apprentissage exige plusieurs étapes - l'état des lieux, la sensibilisation, la formation des enseignants et enfin l'évaluation des propositions sur le terrain à dessein d'une prise de conscience élargie de l'utilité de ces dernières - il est davantage précoce d'utiliser le terme de « stratégies » d'enseignement. De fait, rappelons et précisons les éclairages que donne le cadre européen commun de référence pour les langues, au chapitre IV, consacré à l'utilisation de la langue. Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL),

« Les stratégies sont le **moyen** utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux **exigences de la communication** en situation et d'exécuter **la tâche** avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de **son but** précis. Les stratégies communicatives ne devraient pas, en conséquence, s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication » (CECRL, chap. 4 : 48).

Le CECRL parle des stratégies communicatives et rappelle les limites de leur usage. Les études des stratégies d'apprentissage étaient davantage axées sur les élèves. Un autre volet est ouvert par l'analyse des stratégies communicatives qui réunissent à la fois, l'élève, le professeur et les apprenants en communication exolingue. Pour notre part, la modification progressive du contrat codique et des contrats didactiques s'imposent à ces deux pans de la recherche. Et notre choix d'analyser les croyances, les représentations des enseignants sur la langue, sur l'enseignement de la L2, en tenant compte du contexte sociolinguistique, sociodidactique, voire socioculturel, impose un choix terminologique justifié. Bien entendu, la métacognition exigera l'usage des stratégies communicatives dès lors qu'il s'agira de visiter les activités d'exécution, de contrôle et de remédiation³⁵.

³⁵ Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), chap. 4, p. 48, aborde les notions de réception, d'interaction, de production et de médiation.

Mais il nous semble aussi pertinent d'appliquer les stratégies dans le sens de tactiques à partir du moment où il n'est plus question seulement de communiquer mais de planifier, de parvenir à faire aimer, à faire apprendre quelque chose aux élèves dans un contexte institutionnel et sociolinguistique particulier. Les tactiques, au sens de Baudelot (2012 : 2), visent à « infléchir les contraintes scolaires et sociales » de l'enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon comme le font les stratégies communicatives lors des interactions pédagogiques. On le voit bien, les stratégies et les tactiques présupposent un but à atteindre et des moyens à mettre en œuvre. La nuance est situationnelle. La stratégie est pensée plus en amont alors que la tactique peut être spontanée et située. Il y a en définitive, les stratégies d'apprentissage d'un côté et de l'autre, des aptitudes, des techniques, des procédés, des trucs voire des tactiques pédagogiques qui assurent le contrat didactique.

1.3.3. Contrat didactique

Disons-le d'emblée, le concept de contrat se décline en plusieurs catégories et s'applique à plusieurs didactiques. Grande est la tentation d'insister sur cette notion tant les implications sont nombreuses. Au départ, il était question du « contrat initial » d'enseignement, puis, peu après, on a parlé du contrat d'éducation, du contrat pédagogique (Filloux, 1974 ; 1996) et enfin du contrat disciplinaire (Lahanier-Reuter, 2002). Chacun de ses contrats soulève bien des débats selon que l'on se situe en science de l'éducation, en philosophie, en sociologie, etc. Souvent implicite et quelques fois explicite, allant de l'institution à la classe et rejoignant la société, la notion de contrat est au cœur de la didactique des langues-cultures. Selon Reuter (éd.) et al. (2007 : 61-63),

« un contrat didactique est l'ensemble des **obligations réciproques** et des **“sanctions”** que chaque partenaire de la situation didactique impose **ou croit imposer**, explicitement ou implicitement, aux autres ; et celles qu'on lui impose **ou qu'il croit qu'on lui impose**, à propos de la connaissance en cause ».

De Pietro, Matthey et Py (1988 : 99-119) décrivent le fonctionnement des interactions pédagogiques en mettant en évidence les séquences potentiellement acquisitionnelles.

C'est le respect de la convention implicite de l'acquisition qui se joue ici (Matthey et de Pietro, 1997). Pour Cambra (2003 : 83-85), on retiendra l'expression d'un contrat spécifique de classe ayant trois dimensions : « apprentissage, didactique et parole ». Autrement dit, le lieu (culture scolaire) ; l'acceptation réciproque de l'asymétrie (acquisition/interaction exolingue instituée) et contrat codique (tours de parole) construisent l'armature du contrat didactique.

Dans ce même esprit, en laissant de côté les débats d'auteurs et des disciplines connexes, le contrat didactique représente l'ensemble des « devoir faire », des « savoir-faire » et des « savoir-être » réciproquement attendus par les acteurs dans la dynamique des interactions pédagogiques. En d'autres mots, les élèves gabonais ont une représentation des droits et devoirs de leurs professeurs. De même, les enseignants gabonais ont des attentes de leurs élèves. De ce fait, il est important de rappeler qu'il y a une quinzaine d'années déjà, Matthey (2003 : 63-64) faisait quatre remarques pertinentes sur l'usage du contrat didactique en situation exolingue : la première est que « les activités d'enseignement-apprentissage de la langue ne sont pas cantonnées dans les situations scolaires... ». La seconde est que « la notion de contrat didactique contribue à effacer les « vieilles querelles bien françaises entre didactique et acquisition » (Coste, 1991).

Elle met en évidence que les transmissions de savoirs ne s'effectuent pas seulement dans les lieux autorisés, mais que les individus peuvent agir en fonction de leurs représentations des processus d'apprentissage, dans le but d'apprendre ou de transmettre des éléments de la langue par l'interaction. « Ces représentations sont certes fortement influencées par la culture scolaire, mais celle-ci, en retour, ne s'est pas bâtie sur un vide culturel ».

En troisième remarque, « la notion de contrat didactique permet de rendre compte en partie des manifestations de ce qu'on appellera avec Vasseur (1990a, 1991), entre autres, la conscience linguistique de l'apprenant ».

Enfin dans sa quatrième remarque, « la notion de contrat didactique remet en cause la différence radicale présumée par Krashen [...] entre les processus d'acquisition et d'apprentissage ».

Il faut dire que Matthey pose ici le cadre des rapports très souvent formulés de façon dichotomique des processus d'acquisition et d'apprentissage. En tenant compte de l'asymétrie des acteurs et du contexte, l'introduction du contrat didactique dans le milieu scolaire restreint le débat tout en le situant dans le cadre des interactions pédagogiques. C'est par ce biais que nous pouvons visualiser les frontières fines qui soutiennent les deux processus : enseignement-apprentissage. Des frontières qui renvoient au social (culture d'apprentissage — culture d'enseignement), à l'individuel (processus d'acquisition/processus intrapsychique) et au groupe classe (micro-espace de manifestation et d'intégration aux univers socio-linguistico-culturels et processus inter psychique). Et pour finir, nous disons que l'existence d'un contrat didactique dans ce cas, intègre en partie, la gestion de la « face » en classe de langue étrangère. Le contrat didactique manifeste la planification, la progression et la liberté pédagogique de l'enseignant. Il est traduit en séquence didactique, tâches et activités d'enseignement-apprentissage.

1.3.4. Tâche, la consigne et l'activité

La définition du terme tâche est également objet de débats. Nous estimons indispensable de poser des éclairages dans la suite logique de notre propos. Que l'on parte des indications du « caractère dialogique des tâches, comme montages, dispositifs élaborés par le maître et dont les élèves ont pour tâche première, de déceler ces attentes... [...] (Brossard, 2002 : 5sq) ; que l'on se pose la tâche en tant qu'outil pour le chercheur en didactique (Artique, 1988) ; ou alors que nous la définissions comme « résultats de constructions institutionnelles » (Chevallard, 1999), toutes ces sources s'accordent sur un point : la quête du résultat.

En espagnol, la tâche s'inscrit dans l'approche par les tâches dans la perspective strictement communicative.

Selon *el Diccionario de términos clave de ELE/ Instituto Cervantès* (en ligne), “las actividades posibilitadoras - también llamadas tareas posibilitadoras o tareas capacitadoras - son aquellas actividades de aprendizaje que se realizan en el marco del enfoque por tareas y que se conciben como fases preparatorias de la *tarea final*”. Autrement dit, dans la mesure où l’approche par les tâches postule que l’objectif et le moyen ne font qu’un : la pratique de la langue, chaque tâche est une unité de communication inscrite dans une concaténation de micro-tâches communicatives « unatarea » au service de la tâche finale « *tarea final* ». Aussi est-il fondamental de rappeler que l’approche par les tâches investit l’élève ou l’apprenant dans le processus d’apprentissage. Pour reprendre le dictionnaire précédemment cité (cf. supra) :

“En la selección de los contenidos y habilidades que haya que desarrollar mediante tareas capacitadoras intervienen activamente los propios alumnos, realizando un conjunto de actividades relacionadas con la planificación, el desarrollo y la evaluación del aprendizaje: reconocerán su nivel actual de conocimientos y de capacidad de uso de la lengua; contribuirán a la fijación de objetivos comunes al grupo, al tiempo que se fijarán objetivos personales que alcanzar mediante la tarea, etc. Ello convierte al modelo de las tareas en una propuesta muy estrechamente vinculada al concepto de *autonomía del aprendizaje*”.

Par ailleurs, *El Diccionario de la lengua española* parle de « Obra, trabajo que debe hacerse en tiempo limitado » ou « Ejercicio que, como complemento de lo aprendido en clase, se encarga, para hacerlo fuera de ella, al alumno de los primeros grados de enseñanza³⁶ ». Dans la même veine, Moliner (2007 : 2825) utilise plutôt « deberes » pour parler des devoirs à faire à la maison par les élèves. Limité dans la durée, l’accomplissement de la tâche vise un résultat. Cette notion de résultat reprise par Bérard (2009 : 38) est également mise en évidence chez Willis (1996) et Nunan (2004).

Les tâches en effet, qu’elles soient dites pré-communicatives, pédagogiques ou proches de la vie active, le résultat recherché mobilise des activités langagières et non langagières (Coste, 2000 : 17). Elles exigent l’investissement de compétences multiples d’origines diverses sans omettre des stratégies.

³⁶ *El Diccionario de la lengua española* (DRAE) : <http://lema.rae.es/drae/?val=tarea>.

La tâche a donc le mérite de se situer au cœur du triangle didactique ou de la « constellation didactique » (Dabène, 2005 et Reuter et al., 2007 : 212). Si dans un premier abord, la notion présuppose un prescripteur/évaluateur de la tâche, une obligation et des contraintes matérielles voire temporelles, il n'en demeure pas moins qu'en didactique des langues-cultures, la notion revêt trois utilités : « elle permet d'observer comment les objets d'enseignement sont mis en scène dans la classe par l'enseignant ou dans les manuels. [...] Elle permet ensuite de décrire et de comprendre le travail de l'enseignant. Elle permet enfin d'analyser et de comprendre le travail de l'élève » (Reuter et al, 2007 : 215-219). De ce fait, la tâche passe en revue les pôles du triangle didactique en examinant les activités des acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage. Tâche, consigne et activité constituent une triade intimement liée à l'action pédagogique. Pour Tochon, (2000), « la tâche est ce qui est à faire et l'activité est le comportement (physique et mental) qu'il met en œuvre pour réaliser cette tâche ».

Par ailleurs, la consigne est une des activités du prescripteur, ici l'enseignant qui consiste à donner des tâches à faire. L'acception didacticienne et actuelle du concept nous amène à la thèse de Rivière (2006 : 26). Selon Rivière, la consigne désigne, « dans *le dictionnaire de didactique du français* (2003 : 53) un discours visant la réalisation d'une tâche » et dans l'ouvrage *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* (1997), un ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre ». Nous retiendrons donc le caractère complémentaire de la consigne et de la tâche et les activités qui accompagnent la réalisation des buts (la tâche elle-même). Car elle « concourt à transformer la tâche en activité » (Rivière, 2006 : 34). Quant à l'activité, nous dirons qu'elle est à la fois une actualisation du dire, une réalisation de la tâche ou alors la matérialisation du projet de communication. Car en classe, il s'agit d'acquérir des outils langagiers en communiquant pour communiquer. C'est en cela qu'elle se décline en activités communicatives, reposant sur les principes de l'approche par les tâches et/ou approche communicative.

D'où le rôle primordial des interactions pédagogiques, de la quête d'actes de parole à dessein du développement de la compétence langagière de l'élève.

Si nous adoptons l'optique du cadre européen commun (CECR), dans l'ensemble des activités langagières, les activités communicatives ont un fort potentiel d'utilisation de la L2 (jeux de rôle, projets, résolution de problème). En un mot, les activités exigent à leur tour des compétences et des stratégies. Ce qui les éclate en activités et stratégies d'expression, de compréhension, d'interaction et de médiation³⁷.

Et pour fermer temporairement cette parenthèse, on notera avec Reuter et al (2007 : 219) que « les différents débats autour de la notion de tâche sont principalement liés à la question des contextes dans lesquels sont situées tâche et activités ». Il faut d'emblée souligner que la tâche, qui présuppose la consigne associée, trouve son sens dans l'isotopie des séances, l'articulation des activités et les buts au travers des séquences didactiques. Si en Europe, la tâche d'apprentissage en langue étrangère vise à « aider l'apprenant à devenir un utilisateur efficace de la langue, un citoyen européen à même de s'intégrer dans un autre pays » (Rosen, 2009 : 8), il y a lieu d'interroger la même notion dans les situations pédagogiques du contexte gabonais. Quelles tâches, quels buts et quels résultats évaluables relève-t-on dans ces cas ? Cette question invite à son tour le milieu et le contexte.

1.3.5. Milieu et contexte

Voisines, les notions de contexte et de milieu sont utilisées dans les didactiques disciplinaires avec des « approches situées ». Nous parlons d'approche située ou écologique au sens de Rivière (2006) dès lors que la linguistique des interactions repose sur l'analyse des données authentiques, d'une part.

D'autre part, elle « s'attache à être fidèle au point de vue des interactants et à rapporter et comprendre leurs « méthodes », leurs modes d'interaction au sein du contexte, et la manière dont ils les orchestrent [...] ainsi, l'approche écologique des faits interactionnels se situe à deux niveaux, celui du recueil de données, et celui de l'analyse de celles-ci » (Rivière, 2006 : 114-115).

³⁷ *Dictionnaire des termes clés ELE : CVC* [en ligne]. (Cf. actividades comunicativas/actividad de lengua/actividad de aprendizaje. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>)

Depuis Brousseau (1988 : 321) en passant par Chevallard (1996 : 173) jusqu'à Bernié (2005 : 147), la définition des deux notions « montre par conséquent des usages et des sens très divers dans les champs des didactiques disciplinaires » (Reuter et al., 2010 : 54-55). Cette diversité d'approches repose sur la conjonction entre projet de connaissance et implicites théoriques orientés vers l'observation des conduites des acteurs de la classe ou vers l'optimisation des processus d'enseignement-apprentissage.

Que l'on pose l'apprentissage comme « négociation du sens » (Halté, 2005 : 65) ou que l'on adopte l'approche constructiviste, les questions d'instabilité des milieux et contextes³⁸ apportent des éclairages aux situations pédagogiques. Considérant l'interconnexion de ces notions et les liens avec le contrat didactique (cf. supra), nous utiliserons ces deux notions de manière complémentaire : le contexte dit institutionnel est pour nous englobant.

Il intègre le Gabon en tant que pays et la société, l'école, le lycée, le collège et la classe en tant que composants du système. Quant à milieu, il renvoie à la fois à la société et à la dichotomie urbain/rural. Nous retiendrons qu'en dépit des implicites théoriques, « ces notions de contexte et de milieu sont [...] pensées essentiellement en relation avec les situations en ce qu'elles facilitent ou entravent la construction des savoirs, dans l'espace « clos » de la classe » (Reuter, 2010 : 57). Univers des interactions appelle à son tour la « transposition didactique » (Chavallard, 1985/1991 : 39) dans la mesure où les manuels et les didacticiens en constituent les étapes de celle-ci.

1.3.6. Transposition didactique

Nous évoquons la transposition didactique en didactique des langues étrangères puisque la notion revêt de nos jours un caractère transversal aux diverses didactiques. On peut distinguer deux transpositions didactiques : l'une externe consiste à « décontextualiser » les savoirs en vue de leur enseignement. Puis une seconde, dite interne qui a lieu dans la classe.

³⁸A ce propos, nous parlons de mésogénèse : situations, planification et dispositif didactique.

Celle-ci nous renvoie à la liberté pédagogique dont l'évaluation vise l'équilibre entre savoirs savants et savoirs enseignés. Le problème est qu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère dans un contexte donné.

La programmation, la planification, les interactions didactiques et l'ensemble des situations pédagogiques et sociales dans lesquelles se trouvent les élèves concourent à l'adaptation sociodidactique. On apprend la langue et la culture étrangère à partir de cette double transposition didactique qui présuppose l'apprentissage et l'intégration des compétences langagières (Petitjean, 1998 : 25) : savoirs sur la langue et la culture et des savoir-faire (savoir-dire et savoir-être). Si l'approche ascendante adoptée par Petitjean (1998 : 24) pour le français visant à - « interpellier les théories de référence pour qu'elles contribuent à mieux décrire les compétences et les performances des élèves [...] et leurs stratégies d'acquisition - Reuter (2010 : 229) corrobore celle que nous adoptons ici. Même si nous ne nous focalisons pas sur les stratégies d'apprentissage des élèves, c'est sur les rôles, les attitudes des enseignants que nous trouvons la pertinence de cette notion. Les enseignants sont des acteurs au cœur du système didactique et actualisent les transpositions didactiques diverses. Il va sans dire que les compétences requises pour ce faire méritent également un éclairage.

1.3.7. Compétence (s) et métalangage

La notion de compétence est régulièrement marquée au pluriel. Elle se caractérise par une multitude de sous catégories adaptées à chaque discipline et domaine d'usage. Lorsqu'on parle de compétence on en revient à la connaissance qui, elle, relève de l'activité cognitive et se déploie sous deux modalités : « *le savoir quoi* » et « *le savoir comment* » (Morandi et al., 2010 : 90). Dans ce cas, la compétence rassemble les modalités virtualisantes (vouloir-faire et devoir-faire) et les modalités actualisantes (savoir-faire et pouvoir-faire) des acteurs de la classe.

Nous empruntons ce métalangage à la sémiotique narrative et discursive pour restituer les connaissances (savoirs) et habiletés (savoir-faire) qui se mettent en jeu avant, pendant et après les interactions didactiques.

Autrement dit, nous avons les « compétences déclaratives » d'un côté et les « compétences procédurales » de l'autre. L'enseignant d'espagnol au Gabon, en situation/problème mobilise à la fois des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Cette conjonction de connaissances et d'habiletés et cette adaptation aux situations définissent la notion dans sa globalité. Et si Chomsky fait bien de distinguer compétence et performance (actualisation et évaluation de l'usage de la compétence), il y a lieu de reconnaître la conjonction non évaluée (à notre niveau) des deux modalités. Pour l'approche constructiviste, la « compétence est une combinaison de connaissances, de savoir-faire, d'expériences et d'habitudes s'exerçant dans un contexte précis : elle se constate non seulement sous forme (déclarative) mais en situation d'utilisation, sa validation étant liée au constat de sa mobilisation réelle dans une situation » (Morandi et al., 2010 : 91).

On le voit bien, la notion réunit dans l'enseignant les connaissances sur la langue et une série de savoirs qui créent un référentiel de compétences professionnelles liées à son statut professionnel. Selon le CERCL, cité par Gautherot, les compétences « [...] sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir et qui sous-tendent l'utilisation de la langue à un quelconque niveau »³⁹. Il est clair que l'imbrication des dimensions éducatives, pédagogiques et didactiques met en évidence la complexité des rôles de l'enseignant dans le système éducatif.

Ses fonctions et ses responsabilités multiples constituent des lieux d'exercice de ses compétences en rapport avec les apprentissages. Les interactions pédagogiques construisent les métalangages de la classe dès lors que l'enseignant parle, fait réfléchir, fait faire, fait dire pour donner et faire donner du sens aux actions et aux activités.

³⁹ Gautherot, J-M. (2009). « Glossaire des termes du CERCL », in La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde, Recherches et applications*. Paris : Clé International, n° 45, p. 174-175. Le CERCL précise les composantes de la notion de compétence (s) : compétences générales, habiletés et savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre et savoir-découvrir l'autre, d'une part ; les compétences communicatives (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) d'autre part, permet « appréhender l'individu utilisateur et/ou apprenant d'une langue et/ou de plusieurs langues dans son « intégrité » de sujet doté de facultés langagières ».

Ces multiples réflexions sur la langue, le langage et la culture par le biais de la L1 ou la L2 selon le niveau de compétence des élèves démontrent à quel point l'enseignement et l'apprentissage des langues reposent sur des activités métalinguistiques et métacognitives aux fonctions multiples⁴⁰. À ce niveau d'analyse, « l'activité métalinguistique est une activité de prise de conscience et de mise à distance des phénomènes langagiers, qui permet leur étude ou leur contrôle en situation de production » (Reuter, 2010 : 127). Ici encore, nous avons en filigrane les divergences entre les théories linguistiques et la recherche en psychologie cognitive. Pour résumer ce point, il convient de retenir les quatre raisons de l'intérêt des deux notions en didactique des langues-cultures énoncées par Reuter. En effet,

« toute discipline construit un langage de spécialité et développe une activité métalinguistique à propos de ses objets. 2) L'enseignement, quelle que soit la discipline, repose sur une activité métalinguistique importante. 3) Dans de nombreuses activités d'apprentissage, l'activité métalinguistique est fortement sollicitée (cf. contextualisation et recontextualisation). 4) Enfin, l'apprentissage, quelle que soit la discipline, est évalué, en partie, au travers de l'activité métalinguistique des élèves et de leur maîtrise du métalangage » (Reuter, 2010 : 128-129).

Par ailleurs, l'actualité des débats adjoint à notre regard la conscience phonologique comme aide à la lecture, à la compréhension orale et écrite. A cette actualité se pose également la question de l'actualisation au niveau performatif des activités métalinguistiques.

Nous l'avons déjà esquissée plus haut (cf. supra 1.3.4), « la réalisation d'une tâche met en jeu différentes compétences : « compétences générales [...] ; compétence à comprendre des textes ; compétence à communiquer langagièrement avec ses composantes : linguistique, socio-linguistique, pragmatique et différentes stratégies » (Berard, 2009 : 42-43). À l'évidence réfléchir sur la langue et sur le langage dans ce contexte serait de nature à changer le regard et les rapports aux langues en contact.

⁴⁰ Dans ce sens où apprendre une L2 revient à acquérir et construire, consolider, des compétences de communication (parler, lire et écrire), auxquelles il faut ajouter une transformation de l'individualité et/ou l'insertion dans une culture nouvelle (compétences culturelles) que nous nommons savoir-être comme.

Mais il faudrait revenir sur les liens entre ces activités conscientes, sur le travail cognitif des apprentissages et sur celui pragmatique des usages à dessein de cerner les problématiques d'échec⁴¹ et de pertinence des dispositifs.

Bien entendu, ces liens entre compétence, métalangage et activités métalinguistiques voire épilinguistiques (Culioli, 1968 : 106-117) sollicitent aussi, en toile de fond, les répertoires linguistiques des acteurs en présence. De même qu'il nous serait possible d'envisager la quête de compétence plurilingue et pluriculturelle comme alternative au dialogue des cultures.

1.3.8. Compétence plurilingue et pluriculturelle

Nous retrouvons par déclinaison, la compétence (s) partielle (s) dont la pertinence de la mise en garde de Gautherot (2009 : 176) mérite d'être citée car « il ne s'agit pas de se satisfaire, par principe ou par réalisme, de la mise en place d'une maîtrise limitée ou sectorisée d'une langue par un apprenant mais de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, fait partie d'une compétence plurilingue, qu'elle enrichit ». La compétence plurilingue est convoquée ici comme un virage paradigmatique qu'opère le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Avec ce dispositif européen, la dichotomie plurilinguisme versus multilinguisme introduit une nouvelle vision de l'enseignement-apprentissage des L2. Nouvelle vision dans laquelle la valorisation des répertoires langagiers est un axe majeur. De fait, l'apprentissage des L2 n'aurait plus pour but de consolider le projet de devenir expert d'une langue étrangère ou seconde, ayant pour modèle le locuteur natif. Bien au contraire :

⁴¹ Voir à ce propos les développements de Lahire, B. (1994). « L'inscription sociale des dispositions métalangagières », dans *Repères*, n° 9. *Activités métalinguistiques à l'école*. Paris : INRP, p. 22.

« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que son expérience langagière, dans son contexte culturel, s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autre groupe, l'individu ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle celles-ci sont en corrélation et interagissent. Il développe ainsi un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (Gautherot, J-M., 2009 : 182).

En somme, il s'agit d'un tournant décisif en didactique des langues étrangères. L'approche plurilingue permettrait de revoir les rapports aux langues et à soi voire à l'altérité. Les langues en contact sont avant tout des hommes en contact, des trajectoires historiques en contact, des cultures éducatives et des pratiques culturelles aux enjeux idéologiques complexes. Et pour aller plus loin, nous estimons que l'enjeu des débats, aussi bien en Europe qu'au Gabon, est de parvenir, à « agir ensemble pour un projet commun : de l'interaction à la co-action » (Puren, 2009 : 161). Le projet au cœur de la perspective actionnelle et l'approche plurilingue sont deux axes majeurs qui interrogent l'actualité sociolinguistique gabonaise (cf. infra, chapitre 4).

❖ **Conclusion du premier chapitre**

De la langue au contexte sociolinguistique en passant par le rappel historique des études sur les stratégies d'apprentissage pour poser la question des tactiques d'enseignement, nous avons fait un tour d'horizon notionnel représentatif des questions que soulève la présente recherche. Sans doute faudrait-il encore des pages sur chacune des notions convoquées. Mais nous avons voulu poser le cadre conceptuel en limitant l'usage des notions aux domaines de la sociolinguistique, de la sociodidactique aux sciences de l'éducation, à la psychologie cognitive et aux sciences du langage. En effet,

« L'approche sociodidactique se situe au croisement de la didactique des langues et de la sociolinguistique. Elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques. Elle utilise des méthodes de recherche sociolinguistique : observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs, biographies langagières, observation des pratiques sociales contextualisées » (Blanchet, 2011 : 463).

Nous estimons indispensable de réunir la sociolinguistique et la sociodidactique puisque les objectifs de la sociodidactique servent de cadre opératoire à nos perspectives futures. En somme, le regroupement des deux champs tient en compte l'évolution et l'interconnexion des disciplines. La synthèse que fait Meksem (2012 : 183-198), nous semble éclairante de ce point de vue.

Avec cet auteur, nous partageons le propos de Rispaïl (2012 : 185) selon lequel, la sociodidactique est « une conception de la didactique qui ne couperait pas l'élève de l'enfant et prendrait en compte explicitement les enjeux scolaires et sociaux de la communication ». Par ailleurs, si Blanchet (2007) a trouvé que le préfixe (socio) revêt un caractère pléonastique, Barré de Miniac (2012 : 184-185) l'a estimé inutile dans la mesure où, pour sa part, « [...] d'une certaine façon toute didactique est aussi une sociodidactique ». Selon, Dolz et Warthon (2012 : 7-11), l'enjeu est la « prise en considération du plurilinguisme comme une réalité « déjà là » dans les pratiques sociales de référence et de son influence dans le développement du langage et dans l'enseignement des langues ». Comme nous pouvons le constater, l'interdisciplinarité qui caractérise les notions convoquées dans le cadre de notre recherche justifie le regroupement des références relatives aux deux champs disciplinaires. Au même titre que Cortier et Puren, nous pensons qu'il s'agit :

« D'une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part et pour laquelle sociolinguistique et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes et de propositions didactiques concrètes » (Cortier et Puren, 2008 : 63-80).

Cette contextualisation des notions nous invite à manier avec prudence la notion de « langue maternelle » dont le débat est loin d'être clos. A ce propos, le chapitre IV, axé sur le paysage ethnolinguistique de la classe gabonaise, apporte des précisions sur la place et le rôle des langues « pouvant » être dites langues « maternelles » dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues.

Cet ensemble notionnel s'achève donc sur deux questions : comment différencier représentations et croyances ? Comment articuler stratégies d'apprentissage-enseignement et système de croyances et savoirs des enseignants sur la langue-culture et son enseignement-apprentissage ? C'est à ces questions qu'essaie de répondre le prochain chapitre.

CHAPITRE 2 : CROYANCES, REPRESENTATIONS ET SAVOIRS DES ACTEURS DE LA CLASSE SUR LA LANGUE SECONDE : ETAT DE L'ART

❖ 2.0. Introduction

La mise en contexte des notions que nous venons de faire dans le précédent chapitre a posé la langue et la situation sociolinguistique gabonaise comme cadre d'analyse des représentations des langues et de leur enseignement-apprentissage. A partir de là, la recherche sur les stratégies d'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère (ELE) au Gabon invite à revisiter les « représentations, croyances et savoirs sous-jacents aux pratiques pédagogiques des enseignants ». Nous allons consacrer ce deuxième chapitre à parcourir les grands axes de la recherche qui s'y rattachent. Ce prolongement épistémologique du premier chapitre essayera, dans un premier temps, de dégager une définition des représentations, des croyances et savoirs tout en soulignant leurs origines et leur utilité dans les processus d'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon. Puis, nous introduirons les articulations possibles entre les stratégies d'enseignement-apprentissage et le système de croyances et savoirs des acteurs concernés, comme orientations vers un cadre méthodologique de leur analyse.

2.1. CARACTERISTIQUES ET DEFINITIONS DES CROYANCES

2.1.1. Représentations, croyances et savoirs

Les représentations sont au centre d'un carrefour de domaines scientifiques aux sorties multiples. D'une part, elles peuvent être appréhendées sous l'optique de la psychologie sociale, de la psychologie clinique et sous l'angle du traitement de l'information. De l'autre, on peut avoir un regard de type ethnologique, phénoménologique et narratologique. Un troisième groupe de points de vue orienterait la focale vers la linguistique et/ou la pragmatique, l'ethnolinguistique, la sociolinguistique voire la psycholinguistique.

En un mot, l'analyse des croyances et des représentations des professeurs convoquent les domaines suivants : « l'anthropologie, l'histoire, la philosophie, la sociologie, la pédagogie et la psychologie (Reuter, 2010 : 133) », pour ne citer que ces derniers. Notre regard va des interactions sociales au processus d'internalisation, au sens de la théorie vygotskienne. Il vise un dépassement du débat traditionnel qui oppose les psychologues généticiens aux psychosociologues sur la capacité humaine à apprendre dans la mesure où la didactique des langues-cultures reconnaît le caractère fondamental des interactions verbales et sociales pour le développement cognitif de l'individu. Il faut remonter à Durkheim (1898), en passant par Moscovici (1961) — psychologie sociale — retrouver Piaget en psychologie cognitive (développement cognitif) et rejoindre le domaine des sciences de l'éducation dans les années soixante-dix pour cerner l'évolution de la recherche sur la question.

En ce qui concerne le vocabulaire, « il y a une explosion terminologique pour désigner ces éléments de la pensée des enseignants, idées, théories, jugements, croyances, représentations, et un long, et cætera, révélatrice d'un flou notionnel qui met en évidence des problèmes de conceptualisation, ou, si l'on préfère, une certaine richesse phénoménologique » (Cambra, 2003 : 207). La littérature abonde en synthèses, signe que la question demeure d'actualité. Nous relevons d'abord l'importance des travaux de Migne (1969 : 39-66) qui ont permis de mettre à disposition des « catalogues » de représentations sur des thématiques variées. Les travaux de Migne attestent de la constance, de l'invariance des représentations dans certaines thématiques sans pour autant insister sur le poids du contexte et la variabilité de ces dernières. Or ces deux paramètres élargissent la recherche à l'analyse de l'erreur qui, à son tour, apporte des éclairages sur les liens entre représentations des élèves et obstacles épistémologiques. Ce pan de la recherche convoque par conséquent d'autres disciplines, telles que la psychologie génétique, l'épistémologie et la psychanalyse. C'est dire combien, définir les croyances et représentations des enseignants renvoie aux cultures d'apprentissage et d'enseignement voire de l'habitus.

Osons la précision, selon Bourdieu, l'habitus renvoie à :

des « systèmes de dispositions durables et transformables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise extraite des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre » (Bourdieu, 1989 : 88-89).

Entendu comme le « produit d'une histoire individuelle et collective, incorporée dans nos têtes, nos actions. [...] l'habitus est ainsi le principe, le vecteur de nos actions, ce qui nous fait réagir « spontanément » de telle manière plutôt que de telle autre » (Vinaches, 1998 : 35). Dans la même veine, les représentations « intéressent le didacticien à plusieurs titres : elles sont des connaissances, elles orientent l'activité et le comportement du sujet apprenant, elles sont constitutives du sujet apprenant lui-même et elles relient cognitif, psychologique et social » (Guernier, 2009 : 88). C'est pourquoi, au même titre que Ramos Méndez (2007 : 8), nous estimons que « es relevante estudiar las creencias del aprendiente como factores que influyen en la percepción que éste tiene de su proceso de aprendizaje de la lengua, así como en su forma de abordarlo »⁴². Ensuite, les représentations ne se résument pas à une image mentale mais bien plus, elles sont des réseaux de connaissances complexes qui regroupent les aspects psychologiques, sociaux et culturels dans la construction des savoirs.

Par ailleurs, il est tout aussi utile d'évoquer la question du rapport à la langue en faisant écho à la « motivation aux opinions et attitudes » (Viau, 2001 : 113-121)⁴³.

⁴² « Il est pertinent d'étudier les croyances de l'apprenant comme des facteurs qui influent sur la perception qu'il a de son processus d'apprentissage de la langue et de la dont il l'aborde ». Notre traduction.

⁴³ L'auteure évoque l'image de soi, la valeur de l'activité, les pratiques pédagogiques motivantes. Son éclairage permet de situer les élèves et les professeurs dans ce qui peut expliquer leur motivation à apprendre l'espagnol. Nous y revenons au chapitre IV et V de cette thèse.

Le rapport à la langue renvoie également aux conceptions (Pourquoi et comment apprend-on l'espagnol, langue étrangère au Gabon ?) et aux types de verbalisations (comment les enseignants parlent-ils de leur apprentissage ?). Dans cet ordre d'idées, rappelons que dans les années 1970, aux États-Unis, Labov introduit au débat théorique la notion « d'insécurité linguistique » Canut (1998 : 13). Aussi reconnaissons-nous— sous la plume de Cambra (2003 : 207) — l'intérêt des regroupements terminologiques de Marrero, 1991 ; Marland, 1995 qui parlent de **théories non scientifiques** ou de « théories personnelles sédimentées, spontanées, naturelles, naïves, implicites ». Non loin de cette formulation, nous retrouvons la notion de « **conceptions et d'idée** » chez Clandinin (1986), Calderhead et Robson (1991).

Cette seconde liste d'auteurs parle de « préconception, de conception, de processus conceptuel, de conception populaire, **d'idées personnelles, d'idéations**, d'idées liées aux images ». Quant à Elbaz (1983) et Beacco (1992, 2001), c'est plutôt en termes de « connaissances » que se décrivent les cognitions des enseignants. Connaissances qu'ils déclinent en plusieurs catégories :

- ❖ Connaissances personnelles
- ❖ Connaissances professionnelles
- ❖ Dextérité, art d'enseigner et savoir artisanal.

Ces trois grands regroupements terminologiques nous amènent à emprunter à Pajares (1992), Py (2000) et Cambra (2003), l'usage de la notion de **croyance** en hyperonymie de **représentation, conviction, opinion**.

En effet, ces trois auteurs dont nous partageons les acceptions parlent de « croyances personnelles, principes et assomptions profondément enracinées, avec une dimension affective et évaluative » (Cambra 2003 : 207). Tous ces points de vue situent les distinctions entre les croyances et savoirs au niveau social.

C'est en cela que réside l'intérêt de la tradition française des représentations sociales, depuis Durkheim (1898), Moscovici (1961), Migne (1969).

Ces auteurs évoquent la **complémentarité entre représentation et comportement**, entre le dire et le faire—domaine de la sociolinguistique et de l'étude de la conversation exolingue (contact des langues).

La notion de **représentation** est ici « entendue comme un savoir qui est socio culturellement construit et qui tout à la fois a une fonction dans la construction de la réalité sociale » (Cambra, 2003 : 211). Vu sous cet angle, nous partageons la conceptualisation en Représentation, Croyances et Savoirs (dorénavant RCS) que l'auteur propose dans la mesure où celle-ci dégage une voie dans le débat épistémologique. Selon Cambra,

« il s'agit d'ensemble de **constructions mentales**, phénomènes ou processus cognitifs, autrement dit, de **manière de penser** la réalité, plus ou moins consensuelle, plus ou moins teintée d'émotions et de valeurs, **individuels**, mais aussi **socialement élaborés**, partagés et transmis. Ce système peut-être décrit à l'aide de plusieurs images » (Cambra, 2003 : 211 ».

- **De la complexité terminologique**

Cinq caractéristiques reviennent régulièrement lorsqu'il s'agit d'étudier les représentations : 1) elles sont dites personnelles, spécifiques et socio culturellement partagées (Elbaz, 1985, Clandinin, 1986). 2) Elles sont contextualisées (Grimmett et MacKinnon, 1992). 3)

Ce sont des productions à la fois inconscientes et conscientes (Wubbels, 1992). 4) Elles sont fragiles ou éclectiques (Gilly, 1994). Et enfin (5) les représentations sont dites évaluatives et liées à des expériences personnelles, selon Marrero (1991) et Jodelet (1994), pour ne citer que ces derniers.

En guise d'illustration, nous estimons indispensable de reproduire et de compléter le condensé des travaux permettant de cerner les relations entre les croyances et les actions des enseignants réalisé par Barcelos (2014 : 71-72).

• **Des relations non systématiques entre croyances et actions**

Tableau n° 1 : Explications théoriques pour les dissonances croyances-actions

Étude	Concept	Définition
Woods (1996 : 39)	« Hot spots »	Zone de tension entre ce que l'on dit et ce que l'on fait
Woods (2003 : 207) Cambra (2003)	Croyances abstraites	Des affirmations sur « l'état des choses » et sur « la manière dont les choses devraient se passer » que nous considérons comme nos croyances et dont nous sommes entièrement conscients
	Croyances en action	Guident nos actions et d'une manière inconsciente
Argyris et Schön (1974) Wubbels, 1992	Théories incorporées	Croyances dont nous sommes conscients et que nous pouvons exprimer
Marrero (1991) et Jodelet (1994),	Savoirs pratiques	Savoirs issus de l'expérience d'enseignement et d'apprentissage des langues
Eraut (1994) et Ellis (1997)	Savoirs techniques	Idées explicités liées à une profession et qui sont le résultat d'une réflexion profonde et de recherches empiriques
Johnson (1994 : 38)	« Strong, projected or newly-emergent beliefs and practice »	Les enseignants peuvent percevoir leurs pratiques comme contradictoires avec les croyances projetées ou émergentes qu'ils portent sur eux-mêmes, en tant qu'enseignant, et sur leurs pratiques.
Borg (2003 : 91)	Modifications comportementales et cognitives	Une modification comportementale ne garantit pas une modification des croyances et un changement de croyances n'entraîne pas un changement comportemental. D'où une orientation de la recherche axée sur l'approche intégrale dite holistique, Eyéang, 2014.
Messakimove (2009)	Théories utilisées	Croyances implicites qui affectent notre comportement

Nous complétons le tableau de Barcelos (2006 : 31 et 2014 : 71-73)

Ce résumé montre à quel point chaque auteur évoque, à partir d'un corpus spécifique donné, un aspect récurrent de ces notions dont les origines laissent le débat ouvert.

L'avantage de ce tableau est de fournir le point de vue défendu par ces auteurs. Ce va-et-vient entre l'individu et le groupe place ces constructions mentales au cœur des transformations individuelles, sociales et culturelles. Ce consensus est partagé par Cambra, Civera, Llobera, Palou, Perera, Riera et l'équipe de Dynamique Du Langage (DDL) de Barcelone. Que devons-nous alors retenir de ces définitions ? Et d'où proviennent ces croyances ?

2.1.2. Définitions des représentations, croyances et savoirs

De Durkheim, Moscovici, Doise, Jodelet (1994 : 36) à Pochard (1998 : 376), nous notons les termes d'idées, de faits, de constructions cognitives et individuelles. Dans la même file, les éclairages *du dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, 2010 : 195-200), sur les représentations corroborent l'existence d'un système de connaissances en réseau. En guise de synthèse pour notre part, nous soutenons que

« [...] las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que le rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello » (Ramos Méndez, 2007 : 21)⁴⁴.

À partir de cette définition, la question de l'origine des représentations trouve une part de réponse. En effet, les croyances proviennent d'origines diverses. Pour Jodelet (1984 : 366), il s'agit de « connaissances socialement élaborées et partagées » (Jodelet, 1993 : 22).

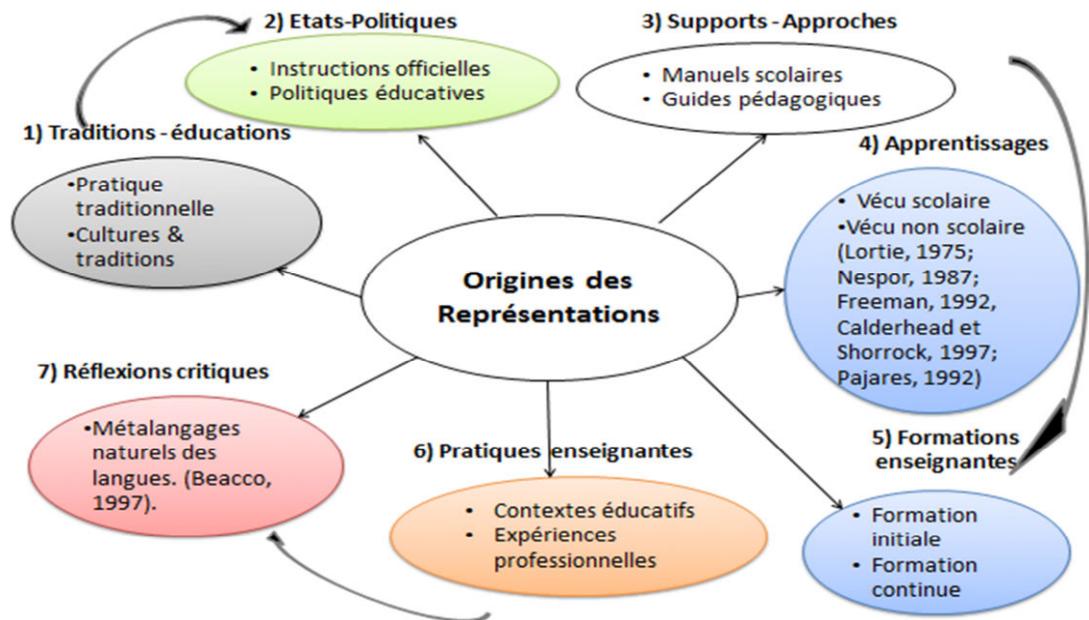
Une « véritable matrice cognitive de la société, elles tiennent leur source dans l'expérience sociale, individuelle et collective, participant ainsi à la construction de l'identité et la structuration des groupes sociaux » (Guernier, 2009 : 89).

⁴⁴ « Les croyances sont des idées relativement stables qu'une personne a sur un sujet particulier, forgé par l'expérience personnelle sous l'influence d'un processus de construction sociale, regroupés en réseaux ou systèmes dont il est convaincu de la fiabilité et qui agissent comme un filtre à travers lequel il perçoit et interprète le monde qui l'entoure, et prend ses décisions en conséquence ». Notre traduction.

Dans la même veine, Cambra (2003), Nisbett et Ross (1980) et Freeman (1992) s'accordent sur l'intériorisation des représentations à tout âge depuis l'enfance, la mémoire sociale et la scolarisation dont Pajares (1992) fait largement écho.

A ces origines, ces auteurs ajoutent la formation et l'expérience professionnelle, les approches méthodologiques, les modèles (institutions, culture et tradition éducative, idéologie, manuels, contextes éducatifs). Aussi constatons-nous avec Billiez et Millet (2001 : 35) et Vause (2009 : 14) que « cette forme de connaissance sociale fait feu de tout bois. Elle se constitue par toutes sortes d'expériences et d'informations ». Autrement dit, les croyances et/ou représentations s'apparentent à un fleuve alimenté par de nombreux affluents dont les langues constituent la source. Cette abondante littérature sur la question nous permet désormais de résumer ces différents points de vue dans la figure circulaire suivante.

Figure n° 1 : Origines des représentations, croyances et savoirs



Élaboration propre à partir de Cambra (2003), Ramos Méndez (2007) et Vause (2009).

Dans le sens des aiguilles d'une montre, les multiples entrées possibles d'analyse des représentations mettent en évidence les étapes de la construction individuelle, identitaire et sociale.

Elles se construisent et évoluent depuis les traditions, les coutumes éducatives et les idéologies (1), les instructions étatiques (instructions officielles et politiques linguistiques) (2), les supports et les apprentissages scolaires (3-4), la formation des enseignants (5) en passant par la pratique (6) pour finir au banc de la réflexion critique (7). Au stade de la réflexion critique, les représentations sont revisitées, interrogées, consolidées ou modifiées individuellement.

En dépit d'une différence significative des corpus d'analyse, d'enjeux et de contexte, l'apport de ces précisions notionnelles éclaire nos analyses. Il va de soi que notre réflexion situe chaque enseignant d'espagnol au Gabon, avec son répertoire linguistique et culturel dans le milieu institutionnel et dans un contexte social plurilingue particulier. Les caractéristiques et les définitions ci-dessus relevées apportent bien des précisions sur les rôles fréquemment attribués aux représentations. Nous allons maintenant essayer de les énumérer.

2.1.3. Rôle des représentations, croyances et savoirs

Considérant l'existence d'un système de connaissance en réseau complexe, agissant comme « processus cognitifs structurants et comme des systèmes générateurs de savoirs » au sens de Jodelet (1984 : 381), il nous semble évident que les dimensions symboliques et praxéologiques des représentations soutiennent l'agir et les attitudes des acteurs de la classe.

Le caractère dynamique de ces dernières élargit le champ des interprétations : il ne limite pas l'analyse au savoir à acquérir, mais l'élargit à la manière de l'acquérir « dans le contexte spécifique de la classe ou du groupe, de l'établissement scolaire ou de formation, du système scolaire et de formation, et plus généralement de la société » Guernier (2009 : 89).

En reprenant Cambra qui citait à son tour Jodelet (1994), nous retiendrons sept fonctions principales des Représentations, Croyances et savoirs (RCS) :

- ❖ 1) « Faire face à un élément nouveau ;
- ❖ 2) Une façon d'identifier les problèmes,

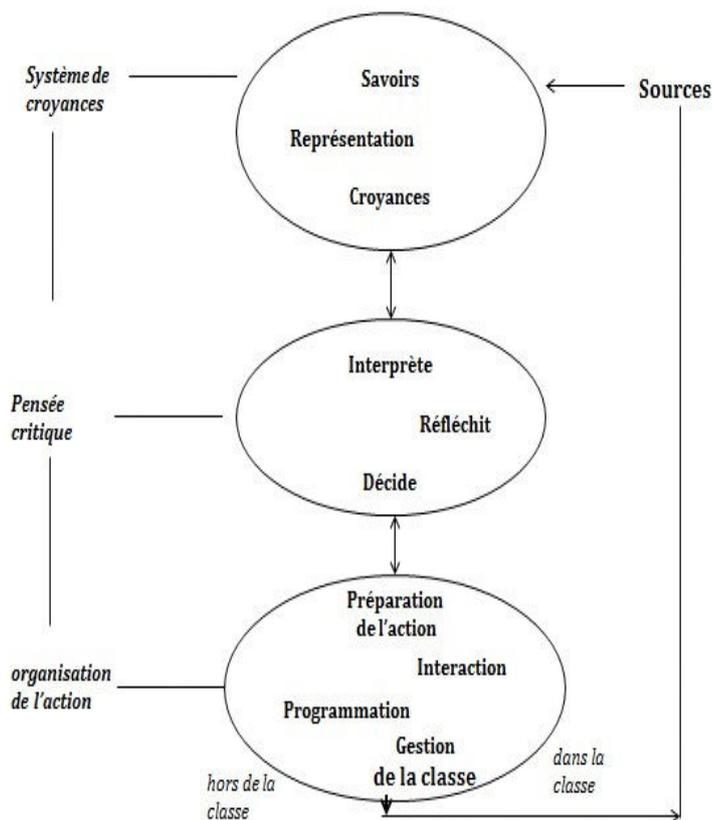
- ❖ 3) D'interpréter la réalité,
- ❖ 4) De prendre position,
- ❖ 5) De s'adapter,
- ❖ 6) De maîtriser et
- ❖ 7) De résoudre des questions posées par la vie de tous les jours »
(Cambra, 2003 : 212).

Confronté à des situations de résolution de problèmes, l'enseignant est outillé avant les séances de cours. Ses convictions, opinions, résumées en croyances influencent quotidiennement son action. Le modèle explicatif que propose Cambra permet de visualiser la dynamique des représentations à trois niveaux.

- ❖ Le premier est celui du système des croyances, représentations et savoirs (RCS) ;
- ❖ le second est celui de la pensée critique qui permet l'interprétation, la réflexion et la décision.
- ❖ Le troisième niveau est celui de la dynamique pédagogique. Les actions des acteurs de la classe présupposent à chaque fois, la planification, l'interaction et la gestion du groupe classe.

Il va sans dire que l'étude repose sur un acteur ayant un double rôle : un rôle d'ancien élève et un rôle de professeur. Cet acteur double s'exprime en deux temps : le passé et le présent : le passé en tant qu'élève d'espagnol et le présent en tant que professeur d'espagnol. Les récits d'apprentissage de l'ancien élève devenu professeur rencontrent les propos des élèves actuels sur les pratiques pédagogiques. Et pour ce faire, c'est dans la prise en compte de l'imprévu que réside la dynamique des relations entre les différents niveaux de l'activité cognitive que nous donne la synthèse de Cambra (2003 : 221).

Figure n° 2 : Modèle explicatif des croyances représentations et savoirs



Source : Cambra (2003 : 221).

Et si l'analyse des croyances et des représentations de l'enseignement-apprentissage d'une L2 peut faciliter la compréhension de l'agir professoral et des stratégies d'apprentissage, il est nécessaire de tenir compte du caractère non systématique des relations entre croyances et actions. Les croyances s'actualisent à partir d'un certain nombre de facteurs agissant en tant que stimuli, agent modificateurs des attitudes, des comportements et des croyances elles-mêmes.

2.1.4. Les facteurs contextuels déterminants des croyances

L'état de l'art en cours et le « tableau des facteurs qui influencent les croyances » de Barcelos (2014 : 75) nous permettent de regrouper ces déterminants en cinq blocs.

Le premier nous le nommons **Institution** : il intègre l'École et la classe : cette branche renferme les images des collègues, les méthodes, les programmes, les relations institutionnelles, les routines. Les travaux de Borg (2003) ajoutent l'agencement des classes, les effectifs pléthoriques et les frustrations multiples. En tant que lieu d'exercice du métier et cadre institutionnel, les pressions psychologiques liées à la profession interagissent avec les croyances des acteurs de la classe et particulièrement ici l'enseignant. Le second bloc est **l'autorité** : il réunit la quête de l'autorité et le respect entre acteurs de la classe et des rythmes scolaires (cf. les travaux de Johnson, 1994).

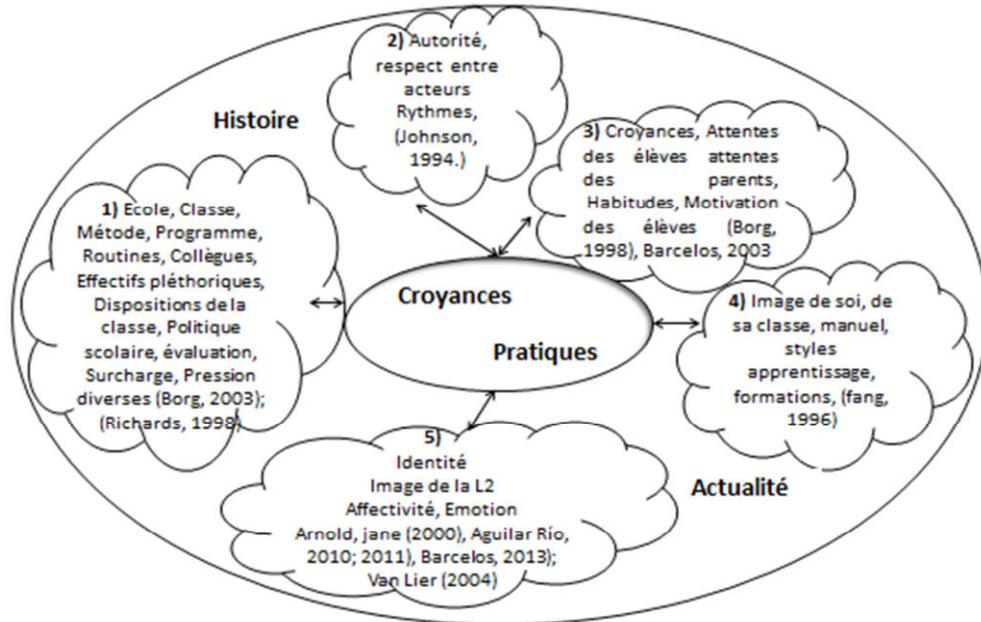
Le troisième est représenté par la **Motivation** : nous avons la motivation des élèves et celle du professeur (Ruano Borbalan, 2001 et Fournier, 2011). Le quatrième bloc questionne **l'identité professionnelle** : il englobe l'image de soi, l'image de sa classe, le manuel, les styles d'apprentissage, les formations continues [(cf. les travaux de Borg (2003), de Fang (1996) et ceux de Barcelos (2014)]. Le cinquième bloc correspond à **l'individu en tant qu'inter actant** : **L'affirmation** identitaire, l'image de son métier, l'affectivité et l'émotion sont les facteurs qui influencent l'agir professoral.

Les travaux en psychologie sociale et en science de l'éducation ouvrent ici une autre dimension de la recherche en didactique des langues étrangères. Les travaux d'Arnold (2000), d'Aguilar-Río (2010 et 2011) et les orientations de l'approche holistique⁴⁵ que donne Sánchez (2009 : 205-264) pour ne citer que ceux-là trouvent ici leur pertinence. Tous ces facteurs contextuels méritent d'être pris en compte en intégrant les dimensions historiques et l'actualité du contexte où se déroule la recherche.

⁴⁵ Le chapitre VI « El enfoque holístico: métodos humanistas y globalizadores », de l'ouvrage de Sánchez. A. (2009) regroupe six de méthodes d'enseignement-apprentissage : la méthode suggestopédique et/ou la suggestologie, la méthode relative à la réponse physique ou le mouvement, la méthode silencieuse, la méthode communicative, la méthode basée sur les intelligences multiples, la méthode du langage comme un tout indivisible. L'ensemble de ces approches sur l'enseignement-apprentissage de la L2 visent à intégrer l'appropriation de la langue dans l'ensemble des acquis en tenant compte de la spécificité individuelle et de la complexité des contextes. Croyances, attitudes et aptitudes s'en trouvent alors modifiées positivement.

Nous avons résumé ces facteurs dans la figure suivante (cf. figure n° 3, ci-dessous).

Figure n° 3 : Facteurs contextuels déterminants les croyances



Élaboration propre à partir de Barcelos (2014), Cambra (2003), Woods (2003), Aguilar-Río (2010, 2011) et Sánchez (2009).

Cette synthèse des facteurs est dans un cercle qui représente le contexte situé, socioculturel et dynamique dans lequel est menée l'étude. La place de ce dernier est primordiale dans la quête du sens des inférences possibles.

Il inscrit la dynamique cognitive dans un va-et-vient entre les données historiques (expériences vécues et histoire du pays) et les situations immédiates (actualité). Les flèches bidirectionnelles indiquent l'influence réciproque des facteurs.

Il nous reste à examiner comment accéder à cette relation entre croyances et agir d'enseignement-apprentissage si ces dernières ne sont pas données à voir ? Nous avons vu plus haut (chapitre 1, supra) que les concepts convoqués dans l'analyse des représentations regroupent plusieurs disciplines et donc plusieurs approches d'analyse. Essayons maintenant de les mettre en perspective dans la section suivante.

2.2. APPROCHES DES REPRESENTATIONS, CROYANCES ET SAVOIRS DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE D'UNE L2

2.2.1. Plusieurs approches d'analyse

Le lien direct entre les croyances des professeurs et leurs formations professionnelles respectives est largement approuvé par Freeman (1996), De Pietro y Wirther (1996), Moore , (2001), Cots et Nussbaum (2003). Soulignons que Tochon (1992) dans sa note de synthèse apporte un éclairage nouveau sur ce « à quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants ». C'est là un aspect novateur puisque de nombreux travaux cités jusqu'ici dressent le bilan des recherches sur la pratique professionnelle et les cognitions des enseignants en laissant de côté celles des chercheurs.

2.2.1.1. De la cognition à l'ethnométhodologie

En science de l'éducation, on retiendra le courant cognitiviste et le courant biographique d'inspiration ethnométhodologique.

Si l'approche cognitiviste insiste sur les processus cognitifs, l'approche ethnographique repose sur les données du terrain et des contextes. Cette distinction vient du fait que

« Plusieurs cadres conceptuels spécifiques ont inspiré la recherche sur la connaissance des enseignants: la psychologie du traitement de l'information, l'analyse des représentations et la phénoménologie, l'approche narrative, la science du concret héritée de l'ethnographie » (Tochon, 1992 : 91).

Dans le même sens que Tochon (1992), dix-sept ans plus tard, Vause (2009 : 1-33) publiait une synthèse sur « les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner : vers un cadre d'analyse ». Dans cette synthèse, Vause présente les différentes approches d'analyse des croyances et connaissances des enseignants sur ce que veut dire « enseigner » et non pas sur ce que pourrait signifier « enseigner une langue » pouvant être qualifiée d'étrangère selon les contextes. Sa lanterne est utile dès lors qu'elle sert la première partie de l'objet de cette recherche (enseigner).

Dans son propos, elle énumère cinq approches : « l'approche narrative et phénoménologique (Clandinin et Conelly), l'approche culturelle (Bruner), l'ethnométhodologie (Suchman), l'approche cognitiviste (Vygotsky) et l'approche situationniste » (Vause, 2009 : 4). De ces différentes approches, elle a davantage argumenté sur les deux dernières (cognitiviste et situationniste) que nous retiendrons à notre tour, puisque la réflexion théorique de ces focales fait conjointre les cognitions, les interactions et le contexte (cf. § 1.3.5, supra). En effet, nous aborderons les conceptions des enseignants, autrement dit leurs croyances à partir de leur discours et leurs actions en classe de langue tout en les situant dans le contexte socioculturel gabonais d'enseignement-apprentissage. Pour aller plus loin, le regard pédagogique des travaux de De Ketele⁴⁶ appréhendaient deux niveaux d'analyse des cognitions et conceptions des enseignants : le niveau immédiat (cognitions) et le niveau profond (conceptions). Selon ses travaux que nous estimons précieux d'un point de vue épistémologique et d'un apport considérable dans l'évolution des méthodes d'observation, le premier niveau soutiendrait, dans notre cas, l'auto-confrontation (Vause, 2009 : 6) comme méthodologie de la recherche.

2.2.1.2. Approche prescriptive versus descriptive les pratiques pédagogiques

Cette conjonction d'approches théoriques invite également les travaux de Dessus (1996), inspirés de Bru (1994) qui a résumé les « conduites de l'enseignant » selon deux approches : l'approche prescriptive/descriptive.

Il est question dans ses analyses d'images des enseignants et non des représentations que ces derniers ont de l'apprentissage d'une langue étrangère.

⁴⁶ Postic, M., De Ketele, J-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris, PUF. Un ouvrage de référence dont les auteurs dégagent à la fois des phases de l'observation, la quête du sens, le positionnement de l'observateur, en posant l'analyse au-delà des polémiques (objectivité/subjectivité) et l'évolution des méthodes d'observation.

⁴⁶ « Marcel Postic insiste sur le passage d'une « anatomie de la situation pédagogique » à une « physiologie de la communication » qui prend en compte non seulement les acteurs, mais les caractéristiques du contexte de la situation observée, et toutes les composantes : comportementales, mais aussi cognitives, sociales, linguistiques, verbales, non verbales ». Altet M., dans Persée, <http://www.Persée.fr> *Revue française de pédagogie*, 1989, volume 89, n° 1, p. 113-115.)

L'auteur privilégie « la réflexion en action » (Dessus, 1996 : 2), plutôt que l'action. Dans ce cas, nous partagerons le caractère indispensable de « coordonner les approches descriptives et prescriptives. On pourrait pour cela adopter une démarche ergonomique : **comprendre** l'activité de l'enseignant (**la décrire**) pour mieux la transformer (prescrire des aides adéquates) » (Dessus, 1996 : 6).

2.2.1.3. Approche sociocognitive

En guise de rappel historique, il faut dire les apports de la théorie de l'analyse contrastive (cf. Fries et Lado, 1940-1950), puis dans les années 70, l'approche behavioriste en psychologie constituent le socle des recherches. Quelques années plus tard, en réaction critique au behaviorisme, les travaux sur l'interlangue (Selinker, 1972) au même titre que l'analyse des erreurs contribuent à légitimer le rôle de la L1, langue première et « à modifier les attitudes des apprenants et des enseignants à leur égard, même si cette évolution ne se produit pas aussi rapidement qu'on pourrait le souhaiter » (Castellotti et Mochet, 2010 : 72). L'usage de l'approche sociocognitiviste, dite « approche chaude des cognitions », se justifie par l'analyse de la construction et de l'évolution des croyances des enseignants sur l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel. Nous parlerons dans notre cas de croyance individuelle, socio culturellement cultivée, située dans un écosystème culturel complexe. Dans ce cas, la quête du sens de l'acte d'enseigner est également tributaire des situations de travail à travers les villes du pays. Une quête qui ajoute à notre recherche l'approche situationniste (Casalfiore, 2000) dans la droite ligne de Durand, 1996 (Vause, 2009 : 6-7).

2.2.1.4. Approche situationniste

Au même titre que les représentations, la polysémique notion de situation a suscité de nombreuses rencontres scientifiques, comme le témoigne l'ensemble des communications réunies dans le numéro douze des *Recherches en éducation* (Lenoir et Tupin, 2011).

C'est dire combien définir la situation, à dessein de préciser ses multiples usages et contenus, revient à convoquer plusieurs champs disciplinaires : l'anthropologie, la sociologie, la sociolinguistique et la didactique des langues-cultures, pour ne citer que ces derniers. Comme nous pouvons le remarquer (cf. chap. 1, *supra*, 1.3.5), la notion de situation entretient des rapports étroits avec les notions de milieu, de contexte, d'activité et d'apprentissage. Selon Bru & Clanet (2011 : 27), « parvenir à une définition de la notion de situation qui fasse l'unanimité est une aventure à laquelle nous ne croyons pas et ne nous risquons pas ». Les articles de de Tupin & Dolz (2007, 2008 et 2011 : 8), apportent un éclairage actualisé en puisant « [...] sur les fondements d'un dialogue entre sociologie des pratiques enseignantes et approches didactiques pour tenter ici d'approcher les frontières d'une nouvelle conceptualisation dans le cadre d'une socio-didactique des langues ». Et sans pour autant refaire l'épistémologie des débats antérieurs, nous retenons quatre principaux usages que nous ferons de la notion. Notre premier usage de notion renvoie à « l'ici et le maintenant de la classe dans une conjonction d'habitus, individuel, didactique et professionnel » (Dolz & Tupin, 2011 : 84).

Car après une analyse systématique et canonique de la classe et, « parmi plusieurs alternatives dont il mesure les avantages et les inconvénients, l'enseignant choisit celle qu'il juge la mieux adaptée ». En effet, « [...] le déroulement de l'action n'est pas [...] une simple exécution d'un déjà conçu, il intègre les circonstances, les contingences, les événements et les occasions d'agir de telle ou telle façon » Bru & Clanet (2011 : 29). Dans cette même voie et, c'est notre second usage,

« la notion de situation sera comprise ici comme intégrant un ensemble complexe de facteurs constituant l'environnement des apprentissages. Il s'agit donc de dégager les **contraintes particulières des contextes** extérieurs aux systèmes didactiques - déterminations et enjeux socio-historiques des pratiques sociales de référence, [...] et de la classe, comprise ici comme une **institution sociale** - et d'autre part, de caractériser le milieu construit dans le but de faire apprendre un objet d'enseignement, dans notre cas : un ou plusieurs aspect (s) de **la langue (conditions et dispositifs** pour favoriser l'apprentissage, fonctionnements des **interactions didactiques** le permettant » (Dolz et Tupin, 2011 : 83).

Le troisième usage de la notion fait référence au « plurilinguisme » social du pays pour ne pas dire « monolinguisme institutionnel » (Moussirou, 2000). Notre usage de la notion de situation cadre avec la quête des solutions aux problèmes sociaux éducatifs et vise la compréhension actualisée des systèmes didactiques.

Il va sans dire qu'au niveau extérieur, l'analyse de la situation institutionnelle (la classe) convoque les politiques éducatives instituées et les institutions d'enseignement (Collèges, Lycées public d'état Vs établissements du secteur privé confessionnel, etc.). Et au niveau intérieur, nous examinons des contraintes qui pèsent dans la dynamique des situations didactiques dans une perspective interactionniste (Bru & Clanet, 2011 : 30). Un des facteurs récurrents est le temps. L'action éducative et formative, au sens large, s'inscrit dans une dynamique d'urgence qui a pour corollaire de laisser peu de place à la réflexion sur elle-même.

Nombreux sont enseignants qui disent : « on enseigne pour évaluer l'élève, pour accomplir les objectifs du programme ». Ce qui évidemment reste au stade de projet ou des buts à atteindre à courts termes. Dans ce cas, la remédiation demeure l'objet du chercheur⁴⁷. Le même refrain résonne du côté des enseignants d'espagnol du Gabon, comme un écho du constat que faisait déjà Cambra (2003 : 13) : on n'a « pas de temps ni de moyens pour analyser ce qui s'est passé, pour réfléchir sur les effets de nos propositions, pour vérifier nos hypothèses sur la valeur de tel ou tel procédé ». Ce large constat justifie, en partie, notre choix de l'approche ethnographique.

« L'approche ethnographique cherche à comprendre ce qui se passe dans les classes, dans un but qui dépasse une simple révision des activités : recueillir des données et des résultats qui changent nos conceptions de l'acte didactique, celles des autres enseignants et de tous les impliqués dans ce domaine de connaissance qu'est la didactique des langues. Une recherche, donc, qui ne se fait pas le dos tourné au professeur, mais qui part de la réalité des classes pour **construire une compréhension théorique de l'acte didactique**». Cambra, *ibid.*

⁴⁷ Mbadinga Mbadinga A-M. (2003 : 11). Représentations et gestion de la classe « difficile » au collège. Rapport de stage. Médioni, M-A (dir.). Centre des Langues. Université Lyon 2, p. 11.

Ainsi, l'objectif premier est de comprendre la réflexion de chaque enseignant sur son récit d'apprenant, sur son répertoire linguistique, sur ses choix immédiats en classe. C'est par conséquent, mené une analyse des actions qui interrogent et revisitent les théories, les prescriptions institutionnelles, la méthode traditionnelle, des cultures éducatives, croyances et convictions des acteurs de la classe. Quant au quatrième usage, il pose la situation d'enseignement-apprentissage (contrat didactique et les interactions) comme lieu des prises et de mise en scène des statuts des langues. Le chapitre IV (cf. infra, troisième partie de la thèse) relatif au paysage ethnolinguistique de la classe trouve ainsi tout son intérêt. Les situations construites à dessein de faire apprendre mettent en exergue « l'activité langagière » en tant que « lieu social de l'interaction, son outil et l'objet même de l'enseignement » (Dolz & Tupin, 2011 : 90).

Dans ce cas, la situation est le processus qui sous-tend les contrats pédagogiques, didactiques et codiques. De fait, nous partageons la position défendue par Bru & Clanet (2011 : 33) dans la mesure où, « en agissant, les protagonistes de l'enseignement-apprentissage constituent et reconfigurent chaque situation à travers des rapports dynamiques toujours renouvelés. [...] La situation est aussi celle de protagonistes, enseignant et élèves, qui participent à des systèmes historico-culturels ». De par les éclairages sur la trajectoire historique des recherches sur « les représentations des langues et leur apprentissage » qu'apportent Moore et ali., (2010), la notion de situation nous ramène aux liens entre représentations et comportements qui, selon Billiez et Millet (2010 : 3-6) méritent d'être posés comme « non mécaniques, non linéaires et non prédictives ».

En soi, toute la difficulté ne réside pas dans l'essai de définition des notions. Elle est intrinsèque à chaque énonciation, à chaque discipline dans la mesure où « toutes les représentations sont mobilisées lors des échanges : représentations des langues en contact, représentations de la situation de communication, représentations de soi et de l'autre » (Billiez & Millet, 2010 : 37-38).

On le voit bien, penser ce que veut dire enseigner (1), penser ce que veut dire enseigner une langue « étrangère » (2), penser la pratique pédagogique (3) et penser le regard du chercheur sur l'activité de l'enseignant (4) et faire réfléchir l'enseignant sur son apprentissage et sa pratique en cours, des formes d'introspection/rétrospection (5) constituent des étapes qui ont marqué l'évolution de la didactique des langues-cultures. Tout récemment, Cicurel (2014) a revisité sous le sceau d'auteurs français d'approche philosophique et sociologique (Durkheim, Bergson, Perrenoud, etc.) les relations entre pensée et action. Dans cette direction, l'introspection, la rétrospection et les verbalisations permettent d'apprendre davantage sur les convictions, les représentations des acteurs au sujet de l'enseignement-apprentissage.

En un mot, conclut-elle, « les verbalisations permettent une rencontre féconde entre le pôle de l'action et celui de la pensée » (Cicurel, 2014 : 99). La prise en compte de ces réflexions ouvre la voie à quatre interconnexions épistémologiques, comme nous allons le voir dans les points de la rubrique suivante.

2.3. DES INTERCONNEXIONS NOTIONNELLES ET DISCIPLINAIRES

2.3.1. Cognition, représentation et langage

Le premier pont s'établit entre la triade « cognition, représentation et langage ». Si connaissance, représentation et langage sont indissociables, les entretiens semi-guidés donnent accès aux savoirs construits, aux processus de construction de ces savoirs selon les contextes, les expériences et les situations. C'est à travers les discours que s'élaborent les représentations dans un va-et-vient entre les deux notions : représentations et discours sur l'objet de ces dernières. Disons-le d'emblée, le lien n'est pas analogique. Et c'est en cela que nous relevons les limites des corpus (les transcriptions). En effet, d'autres aspects des discours produits - non analysés ici, en l'occurrence, la gestualité, les silences - participent de la mise en évidence des représentations.

Dans les discours, nous examinons ce qui relève des traces cognitives et de la construction des savoirs dans la limite de l'observable.

Car « apprendre » étant un processus opaque, les récits des situations d'apprentissage vécues permettent d'appréhender l'apprentissage, d'une part et l'action d'enseigner, d'autre part. La reconfiguration des expériences individuelles lors de l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère, par le rappel, met en évidence le va-et-vient entre les actions passées et la pensée (activité métacognitive) dévoilant quelque peu l'opacité du processus d'apprentissage. Nous avons là, l'expression de la dynamique du langage dans la construction des connaissances. Ce qui lie en boucle le langage au processus d'apprentissage. C'est la seconde interconnexion.

2.3.2. Langage et construction des connaissances

En posant que tout apprentissage est avant tout social depuis les travaux de Vygotsky et de Piaget (1969 : 113), nous reconnaissons la double fonction symbolique et communicationnelle du langage. C'est aussi rappeler l'interdépendance du langage avec l'activité mentale. Dans cette perspective, Guernier (2009 : 99) n'a pas tort de « considérer que le discours produit sur un objet constitue la structuration langagière des représentations construites par le sujet par le biais de cette activité langagière et constitue en lui-même un indice de ce que le sujet construit au niveau épistémique ». En un mot, d'un point de vue pragmatique, l'on obtient une construction de la connaissance empirique et une structuration de cette connaissance complexe par le langage. Les discours sont par conséquent les lieux privilégiés d'observation des formes de structuration des connaissances. L'opacité des processus cognitifs induit des inférences à partir d'images, de modèles et d'attitudes. Ce qui forme la troisième intersection.

2.3.3. Image, modèle, attitude et comportement

La notion d'image est invitée dans cette rétrospective conceptuelle puisque le langage de la pratique, au sens de Habermas (1987), convoque « des modèles de pensée et d'action à priori non verbaux, ces structures de sens imbriqués guidant le mouvement praticien » (Tochon, 1992 : 111).

Il faut dire que si les discours spontanés sont difficiles à recueillir, les interactions didactiques, elles, se font en même temps que les observations de classe. C'est aussi par la semi-directivité des entretiens que s'ouvrent les récits d'expériences marqués par des faits et des opinions : nos analyses couvrent alors trois axes : l'axe du discours sur l'apprentissage de l'ELE (les dire) ; l'axe sur la manière d'apprendre - activités métacognitives et pragmatiques - (les faire) et l'axe de la situation d'apprentissage, dans une perspective diachronique.

En résumé, « tout discours conscient a la double caractéristique de représenter des événements, des pensées et de se réfléchir lui-même » (Blanchet, 1985 : 109). Ce qui relève à la fois du domaine de l'observable et du vécu. Dans les situations « problème/solution » auxquelles sont confrontés quotidiennement ces professeurs, Tochon évoque « la résurgence d'images situationnelles stockées en mémoire qui entraîneraient des réponses de production ». Tous ces aspects sollicitent à la fois la **sociolinguistique** et la **didactique des langues-cultures**. Au même titre que les représentations, l'usage interdisciplinaire de l'image lui confère des appellations et des acceptions variées :

« Construction centrale de la connaissance pratique de l'enseignement ; images de cas représentatives en pédagogie, déclinée en modèle en psychologie du traitement de l'information, système symbolique dynamique, responsable de l'organisation et de la transformation de l'information perceptuelle » (Tochon, 1992 : 107).

L'image acquiert dans ces différents niveaux d'analyse une figuration non plus passive, mais active puisqu'elle devient un des adjuvants de l'agir professoral. Quant aux liens entre représentations sociales, attitudes et comportements, les frontières nous semblent poreuses. A partir du moment où les représentations sociales constituent le berceau des croyances, des valeurs, des opinions, des attitudes, des stéréotypes, Billiez et Millet (2010 : 36) on raison de souligner la difficulté de « distinguer et de séparer les représentations sociales des attitudes.

Attitude pourrait donc représenter un élément charnière et dynamique entre représentations sociales et comportement, régulant en quelque sorte leurs rapports ». Cette imbrication des disciplines trouve également un écho dans les fondements théoriques behavioristes et socioconstructivistes. Il va donc s'agir, pour nous, d'analyse des contenus.

2.3.4. Analyse de contenu

L'ethnométhodologie reposant sur l'analyse des interactions sociales, les procédures interactionnelles, les conceptions des savoirs à dessein « de comprendre les comportements des acteurs sociaux et leurs représentations du monde » (Maingueneau, 1996 : 39), l'analyse de discours devient inéluctable. Même si nous sommes aujourd'hui bien loin de l'école française d'analyse du discours, d'inspiration marxiste et lacanienne, qui associait linguistique structurale et théorie de l'idéologie, il n'en demeure pas moins que les corpus écrits et les théories de l'énonciation linguistique partagent ici un même.

En effet, nous utiliserons l'analyse de contenu⁴⁸ « au nom de la vigilance critique » ou de par sa « fonction heuristique » comme le soulignait Bardin (1985 : 31-34). Les réponses écrites des élèves, la parole transcrite (entretiens), les interactions didactiques exigent une mise en abîme des signifiés (thèmes) et la récurrence de procédés (stratégies énonciatives). Dans cette perspective, l'association du Langage avec l'informatique (statistiques) soutient l'inférence (implicites, sous-entendus).

Cette association méthodologique apporte la caution d'objectivité scientifique aux indices des systèmes de valeurs, de l'idéologie, des qualités valorisées et dévalorisées, des conduites et jugements inférés. Cette jonction est le sceau d'objectivité de ce « je » (l'individu) à travers lequel transparaissent « son propre système de pensées, ses processus cognitifs, ses systèmes de valeurs et de représentations, ses émotions, son affectivité, et l'affleurement de son inconscient » (Bardin, 1985 : 94). Nous aurons à la fois :

⁴⁸ Pour une approche historique de l'analyse de contenu, nous invitons le lecteur à se référer à cet ouvrage de référence en France.

- 1) des événements (des pratiques)
- 2) des croyances (des anecdotes)
- 3) et des jugements (attitudes et prise de position).

Tous ces éléments proviennent des interactions verbales situées, régies par plusieurs contrats et au travers desquelles transparaissent les stratégies et les tactiques.

On comprend bien que l'interaction est au cœur de la mise en scène des croyances. Là où Goffman et Vion (1992) parlaient de « rencontre », Roulet et al. (1985) « d'incursion », Kerbrat-Orecchioni (1990 : 126) dira :

« pour que l'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiables mais sans rupture qui, dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture ».

Mais nous n'avions pas qu'une seule interaction dans les corpus réunis. Nous en avons plusieurs comme nous pouvons le constater dans la triangulation des matériaux analysés aux chapitres IV, V et VI (cf. *infra*).

❖ **Conclusion du second chapitre**

Faire une revue de la littérature sur les représentations et croyances des acteurs de la classe d'une part, dégager les liens entre stratégies d'enseignement et systèmes de croyances d'autre part, et enfin introduire le cadre d'analyse ont été les objectifs de ce second chapitre. Nous avons vu que l'objet de notre recherche s'inscrit désormais dans de nombreuses disciplines et de nombreux domaines ; que les définitions ne font pas l'unanimité même si les nuances sont fines d'un auteur à l'autre. De plus, l'interdisciplinarité que revêt l'analyse des croyances représentations et savoirs réunit : habitus, dimensions cognitives, psychologiques et sociales de l'apprentissage. Les représentations orientent et déterminent l'agir pédagogique et le comportement des acteurs de la classe à tel point que Marques (2001 : 610) signale que :

« La cultura de aprender idiomas puede recibir también la influencia del profesor de lenguas, que pasa a funcionar **como un modelo ideal** a seguirse, siempre y cuando el aprendiz acepte y **se identifique** con su manera de enseñar. En caso de que **no se identifique**, empieza a haber **resistencias** contra la lengua meta y la cultura de aprender del alumno entra en disonancia con el enfoque del profesor, lo que genera, a veces, **desmotivación** hacia los contenidos del programa e, incluso, **conflictos** en el aula »⁴⁹.

Quant aux approches d'analyse, elles tiennent compte des objectifs de la recherche et des exigences méthodologiques de chaque domaine. De l'approche cognitive à la sociocognitive, de l'approche situationniste à l'approche prescriptive/descriptive, les représentations agrègent les domaines de l'enseignement-éducation, de la langue et du langage à travers l'analyse de discours.

De ce fait, l'étude des stratégies d'enseignement-apprentissage exige d'adopter une approche située et/ou contextualisée, ethnographique voire « holiste » dans la même veine que Sánchez (2009) et Eyéang (2014).

❖ Conclusion de la première partie

Le premier chapitre consacré à l'armature notionnelle invitait à dégager les caractéristiques de la situation sociolinguistique gabonaise dans un premier temps. Les nuances et la contextualisation des notions de multilinguisme, plurilinguisme et de langue maternelle ont mis en évidence la spécificité du contexte sociolinguistique du pays. Pour reprendre Moussirou-Mouyama (2000 : 318), l'on passe « du plurilinguisme originaire au monolinguisme institutionnel » puisque dans ce contexte, le « français est la langue de l'avoir, du pouvoir et du savoir ». Puis, dans un second temps, l'axe enseignement-apprentissage abordait les dichotomies relatives à l'appropriation de la langue-culture en milieu institutionnel.

⁴⁹ « La culture d'apprentissage des langues peut également être influencée par l'enseignant de langues, qui passe pour le modèle idéal à suivre, à condition que l'élève accepte de s'identifier à son style d'enseignement. Si tel n'est pas le cas, il commence à y avoir de la résistance envers la langue et la culture cible, puis la culture d'apprentissage de l'élève entre en conflit avec l'approche de l'enseignant, créant parfois le découragement face aux contenus des programmes voire même des conflits en classe ». Notre traduction.

À ce niveau, même si la dichotomie saussurienne « langue *versus* parole » (Vygotsky, 1985) n'a pas trop servi la pédagogie, elle a le mérite de mettre en évidence le caractère inversé de celle-ci en milieu institutionnel. En d'autres termes, nous avons vu que l'appropriation de la langue exige la prise de conscience, une planification, des étapes, des outils, une démarche consciente et des buts à atteindre. Ce qui conduit aux tactiques d'enseignement-apprentissage (cf.1.3). Les croyances des acteurs de la scène didactique sont de près ou de loin au service de l'action, de sa justification et relèvent de l'habitus. Invisibles à partir des observations directes, Borg (2003 : 81) parle de « the unobservable cognitive dimension of teaching ». Quant aux savoirs, ils se composent des connaissances théoriques et pratiques, des savoirs et savoir-faire et des savoir-être (Vause, 2009 : 11). L'état de l'art de cet agrégat notionnel nous permet de dire que les représentations réunissent plusieurs aspects :

« Le cognitif, le symbolique, le social et le praxéologique. Nous retrouvons là les composantes de l'apprentissage. La notion de représentation permet tout à la fois de relier le sujet et le social, l'individuel et le collectif, le cognitif et le culturel, le pensé et le verbalisé » (Guernier, 2009 : 93).

Par conséquent, le cadre constructiviste piagétien aura posé les bases d'une interprétation possible des résistances aux changements. Un cadre théorique qui pose deux versants des adaptations possibles : « assimilation versus accommodation ».

Et pour aller plus loin, l'approche vygotskienne de la question éclaire davantage sur « la genèse sociale de la conscience et du psychisme au travers d'activités réalisées avec autrui » et [...] la nécessaire médiation de ses activités » (Vause, 2010 : 15). Pour notre part, les représentations ne sont pas des images. Elles ne sont pas seulement des idées-actions encore moins des théories explicables. Elles sont un tout complexe, construit d'acquis, de souvenirs, en termes de connaissances théoriques et de connaissances pratiques sur l'éducation, l'apprentissage et la vie en société. Ces acquis individuels sont discutables et contextualisés.

Ce sont des connaissances pouvant être tenues, selon les circonstances, pour des croyances et des outils de la décision voire de l'action. Ces formes de connaissances se construisent progressivement, se cristallisent et se modifient en fonction du vécu individuel au travers de nouvelles expériences. C'est pourquoi, les contextes et les situations pédagogiques voire les situations de communication peuvent consolider ou modifier ces représentations.

Notre définition corrobore et complète ainsi celles de Cambra, Vause et Pajares. Le cadre conceptuel dégagé à travers ces deux premiers chapitres révèle des choix fluctuants entre « sciences cognitives et l'ethnométhodologie à visée biographique », comme l'affirmait déjà Tochon (1992 : 89-113). Ce type d'analyse qualitative, fondée sur une approche de terrain imbriquée dans un va-et-vient permanent des approches théoriques diversifiées et des données du terrain gabonais.

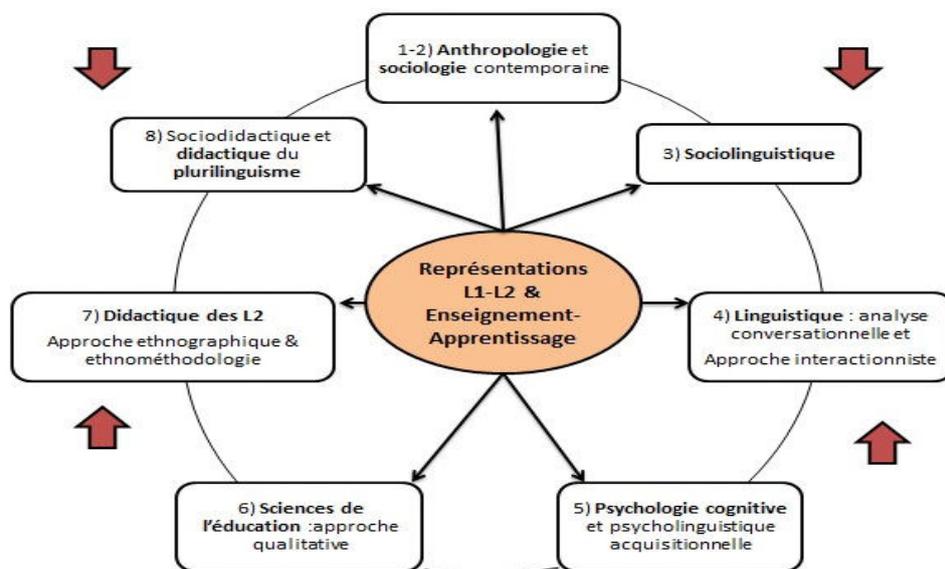
L'analyse des représentations est donc à l'intersection des sciences de l'information (traitement de l'information), de la phénoménologie, de l'histoire personnelle de chaque enseignant, de la science du concret et du langage de la pratique (Yinger, 1987: 293-318) tous pouvant faire partie de l'ethnométhodologie. La notion de représentation se trouve étudiée « au sein et à l'intersection des disciplines :

Anthropologie, histoire, sociologie, psychologie sociale, psychologies, sociolinguistique, didactique » voire les sciences de l'éducation (Billiez et Millet, 2010 : 34-35). Une transdisciplinarité que nous représentons en guise de synthèse par la figure n° 4 (cf. n° 4, *infra*).

Que l'on aille dans le sens des aiguilles d'une montre ou dans le sens contraire de celles-ci, l'analyse des représentations exige d'établir des ponts entre les disciplines connexes aussi bien pour des questions épistémologiques que méthodologiques.

Toutefois, c'est à l'anthropologie et à la sociologie que revient le point de départ de la construction sociale et identitaire.

Figure n° 4 : La transdisciplinarité des représentations



Notre synthèse.

Comme le disait Moore (2010 : 11) en écho à Zarate (1997 : 8) la notion de représentation en didactique des langues-culture « brouille les cloisonnement disciplinaires ».

- **Le choix du cadre d'analyse**

En considérant ces indications d'ordre épistémologique et l'actualité scientifique, nous estimons que les contextes d'enseignement-apprentissage imposent d'inverser l'usage traditionnel de la théorie et de la pratique en matière de recherche pour la formation.

En d'autres mots, comment pouvons-nous analyser les croyances des enseignants sur la langue et son apprentissage ? Nous sommes devant plusieurs orientations possibles de la recherche visant à éclairer le faible niveau des élèves après plusieurs années d'apprentissage : le cognitif, le contexte et les interactions pédagogiques sont ici interpellés dans une conjonction dynamique. Pour ce faire, nous adoptons une posture intégrant le contexte socioculturel des apprentissages, les motivations à apprendre et les objectifs institutionnels visés par son enseignement.

Ensuite nous reconsidérons la responsabilité du professeur en tant que « locuteur expert », portant la langue et la civilisation (au sens français de l'histoire et de la culture) et garant des prescriptions officielles par leur traduction en séquences, séances et tâches d'apprentissage. Dans ce cas, la question de sa formation est bien au cœur de la réflexion, dès lors que l'enseignant mérite d'être à la hauteur des enjeux qui l'attendent selon les terrains. Aussi, nous demandons-nous qu'est-ce que ce premier (l'enseignant) a retenu dans sa formation par rapport à la langue ? Qu'est-ce que c'est qu'une langue pour ces enseignants ? Comment l'ont-ils apprise ? Et comment l'enseignent-ils au niveau débutant ?

Existent-ils similitudes et/ou des contrastes dans leurs pratiques de classe ? Quels sont les rôles de chaque inter actant ? Dans quelle mesure les situations pédagogiques observées soutiennent-elles l'appropriation de la langue-culture espagnole ? Pour une telle entreprise, Bardin (1985 : 34) disait que « la technique d'analyse de contenu adéquate au domaine et aux buts recherchés est à réinventer chaque fois ou presque ». Ici, les données du terrain déterminent les méthodologies de la recherche. Celles-ci ne proviennent pas des théories constituées, mais les interrogent sous plusieurs angles.

On parlerait donc d'une invention instrumentée dans la mesure où elles reconstruisent le réel en reconfigurant l'objet de la recherche face aux multiples décisions qu'impose le traitement des données. Ce questionnement épistémologiquement sollicite plusieurs approches parmi lesquelles : l'approche sociocognitiviste d'inspiration vygotskienne et l'approche socio-interactionniste.

Du point de vue de l'acquisition, les recherches d'approche vygotskienne accordent une place de choix à « l'emploi instrumental de la langue en vue des fins sociales », à la responsabilité de l'apprenant « dans la gestion du discours » et à un enjeu communicatif dépassant la simple production de formes langagières » (Pekarek, 2003 : 2).

En outre, dans l'approche socio-interactionniste, les mécanismes discursifs observables (étayage : sollicitations, reprises, reformulations, etc.) ne rendent pas non plus compte de toute l'activité cognitive relative à l'acquisition de la L2. « L'impossibilité de traduire directement sur le plan cognitif, non directement observable, ce qui se passe au niveau discursif, observable constitue un problème analytique central, non seulement pour la linguistique de l'acquisition (Bange, 1992), mais aussi plus généralement pour la psychologie développementale » (Pekarek, 2003 : 3). Au regard de ces limites, il ne s'agit donc pas, pour nous, d'examiner les acquis et la situation en vue de la performance discursive immédiate, mais plutôt de décrire, dans la mesure des observables, comment s'acquiert l'espagnol langue étrangère au Gabon et au niveau débutant. Situer la recherche au niveau débutant est une focale, nous semble-t-il, indispensable aux multiples explications possibles des difficultés des élèves. Dans cette voie, une bonne partie de la recherche est de type sociolinguistique pour servir la didactique des langues-cultures.

Cependant, il ne s'agit pas de porter un « jugement accusateur », mais de comprendre la conjonction des objectifs d'enseignement-apprentissage avec les moyens et les actions des acteurs en classe dans une situation plurilingue à multiples conflits linguistiques. Comprendre les croyances, les attitudes, les interactions, les types de savoirs et de systèmes de représentation, les habitudes et attentes revient à mettre en évidence à la fois la culture de classe et la culture scolaire dans une quête de sens. Sous la plume de Cambra, nous justifions le choix de cette approche méthodologique dès lors qu'

« il s'agit d'une "mini-culture" enchâssée à l'intérieur de la culture scolaire et de celle de la société environnante, héritée, mais aussi reconstruite, que nous – qui y appartenons – voulons rendre transparente. Pour ce faire, nous ne pouvons que **partir du travail de terrain, recueillir et analyser des données empiriques**, dans le contexte naturel où elles se réalisent, **pour les interpréter théoriquement** » (Cambra, 2003 : 14-15).

Cette méthodologie pour la recherche repose sur plusieurs principes et disciplines parmi lesquels nous retenons deux : l'ethnographie de la communication et l'ethnolinguistique.

L'ethnographie de la communication doit, pour une culture et une communauté données, déterminer ce qui est considéré comme constituant les événements de parole et examiner les différentes composantes de ces événements (interlocuteurs, canaux de communication, codes « linguistiques, paralinguistiques », etc. formes et genres des messages). En revanche, l'ethnolinguistique « [...] est une discipline ayant pour objet l'étude du message linguistique en liaison avec l'ensemble des circonstances de la communication ». Les deux disciplines se complètent dans la mesure où l'ethnolinguistique « [...] étudie, pour une communauté donnée, les rapports entre langue et culture, entre langue et société » Coste & Galisson (1976 : 196). C'est à l'intersection de ces disciplines que nous situons notre recherche. À partir de l'approche ethnographique de la classe, nous posons trois postulats.

■ Postulats

Postulat n° 1 : « les décisions que prennent les enseignants sont en relation avec un système de savoirs, de croyances et de représentations et qu'il y a une relation directe entre leurs actions et leurs pensées (Cambra, 2003 : 204).

Postulat n° 2 : « s'intéresser aux savoirs, croyances et représentations des enseignants suppose une attitude de recherche qui ne prétend pas les opposer à (voire les évaluer par rapport à) des savoirs théoriques, mais prendre en considération les savoirs pratiques construits par les enseignants comme résultats de l'expérience, quand celle-ci est objet de réflexion critique et de recherche » (Cambra, 2003 : 206).

Postulat n° 3 : « un enseignant est [...] un agent rationnel et réfléchi, membre d'un collectif dont il partage une culture professionnelle ou quelques fois ne la partage que par défaut. Lui donner la parole c'est : comprendre son agir en relation avec ses connaissances ; sa motivation son attitude face à la complexité » (Freeman, 1996, 2002).

Au même titre que Coste et Tochon (1992 : 110), nous posons que « le praticien possède un ensemble de modèles implicites. Leur description, leur explication approfondissent la compréhension du terrain, elle devrait permettre d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement « de l'intérieur ».

C'est sur la méthodologie pour une analyse des représentations, croyances et savoirs des enseignants (es) gabonais sur l'enseignement-apprentissage de l'espagnol, langue étrangère au Gabon que nous ouvrons maintenant la seconde partie de la thèse, présentant ainsi notre grille de lecture, les caractéristiques et les limites des corpus utilisés.

DEUXIEME PARTIE :
PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE
POUR UNE ANALYSE DES REPRESENTATIONS DE
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ELE AU GABON

CHAPITRE 3 : PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE

❖ 3.0. Introduction

« La préoccupation principale des responsables de formation et des théoriciens de l'acquisition [...] est le développement des compétences discursives et interactives en langue seconde (L2), au-delà des savoirs linguistiques et grammaticaux spécifiques », rappelaient Cicurel et Véronique (2002/2009 : 117). Cette préoccupation est au cœur des questions d'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère au Gabon. A titre de rappel, le constat récurrent est que les résultats au baccalauréat après cinq années d'apprentissage de l'espagnol — de la classe de 4^e à la terminale — montrent que les élèves présentent un niveau débutant aux portes des universités. Ce troisième chapitre, composé de quatre sections, pose d'abord la problématique, formule les hypothèses et justifie le cadre méthodologique retenu. Puis, dans la seconde section, nous présentons l'ensemble des données obtenues du terrain. Dans une troisième section, nous évoquons les contraintes⁵⁰ du terrain et celles du traitement des données. Nous clôturerons ce chapitre avec une quatrième section qui justifiera le corpus utilisé pour la présente thèse par rapport à l'ensemble des données obtenues. Cette dernière section fait la synthèse des méthodologies d'analyse. Cela dit, quelle est l'épine dorsale de cette thèse ?

3.1. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

3.1.1. Problématique

Selon Olivier et al., (2005 : 24-25), « la problématique est la recherche de ce qui pose problème ». Premièrement, ce qui pose problème est la sous-évaluation du rôle des croyances (Barcelos, 2014 : 65) qui se traduit ici par l'absence de travaux approfondis sur ces dernières au Gabon, du moins en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère.

⁵⁰ Le site Internet, ICAR / Lyon 2. Apporte un protocole à suivre de manière à répondre à la question suivante : « Comment éviter que l'enquête nuise aux participants, que ce soit en termes de réputation, d'image, voire d'informations qui seraient enregistrées et pourraient être utilisées par d'autres contre les personnes concernées ? »

Deuxièmement, considérant la situation sociolinguistique « plurilingue » à tradition orale du Gabon, qu'est-ce qui explique l'incompétence « discursive et interactive » des hispanisants gabonais ? Doit-on l'attribuer aux facteurs matériels et à la formation des enseignants ? Ou alors des explications relèvent de la culture d'enseignement-apprentissage ? Poser ainsi le problème n'exclut pas les résultats antérieurs, bien au contraire. Nous orientons la focale vers le paradigme enseignement d'une part (les interactions pédagogiques, conditions d'appropriation de la langue-culture, sens des tâches, rôles, contenus, etc.), et d'autre part, sur le contexte socioculturel voire la culture d'enseignement-apprentissage des langues.

La revue de la littérature (cf. chapitre n° 2, 2.2.2.4, *supra*) nous invitait déjà à répondre à une triple question : pourquoi, comment et dans quels buts analyser les représentations et croyances des enseignements d'espagnol au niveau débutant au Gabon ? Cette triple question qui sollicite les parcours d'apprentissage, ce que veut dire finalement une langue et le potentiel acquisitionnel que présentent leurs pratiques pédagogiques. Ce questionnement repose sur trois hypothèses que nous rappelons ci-dessous.

3.1.2. Hypothèse

Premièrement, l'efficacité de l'appropriation de l'espagnol langue étrangère en milieu exolingue et plurilingue diglossique ne dépend pas seulement des insuffisances matériels ou de la formation, mais aussi des représentations des acteurs du système éducatif sur ce qu'est une langue, son enseignement-apprentissage, le rapport aux substrats linguistiques et de la culture d'enseignement-apprentissage.

Deuxièmement, les croyances, représentations et savoirs des enseignants déterminent leurs stratégies d'enseignement-apprentissage de la L2. Et nous pouvons les inférer. Car, les croyances et les représentations « [...] circulent dans les discours, sont portées par **les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques**, cristallisées dans **les conduites** et les agencements matériels ou spatiaux » (Cambra, 2003 : 223).

Troisièmement, une analyse fine des croyances, représentations et savoirs des enseignants éclairerait des différences pédagogiques entre les différents secteurs éducatifs du pays et ce, d'une ville à l'autre. En tenir compte peut expliquer la faible compétence communicative des élèves implique des adaptations nécessaires dans la formation des futurs enseignants d'espagnol au Gabon.

3.1.3. Cadre théorique

En introduction au cadre d'analyse des croyances (Chap. 2, § 2.2.1.4, fig. 4, supra), nous avons situé cette recherche dans l'approche ethnographique⁵¹ de la classe. En effet, ces trois hypothèses ne visent pas la description des processus cognitifs des enseignants qui nécessiterait des verbalisations de types « background interviews » (Barcelos, 2014 : 67). Elles tentent d'extirper des discours, les valeurs et les théories personnelles de l'enseignant (Vause, 2009 : 4).

Cette approche ethnométhodologique retient le contenu des discours plutôt que le processus cognitif. Ce choix assumé s'explique par la spécificité, la complexité et l'éloignement du terrain. D'autre part, nous devons préciser que les relations entre croyances et actions peuvent être de « cause à effet, interactive et herméneutiques » dès lors que les comportements, les expériences et les contextes déterminent leur analyse⁵². Le choix des approches ethnographique et interactionniste correspond à l'étude des représentations, croyances et savoirs, désormais abrégée (RCS) des enseignants puisqu'elle repose sur le « vouloir dire », leur « pouvoir dire » et leur « faire ». Nous essayons de mener une analyse méticuleuse et une mise en relation du discours sur l'apprentissage et les interactions didactiques dans une perspective herméneutique.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons réuni un ensemble de corpus (cf. tableau n° 2, *infra*) à partir des **observations de classe**, des **entretiens semi-directifs**, le **questionnaire** et quelques **cahiers de cours** d'élèves.

⁵¹ Dans la perspective de l'ethnographie de la communication, « la parole est ici considérée comme un système culturel, une activité régie par des normes implicites et où l'on ne peut séparer le social et le verbal (Maingueneau, 1996 : 38).

⁵² Nous avons en écho, les travaux de Richardson (1996), de Woods (2003), de Borg (2003) et ceux de Barcelos (2014).

Quant aux choix des deux secteurs du système éducatif gabonais, à savoir le secteur privé et le secteur public d'état, il vise à identifier l'existence ou l'absence des tactiques privilégiées pour l'initiation à l'ELE selon les villes et les situations de classe en raison de la différence des effectifs entre les deux secteurs. Ce qui amène à observer des situations d'enseignement-apprentissage différentes.

3.2. ENSEMBLE DES DONNEES RECUEILLIES

Libreville, Lambaréné et Port-Gentil constituent des villes représentatives, des « villes carrefour », assez faciles d'accès et où se concentre, dans des proportions variables, la plupart des groupes ethniques du Gabon. Voici réunies dans le tableau suivant, l'ensemble des données obtenues.

Tableau n°2 : Ensemble des données recueillies

Les Corpus	LIBREVILLE		LAMBARENE		PORT-GENTIL		TOTAL
	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	
Professeurs	2	3	2	2	5	2	15
	5		4		7		
1. Observation de classe	3h00 :07	8h42 :04	2h11 :37	9h07 :15	0		23h01 :03
	11h42 :11		11h18 :52		0	0	
2. Entretiens	1	2	2	2	1 EDG.	1EDG	12H21
	4 h 9 : 27		3 h 58 : 36		2 h 59 : 24		
3. questionnaire	0	562 R	431 R	518 R	0		1511
	562		949		0		
4. Cahiers de cours	0	2	0	2	0	0	4
	50h		50h		0		100h

Notre synthèse des données (cf. annexes, vol. 2.)

3.2.1. Des observations de classe : fichiers audio-vidéo des leçons

De manière chronologique, nous avons : les observations de classe, les entretiens, les questionnaires et les cahiers de cours.

Les captations audio-vidéo des pratiques pédagogiques illustrent des « [...] conduites et actions, dans le déroulement dynamique des classes, dans ce qu'elles ont de prévu et d'imprévu » (Cambra, 2003 : 223). Ce premier ensemble de données permet de passer du récit d'apprentissage à l'agir professoral. Les captations audio-vidéo sont considérées comme des preuves irréfutables de l'illusion de réalité.

Arrivés en février 2010, sans consigne préalable donnée aux enseignants, nous avons observé, filmé et enregistré le déroulement ordinaire de plusieurs cours d'espagnol en quatrième aussi bien dans les établissements privés confessionnels que dans ceux du public. Au départ, notre présence et l'intrusion d'une caméra ont influencé le comportement des acteurs de la classe. Après explication des objectifs de notre présence, celle-ci n'en était plus un obstacle au déroulement des séances.

■ Première remarque

Les aléas du terrain n'ont pas toujours permis de tout filmer (absence d'électricité dans la salle, pannes techniques diverses, changement d'une cassette vidéo et rupture du stock de cassettes, etc.). Ces difficultés techniques prévisibles étaient palliées par deux dictaphones numériques qui assuraient l'enregistrement audio en continu. Cependant, la part de chaque secteur dans l'ensemble des cours filmés (cf. tableau n° 3, infra) met en évidence une disparité entre le privé et le public.

Tableau n° 3 : Répartition d'heures de cours par secteur

Ensemble			
Désignation	Secteur public	Secteur privé	Total
Corpus des cours	9h00	29h	38h
Corpus d'entretiens	6h27	5h54	12h21
Total	15h27	34h54	50h21

Notre synthèse des données (cf. annexes, vol. 2 :)

• Deuxième remarque

Aussi bien à Libreville qu'à Lambaréné, le secteur public fournit moins de données audio-vidéo que le secteur privé confessionnel. De l'ensemble des données obtenues, toutes les villes et tous les secteurs réunis, l'écart entre le privé et le public est très significatif : 29h de cours obtenues pour le privé contre 9h de cours pour le secteur public.

Ce qui représente trois fois moins de présence et de régularité dans le recueil de données. Cette observation est significative pour le troisième type de données (questionnaires). Nombreuses peuvent être les explications à cette désinvolture : nous avons noté de nombreuses absences des professeurs du secteur public, leur manque d'intérêt pour la recherche car le temps consacré au chercheur n'est pas rémunéré. Ces derniers préfèrent vaquer à leurs activités lucratives en dépit des instructions données par les proviseurs sur le recueil des données. Le nombre de cahiers de cours obtenus à travers les secteurs est un indicateur tout aussi pertinent et une source d'hypothèses.

3.2.2. Les entretiens semi-guidés avec les enseignants

Quinze professeurs d'espagnol au total nous ont accordé des entretiens : sept professeurs pour des entretiens individuels (EI) et huit autres pour des entretiens de groupe (EDG). C'est le second type de données réalisées par nous-mêmes, en face à face. Ces entretiens abordent les répertoires linguistiques des enseignants et leurs points de vue sur le rôle des langues vernaculaires dans l'apprentissage des langues étrangères, leurs récits d'apprentissage de l'espagnol, lorsqu'ils étaient élèves, leurs parcours de formation et leur expérience professionnelle. A l'opposé des « verbalisations » qui relèveraient de plusieurs « autoconfrontations », l'accès aux **systèmes de croyances, représentations et savoirs des professeurs se fait ici** par le biais des **discours métacognitifs** sur l'appropriation de l'espagnol. Dans la stricte tradition ethnographique en science de l'éducation, Woods (1996 : 4) et Vallot (2011 : 29), pour ne citer que ces deux auteurs, soulignent que :

« Ce type de situation donne aux enquêtés la possibilité de discuter entre eux devant le chercheur leur définition de la situation, leurs idées et opinions, leurs sentiments autour du thème de discussion proposé, avec la réserve d'une possibilité d'autocensure due au fait de s'exprimer ainsi en public »⁵³.

⁵³ Woods, D. (1996). "Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice". Cambridge : Cambridge University Press, p. 4. Rita Peix Vallot (2011). Bi/Plurilinguisme avec le Catalan à l'école de la Catalogne du Nord. Thèse de doctorat, Nussbaum et Peytavi Deixona « dir. ». Université de Perpignan Via Domitia. Institut Catalan de Recherches en Sciences sociales. Résumé en Français, p. 29, utilise les mêmes arguments pour justifier l'importance des groupes de discussion comme outil méthodologique complémentaire à la recherche ethnographique.

Nous avons obtenu des entretiens dans les trois villes pour cette recherche. Dans chaque ville, nous totalisons en moyenne trois heures d'entretien. Port-Gentil est une ville qui nous a offert une participation significative dans le corpus d'entretiens avec les professeurs d'espagnol aussi bien dans le secteur privé que dans le secteur public (cf. tableau n° 1, *supra*). Mais bien qu'ayant obtenu des entretiens dans les trois villes (100 % à Port-Gentil), rappelons quelques limites de ce matériau.

- **Troisième remarque : les limites de l'entretien semi-directif**

L'entretien semi-directif est au carrefour de la sociologie, la psychologie sociale, de l'ethnométhodologie voire de l'ergonomie (explicitation des discours sur un objet). Certes ces discours mettent en évidence les représentations et les procédures interlocutives (notions, relations, schématisations), pour reprendre Guernier (2009 : 99-103), en écho à Dabène et Grossmann (1996 : 79) :

« il en résulte que l'analyse des contenus des dires n'est pas satisfaisante en ce qu'elle ne prend pas en compte la construction de ces dires dans l'interaction, autrement dit la dynamique interactionnelle de l'entretien. La parole n'est pas transparente et on ne peut pas se résoudre simplement à considérer que l'enquêté dit ce qu'il pense. Il pense plutôt ce qu'il dit en fonction de l'interaction, surtout lorsque les contenus de l'entretien ne font pas partie de son univers discursif habituel ».

À cela nous ajouterons l'opacité du langage, la performance discursive et les conditions de réalisation de ces entretiens. Autrement dit, ce qu'ils ont voulu dire et/ou ce qu'ils ont pu dire ne reflète pas forcément ce qu'ils pensaient. Enfin, les conditions du déroulement des entretiens sont aussi des limites non négligeables : au discours dont la bonne volonté ne suffit pas à garantir l'authenticité, s'ajoute la pseudo-neutralité de l'enquêteur-chercheur. Il va sans dire que ces derniers constituent des interactions sociales, des discours co-construits ou coproduits voir « un genre discursif nouveau », comme le soulignait Blanchet et al., (1985 : 115) puisque l'objet et les discours sont négociés et reformulés au cours des entretiens. Axés sur le corps professoral, ces discours ramènent au « présent » des situations d'apprentissage vécues « le passé ».

Mais en dépit de ces réserves légitimes, l'entretien semi-directif correspond à l'objet de notre recherche, au rôle du langage dans la construction épistémique (cf. fonctions des verbalisations). Les entretiens complètent les observations de classe.

En outre, si notre recherche privilégie l'enseignant, il ne demeure pas moins que les élèves apportent de la matière à ce dernier. Des observations de classe aux entretiens individuels et de groupe, nous avons jugé utile de remettre aux élèves des classes observées, un questionnaire à remplir et de demander aux enseignants un cahier de cours à dessein de suivre la trame pédagogique précédent notre arrivée.

3.2.3. Le questionnaire remis aux élèves

Notre troisième corpus recueilli se compose des réponses écrites au questionnaire remis aux élèves des classes observées. Le questionnaire a servi à recueillir les points de vue actuels des élèves sur le déroulement de leur première année d'espagnol.

Il donne l'avantage de garder une trace écrite de la réflexion en cours des élèves sur l'agir professoral, le contexte, la motivation à apprendre et les stratégies d'apprentissage. Il est composé d'une trentaine de questions regroupées en quatre axes thématiques (cf. annexes, n°1, vol. 2).

- Axe thématique 1 : Répertoires linguistiques des élèves et degré de maîtrise des langues vernaculaires [Lver, L1 et L2 : Q1-9]. C'est l'axe des hypothèses relatives à la distinction et aux usages des langues « maternelles » et des langues étrangères au quotidien. Ce bloc aborde les répertoires linguistiques des acteurs de la classe.
- Axe thématique 2 : Contexte social et institutionnel : représentations des langues vernaculaires et apprentissage de l'ELE [Q16-23 ; Q31]. Il insiste sur les représentations de ces élèves sur l'apprentissage et l'enseignement des langues.
- Axe thématique 3 : Des sources de motivation [Q13-15 ; Q32-33]. Cet axe met en évidence les représentations du bon professeur de langue, les difficultés d'apprentissage et l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage des langues au Gabon.
- Axe thématique 4 : Stratégies d'enseignement-apprentissage [Q10-12 ; Q24-30]

À lui seul, le questionnaire constitue une base de données riche d'enseignements. Son exploitation détaillée est susceptible d'orienter la recherche vers plusieurs directions. Encore une fois, le secteur privé confessionnel a participé activement à la recherche avec 100 % de retour du questionnaire à Libreville contre 54 % à Lambaréné.

Quant au secteur public, il demeure absent à Libreville, tandis qu'à Lambaréné, celui-ci nous renvoie 45,91 % du questionnaire distribué. Ce déséquilibre des données entre les deux secteurs nous a conduit à limiter son exploitation aux questions relatives aux répertoires linguistiques des élèves et à celles ayant un lien direct avec les représentations de la langue voire avec son apprentissage en milieu scolaire. Nous avons donc regroupé les données du questionnaire en retenant la dichotomie suivante : Libreville, la capitale versus Lambaréné, ville de l'intérieur. Hormis le questionnaire, il nous a semblé indispensable de joindre les cahiers des élèves.

3.2.4. Les cahiers de cours

Les cahiers de cours sont des traces mémorielles de la trame pédagogique. Ils portent la « substance » des leçons. C'est un matériau indispensable à l'analyse longitudinale des pratiques pédagogiques. Aussi convient-il de rappeler que la tenue des cahiers de cours des élèves fait partie des évaluations sommatives : à chaque fin de trimestre, les professeurs récupèrent les cahiers pour affecter une note. C'est pourquoi ils doivent être propres et à jour. En cas d'absence, l'élève a l'obligation de recopier les cours auprès d'autres élèves afin de le tenir à jour. C'est donc un outil indispensable à l'analyse des progressions et des pratiques pédagogiques.

Malheureusement, chaque professeur n'a pas pu nous mettre à disposition le cahier du/ou des élèves qu'il estime le plus à même de rendre compte de sa progression pédagogique. Cela ramène en surface la double problématique de l'assiduité de l'élève et de l'évaluation au Gabon. Sur un total de quinze enseignants, nous n'avons obtenu que quatre cahiers de cours dans le secteur privé confessionnel. Aucun cahier de cours n'a pu être mis à notre disposition par les enseignants du secteur public.

Et pourtant, nous avons demandé la mise à disposition de ce matériau en tout début des observations de classe. Il n'a pas été possible d'en obtenir afin de le photocopier et de le restituer. L'enseignant devait choisir celui qui donnerait la chronologie de ses enseignements depuis octobre. L'absentéisme, les grèves, l'absence de photocopieur, l'urgence, les hésitations en tout genre, la gêne, bref, un ensemble de facteurs complexes amenaient l'enseignant à nous le promettre « pour la prochaine séance ». Puis, jamais plus...Ce fut la même difficulté pour le retour du questionnaire remis aux élèves. De nombreuses copies à Libreville n'ont pas pu être obtenues par négligence, absence d'implication dans la recherche. Ces cahiers donnent une image de ce qui a réellement été copié par les élèves durant huit mois de cours, d'octobre à mai 2010. Ce déséquilibre traduit-il un laxisme du secteur public dans le suivi pédagogique de l'élève ou un aveu d'impuissance au regard des effectifs ? Certes, nous n'avons pas des réponses à cette question ici. Mais la question mérite d'être posée. Pour lors, et pour des raisons d'équilibre, nous nous limiterons à un aperçu de la trame pédagogique sur la base d'un corpus composé de ces quatre cahiers de cours du secteur privé confessionnel : deux cahiers à Libreville et deux autres à Lambaréné (cf. tableau n° 2, *supra*). En somme, en dépit des déséquilibres, ces données apportent des arguments qualitatifs sur l'initiation à la langue-culture espagnole au Gabon à un niveau précis de son système éducatif. Pour clore cette section, nous dirons que le recueil de données est une tâche jonchée d'obstacles et de contraintes dont nous nous limitons à évoquer les plus saillants. Il s'agit de l'accès à la classe, des problèmes techniques de la captation audio-vidéo, du traitement du flux discursif et du tri des données. Ces remarques justifient nos choix du corpus retenu pour cette thèse [cf. section 3.4., *infra*]. Obtenir ces corpus a été une tâche en raison de plusieurs contraintes.

3.3. CONTRAINTES DU TERRAIN ET TRAITEMENT DES DONNEES

3.3.1. Les contraintes du terrain

- **Les autorisations**

Parmi ces contraintes multiples, nous en retiendrons quelques-unes : l'accès aux salles de classe exige un protocole administratif long et quelque peu rebutant.

Du ministre de l'éducation nationale au directeur chargé de la pédagogie, en passant par les directeurs d'établissements, pour rejoindre les professeurs et les élèves, il nous a fallu être très patient (cf. annexes, 2, 3 et 4, *infra*). Aussi revenait-il aux directeurs des Lycées et Collèges de faire la liste des professeurs pouvant être observés. Les critères de ces choix nous échappent. Les observations et captations ont duré deux à trois semaines dans chaque classe avec les aléas techniques et les imprévus du calendrier scolaire (grèves et vacances scolaires). Équipé d'une table de mixage et de deux micros dont la portée moyenne est de dix mètres, bien de difficultés ont été évitées. La question juridique relative à l'exploitation des données a été résolue par l'autorisation d'accès aux salles de classe.

En revanche, la publication d'extraits audio-vidéo nécessite l'autorisation des parents d'élèves et des professeurs eux-mêmes. En définitive, la caméra et ses difficultés techniques (port de micro pour les professeurs, en majorité des femmes), les aléas climatiques, la chaleur et humidité (39 °C en moyenne, en février, mars et avril), les superficies des salles de classe et l'absence de prises électriques dans de nombreux établissements ont été les principaux obstacles du recueil de données. Au-delà de ces difficultés administratives, les caractéristiques du film de classe constituent également une donnée majeure.

- **La captation audio-vidéo : avantages et limites**

L'ethnométhodologie, l'ergonomie, les sciences de l'éducation et la didactique des disciplines ont désormais en partage l'usage de la vidéo comme méthodologie du recueil de données tout en tenant compte de ses insuffisances.

Parmi ses avantages, on l'attribue le retour sur l'observé, le partage et l'analyse collective en vue d'échanger des points de vue. Plus complet que l'observation in situ, « moins fiable et difficilement partageable », le film de classe, en dépit des modifications liées aux angles de prise de vue et de l'influence difficilement évaluable sur les acteurs de la classe, donne à voir les actions d'acteurs de la situation didactique. Actions qui du côté des élèves trahissent l'activité d'apprentissage (Guernier, 2009 : 154).

Que font les élèves en classe pour apprendre l'espagnol ? Quelles sont les actions qui révèlent l'implicite pédagogique ? En d'autres termes, que font les professeurs d'espagnol au Gabon au niveau initial ?

À ces questions, le film de classe n'est **qu'un perçu**. Il permet d'identifier les interactions verbales, les gestes, les postures, les déplacements et les regards. Cependant il faut relier les artefacts pour découvrir l'activité cognitive des acteurs de la situation didactique. Nous pouvons voir les déplacements du professeur dans l'espace de la classe, son attention, la gestion de la voix et des tours de parole.

Nous les décrivons dans les transcriptions, ce qui présente bien des limites au rendu de la complexité du matériau et de l'agir professoral. Limites relatives à la non prise en compte des planifications (avant), des anticipations (après la leçon) et des prises de décisions (cognition). En un mot, même si l'on dispose des autorisations de diffusion, le film de classe demeure un artefact indispensable, mais un outil adapté aux auto-confrontations.

- **Complexité du traitement de l'oral**

Toutes les transcriptions ont été faites sur Transana⁵⁴. Inutile serait-il de redire que la transcription est une épreuve à la fois pour le chercheur que pour l'oralité : « un même son pour des ouïes différentes, des transcriptions différentes » (Blanche-Benveniste, 1987 : 87-100). La distinction entre l'ingénieur et le bricoleur prend son sens ici dans la quête des outils conceptuels soutenant nos analyses. Nous devons prendre en compte et assumer les insuffisances dans l'exploitation des transcriptions dans la mesure où nous travaillons entre deux cultures : la culture de l'oralité et les habitudes de l'écriture.

De fait, nous sommes « [...] tiraillés entre deux exigences : la fidélité à la chose parlée et la lisibilité de son rendu par écrit » (Aboud, 2012 : 159).

⁵⁴ « Transana est un logiciel de recherche qualitative qui peut analyser vidéo, auditif, et données d'images fixes ». <http://www.transana.org/> dont nous avons fait l'achat d'une licence étudiante.

En résumé, « la distinction entre la réflexion-en-action, synchronique et immédiate, et la réflexion-sur-l'action, préactive ou postactive (avant l'action en classe ou après), permet de différencier deux types de recherche pratique dont peuvent découler deux modes différents de formation : la formation par le vécu et la formation par l'échange verbal » (Tochon, 1992 : 104). En d'autres termes, la description de l'observé ne suffit pas à comprendre les implicites pédagogiques. Mais pourquoi n'avons-nous pas utilisé l'auto-confrontation comme méthodologie de la recherche ?

3.3.2. L'absence d'auto-confrontations

Analyser « les croyances à l'égard de la langue, de son apprentissage et de son enseignement », du côté des enseignants, exige de croiser plusieurs méthodologies parmi lesquelles, l'auto-confrontation occupe maintenant une place de choix. L'auto-confrontation aurait été d'un grand apport dans la quête du sens de l'agir professoral. Nonobstant ses avantages⁵⁵, nous n'avons pas pu l'exploiter pour les raisons suivantes : l'absence d'équipements techniques pour la sélection des séquences et surtout le manque de temps matériel.

Le rappel historique que donne Aguilar-Río (2001 : 109-126) sur la question ainsi que ses mises en garde trouvent dans notre terrain toute leur pertinence. En un mot, cette méthodologie « exige des conditions optimales, incompatibles avec toute urgence ou précipitation » pour reprendre Aguilar-Río (2010 : 261).

C'est pourquoi, équipé de toutes ces données, il nous a semblé indispensable de mettre en abîme l'objet de la recherche en opérant des choix à la fois douloureux mais raisonnés pour la thèse. Le tableau n° 4 de la page suivante illustre ces choix que nous justifions par des déséquilibres, les limites, la complexité et notre focale orientée vers les professeurs. Le corpus des entretiens à lui seul constitue une base de données conséquente.

Les questionnaires d'élèves en sont une seconde. Les interactions didactiques serviraient l'analyse approfondie des activités métalinguistiques des acteurs de la classe. Il a donc fallu opérer des choix.

⁵⁵Conjonction et justification de plusieurs ensembles renvoyant aux « croyances pédagogiques » ou au « répertoire des pratiques » avec les « actions concrètes en situation d'interactions pédagogiques ». Nous partageons ce point de vue avec Cicurel (2002 : 145 et 2011 : 148-186).

3.4. CORPUS POUR LA THESE ET SYNTHESE METHODOLOGIQUE

Tableau n°4 : Le corpus pour la thèse

Corpus utilisé	Libreville	Lambaréné	Port-Gentil	Total	Caractéristiques
Professeurs	3	4	7	14	3 hommes 11 femmes
Elèves	102	157		259	Elèves
1) Questionnaires	104	189		293	Textes (réponses)
2) Entretiens avec les professeurs	4h09 :27	3h58 :36	2h59 :25	11h11 :27	Transcriptions (Texte)
3) Synopsis des leçons	1h30 (2 leçons)	1h30 (2 leçons)		3h	Texte et vidéo
4) Cahiers des élèves	2	2		100h	Texte
NB sur les cahiers de cours : la moyenne des cours effectués d'octobre à mai 2009 (8 mois) est de 25 h par professeur sur la base de 50mn par leçon.					

3.4.1. Justification des choix : représentativité, cohérence et équilibre

Nous l'avons vu (cf. 3.2., tableau n° 2, *supra*), les données obtenues étaient déséquilibrées d'un secteur à l'autre et d'une ville à l'autre. La représentativité, la cohérence et l'équilibre ont guidé le tri : des quinze professeurs, nous n'en avons plus que quatorze. Le questionnaire dans son ensemble offrait 1511 réponses. Nous avons travaillé sur 293 réponses pour une représentation ethnographique des classes observées (cf. chapitre IV). Pour cela nous avons regroupé les données du questionnaire par ville plutôt que par secteur. Ce qui évidemment limite le point de vue des élèves à deux villes : Libreville et Lambaréné.

Quant aux entretiens, ayant éliminé un des professeurs, nous travaillons désormais avec 14 professeurs pour 11heures au lieu de 12heures d'entretiens. De ce fait, les entretiens constituent notre principal corpus homogène et équilibré. Troisièmement, nous élargissons l'analyse à l'organisation synoptique des contenus de quatre leçons et quatre cahiers de cours.

Pour nous résumer, **questionnaire, entretiens, observations de classe** sont les principaux corpus textuels pour la présente thèse auxquels nous joignons quatre cahiers de cours. Toutefois, soulignons que la vidéo et les cahiers de cours constituent des palimpsestes servant de témoignages canoniques. Ils permettraient d'aller plus loin dans les analyses si l'on adopte une approche longitudinale.

Alors comment analyser cette masse d'information ?

3.4.3. Synthèse méthodologique

Parcourons l'ensemble des questions et des matériaux utilisés pour chaque axe thématique relié aux hypothèses pour comprendre la triangulation des données (tableau n° 5, ci-dessous).

Tableau n°5 : Synthèse méthodologique

N°	Objectifs visés	Questions posées	Outils d'analyse	Informateurs
1	Les répertoires linguistiques et la pratique des langues vernaculaires : la question des langues maternelles.	Q3 : Quelle (s) sont vos langues les langues, maternelles ? Q3-7 : Combien de langues gabonaises comprenez-vous ? Citez-les et précisez votre niveau (débutant, intermédiaire, avancé) idem pour les langues étrangères.	Fiche individuelle des réponses écrites pour les élèves Entretiens individuels et de groupe	293 élèves 14 professeurs d'espagnol
2	Le contact des langues : relations LM, L1 et L2 (Récits d'apprentissage [stratégies d'apprentissage] : Représentations & croyances.	Q8 : Parlez-nous de votre premier contact avec l'espagnol et votre expérience d'apprenant Q9 : Pensez-vous avoir été aidé par vos langues maternelles dans l'apprentissage de l'espagnol ? Si oui, comment l'expliquez-vous ? Q10 : À votre avis quel rôle joue le français dans l'apprentissage de l'espagnol ? Q13 : Quelles stratégies d'appropriation de l'espagnol pensez-vous avoir développées ?	Entretiens individuels et de groupe	293 élèves 14 professeurs d'espagnol
3	Les obstacles à l'apprentissage	Q11 : Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans l'apprentissage de l'espagnol ?	Entretiens individuels et de groupe	293 élèves 14 professeurs d'espagnol
4	La motivation à apprendre l'espagnol LE	Q12 : Qu'est-ce qui a motivé votre spécialisation en espagnol ?	Entretiens individuels et de groupe	293 élèves [q13-15] 14 professeurs d'espagnol
5	Le contexte : recrutement des enseignants, contexte d'enseignement-apprentissage de l'ELE et Profils des professeurs	Q14-18 : Quels sont les critères de recrutement dans l'établissement où vous exercez ? Q15 : Combien de classe de 4 ^e avez-vous en charge et combien d'heures de cours par semaine ? Q17 : Quel est l'effectif moyen de chaque classe de 4 ^e depuis que vous enseignez ? Quel est l'impact	Entretiens individuels et de groupe	293 élèves (q : 10 ; 14 professeurs d'espagnol

N°	Objectifs visés	Questions posées	Outils d'analyse	Informateurs
		de cet effectif sur vos enseignements ? Q18 : Quelle est votre ancienneté dans l'établissement ?		
6	Les objectifs et moyens de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol au niveau débutant	Q19-20 : Au niveau débutant, quels sont les objectifs annuels fixé par le Ministère de l'Éducation Nationale ? Parvenez-vous à les atteindre ? Sinon, comment faites-vous dans ces cas ?	Instructions officielles + Entretiens individuels et de groupe	14 professeurs d'espagnol
7	Les stratégies d'enseignement et gestion de l'erreur : Méthodes, pédagogies, remédiation.	Q21-26 : Que faites-vous face aux erreurs des apprenants dans vos classes d'espagnol ? Sinon, comment faites-vous dans ces cas ? Q24 : quelles stratégies utilisez-vous pour pallier au manque de supports audio & vidéo dans vos cours de langue ? Q25 : Quels sont les espaces d'écoute ou d'expression de l'espagnol dans lesquels l'élève peut se retrouver dans votre ville ? Q26 : quels sont les moyens utilisés pour assurer la discipline dans vos classes d'espagnol ? Comment évaluez-vous leur efficacité, leurs limites et le rôle de l'administration à ce sujet ?	Entretiens individuels et de groupe	14 professeurs d'espagnol
8	L'étayage: relations L1/L2, TICE et éveil aux langues	Q27 : selon le constat que nous faisons et selon les instructions officielles, le cours d'espagnol se fait essentiellement en espagnol. À partir de ce fait, quels rôles joue le français dans vos pratiques de classe ? Q28 : dans l'exercice de votre métier d'enseignant d'espagnol, quels sont les points de grammaire identifiés comme véritables difficultés pour les débutants dans le processus d'acquisition de la langue ? Que faites-vous pour les aider ? Q32 : Que pensez-vous du rôle des langues maternelles dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères ?	Entretiens individuels et de groupe	14 professeurs d'espagnol

N°	Objectifs visés	Questions posées	Outils d'analyse	Informateurs
9	1997-2014 : vers des changements méthodologiques et pédagogiques	Q30 : Entre la période de vos études et la période actuelle d'exercice du métier, constatez-vous des changements dans la manière d'enseigner l'espagnol ? Si oui, veuillez apporter des précisions et des exemples précis. Sinon, dites-nous en quoi rien n'a changé. Q31 : Pensez-vous que les nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement [NTICE] peuvent apporter des améliorations à vos cours ? Si oui, expliquez en quoi et comment. Sinon, précisez votre point de vue.	Entretiens individuels et de groupe	14 professeurs d'espagnol

❖ Conclusion du chapitre 3

Pour conclure, l'approche ethnographique que nous adoptons pour aborder les croyances des enseignants d'espagnol au Gabon mobilise plusieurs types de données, comme nous venons de le voir à travers l'ensemble méthodologique. L'exploitation partielle de certains corpus répond au souci de concision. Chaque corpus implique une méthodologie. L'ensemble des méthodologies sert à la fois le chercheur et l'enseignant enquêté puisqu'il permet de mettre en mots les représentations et de réfléchir sur le métier d'enseignant de langues.

En tant que chercheur en didactique des langues-cultures nos implicites théoriques s'en trouvent également mis à l'épreuve du contexte. Quant à l'enseignant, c'est l'occasion d'une introspection professionnelle. C'est en cela que l'analyse rassemble la recherche en didactique et l'analyse du discours en puisant dans les sciences du langage l'approche interactionniste. Nous allons maintenant aborder l'analyse de chaque corpus en commençant par le questionnaire (cf. chapitre IV) qui fixe l'actualité, le contexte socio-institutionnel et le vécu des élèves au niveau débutant.

C'est à partir de cette actualité esquissée par les élèves que les récits d'apprentissage des enseignants et leur agir professoral prennent sens (cf. chapitre V) en même temps que les interactions didactiques (chapitre VI).

**TROISIEME PARTIE :
ANALYSE DES DONNEES, RESULTATS ET IMPLICATIONS
DIDACTIQUES**

CHAPITRE 4 : PAYSAGE ETHNOLINGUISTIQUE DES CLASSES GABONAISES

❖ 4.0. Introduction

Si les enseignants ont des représentations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, les élèves arrivent en classe avec les leurs qui, du point de vue didactique déterminent leurs attentes, leurs attitudes et leurs stratégies d'apprentissage (Moore, 2009). Le milieu scolaire étant un des espaces privilégiés de la construction identitaire, « on peut en effet se demander quelles langues sont convoquées, utilisées et transmises dans l'école, espace qui est à l'interface entre acquisition et apprentissage linguistiques et qui actualise des volontés politiques » (Rispaïl, 2012 : 45).

Nous partons donc des données sociolinguistiques obtenues à partir du questionnaire remis aux élèves pour présenter ethnographiquement les langues présentes en classe, nommées « le déjà-là ». Ce cadrage sociolinguistique questionne les représentations des élèves sur le rôle du substrat linguistique dans le processus d'apprentissage de l'espagnol ou d'autres langues vivantes étrangères. Il répond qualitativement aux questions suivantes : 1) Quelles sont les caractéristiques ethnolinguistiques de la classe gabonaise ? 2) Que disent les élèves de leur degré de maîtrise des langues vernaculaires ? 3) Comment ces débutants en espagnol justifient-ils l'exclusion dudit substrat linguistique de la classe ? 4) Que disent-ils de leurs difficultés d'apprentissage et où puisent-ils la motivation à apprendre l'espagnol ? 5) Quelles sont les caractéristiques d'un bon professeur de langues selon leurs propos ? Les réponses à ces cinq questions offrent une vision actualisée des situations didactiques. Cette actualité dégage le rapport de force des langues en contact (profil linguistique des élèves) ; « attitudes et représentations » de ces derniers sur les langues vernaculaires ; « les places des langues dans l'institution scolaire » (Dolz & Tupin, 2011 : 87).

Selon les quatre axes thématiques retenus (cf. § 3.2.3, *supra*), l'analyse des réponses des élèves croise celle des entretiens (cf. chap. V, *infra*).

Il faut dire que la double focale temporelle (l'actualité et l'histoire) oriente successivement l'observation vers trois directions : un regard tourné vers les opinions des élèves actuels (j'apprends l'espagnol), d'une part ; un regard orienté vers l'histoire de l'élève devenu professeur débutant ou expérimenté (rétrospective d'apprentissage/ j'ai appris), d'autre part ; et enfin, un troisième regard sur l'action en cours des professeurs (j'enseigne).

4.1. PAYSAGE ETHNOLINGUISTIQUE DES CLASSES ET DEGRE DE MAITRISE DES LANGUES VERNACULAIRES

4.1.1. Composition ethnolinguistique des classes

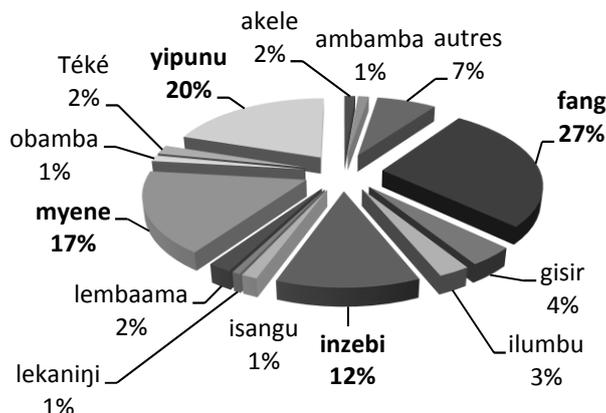
- **Paysage ethnolinguistique des classes à Libreville**

L'exploitation partielle du questionnaire sur la base des cinq questions ci-dessus formulées nous donne des histogrammes sous forme de camembert figurant l'ensemble des langues présentes en classe. En d'autres termes, à partir des formulations récurrentes des réponses des élèves, nous avons regroupé les métadonnées [items en fonction de la pertinence du rapport avec les axes thématiques retenus]. Puis, dans un second temps, nous avons regroupé les réponses correspondantes à chaque item dans Excel afin d'en quantifier la récurrence. La troisième phase de l'analyse a consisté à élaborer des tableaux croisés dynamiques, par tri sélectif et filtres, afin de représenter les résultats sous la forme d'histogrammes. Ainsi, obtenons-nous six figures représentatives les items suivants :

1. Répertoires linguistiques des acteurs de la classe.
2. Degré de maîtrise des langues vernaculaires.
3. Rôle des langues vernaculaires dans l'apprentissage de l'ELE.
4. Préférence du cours d'espagnol monolingue versus cours bilingue.
5. Figures du bon professeur de langue.
6. Sources de motivation.

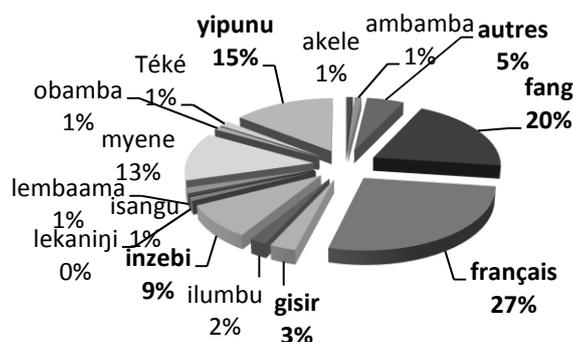
Dans chaque ville, nous avons deux figures : la première figure ne prend pas en compte le français (cf. figure n° 1a). Puis, la figure n° 1b intègre le français en tant que langue « maternelle ».

Figure n° 5 : Aperçu ethnolinguistique de la classe à Libreville



Comme nous pouvons l'observer, la classe gabonaise à Libreville reflète l'image de la diversité ethnolinguistique du pays. Cet aperçu fait ressortir une certaine représentation des grands groupes ethnolinguistiques de la capitale politique et administrative du Gabon. La classe ainsi représentée dégage l'image d'un « microcosme » de la société gabonaise par le regroupement d'individus ayant des langues vernaculaires différentes. Les pourcentages tiennent compte de l'échantillon utilisé (trois classes de 4^e à Libreville, soit un échantillon de 104 élèves en moyenne). Et en dépit de cette prudence qu'exige l'interprétation des résultats, notons que cinq grands regroupements se distinguent : fang, yipunu, myènè, inzebi et d'autres langues africaines. Ces langues vernaculaires sont présentes en classe soit en tant que répertoires linguistiques (Castellotti, 2010 : 116) d'une part et, en tant que langues maternelles, utilisées dans le contexte familial, à des degrés divers, d'autre part.

Figure n° 6 : Aperçu ethnolinguistique de la classe à Libreville

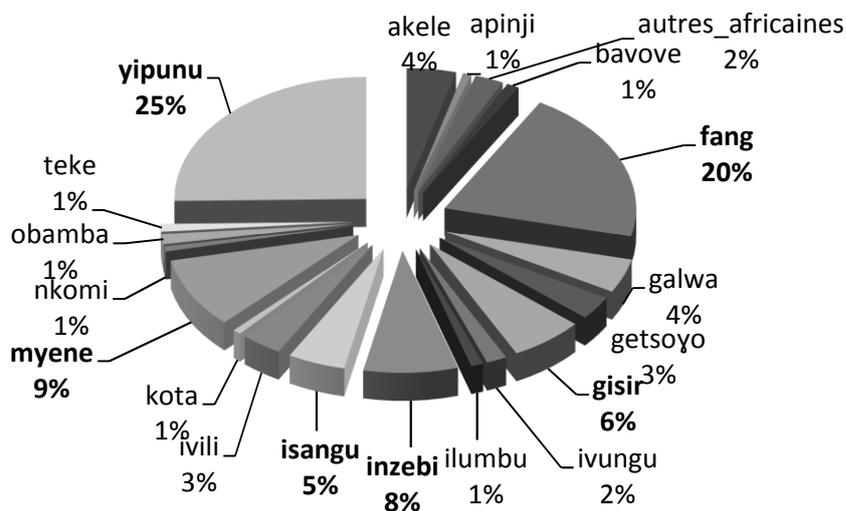


La seconde **figure n°6** représente le même paysage linguistique de la classe en y intégrant le français en tant que langue « maternelle » pour certains élèves dans le nouveau paysage sociolinguistique gabonais. Autrement dit, le français est devenu une langue véhiculaire, maternelle et « vernaculaire » pour la plupart de ces élèves dans Libreville.

La langue dite officielle fait désormais partie des langues endogènes. Lorsqu'on l'intègre dans le paysage linguistique de la classe, le français grignote des parts significatives à toutes les langues et parvient à occuper la première place avant le fang avec 27 % (fig. 6, supra) qui devient à son tour la deuxième langue maternelle des élèves. Il y a lieu de reconnaître que la présence du français en tant « langue maternelle » réorganise le paysage linguistique de la classe. Chaque groupe ethnolinguistique connaît une perte significative de ses locuteurs au profit du français. La capitale administrative et politique du pays donne une image significative de la place prépondérante du français dans le paysage sociolinguistique actuel du Gabon. Image et pouvoir qui se diffusent progressivement à travers les villes de l'intérieur.

■ **Paysage ethnolinguistique des classes à Lambaréné**

Figure n°7 : Paysage ethnolinguistique de la classe à Lambaréné

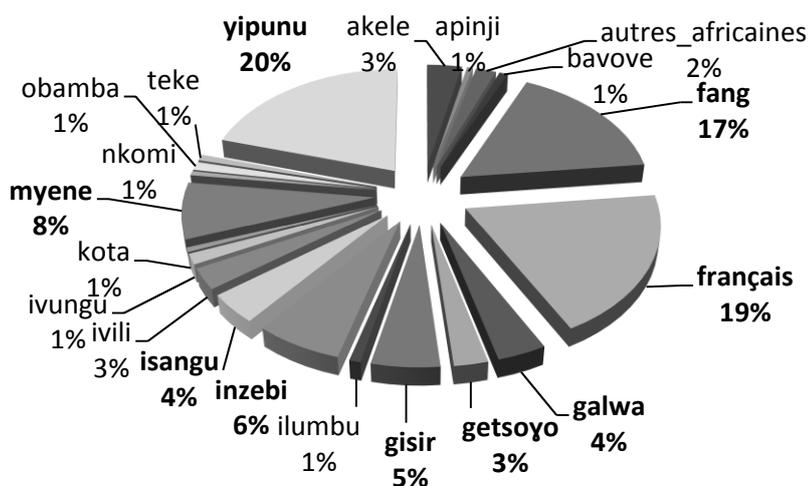


Ces deux figures n°7 et n° 8 illustrent la même tendance : les deux grands groupes qui se distinguent numériquement aussi bien à Libreville qu'à Lambaréné sont :

le groupe Fang avec 20 % et le groupe yipunu avec 25 %, suivi du français. Mais Lambaréné présente l'image d'un grand carrefour de langues.

Si à Libreville le fang occupe la première place, à Lambaréné, c'est le yipunu qui ici occupe la première place. Nous venons de le voir, à Libreville, le français occupe la première place en tant que « langue maternelle » pour les classes observées.

Figure n° 8 : Paysage ethnolinguistique de la classe à Lambaréné avec le français langue maternelle



Tandis que dans la ville de l'intérieur, nous constatons que la présence du français, en tant que « langue maternelle », redistribue les cartes et occupe désormais la seconde place avec 19 % de locuteurs, après le yipunu, la troisième place revenant respectivement au groupe fang.

Ces données corroborent les conclusions d'Idiata (2002 : 79) selon lesquelles « [...] des couples mixtes où le père et la mère, ayant des langues vernaculaires différentes, adoptent de fait le français comme langue pour leurs interactions verbales avec les enfants ». Cette présence du français, à des pourcentages élevés, manifeste le faible degré de maîtrise des langues vernaculaires comme nous l'indiquent les figures 9a et n° 9b (*cf. infra*).

En un mot, la classe de langue gabonaise est caractérisée par une présence linguistique complexe qui questionne la langue de départ des apprentissages.

Même si le degré de maîtrise des langues est un des indicateurs pertinents du contexte et de la situation d'enseignement-apprentissage, nous reconnaissons et intégrons la difficulté de le mesurer.

4.1.2. L'exclusion des langues vernaculaires du triangle didactique

Toutefois, afin d'estimer le niveau de compréhension et d'expression des locuteurs, nous avons retenu trois niveaux : 1) le niveau **débutant** regroupe les élèves qui ne comprennent que quelques mots de leurs langues vernaculaires⁵⁶. 2) niveau **moyen** : ceux ou celles qui comprennent quelques phrases, mais ont besoin d'aide des autres ou d'une autre langue pour comprendre voire s'exprimer. Ces derniers peuvent dire l'essentiel d'un message. Ils ne peuvent pas tenir une conversation de plus de trois minutes sans chercher des mots ou solliciter de l'aide. 3) Et enfin, le niveau **avancé** regroupe ceux et celles qui maîtrisent leurs langues vernaculaires aussi bien en compréhension qu'en expression orale. L'aperçu du degré de maîtrise de ces substrats linguistiques permet de poser la question de leur rôle dans les apprentissages et d'interroger les méthodes et les pédagogies appliquées au niveau débutant pour l'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon.

Figure n°9a-9b : Degré de maîtrise des langues vernaculaires (Compréhension orale)

Figure n° 9a : Compréhension orale à Libreville

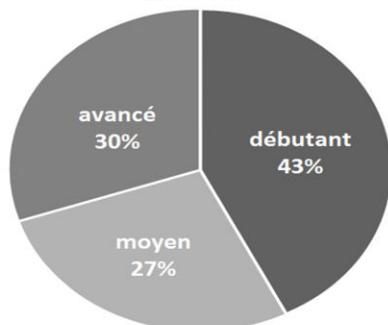
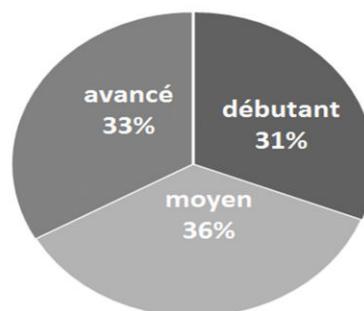


Figure n° 9b : Compréhension orale à Lambaréné



⁵⁶ Nous indiquons par « autres langues africaines » des élèves en classe : le fong, le wolof, le lingala, le beninois, l'ewe, le mina l'akposo, le yorouba. La notion de triangle didactique renvoie aux objets d'apprentissage (contenu) et aux acteurs de la classe en tant que sujet plurilingue complet avec chacun leurs histoires, leurs répertoires linguistiques et engagés dans une dynamique interactionnelle. Pour aller plus loin, nous situons ce triangle didactique dans la constellation didactique que propose Dabène (2005 : 34) dans la mesure où, contenus, acteurs, représentations, disciplines, matières et pratiques appartiennent à un contexte social et éducatif.

Le pourcentage des élèves qui ne comprennent pas leurs langues vernaculaires est très élevé, près de 43 % des classes observées dans les grandes villes (Libreville). Lorsque nous comparons les deux figures, il nous est indiqué d'admettre que ces élèves n'ont plus qu'une compréhension très limitée de leur patrimoine linguistique endogène.

L'écart est de dix points entre Libreville et Lambaréné. Si les élèves ne comprennent que partiellement leurs langues vernaculaires, il ne pourrait en être autrement de la capacité à les parler, comme nous l'illustrent les figures 10a et n° 10b ci-dessous.

Figure n° 10a et 10b : Degré de maîtrise des langues vernaculaires (Expression orale)

Figure n° 10a : Expression orale à Libreville

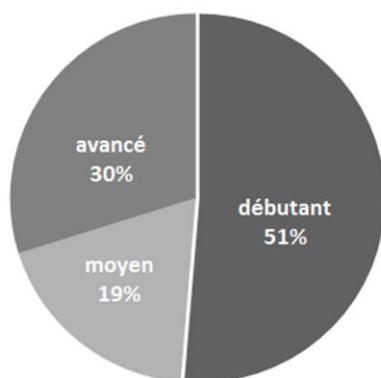
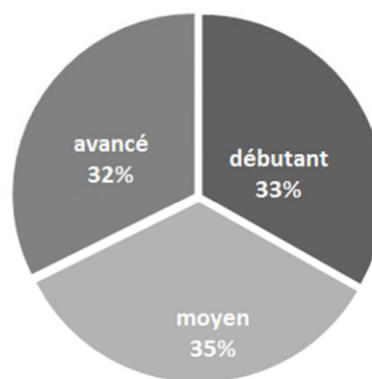


Figure n° 10b : Expression orale à Lambaréné



La capacité des élèves à s'exprimer dans leurs langues vernaculaires montre un écart significatif entre Libreville et Lambaréné. Pour les élèves de Libreville, 51 % de l'échantillon sont débutants en expression orale : plus de la moitié ne parvient plus à tenir une conversation cohérente en langues vernaculaires. Le faible niveau de compréhension va de pair avec le faible niveau d'expression orale. Cette situation des élèves de la capitale contraste quelque peu avec la résistance des villes de l'intérieur où la proximité avec village, les grands parents semble jouer un rôle de conservatoire.

À ce propos, Idiata (2002 : 79) concluait que « les enfants, scolarisés en français, n'ont généralement plus, de la langue vernaculaire des parents, que la compréhension, et très rarement, une situation d'équilibre, entre la production et la compréhension ». Nos données comparatives à l'échelle de la classe illustrent de façon actualisée la situation dans laquelle se déroulent les interactions pédagogiques. Elles confirment cette conclusion au sujet de la place des langues vernaculaires chez ces élèves.

La perte des langues se traduit par une augmentation du niveau débutant à Libreville. En définitive, même s'il est reconnu difficile de mesurer le degré de maîtrise d'une langue donnée, nous pouvons acter, de par les résultats corroborés des sociolinguistes dans le contexte gabonais, que ces élèves manifestent une très faible maîtrise des leurs langues vernaculaires. C'est un recul sensible qui nous amène à questionner le rôle de ses langues dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère (ELE) voire des langues vivantes étrangères au Gabon.

En d'autres termes, et c'est l'objet de la troisième question formulée en introduction de ce chapitre, comment et pourquoi ces élèves justifient-ils l'exclusion dudit substrat linguistique de la classe ? Il faut reconnaître que cette question mérite une autre thèse dont le corpus est loin d'être réuni ici. Cependant, pour une analyse des représentations et des croyances, relever l'expression de la subjectivité de ces élèves ou leur prise de conscience du rôle de ces langues dans leur processus d'appropriation d'autres langues s'avère « indispensable » (Castellotti, 2001 : 30). Ce relevé peut en l'occurrence servir de prolégomènes à l'analyse psycholinguistique des processus acquisitionnels des langues endogènes en contexte africain, particulièrement au Gabon.

- **Rôle des langues vernaculaires dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol**

À la question 15 du questionnaire remis aux élèves : « Penses-tu que tes langues maternelles t'aident dans l'apprentissage de l'espagnol ou une autre langue étrangère ? Si oui, explique comment/sinon, dire pourquoi »,

Les opinions des de ces élèves⁵⁷ sur le rôle des langues vernaculaires dans le processus d'apprentissage de l'espagnol les divisent en quatre groupes :

1) Le premier groupe estime que ces langues constituent « des aides » à l'apprentissage d'autres langues (« aident »).

⁵⁷La reconnaissance des caractères n'a pas permis d'obtenir une version lisible (à l'impression) des réponses manuscrites des élèves. Nous avons donc décidé de restituer textuellement leurs écrits, sans en apporter des corrections orthographiques et grammaticales. Ce type de corpus peut servir la recherche en évaluation des compétences acquises et à acquérir en français, à ce niveau de la scolarité.

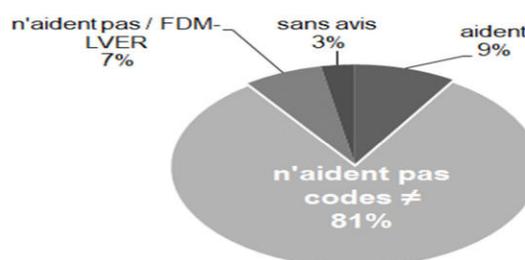
2) Le second groupe s'oppose catégoriquement : ces langues n'aident pas à apprendre l'espagnol encore moins d'autres langues en raison de la différence des codes linguistiques (« n'aident pas/codes ≠ »).

3) Le troisième groupe nuance le propos du second groupe. Ces derniers expliquent que ces langues n'aident pas à apprendre l'espagnol parce qu'ils ont une faible maîtrise de leurs langues vernaculaires, ici abrégé de la manière suivante (FDM-LVER).

Autrement dit, n'ayant pas une base solide en langues vernaculaires, ils ne s'en servent pas.

4) Quant au quatrième, il regroupe les « sans avis ».

Figure n° 11 : Rôle des Langues vernaculaires dans l'apprentissage de l'ELE (Libreville)

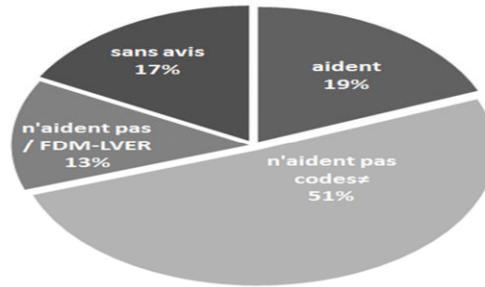


N.B. : [FDM] est une notre abréviation du « faible degré de maîtrise »

Les réponses des élèves sont sans appel. À Libreville, 81 % des élèves soutiennent que ces dernières ne servent pas dans leur apprentissage. Lorsque nous ajoutons les 7 % qui précisent que ces dernières n'aident pas en raison d'un faible degré de maîtrise de ces langues vernaculaires (FDM), nous atteignons 88 % de l'échantillon contre 64 % pour Lambaréné (cf. Fig. n° 12, ci-dessous).

La raison principalement évoquée est la différence des codes linguistiques et du rôle de ces dernières dans le système éducatif gabonais. **Les langues vernaculaires n'ayant pas de statut officiel « n'ont rien n'à avoir avec l'école »**, pour reprendre leurs propos. Ceux qui soutiennent que les langues vernaculaires aident dans l'apprentissage d'autres langues sont plus nombreux dans la ville de l'intérieur, soit 19 % à Lambaréné contre 9 % à Libreville.

Figure n°12 : Rôle des langues vernaculaires dans l'apprentissage de l'espagnol (Lambaréné)



Histogramme réalisé à partir de nos propres données.
N.B. : [FDM] est une notre abréviation du « faible degré de maîtrise »

▪ La question identitaire

On le voit bien, la distance linguistique n'empêche pas 19 % des élèves de Lambaréné de trouver dans leurs langues vernaculaires des adjuvants à leur apprentissage et l'expression d'une quête identitaire. Pour cet élève de Fangui,

Extrait 1 : « [...] pour mieux apprendre une langue étrangère, il faut d'abord comprendre la sienne »⁵⁸.

Si le pourcentage d'élèves estimant que les langues vernaculaires aident à l'apprentissage de l'espagnol est faible à Libreville, il n'en demeure pas moins que l'hypothèse qu'une bonne maîtrise de leur langue maternelle faciliterait l'apprentissage d'autres langues est vérifiée.

Sans en apporter des explications, ce qui renvoie à leurs croyances, nous pouvons citer les propos suivants :

Extrait 2 : « pour apprendre les langues étrangères, il faudra d'abord maîtriser sa langue maternelle »⁵⁹.

Extrait 3 : « Je pense que les langues maternelles m'aident dans l'apprentissage de l'espagnol car lorsqu'une personne comprend et parle sa langue maternelle il peut plus ou moins facilement comprendre les langues qui lui sont étrangères »⁶⁰

⁵⁸ Pour des raisons pratiques et d'imprimerie, l'insertion des extraits de leurs réponses écrites dans la thèse s'avérant lourde, nous avons fait le choix de reproduire textuellement les propos de chaque élève sans en apporter des corrections sur l'orthographe et la grammaire. Les références se composent du nom de l'établissement, du numéro de l'élève, suivi de la page du questionnaire et du numéro de la question (ex : Fangui10_3_15.). La densité de ce corpus ne nous permet pas de l'inclure dans le second volume de la thèse. Son exploitation pourrait faire l'objet d'une autre thèse.

⁵⁹ Fangui31_3_15.

⁶⁰ Bessieux20_6_15 :

Ici, l'affirmation identitaire et les stratégies de compréhension (aspects cognitifs) font partie des arguments de la prise de conscience du rôle des langues endogènes dans l'apprentissage d'autres langues. Mais cette minorité d'élèves n'a que peu de relief face à l'avancée du français. En revanche, elle rappelle avec vigueur le rôle de la L1 dans toute appropriation de la L2. La langue française est devenue une langue maternelle à des pourcentages représentatifs. Cette exclusion est corroborée par le second groupe d'opinion dont le français sert de langue refuge et de tremplin.

▪ **La distance linguistique, le « déni de légitimité » et la rupture de la transmission intergénérationnelle**

À ce deuxième groupe, le rejet catégorique de ces dernières s'explique par l'image et/ou le statut de ces langues dans le système éducatif. Selon ces élèves, les langues vernaculaires n'aident pas dans l'apprentissage de l'espagnol ou d'autres langues étrangères « parce qu'elles n'ont rien à voir en commun, parce qu'elles sont différentes » : différence du code, d'origine linguistique et n'ont aucun rapport avec l'école », « ça ne m'apporte rien », « ma langue maternelle est différente de l'espagnol », « non, ça n'a aucun rapport avec l'école », arguent les élèves interrogés⁶¹. Dans la même problématique d'ordre lexicale, certains élèves de Libreville ajoutent :

Extrait 4 : « les langues vernaculaires n'aident pas à l'apprentissage de l'espagnol parce que les mots ne se ressemblent pas et c'est textuellement différent. Les langues gabonaises n'ont rien à y voir avec les langues étrangères »⁶², Immac 2.39_5_q15.

Extrait 5 : Ou encore, « ma langue maternelle ne m'aide pas dans l'apprentissage de l'espagnol. Car le fang concorde plus avec l'anglais qu'avec l'espagnol », immac1-16.

À la différence des codes linguistiques (distance vs proximité des codes linguistiques) et du vocabulaire, s'ajoute le faible degré de maîtrise de ces dernières. Cette sous-catégorie du second groupe d'opinion justifie l'exclusion des langues vernaculaires dans le processus d'apprentissage des langues par leur faible degré de maîtrise. La lecture de leurs propos nous informe sur une pratique circonscrite de ces langues. Nous pouvons lire à ce propos les extraits suivants :

Extrait 6 : « non parce que je ne parle pas ma langue maternelle »⁶³.

⁶¹Propos d'une partie des élèves de Fangui, Adiwa et Béssieux.

⁶²Adiwa4b30_3_15.

Extrait 7 : « non parce que sa n'a aucun rapport mes langue maternelles me permette juste de m'exprimé avec mes grand parents »⁶⁴.

Extrait 8 : « Non parce que je ne metrise pas mes langues maternelle parce l'on ne nous parles pas vraiment la langue à la maison »⁶⁵

Ces opinions tranchées illustrent en résumé, les conclusions d'Idiata (2009 : 150).

En effet :

« Les arguments qui expliquent la perte des langues chez les enfants sont de quatre ordres, à savoir (1) le non-retour aux sources (dans les villages), (2) le fait de mariages mixtes dont les enfants n'acquièrent généralement aucune des langues des parents (3) la scolarisation uniquement en français et (4) l'absence des langues gabonaises dans la quasi-totalité des conversations quotidiennes entre les enfants et leurs différents interlocuteurs ».

On le voit bien, la langue française devient le relais facilitateur de la compréhension et l'outil indispensable pour la traduction. Il n'est donc pas rare de trouver des opinions très marquées idéologiquement sur fond de croyances.

▪ **Croyances tenaces et stratégies d'apprentissage**

En voici un (cf. extrait, n°9 et n° 10 *infra*) de ces points de vue évocateurs de l'interdépendance des deux langues en contact dans les stratégies cognitives des élèves.

Extrait 9 : [...] peut-être si quelqu'un parle en espagnol et je traduis en langue maternelle ça peux ce comprendre mais qu'une langue maternelle m'aide à parler l'espagnol c'est totalement non »⁶⁶.

Et si les langues vernaculaires ne servent pas à l'apprentissage de l'espagnol,

Extrait 10 : « par contre le français oui car le français est une langue de base et une langue universail car si tu veut par exemple traduire un texte pour traduire il te faut le français »⁶⁷.

Par gradation, nous découvrons qu'hormis distance linguistique, le français acquiert un prestige en même temps qu'il sert désormais de langue maternelle.

⁶³ Adiwa4b30_3_15.

⁶⁴ Adiwa4b30_3_15.

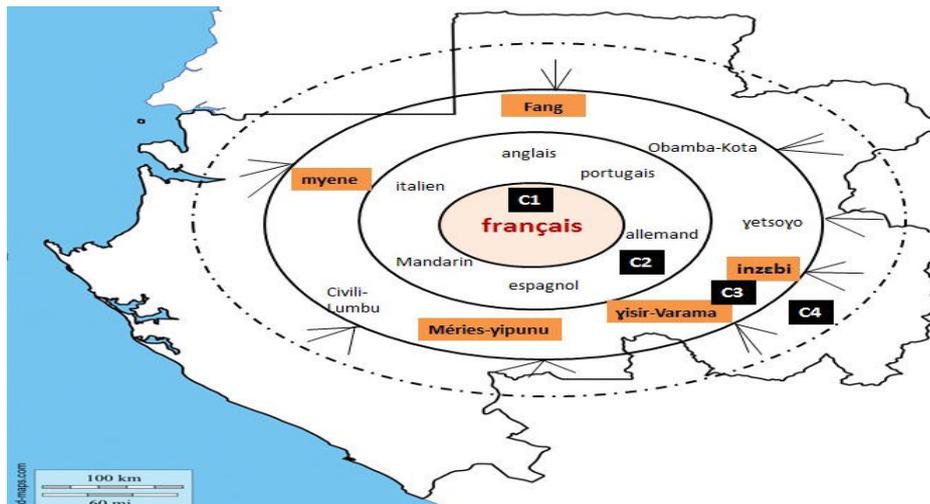
⁶⁵ Lcm2.2_5_15.

⁶⁶ Adiwa4b4-3_15.

⁶⁷ Adiwa4b13_3_15.

Les élèves justifient cette exclusion de la scène pédagogique par l'absence de pratique de ces langues : c'est « parce que je ne parle pas ma langue maternelle » comme le constatait déjà Idiata (*op. cit. supra*). Cette absence de pratique quotidienne des langues vernaculaires réduit fondamentalement l'activité métalinguistique et conforte les préjugés. En un mot, la différence de codes linguistiques et l'absence de transmission intergénérationnelle construisent un mur d'ignorance⁶⁸. La dichotomie langues vernaculaires *versus* langues étrangères se traduit par l'exclusion⁶⁹. Ce rejet évoque l'expression violente de l'école coloniale, en tant qu'« arme nouvelle, inattendue, de soumission au nouveau pouvoir, l'école comme le « seul lieu du seul savoir... ». Nous représentons l'optique sociolinguistique de la situation des langues vernaculaires, en écho à la problématique de la mort des langues abordée par Idiata (2009) et à partir des arguments exprimés ici dans la figure n° 13 (ci-contre).

Figure n° 13 : Optique sociolinguiste du Gabon



Notre élaboration à partir de Rolland, (2006) et des données du questionnaire

⁶⁸ Rolland, D. (2006) dans un de ses articles intitulé « Exploration de la mémoire et de l'identité collective en français langue seconde », dans *Biographie langagière et apprentissage Plurilingue. Le français dans le monde, Recherches et applications*. Molinié, M. « coord. ». Paris : Clé International, n° 39, p. 134-139, évoque de nombreuses questions relatives à la perte de soi et/ou d'aliénation. Dans son article, s'enchaînent les arguments suivants : la mémoire collective de l'école coloniale, le renforcement de l'idée selon laquelle, « leur culture a une valeur moindre que la culture reconnue et diffusée par l'école » ; la relation à la langue, à l'identité, aux représentations de soi et des autres ; la culture de l'apprenant mise en débat ; les relations entre le contexte scolaire, le contexte social et cadre familial, comme conditions d'appréhension des échecs. En un mot, ce rejet des langues peut être vu comme la peur de porter « le symbole » : signe visible de l'infamie, qui stigmatisait le malheureux qui s'était laissé aller à parler dans l'enceinte de l'école, tout autre chose que le français ».

⁶⁹ Idiata (2002 : 69) rappelle, dans sa note 7 relative au rôle de l'Église catholique, que « la politique de l'Etat français prônait l'interdiction formelle de parler les langues locales à l'école ou dans les institutions de l'Etat ou celles reconnues par l'Etat ».

Le premier cercle est occupé par l'**Hyper langue** : français (C1). Le deuxième cercle (C2) est occupé par la classe des **super-langues** représentées par l'anglais, l'espagnol, l'allemand, le portugais, le Mandarin, l'italien, etc. Le troisième (C3) est celui des **Langues ethniques centrales** : ce sont les grands groupes ethniques ayant le plus haut degré de maîtrise en compréhension et expression orale selon les données du questionnaire. Quant au dernier cercle (C4), il regroupe les **Langues périphériques** ou les variantes régionales des langues ethniques centrales. Autrement dit, « l'existence de l'autre en tant qu'être produisant de la pensée, de la rationalité, des connaissances, est niée dans le principe même de cette institution. Elle ne laisse aucune alternative, aucune place, à l'expression d'autres vérités, d'autres points de vue, d'autres visions du monde » (Rolland, 2006 : 138).

Ces élèves ne corroborent même pas la conception répandue selon laquelle la première langue constitue « un obstacle, un blocage, un frein à l'acquisition d'une autre langue ; celle-ci apparaît souvent comme une évidence dans le discours des enseignants » (Castellotti, 2001 : 33 et 2010 : 69). L'activité métalinguistique ne s'opère pas à ce niveau pour ces élèves. Ces langues sont tout simplement exclues de leur appareil cognitif. Cette exclusion des langues endogènes du système scolaire fait la part belle à la proximité génétique des deux langues étrangères voisines : le français et l'espagnol. Ce qui, nous semble-t-il, crée une illusion de facilité dans les processus d'appropriation de l'espagnol par le biais de la traduction.

Lagarde (2008 : 195) en abordant la question de « ce qui se joue avec les langues » abondait dans ce sens à travers les stratégies de domination des langues régionales en France et ou celles de l'« ancien empire colonial », dont fait partie le Gabon. En corroborant le constat de rupture de la transmission intergénérationnelle, Lagarde estime que « cette rupture, si elle n'est pas vraiment librement consentie par le sujet, se révèle traumatisante et susceptible de déboucher sur divers comportements de fuite voire de séquelles psychiatriques ».

Même si nous n'avons pas le même corpus, les questions identitaires qu'analyse l'auteur revêtent ici une importance capitale dans la non prise en compte de cette dimension cachée des émotions voire des frustrations.

Dans le cas du Gabon, les élèves hispanisants débutants illustrent ces ruptures par leurs préférences pédagogiques entre le cours d'espagnol dit « monolingue » versus le cours dit bilingue.

4.2. CONSEQUENCES PEDAGOGIQUES : LE CHOIX DU COURS BILINGUE

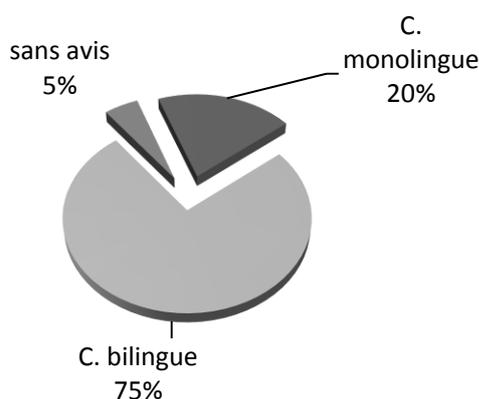
Les langues vernaculaires étant « exclues⁷⁰ » des pratiques pédagogiques, il ne reste plus que le français et l'espagnol en classe. Nous avons relevé leurs attitudes par rapport au déroulement des séances. Le pourcentage d'adhésion à un modèle pédagogique nous semble un autre indicateur pertinent de différenciation entre les élèves dits « partisans du moindre effort » par rapport aux « plus audacieux ».

Ceux qui choisissent le cours d'espagnol monolingue au niveau débutant admettent volontairement de braver les difficultés de compréhension. À partir des deux questions suivantes :

Questions 17 : Que penses-tu d'un cours d'espagnol fait uniquement en espagnol ? Question 18 : Entre un cours fait uniquement en espagnol et un cours bilingue, que choisis-tu ? Justifie ton choix.

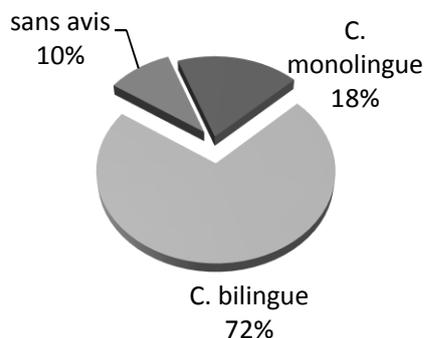
Nous avons essayé de mesurer le degré de préparation des élèves face aux obstacles épistémologiques et pédagogiques que représente l'apprentissage d'une langue. Les figures n° 14 et n°15 illustrent leurs choix.

Figure n° 14 : Préférence entre cours monolingue/cours bilingue (Libreville)



⁷⁰ Nous mettons entre guillemets « l'exclusion » car, à notre connaissance, les stratégies d'apprentissage des langues au Gabon n'ont pas encore fait l'objet d'études spécifiques reconnues et publiées pour l'en attester. À notre humble avis, l'exclusion est à nuancer puisque ces langues vernaculaires bénéficient, depuis quelques années, d'expériences d'enseignement-apprentissage dans quelques lycées et collèges du pays. Quant aux bilans des avancées, nous ne saurons pas nous prononcer à ce jour.

Figure n° 15 : Préférence entre cours monolingue/cours bilingue (Lambaréné)



Ces deux histogrammes quasiment identiques démontrent, à juste titre, le positionnement axiologique des élèves sur l'interdépendance du français et de l'espagnol au niveau débutant. Aussi bien pour les élèves de la capitale (75 %) que pour les élèves des villes de l'intérieur (72 %), le cours bilingue au niveau débutant est une nécessité. Comment l'expliquent-ils ?

4.2.1. Inconvénients et avantages du cours monolingue

Les élèves des classes observées marquent le pas sur le cours monolingue au niveau débutant : « **ça n'a pas de sens ; c'est dur, c'est trop difficile** ; ce n'est pas motivant, ce n'est pas une bonne chose, **car sans une autre langue**, nous ne pouvons pas bien apprendre ».

Ou alors « si je ne parlais pas français je ne comprendrais rien en Espagnole ». Aussi, concluent-ils :

Extrait 11 : « Nous n'avons jamais faits des cours uniquement en espagnol il y a toujours des mots que le prof dit et explique en français »⁷¹

Au-delà de l'obstacle épistémologique que représente l'immersion totale (méthode directe) dans une autre langue que la sienne, manifesté par de nombreux attributs tels que c'est « dur, difficile, démotivant », nous relevons trois faits : les élèves confortent l'idée selon laquelle on apprend une langue à partir d'une autre langue, d'une part. D'autre part, ils précisent qu'ils n'ont « jamais » eu « des cours uniquement en espagnol ».

⁷¹ Lcm1_4_17_18.

Et enfin, 18 à 20% des élèves de notre échantillon (cf. fig. n° 14 et n° 15, *supra*) reconnaissent au cours monolingue des avantages tels que la « curiosité », « l'effort » cognitif, l'accès au vocabulaire, comme nous le résume ce propos :

Extrait 12 : « je choisis un cours en espagnol parce que les élèves doivent chercher à comprendre ce que dit leur professeur, lorsqu'on apprend une langue, on doit être curieux de connaître tout ce qui est en rapport avec cette dernière. Donc le cours en espagnol permettra aux élèves d'avoir un plus grand vocabulaire et donc d'accélérer leur apprentissage »⁷²

En plus du vocabulaire, d'autres trouvent dans l'approche directe l'accès à la prononciation.

Extrait 13 : « je choisis le cours fait uniquement en espagnol parce que parler uniquement en espagnol est bien pour la prononciation et pour le vocabulaire »⁷³

Pour un pourcentage quoique réduit, le cours monolingue, considéré comme un accès direct à la L2 cultive l'attention, la curiosité, l'effort cognitif, donne accès à la prononciation, au vocabulaire et accélère l'apprentissage. Pour reprendre un de ces élèves,

Extrait 14 : « le cours d'espagnol qui est fait en espagnol est mieux parce que sa nous apprend à mieux parlé l'espagnol »⁷⁴

Bien que « difficile » en raison de l'effort cognitif lié à la compréhension, le cours monolingue donne accès rapidement à la pratique de la langue cible. Ce groupe d'élèves conforte implicitement le « mythe du tout L2 » ou le « tabou de la L1 » (Castellotti et Mochet, 2010 : 69). Ces avantages significatifs bien que reconnus, le choix du cours bilingue est de loin le plus partagé par l'ensemble des élèves (cf. fig. n°14 et n° 15, *supra*).

4.2.2. Avantages du cours bilingue

Le cours bilingue ou l'alternance codique en classe de 4^e est une exigence pour les élèves et même pour les professeurs comme nous le verrons dans le prochain chapitre (chap. V, *infra*). Un des élèves du collège Bessieux rappelle l'inégale répartition des capacités de compréhension orale entre individu.

⁷² Bessieux20_5_22.

⁷³ Bessieux38_6_22.

⁷⁴ Adiwa4b_34_16_17.

Selon cet élève qui fait le choix d'un cours bilingue, à priori :

Extrait 14 : « nous n'avons pas tous cette possibilité de comprendre facilement et d'assimilé facilement les langues »⁷⁵.

La proximité linguistique du français et de l'espagnol motive et justifie ce choix :

Extrait 16 : « ça permet de parler deux ou plusieurs langues et de se comprendre »⁷⁶.

Le recours au le français, en tant que L1, afin de résoudre les difficultés de compréhension orale motive ainsi le choix des élèves, comme nous pouvons le lire à travers les deux points de vue suivants :

Extrait 17 : « Entre les deux, je choisi le cours bilingue, pour moi le cours d'espagnol bilingue me permet de mieux comprendre l'espagnol. C'est aussi la meilleure façon d'apprendre à un élève en classe de 4^e de vite comprendre son cours d'espagnol »⁷⁷.

Extrait 18 : « Je choisis les cours bilingue parce que si je ne comprends pas en espagnol le professeur pourrait me l'explique en français »⁷⁸

Le français et l'espagnol n'ont pourtant pas le même statut dans le système éducatif et dans le paysage sociolinguistique gabonais. Mais en classe, elles deviennent indispensables pour les élèves au niveau débutant. Puisqu'il faut du temps pour s'approprier une langue, la longue scolarisation en français sert de tremplin dans l'appropriation de l'espagnol langue étrangère au Gabon. En dépit de la différence des situations sociolinguistiques et de politiques linguistiques, nous constatons que notre observation des classes gabonaises corrobore les résultats des analyses menées par Asselah-Rahal et Tasadit (2007: 156) en Algérie sur d'alternance codique. En effet, « dans le processus d'apprentissage/acquisition de langue (s) étrangère (s), le français se substitue aisément aux langues premières des apprenants. Le discours métalinguistique se tient en langue française ». La méthode indirecte est largement préférée par les élèves. Ce rôle d'adjuvant au processus d'apprentissage introduit l'analyse des représentations du professeur de langue.

⁷⁵ Bésieux, 17_2_21.

⁷⁶ Adiwa16_4_16_17.

⁷⁷ Fangui10_4_18.

⁷⁸ Fangui20_4_18.

Aussi, les avons-nous interrogés sur l'image qu'ils se font d'un « bon professeur de langues » en raison du contexte et de la variété des situations d'enseignement-apprentissage.

4.2.3. Profil du « bon professeur » de langues selon les élèves

Aussi bien à Libreville qu'à Lambaréné, quatre grandes figures du professeur de langues se dessinent (cf. tableau n° 6, ci-dessous).

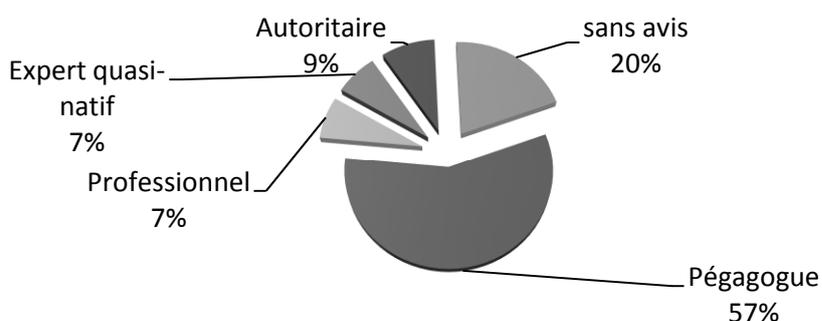
Tableau n° 6 : Représentations du bon professeur de langue selon les élèves

1) le pédagogue	2) le professionnel	3) l'expert-quasi natif	4) l'autoritaire
« Qui prend le temps d'expliquer et de faire comprendre, qui m'aide, capable de transmettre, qui peut nous aider à avancer, qui facilite la conjugaison, qui se sert de vidéos, etc. »	« Qui aime ses élèves et son métier, qui nous respecte, qui donne la volonté d'étudier la langue, qui nous encourage, qui est ponctuel, qui nous fait rire, gentil »	« Qui maîtrise sa langue et plusieurs autres langues, qui se sent dans la peau d'un Espagnol »	« qui oblige d'étudier, d'apprendre les verbes, qui nous exige à parler, qui s'impose, rigoureux, qui nous éduque, qui nous inculque ses connaissances »

Les définitions attribuées à ces figures proviennent des réponses les plus récurrentes des élèves. Elles renvoient à leurs attentes du point de vue du contrat didactique. Dans cette perspective, elles éclairent l'opposition entre la manière d'enseigner et la manière d'être (pédagogie *versus* personnalité). Ce qui par conséquent met en évidence les compétences linguistiques et culturelles voire le professionnalisme des enseignants. Nous comparerons ces images du professeur avec ses rôles joués dans les pratiques de classe (cf. *infra*, chapitre V et VI).

▪ Le bon professeur selon les élèves de Libreville

Figure n° 16 : Caractéristiques du bon professeur de langues à Libreville



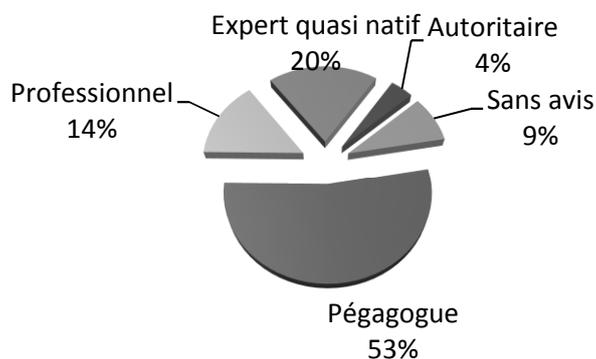
Aussi bien à Libreville qu'à l'intérieur, les histogrammes sont quasi identiques (cf. fig. n° 16 ci-dessus et n° 17, infra) : Les figures du pédagogue, du professionnel et de l'expert occupent les premières places aux yeux des élèves. : 57 % des élèves à Libreville attendent le pédagogue tout comme 53 % des élèves à Lambaréné (fig. n° 17, infra).

Dans le rôle du pédagogue s'imbriquent, le temps et/ou la patience, la planification, la créativité du professeur, l'adaptation, l'étayage et la motivation. Les élèves en attendent beaucoup de leurs professeurs. L'expert de la langue et le professionnel, agent du système éducatif, sont également les caractéristiques des rôles attendus avec respectivement 7 % des interrogés à Libreville contre 20% et 14 % à Lambaréné. Les indécis sont cependant plus nombreux à Libreville (20%) comparativement aux 9 % des élèves de Lambaréné (cf. infra).

Ce pourcentage élevé d'indécis peut-il s'expliquer par le fait que les élèves de Libreville aient plusieurs medias par rapport à ceux de l'intérieur ? Doit-on l'attribuer à une forme de distance affective entre élève et professeur ? Il n'est certes pas aisé d'y répondre, mais nous pouvons inférer quelques réponses à partir des données de Lambaréné.

- **Le bon professeur selon les élèves de Lambaréné**

Figure n° 17 : Caractéristiques du bon professeur de langues à Lambaréné



Les facteurs contextuels liés aux effectifs pléthoriques et à l'âge, pourraient expliquer la demande de plus d'autorité à Libreville (9%) contre seulement 4% à Lambaréné.

La moyenne d'âge dans les établissements privés confessionnels consultés, pour la classe de 4^e se situe entre 12-14 ans contrairement aux établissements publics (14-17 ans) (cf. Vol. 2, tableaux des données n° 7, 8 et 9, p. 162). Par ailleurs, le mythe du professeur natif n'obtient pas un grand pourcentage à Libreville (7%). En revanche, plus nous nous éloignons de la capitale, plus le pourcentage d'expertise du professeur augmente 20 % (fig. n° 17, supra).

« Le professeur doit maîtriser sa langue », affirment-ils. Autrement dit, il doit faire montre d'une réelle compétence communicative ou d'une fluidité à l'image d'un natif Espagnol. Il est donc exigé du professeur de langues des niveaux des « savoirs », des « savoir-faire » et du « savoir-être » évolutifs en fonction du contexte et du public cible. Ces attentes relèvent d'un ensemble de déterminants contextuels que nous avons résumés dans la figure n°3 (cf. § 2.1.4, supra).

4.3. DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE ET SOURCES DE MOTIVATION

4.3.1. Les difficultés d'apprentissage selon les élèves

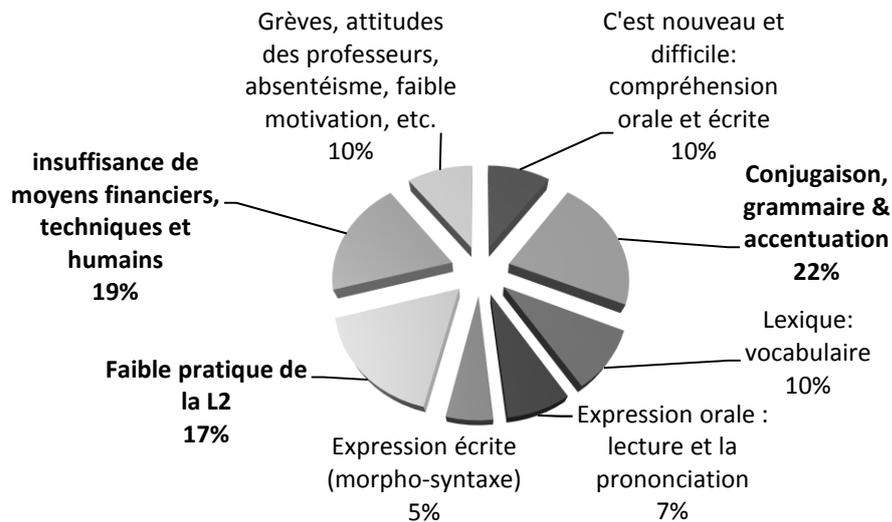
Les difficultés d'apprentissage chez les élèves actuels partent de la peur de « l'inconnu », « c'est nouveau, c'est difficile », ce qui relève des obstacles épistémologiques ; elles sont de nature linguistique (le code), pédagogiques et sociales. Afin de faciliter la lecture des arguments, nous avons regroupé les réponses en trois groupes : a) les obstacles épistémologiques, b) les obstacles liés au contexte social et c) ceux liés à la langue elle-même dans l'encadré suivant. Ainsi avons-nous ce qui relève du cognitif, du code linguistique et ce qui appartient au contexte social.

Catégories	Items
a) Obstacles épistémologiques	C'est nouveau, difficile : compréhension orale et écrite
b) Obstacles linguistiques	Grammaire Conjugaison Accentuation Vocabulaire Expression orale et écrite
c) Le contexte social	Faible pratique de l'espagnol Insuffisance des moyens technique et humains, grèves, attitudes et relations professeurs et élèves Absentéisme Manque de motivation

A partir de ce regroupement, les figures n° 18 et n° 19 (cf. *infra*) présentent un éclatement des difficultés d'apprentissage selon les propos des élèves de Libreville.

▪ **Les difficultés d'apprentissage selon les élèves de Libreville**

Figure n° 18 : Répartition des difficultés d'apprentissage à Libreville



❖ **Difficultés linguistiques, matérielles et contextuelles**

À première vue, de grands ensembles se dégagent : la conjugaison et la grammaire 22 % viennent en tête des difficultés, suivi par l'insuffisance de moyens techniques, financiers et humains (des savoir-faire) 19 % et l'absence de pratique de la langue relevé à 17 %. En soit, l'espagnol « n'est pas difficile en raison de la proximité avec le français, les mots se ressemblent, mais la conjugaison, la prononciation, c'est difficile quand même », pouvons-nous lire. Après la place occupée par les difficultés linguistiques, nous obtenons la hiérarchie suivante :

- L'insuffisance de moyens (manuels, cassettes audio, CD, DVD, programme de télévision et Internet).
- L'absence de pratique de la langue à 17 %, considérée comme un obstacle dans la mesure où « en dehors de la classe, on n'a pas d'autres lieux pour parler l'espagnol ».

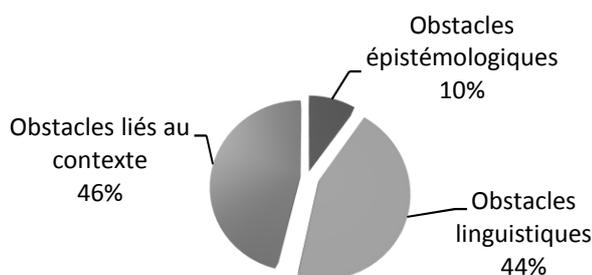
❖ **Facteurs contextuels**

10% de l'échantillon évoque les grèves.

L'espagnol peut être difficile, « ça dépend du professeur, sa façon de faire » et « puis on y a tout le temps les grèves », argumentent-ils. Ce faible pourcentage est à manier avec prudence : dire que les grèves n'impactent pas de manière significative la motivation des élèves de Libreville comme ceux des villes de l'intérieur serait une conclusion quelque peu hâtive. En outre, nous tenons à préciser que nos questionnaires proviennent pour la plupart des établissements privés confessionnels. Ces établissements ne suivent pas toujours les mouvements de grève.

En résumé, nous constatons que les obstacles liés au contexte, avec 46%, pèsent autant que les difficultés linguistiques qui plafonnent à 44% (cf. figure, n° 8b, ci-dessous).

Figure n° 19 : Synthèse des difficultés d'apprentissage à Libreville



L'espagnol peut sembler difficile, « parce que c'est nouveau », pour ceux de l'intérieur, mais « c'est l'enseignant » qui accentuerait la difficulté, selon les propos recueillis. Ce qui n'est pas le cas au niveau de Libreville où la langue est d'emblée dite « facile » puis, son apprentissage devient vite difficile au niveau linguistique à 44 % (conjugaison, accentuation, la grammaire, faux amis, etc.).

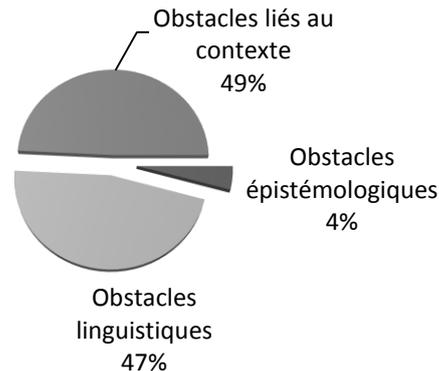
▪ **Les difficultés d'apprentissage selon les élèves de Lambaréné**

Pour faire court, avons comparé la distribution des scores et procédé à la synthèse des deux villes.

Pour ceux de Lambaréné, la faible pratique de la langue creuse l'écart en situant le pourcentage à 22 %, près du double par rapport à Libreville.

La ville de Lambaréné amplifie donc les résultats déjà enregistrés à Libreville : l'insuffisance des moyens matériels, techniques, financiers voire humains 49 %, les difficultés liées à la langue, 47 %, etc. (cf. fig. 20 ci-contre) prennent le pas sur les obstacles épistémologiques, 3 %.

Figure n° 20 : Synthèse des difficultés d'apprentissage à Lambaréné



En somme, les figures n° 19 et n° 20 (ci-dessus) réorganisent les difficultés d'apprentissage des élèves en deux pôles : (1) le contexte social et (2) la langue en elle-même. Leurs réponses indiquent que les difficultés d'apprentissage sont liées à son statut social, au contexte social et à l'illusion de facilité que donne la proximité avec le français. Dans cette configuration, son apprentissage est vécu comme une simple discipline scolaire et non comme un moyen de communication. En un mot, l'utilité de l'espagnol se conjugue au futur : « c'est obligatoire, c'est pour élargir ses horizons, ça peut nous aider plus tard, c'est une grande langue internationale », disent-ils. En tant que discipline scolaire, et non une source intrinsèque de motivation qu'est-ce qui les motive à apprendre l'espagnol dans ce cas ?

4.3.2. Les sources de motivation des élèves au niveau débutant

La question de la motivation est une préoccupation majeure en matière d'apprentissage des langues-cultures.

Elle est cœur des stratégies et des dispositifs de formation. Quel que soit le public cible, quel que soit le projet didactique, motiver ses élèves constitue, nous semble-t-il, la raison d'être des projets d'enseignement.

Si nous tenons compte des travaux De Gardner et Lambert (1972), de Chomsky (1998) ou encore de Gardner (1985), sur l'origine de la motivation à apprendre une langue étrangère, pour ne citer que ceux-là, nous retiendrons que la motivation peut être intrinsèque et extrinsèque. Selon Arnold et Douglas Brown (2000 : 31) :

« La motivación intrínseca resulta evidente siempre que la curiosidad y el interés naturales de los alumnos potencien el aprendizaje [...] La motivación extrínseca nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo ; el foco está en algo externo a la actividad de aprendizaje misma »⁷⁹.

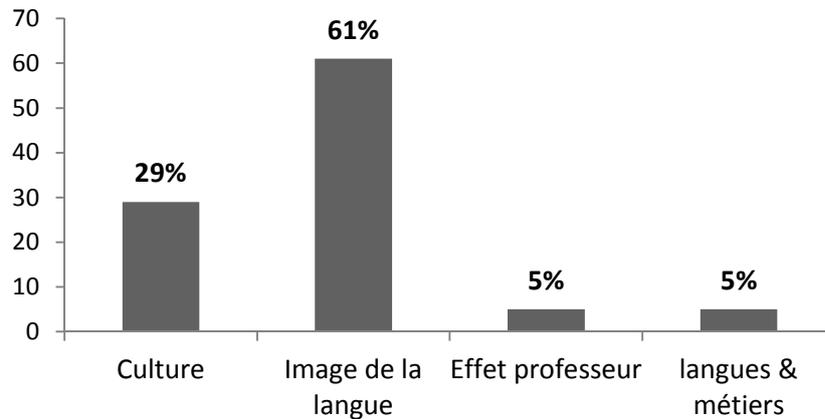
À partir de cette distinction (interne/externe) des sources de la motivation, nous avons posé la question suivante aux hispanisants débutants gabonais. Pourquoi apprends-tu l'espagnol ? En dépit des obstacles relevés plus haut, cette question, au même titre que celle posée aux professeurs sur leur spécialisation pour enseigner l'espagnol (cf. chapitre V, *infra*) nous éclaire sur les clefs de l'apprentissage. L'analyse des données fait ressortir quatre principales sources de motivation résumées dans cet encadré.

1. Culture et voyage	2. Image de l'espagnol	3. L'effet-professeur	4. Langue et Métiers
Découvrir et se préparer aux futurs voyages	Lien affectif avec la L2	Pratiques pédagogiques créatrices de vocations (mimétisme)	S'outiller pour l'exercice d'un métier
Pour me cultiver, pour découvrir d'autres horizons, « Ça peut servir » « Pour plus tard » Pour continuer mes études en Espagne »	« c'est une langue fascinante, j'aime, langue internationale, langue importante aujourd'hui, langue de communication Belle langue, c'est facile à apprendre, langue qui passionne, c'est beau, elle me passionne, c'est plus facile que l'allemand,	« je veux devenir professeur d'espagnol ; le prof me donne envie ; son cours est bien, explique bien »	« Ça va m'aider pour devenir hôtesse de l'air, journaliste, traducteur, diplomate »
Devoir-savoir (Pouvoir- faire)	Vouloir-savoir Vouloir-être comme	Vouloir-faire comme Vouloir-être comme Pouvoir-faire comme	Devoir-savoir (Pouvoir- faire)

Ces élèves débutants à Libreville estiment que « l'espagnol est une belle langue, facile à apprendre, et on a le choix entre l'allemand et le latin ». Les figures construites à partir des scores obtenus que nous présentons en page suivante parlent d'elles-mêmes.

⁷⁹ Nous proposons de traduire cette définition de la manière suivante : « la motivation intrinsèque est évidente lorsque la curiosité naturelle et l'intérêt des élèves soutiennent l'apprentissage. [...] La motivation extrinsèque provient d'un désir d'obtenir une récompense ou pour éviter la punition ; l'accent est mis sur quelque chose d'extérieur à l'activité même d'apprentissage ».

Figure n° 21 : Les sources de motivation des hispanisants débutants à Libreville.



- **L'espagnol : une belle langue et facile à apprendre**

Le premier rang est bien occupé par le prestige de l'espagnol langue étrangère au niveau débutant : 61% d'entre eux le soutiennent contre 46% à Lambaréné (cf. figure, n° 22, infra). Le second rang est occupé par une motivation intrinsèque liée à l'espoir d'un voyage pour parfaire ses études pour 29% à Libreville contre 32% à Lambaréné.

- **L'espagnol : une porte ouverte vers d'autres horizons culturels**

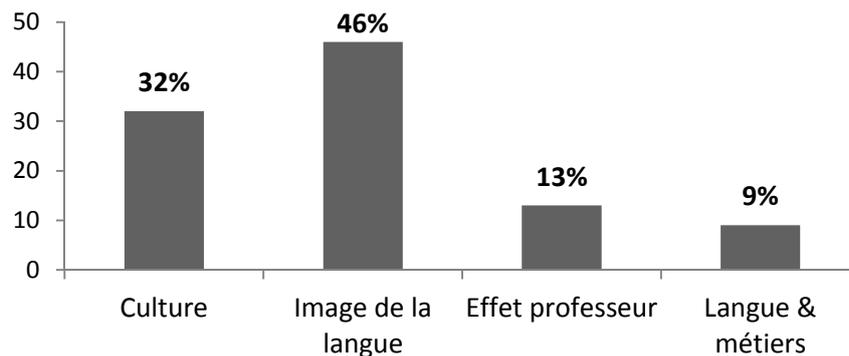
L'effet professeur occupe la troisième position. À la différence de l'« effet établissement », Gauthier (2001 : 207) soutient l'idée que « certaines pratiques pédagogiques sont associées à des gains d'apprentissage chez les élèves, d'autres moins »⁸⁰. Ici, les scores sont assez faibles (5% à Libreville contre 13% à Lambaréné). Le lien entre l'enthousiasme des élèves et les pratiques pédagogiques des professeurs n'est pas systématiquement établi par les élèves.

Cependant, nous soulignons qu'à Lambaréné par exemple, l'espagnol demeure une discipline et non un choix des élèves ou des parents.

⁸⁰ Gauthier, C., (2001). « L'effet enseignant », dans *Eduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Ruano-Borbalan, , « coord. ». Paris : Sciences Humaines Editions, 2^e éd., p. 207. L'auteur essaie, à partir des travaux historiques de terrain (en contexte anglo-saxon) de répondre à la question des qualités et des attitudes des enseignants dits « efficaces ». Il ne manque pas non plus d'appeler à une interprétation prudente des conclusions de ces études.

Dès lors, la motivation à apprendre repose sur des stratégies socio-affectives d'où l'« effet professeur » pour 13 % (fig. n° 22, *infra*). A Libreville, la relation entre professeur et élève se caractérise par une mise à distance contrairement à plus de proximité à l'intérieur. A l'intérieur, le professeur devient l'unique référent, interlocuteur privilégié, presque le seul locuteur de la langue-cible. Ses qualités et ses attitudes en classe et en dehors de la classe peuvent soutenir l'enthousiasme. Ce double usage des compétences et attitudes du professeur complexifie les limites entre le pédagogue et le professionnel. Enfin, ils disent être motivés par une quête de connaissances (devoir-savoir) en vue d'exercer un métier qui exige des « savoir-faire » ou « savoir-dire » en espagnol pour 5% d'entre eux à Libreville contre et 9% à Lambaréné (cf. fig. n° 22, ci-dessous).

Figure n° 22 : Les sources de motivation des hispanisants débutants à Lambaréné



L'image de la langue, la quête de connaissances et de compétences montrent que ces élèves sont dans l'apprentissage, dans la découverte et non dans l'analyse des relations entre le contexte et les dispositifs d'apprentissage. Mais il y a une donnée qui croise ces sources de motivation : la conscience des opportunités professionnelles offertes par l'apprentissage de l'espagnol.

- **L'espagnol : désormais un atout pour l'insertion professionnelle !**

En leur posant la question suivante : Quels sont les métiers que tu peux exercer avec l'espagnol dans ton pays ou ailleurs ?⁸¹

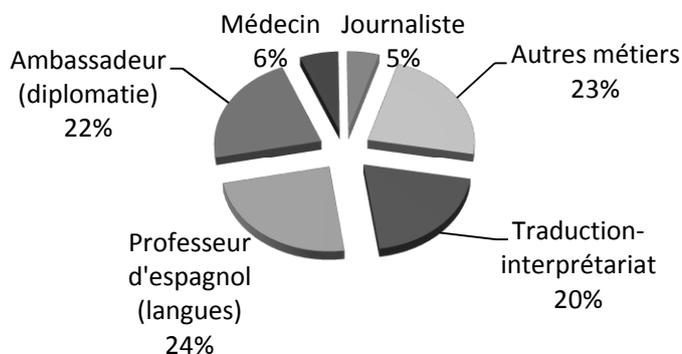
⁸¹ Question n° 27 du questionnaire remis aux élèves (cf. vol. 2, p. 10.)

Nous avons essayé d'évaluer la conscience qu'ont les élèves de l'utilité de l'espagnol dans l'exercice de certains métiers. Et plus, les métiers cités ont un besoin fort de compétences en espagnol, plus ils rendent compte d'une motivation intrinsèque significative pour son apprentissage. C'est aussi introduire la connaissance du marché de l'emploi à un degré initial. Le classement des items s'est fait à partir des structures énonciatives suivantes :

- « Je voudrais être professeur »
- « J'aimerais être professeur »
- « Je veux être professeur de langues, interprète, ambassadeur, et. »

Le degré d'implication et la précision des métiers nous a facilité l'inventaire et l'élaboration des histogrammes (cf. figures n° 23 et n° 24). Dans ces derniers, nous avons successivement : la traduction et l'interprétariat ; l'enseignement des langues, la diplomatie (ambassadeur), divers métiers (tourisme, la chanson, footballeur, hôtesse de l'air, etc.) et la médecine voire le journalisme.

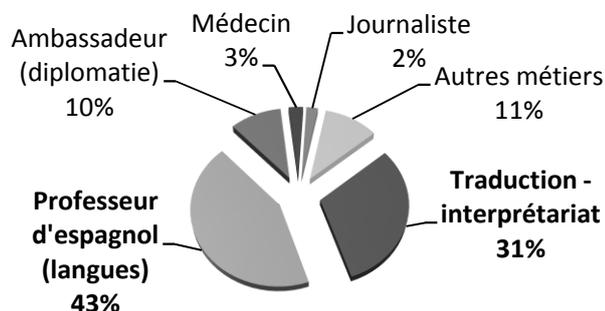
Figure n° 23 : Projection professionnelle des élèves de Libreville



Cette représentation est quasiment identique à celle que donnent à voir les opinions des élèves de Lambaréné ([fig. n° 24, infra]. Les vœux des élèves peuvent indirectement faire partie des sources de motivation.

Le choix de certains métiers n'est qu'une énumération des possibilités offertes par le marché de l'emploi. Avec l'espagnol, « je peux, je pourrai », cela relève bien de l'hypothèse. Devenir enseignant de langues est le premier métier auquel les élèves pensent et c'est effectivement la principale porte de sortie au niveau national même si les métiers de la traduction et de l'interprétariat occupent la seconde place.

Figure n° 24 : Projection professionnelle des élèves de Lambaréné



Ces histogrammes témoignent de la connaissance précoce du marché de l'emploi relatif à l'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère. Deux principales orientations se dégagent : (1) La diplomatie, l'interprétariat-traduction (31%) et (2) l'enseignement (43%) (Mimétisme professionnel). La projection professionnelle des élèves de Libreville est remarquablement éclatée gonflant ainsi le pourcentage de la rubrique autres métiers (23%) contre 11% à Lambaréné. Hormis les métiers de l'enseignement, il serait utile de croiser d'autres statistiques d'insertion professionnelle avec l'espagnol pour interpréter l'adéquation de ces espoirs avec les possibilités réelles du marché de l'emploi gabonais aujourd'hui.

❖ Conclusion du chapitre n° IV

Pour conclure ce quatrième chapitre consacré au paysage ethnolinguistique de la classe gabonaise, nous estimons avoir apporté des réponses à l'une des questions que s'est posé Galindo Merino (2012 : 11-13) : ¿Hasta qué punto es relevante el contexto de enseñanza ?⁸²

En effet, l'intégration des langues vernaculaires dans les systèmes éducatifs de l'espace francophone est une problématique ancienne. Nous avons démontré que la classe gabonaise est un microcosme de la situation sociolinguistique du pays.

⁸² Nous traduisons cette interrogation : « A quel point le contexte d'enseignement est-il pertinent ? » Puis, relevons par ailleurs que l'état de l'art que fait l'auteur sur l'usage de la langue maternelle en classe de langues énumère des auteurs de presque tous les continents à l'exception auteurs d'Afrique subsaharienne. Pourtant la question est bien abordée par de nombreux auteurs auxquels nous nous référons ici, sans omettre les organismes tels que l'OIF (l'Organisation Internationale de la Francophonie), la Conférence des Ministres de l'Éducation de l'Éducation nationale des pays ayant en partage la langue française (COFEMEN) et son programme d'analyse des systèmes éducatifs (PSEC), etc.

Microcosme dans lequel le substrat linguistique, « le déjà-là », demeure réservé à des rencontres fortuites entre adolescents et leurs grands-parents. La perte progressive de la maîtrise de ce patrimoine linguistique cède la place au français et à l'espagnol. Deux langues voisines qui semblent être les seules à se partager l'activité cognitive et métalinguistique des acteurs de la classe. En un mot, l'histoire sociopolitique, les politiques linguistiques et éducatives voire les transferts pédagogiques ont contribué à ancrer « l'inutilité » des langues vernaculaires.

Nous avons pu lire des propos tels que « ça ne me sert pas ; c'est très différent ; ça ne m'apporte rien ; ça ne m'aide pas dans l'apprentissage de l'espagnol, etc... »⁸³. Pire, cette image d'inutilité devient une croyance qui épingle à nouveau les notions de langue maternelle et de L1 en didactique des langues-cultures. Dans ce contexte particulier et, si nous tenons compte des facteurs affectifs déterminants, les L1s, composés du déjà là exclu, sont substituées par le français (L1). La langue de départ et la langue « maternelle » finissent par être concentrées dans les rôles du français (Cuq, 2003 : 151). Les facteurs contextuels sont de nature à détruire l'enthousiasme des débutants en espagnol. Les figures (cf. fig. n° 18, n° 19 et n° 20, *supra*) résument les principales sources de difficultés d'apprentissage. Elles sont majoritairement d'ordre contextuel ou social. Le contexte conjugue l'absence de pratique, des insuffisances matérielles et financières pour l'équipement en auxiliaires de travail, des déficits de formation⁸⁴, les grèves et leurs corolaires. Ces réponses écrites expriment un vécu quotidien qui rappelle le chapitre 3 de la récente thèse de Boukandou Kombila (2014).

En plus du poids du contexte, s'ajoutent les difficultés linguistiques inhérentes à tout apprentissage d'une L2 (conjugaison et la grammaire, l'accentuation et la prononciation).

⁸³ Ces jeunes semblent finalement peu soucieux de l'avenir de ce patrimoine qui demeure finalement celui de leurs parents. Pourtant, Lolke Van der Veen en Préface de l'ouvrage d'Idiata (2009 : 17) rappelle les investissements nécessaires et en cours pour la sauvegarde de ce patrimoine, même si la « tâche est immense ». A lui l'honneur de rappeler que « le sens de la communauté et des traditions sont une richesse immatérielle bien plus précieuse que tout le luxe et le confort que l'homme peut amasser pendant sa courte vie ». Et si ces investissements ne rencontrent pas l'adhésion des générations actuelles ? Qu'en sera-t-il ?

⁸⁴ Boukandou Kombila (2014), au chapitre 3 ; Puis, nous ajouterons les images négatives de « l'équato » et de la langue espagnole pratiquée par ce dernier (Kombila, 2009, Maganga, 2012) qui ne semblent pas encore entamer l'enthousiasme des hispanisants débutants, mais qui fait partie des facteurs contextuels démotivants.

Mais en dépit de ce tableau sombre, il en faut plus pour entamer l'enthousiasme de ces débutants emballés par de multiples sources de motivation.

En effet, la langue-culture espagnole au niveau débutant s'appuie sur des motivations à la fois intrinsèques qu'extrinsèques : elle est associée à la culture, à une quête de connaissance, une forme de curiosité personnelle soutenue par l'espérance de connaître d'autres horizons. Dans cette perspective, le français et l'anglais ne sont plus les seules langues capables d'offrir cette alternative. La quête de connaissances est également soutenue par des projets d'insertion professionnelle : « j'apprends l'espagnol parce que ça va me servir pour être hôtesse de l'air », pouvait-on lire. Même à ce niveau de la scolarité obligatoire, il nous semble que l'espagnol commence être associée à un métier.

Les pourcentages relatifs à la beauté de la langue (60%) pour Libreville et 46% pour Lambaréné indiquent que des liens affectifs s'établissent entre l'élève et la langue-culture espagnole dès le premier contact. L'effet-professeur conjugué avec l'effet-langue suscite l'adhésion massive de ces élèves, une attitude positive, l'affection, la passion, tous relevant des facteurs psychoaffectifs. Il y a lieu de dire que la magie de « la langue sonore et douce de Cervantès », pour reprendre la pensée de Vázquez de Castro (2010 : 119), semble opérer auprès des hispanisants débutants gabonais. A cela s'ajoute la proximité lexicale avec le français, devenue la langue maternelle pour la plupart d'entre eux, surtout à Libreville et le rôle des professeurs. Ces facteurs composent un socle solide qui soutient leur motivation à apprendre.

Et dans ce contexte, le professeur de langues y est attendu dans les rôles de pédagogue, d'expert et de professionnel. Pour conclure, ce chapitre IV vient de démontrer que « les vœux pieux d'une didactique du français soucieuse du substrat linguistique des élèves n'ont pas eu d'écho » à ce jour (Holtzer 2005 : 28) au Gabon. Car si la classe de langue gabonaise continue de fonctionner « en mode unilingue ou bilingue » (Py, 2004 : 145) voire comme un espace monolingue, en rejetant la « compétence plurilingue des élèves, ou leur répertoire verbal plurilingue » Coste (1998 : 8-67), comment se définit alors l'identité du Gabonais et sa relation à l'autre ?

Et pourtant, si des hésitations à la pluralité sont légitimes, ne convient-il pas « de jouer la carte de l'éducation à la différence et à la pluralité ? » (Lagarde, 2008 : 196).

La culture de la paix ne passe-t-elle pas par ce biais ? En résumé, comme le soulignait déjà Tochon (1992 : 109), le cadre conceptuel qui se dégage après ces quatre premiers chapitres révèle des choix fluctuants entre « sciences cognitives et l'ethnométhodologie à visée biographique ». Ce type d'analyse qualitative, fondée sur une approche de terrain exerce un va-et-vient entre les théories et les réalités du terrain. Mais devoir à plusieurs cadres de référence exige une dose de « flexibilité » pour appréhender le vécu des enseignants.

L'actualité étant ainsi posée par les élèves, comment les enseignants d'espagnol exerçant au Gabon ont-ils appris cette langue et comment l'enseignent-ils de nos jours ? Il nous faut admettre que les limites de l'entretien semi-directif invitent à une seconde lecture du processus épistémique (analyse des interactions en classe) caractérisé par un second va-et-vient entre l'action, le dire et le contexte. Sur quels aspects repose l'initiation à l'espagnol langue étrangère (ELE) à ce niveau ? Les deux prochains chapitres (chap. V et VI, infra) essaient de répondre à ces deux questions. Les récits d'apprentissage mettant en évidence les croyances et les implicites théoriques qui accompagnent les pratiques de classe, nous allons ainsi confronter le présent avec le passé.

CHAPITRE 5 : RETOUR SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ESPAGNOL LANGUE ETRANGERE AU TRAVERS DES ENTRETIENS AVEC LES PROFESSEURS

« Dans la description de leur parcours individuel, les enseignants révèlent le poids qu'ont acquis les convictions, les croyances, les représentations, les modèles de comportement...qu'ils se sont bâtis sur la base de leur expérience d'élèves, de l'image sociale de l'enseignement, des attentes projetées sur eux par leurs élèves et par l'institution, etc. » (Castellotti et De Carlo, 1995 : 35).

❖ 5.0. Introduction

L'exclusion des langues endogènes des interactions pédagogiques fait partie des constats enregistrés au chapitre précédent. Nous avons également présenté l'actualité des conditions d'apprentissage en relevant les difficultés des élèves au niveau débutant, l'image de la langue espagnole et les sources de motivation de ces derniers. Cette actualité diffère-t-elle de celle vécue par les enseignants ? Autrement dit, quelles différences peut-on établir entre l'apprentissage de l'espagnol mené il y a une vingtaine d'années avec cette actualité décrite par les élèves débutants aujourd'hui ?

Au même titre que les biographies langagières, « en tant que capital langagier sans cesse changeant, ce sont, au total, des **expériences linguistiques** vécues et accumulées dans un ordre aléatoire qui différencient chacun de chacun » (Tomc et al., 2012 : 103), d'une part. Et d'autre part, il s'agit **d'expériences pédagogiques vécues** qui sont revisitées pour en dégager **les représentations les plus saillantes**. D'où l'organisation de ce cinquième chapitre en trois sections :

La première section présente les profils linguistiques des professeurs et compare les conditions d'apprentissage. Elle essaie de répondre à trois questions : de quoi est composé le répertoire linguistique des professeurs d'espagnol interviewés ?

Quels regards portent-ils sur leurs langues maternelles dans le processus d'apprentissage de l'espagnol ? Comment, avec quels moyens et à partir de quelles stratégies d'apprentissage à ont-ils appris cette langue ?

La deuxième section compare les sources de motivation en répondant à la question suivante : qu'est ce qui a motivé leur spécialisation en espagnol ?

Et enfin, la troisième section infère les représentations de ces enseignants sur l'apprentissage de l'espagnol.

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces cinq questions, nous envisageons le discours des entretiens « [...] comme processus d'élaboration où s'affrontent les motivations, désirs, investissements du sujet et les contraintes imposées par le code de la langue et les conditions de la production [...] » (Bardin, 1985 : 224). L'unité minimale de codage que nous avons retenue est le thème. Comme pour les questionnaires, le relevé d'information a suivi quatre moments principaux : (1) l'identification ; (2) la normalisation ; (3) le codage et (4) l'analyse. L'analyse se déploie en deux étapes : la première a consisté à élaborer une grille d'analyse comportant des unités thématiques et des sous-thèmes. Dans la seconde étape nous avons fait le décompte des occurrences et établi des histogrammes sur lesquels reposent nos inférences avec une discrimination minimale de deux occurrences par catégorie. En somme, méthodologiquement, il était question pour nous de :

- Identifier et comparer les unités thématiques et les points de vue.
- Comparer les modes d'expression : attitudes, freins, motivations, images.
- Relever les priorités par thème et sous-thèmes et de regrouper les informations.
- Et enfin d'inférer les représentations.

Ce retour sur les **parcours personnels et professionnels** à partir de leurs déclarations - ce qu'ils disent de leur apprentissage de l'espagnol langue étrangère et comment ils le disent, leurs préférences - ce qu'ils mettent en valeur ou leurs choix - et leurs actions (ce qu'ils faisaient pour s'approprier l'espagnol) permet d'éclairer les **principes pédagogiques sous-jacents**.

Nous posons que ce regard rétrospectif sur le vécu d'apprentissage exige une posture fondée sur « les méthodes d'analyse du contenu dont chacun sait qu'elles sont largement tributaires d'interprétations que même les méthodes récentes ne parviennent pas à détacher de la subjectivité et des biais de lecture des analyses⁸⁵ » (Abric, 1994 : 61). Toutefois, des stratégies énonciatives de distanciation permettent de restituer les propos des informateurs dans les « limites » de l'objectivité.

5.1. LES CONDITIONS HISTORIQUES D'APPRENTISSAGE DE L'ESPAGNOL SELON LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS

Pour commencer, quelle est l'identité sociolinguistique et professionnelle des enseignants qui composent notre échantillon ? L'inventaire des langues maternelles, la distinction entre ces langues et les langues étrangères, le parcours d'apprenant, le poste actuellement occupé et l'expérience professionnelle acquise composent le tableau synthétique suivant. Essayons de le parcourir attentivement en partant de la gauche vers la droite.

Tableau n° 7 : Profil des enseignants

Profs	Langues maternelles		Genre	Langues étrangères	Parcours de formation	Postes	Expériences	Voyage linguistique
P1	FANG	-	F	Espagnol	Études universitaires, CAPES en Espagnol	Professeur d'Espagnol au lycée	7 ans	Plus de 3 fois 6 mois en Espagne
P2	FANG	-	F	Espagnol et Portugais	Maitrise en portugais et en Espagnol	Professeur d'Espagnol au lycée	11 ans	6 mois en Espagne
P3	MIENE	-	F	Espagnol et Italien	Études universitaires, CAPES en Espagnol	Professeur d'Espagnol au lycée	11 ans	6 mois en Espagne
P4	NZEBI	-	F	Espagnol et Portugais	CAPES en Espagnol soutenu à l'ENS	Professeur d'Espagnol au lycée	6 ans	6 mois en Espagne
P5	FANG	Français	M	Espagnol et Anglais	Études universitaires, CAPES en Espagnol	Professeur d'Espagnol au lycée	22 ans	6 mois en Espagne
P6	GISIR	Français	M	Espagnol, portugais et	Études universitaires,	Professeur d'Espagnol	8 ans	6 mois en Espagne

⁸⁵ Nous retenons également avec Billiez, J. & Millet, A. (2010 :42) la précision d'Abric (1994 : 61), Cf. « Méthodologie de recueil des représentations sociales », dans Abric, J-C. (éd.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

				anglais	CAPES en Espagnol	au lycée		
P7	NGUEMBA A	NGOMBA	F	Espagnol et Français	Études universitaire en Espagnol au Cameroun	Professeur d'Espagnol au lycée	18 ans	aucun
P8	IPUNU	-	F	Espagnol et Français	Études universitaires en Espagnol, ENS	Professeur d'Espagnol au lycée	7 ans	France
P9	FANG	-	F	Espagnol, portugais, Français Italien	Études universitaires en Espagnol	Professeur d'Espagnol au lycée	11 ans	6 mois en Espagne
P10	IPUNU	GISIR	F	Espagnol, Français et Portugais	Études universitaires en Espagnol, ENS-CAPESC	Professeur d'Espagnol au lycée	4 ans	6 mois en Espagne
P11	GALOIS	VILI	F	Espagnol et Français	ENS-CAPESC en Espagnol	Professeur d'Espagnol au lycée	2 ans	Aucun
P12	FANG	-	F	Espagnol, français, portugais et anglais	Études Universitaire, CAPES en Espagnol	Professeur d'Espagnol au lycée	13 ans	6 mois en Espagne
P13	WOLOF SERERE	Français	M	Espagnol et anglais	Licence espagnol, anglais, certificat de spécialisation	Professeur d'Espagnol au lycée	22 ans	Mexico
P14	BAMILEKE	BAGANTE	F	Espagnol et français	Études universitaires en Espagnol au Cameroun	Professeur d'Espagnol au lycée	10 ans	Aucune

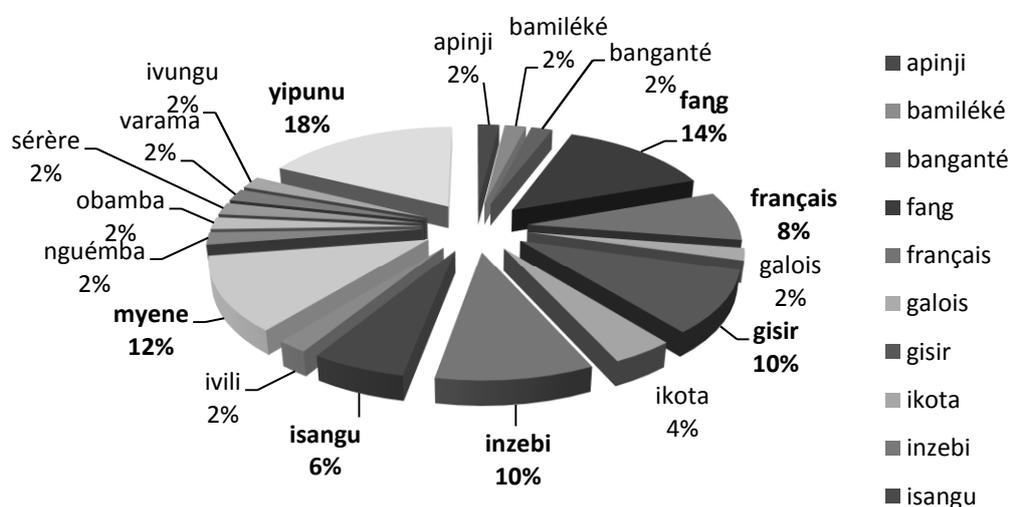
• **Observations**

Quels enseignements pouvons-nous tirer ? En effet, chacun de nous peut avoir une clef de lecture différente. Pour notre part, parmi de nombreuses informations que livre ce tableau, nous en retenons cinq : 1) Au regard de leurs parcours d'apprenant, les professeurs sont plurilingues ou bilinguisme de fait. 2) Leur spécialisation en espagnol se fait après des études universitaires ou via des concours d'accès au professorat du second degré. 3) Ils ont atteint un haut niveau d'études (Bac + 5 ans/ CAPES). 4) Leur expérience professionnelle varie de deux à vingt-deux ans. Ce qui, en termes de génération de professeurs et d'époque, est une donnée significative dans l'appréciation des différences de pratiques pédagogiques.

Mais cette ancienneté contraste avec la durée effective réalisée en termes de baignades linguistiques. Autrement dit, (5) en dehors du bain linguistique obligatoire effectué durant la formation ou hormis des voyages effectués lorsqu'ils étaient étudiants, 90% des professeurs n'a plus été en Espagne, encore moins en Guinée Equatoriale pour nous limiter géographiquement aux pays et continents les plus proches. Nous reviendrons sur cette remarque en conclusion de ce chapitre. Pour lors, abordons la composition de leurs répertoires linguistiques et leur degré de maîtrise de ce dernier.

5.1.1. Répertoires linguistiques des professeurs d'espagnol

Figure n° 25 : Langues maternelles des professeurs



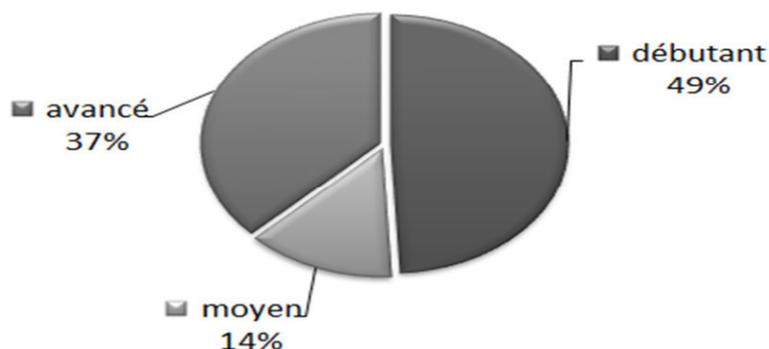
Cette figure présente l'ensemble des langues déclarées comme langues maternelles par les professeurs. Nous y avons inclus le français en tant que langue maternelle puisque certains d'entre eux n'ont plus que cette langue au quotidien (8%).

La première information que nous livre ce graphique, c'est que ces enseignants sont bilingues au minimum. Le niveau avancé en compréhension orale de leurs langues maternelles et/ou celles dont ils ont été en contact au cours de leur parcours d'enseignants à travers le Gabon donne la répartition suivante : 14%, en fang, 18% en yipunu, 12% en myene, 10% en inzebi, 10% en gisir, 6%, en isangu. 8% d'entre eux déclarent avoir le français comme langue maternelle : ils comprennent leurs langues maternelles, mais ne les parlent plus couramment. C'est le cas de la professeure n° 2 (P2) qui affirme que :

Extrait_n° 1_P2 : [...] le fang de l'estuaire est dilué/ c'est-à-dire qu'il y a un mélange/ il y a un mélange/ donc euh::: c'est par à ça que je dis que je parle un fang intermédiaire/ je ne maîtrise pas tout/ je ne peux pas tout dire en fang/**je ne peux pas faire une phrase** euh : **enfin tenir toute une conversation en fang/ c'est pas possible/ il y a toujours l'irruption du français dans la conversation/=** (Cf. Vol2. Chap1 : E02P2_Q5).

Dans le chapitre précédent, nous avons vu qu'en pratique des langues maternelles, les élèves sont à 51% des débutants à Libreville contre 33% à Lambaréné (Cf. figures 10a et 10b, supra). Nous constatons que professeurs et élèves connaissent la même perte progressive de la pratique des langues de leur première socialisation dans les mêmes proportions, comme le montre la figure n° 26 ci-dessous.

Figure n° 26 : Pratique des langues maternelles chez les professeurs (expression orale)



Avec 49% de débutants, c'est la moitié de l'échantillon qui déclare avoir perdu la pratique des langues maternelles. 37% les parlent encore avec aisance. C'est principalement des professeurs ayant le fang pour langue maternelle.

Pour ces professeurs, la distinction entre langues maternelles et langues étrangères est explicitement affirmée traduisant ainsi les liens affectifs et identitaires. Nous distinguons deux groupes : le premier réunit ceux qui déclarent n'avoir qu'une seule langue maternelle. C'est le cas de la plupart des professeurs fang.

Par exemple⁸⁶, le professeur n° 1 (P1) dit :

Extrait_n°2_P1 : « je ne considère pas le français comme ma langue maternelle.↓/ **le français n'est que ma deuxième langue/ ma première langue c'est le fang/**c'est ça ma langue maternelle/ le fang » (cf. vol.2, E01P1_Q3).

Pour ce groupe, comme pour l'autre, la langue de la communauté ethnolinguistique est une carte d'identité : « je suis nzébi » P4 ; « je suis fang » P5 ; ou alors « c'est le gisir/ j'entends par langue maternelle, la langue de mes parents » P6. Le second groupe, quant à lui, donne à la langue maternelle une figure « composite » en imbriquant plusieurs langues en contact. C'est le cas du professeur n° 7 (P7) :

Extrait_n°3_P7 : « je parle la langue de mon ↑père je parle celle de ma ↑mère oui et je parle aussi celle de mon mari// XXX ma langue maternelle/ [...] j'ai trois langues différentes » (vol.2, E07P7_Q3).

Le lien affectif qui s'établit entre ces différentes langues compose un socle de compétences réceptives qui finalement fonde leur identité plurilingue. L'entretien de groupe n° 1 (cf. vol. 2, EDG01P8_Q3) donne plusieurs exemples⁸⁷ semblables. Exemples à travers lesquels la langue du groupe ethnique ou les langues des « parents » traduisent le lien affectif et identitaire : « je suis natif sérère, ma langue maternelle c'est le sérère », affirme le professeur n° 13 ou alors « c'est le bamiléké/ banganté »⁸⁸. Le pronom personnel « je » et les élévations de la voix traduisent **la conscience linguistique des professeurs** en marquant visiblement le statut de chaque langue en présence. Et si les liens affectifs et identitaires sont affirmés du côté des professeurs, force est de constater que les élèves, eux, avouent ne plus se retrouver dans les langues de leurs parents, supposées être leurs langues maternelles. Par ailleurs, le répertoire linguistique des professeurs comprend aussi les langues étrangères, bien distinctes de leur « déjà là ». Il s'agit principalement de l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français, l'italien et le portugais.

Nous avons essayé d'évaluer le degré de maîtrise au niveau avancé aussi bien en compréhension orale qu'écrite et en expression écrite et orale de ces langues étrangères.

⁸⁶ Afin de retrouver la source de l'extrait dans le volume 2, nous avons gardé les abréviations retenues pour anonymat de ces professeurs. E01P1_Q3 désigne : entretien n° 1, professeur numéro 1 et question n° 3. Il sera également précisé, dans les extraits cités, le chapitre correspondant à l'entretien.

⁸⁷ Cf. Vol 2 : E06p6_Q3-5.

⁸⁸ Cf. Vol 2 : Edg02p13p14_Q3.

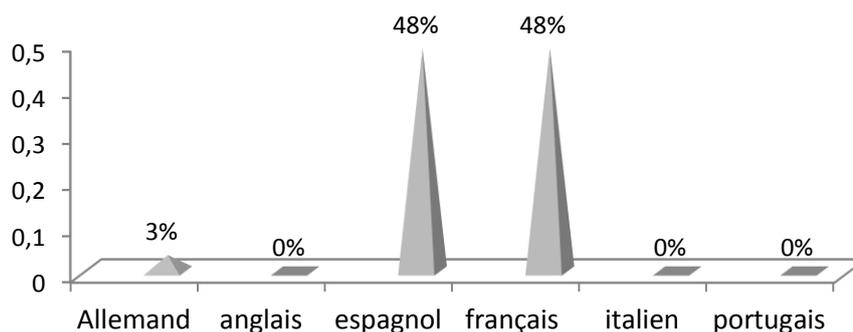
En ce qui concerne la compréhension orale et écrite, l'allemand, l'anglais, l'italien et le portugais sont des langues moyennement maîtrisées. En revanche, lorsqu'il s'agit du niveau avancé dans les deux habiletés, le français et l'espagnol restent les seuls sur le terrain des interactions didactiques et par extension, sociales. Les autres langues étrangères se rangent (cf. figure n° 27 ci-dessous). Lorsqu'il s'agit de l'expression orale également, seuls le français et l'espagnol sont parfaitement dominés.

Figure n° 27 : Compréhension orale et écrite des Langues étrangères des professeurs



Au niveau performatif, les deux langues romanes sont évidemment à égalité parfaite (48%), comme l'illustre les pourcentages de la figure n° 28 (ci-dessous).

Figure n° 28 : Expression orale avancée des professeurs en langues étrangères



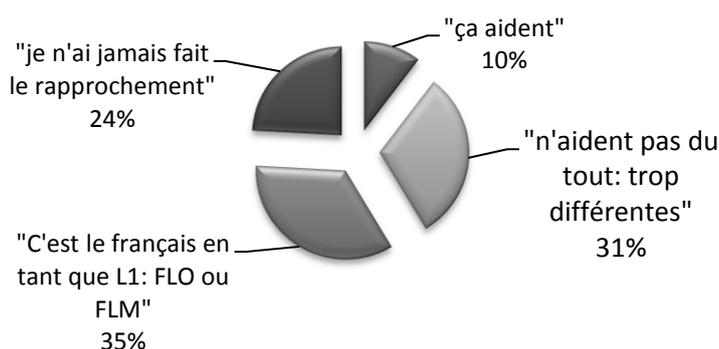
D'emblée, le français et l'espagnol se partagent l'espace cognitif aussi bien des élèves que celui des enseignants. Nous corroborons ici les conclusions de Mboumba (2012).

Les autres langues étrangères occupent une place secondaire dans la mesure où elles ne sont pas systématiquement sollicitées dans l'exercice de leur métier. Mais si leurs élèves ont exprimé à leur manière l'exclusion des langues vernaculaires de la classe et de l'Ecole, quels rapports entretiennent les professeurs avec leurs langues maternelles ? C'est l'objet de la question n° 9 que nous rappelons ci-dessous :

Question n° 9 : pensez-vous avoir été aidé par vos// propres langues maternelles dans l'apprentissage de l'espagnol ? Si oui, comment l'expliquez-vous ? Sinon pourquoi ?

Cette question donne accès aux rapports de force des langues en présence au plan sociocognitif. La description de ces rapports de force interroge et oriente les hypothèses sur les croyances et les stratégies d'enseignement. Les élèves ont justifié l'exclusion des langues maternelles de la classe en raison du faible degré de maîtrise, de la distance linguistique à 81% à Libreville et 51% à Lambaréné (cf. § 4.1.2, figures 9a et n° 9b, *supra*). L'absence de statut et de prestige social de ces langues sans omettre la rupture intergénérationnelle s'ajoutent à leur défense : ce sont les « langues des parents » et non les leurs, nous semble-t-il. Alors que disent les professeurs à leur tour pour le justifier ? La figure n° 29 (cf. ci-dessous) résume leurs opinions.

Figure n° 29 : Rôle des langues maternelles dans l'apprentissage de l'espagnol : (points de vue des professeurs)



31% des professeurs estiment que leurs langues maternelles sont trop différentes aussi bien de l'espagnol que du français.

« Elles n'aident pas à apprendre l'espagnol encore moins une autre langue ». 24% disent n'avoir « jamais fait le rapprochement entre les langues maternelles et l'apprentissage de l'espagnol voire d'une autre langue ». Parcourons les trois propos suivants :

Extrait n° 4_P2 : =non/ c'est par contre le français/ parce que **je parlais toujours du français** / mais comme on parle de langue maternelle le fang **non non / non//** ça n'a pas// ça ne m'a pas aidé// le français oui je parlais du français pour comprendre euh :: l'espagnol/ je comparais toujours/ **le français est un support** mais le fang non// mais/ **pas de langue maternelle=**/ **je ne me suis jamais posé la question/ et je n'ai jamais fait le lien entre les deux-là/** (cf. E02P2_Q_9)

Extrait n° 5_P3 euh :: XX en ce qui concerne ma langue euh :: je ne pense pas que euh :: j'ai fait un tant soit peu le rapprochement entre euh/ ma langue et le euh :: la langue espagnole/ parce **que je n'ai jamais réfléchi** à/ est ce que ça pouvait être euh :: // similaire mais souvent l'expérience que j'ai eue en parlant avec les/ gens du sud m'ont toujours dit que l'espagnol euh/ leur rappelait leur yipunu/ par exemple euh// donc/ ou bien le/ un peu d'anglais mais **moi particulièrement je n'ai jamais essayé de faire le rapprochement** (Cf. E03P3_Q_10)

Extrait n° 6_P5 = non pas du tout/ pas du tout/ pas du tout euh/ par contre euh je me suis euh retrouvé de façon isolée / comme ça avec des mots / compte tenu de de **la promiscuité avec la guinée-équatoriale/** il y avait des mots il y avait des mots/ qui euh émergeaient comme ça/ comme c'était au village nous on pensait que c'était des mots fang/ **mais finalement c'est des mots espagnols d'autres anglais/** voire même des mots portugais/ (Cf. E05P5_Q_10).

En considérant le point de vue du professeur n° 5, nous pouvons confirmer que les langues se nourrissent les unes les autres. L'histoire de la découverte des côtes occidentales africaines et l'établissement de comptoirs commerciaux avec les Portugais, les Espagnol, les Hollandais, les Anglais et les Français ont laissé des adstrats linguistiques. Dans cet ordre d'idées, il faut rappeler que la population fang est aussi bien en Guinée Equatoriale et qu'au Gabon. Mais ne pas avoir fait le rapprochement entre les langues maternelles et les langues étrangères interroge les présupposés théoriques de ces derniers. Pour l'ensemble des professeurs, « c'est plutôt le français en tant que L1, langue officielle, langue de départ et même en tant que langue maternelle » qui permet d'établir ce lien et non les langues vernaculaires.

L'absence de rapprochement corrobore ainsi l'exclusion de ces langues du contexte scolaire telle qu'elle a été exprimée par les élèves (cf. chap. 4, *supra*). Serait-il excessif d'évoquer ici le « court-circuit cognitif » consécutif à l'histoire coloniale ?

Dire que les langues maternelles n'aident pas à apprendre une autre langue est une puissante représentation qui interroge ou du moins confirme l'adoption, l'appropriation voire l'enracinement du discours colonial dans l'inconscient collectif : « le français est considéré comme la seule langue de culture... ».

Par conséquent, la charge affective et/ou identitaire attachée à leur substrat linguistique demeure symbolique. Sans nul doute que l'acculturation crée progressivement des situations individuelles d'absorption, d'assimilation et des conflits socio-cognitifs (Danvers, 2003 : 23-24). La prise de conscience du rôle de ces langues dans les apprentissages est toutefois tardive. À ce propos, une des professeures nous livre son exemple :

Extrait n° 7_P7 : « moi par exemple/ je parle/ parfois je me demande quel est le miracle que j'ai eu à parler/ parce que les cadets qui viennent après moi **c'est quand ils sont devenus grands qu'ils ont compris ils ont compris** ↑l'importance de la langue maternelle/ **et sont entrés en** ↑apprentissage/ je parle/ mon grand frère parle mais tous ceux qui viennent après moi/ ils ne parlent pas/ [...] **il est primordial pour les gens/ qui sont dans la zone francophone/ c'est-à-dire des gens à qui on apprend maintenant le français/ je peux dire depuis le berceau/ parce que ce ne sont plus nos langues maternelles qui sont apprises depuis le berceau/ même si on le parle mal ou on l'écrit mal/ c'est devenu notre langue première/** je ne sais pas donc/ peut-être parce que c'est celle qui nous permet de converser / d'être en contact avec euh la grande euh majorité des gens/ **mais sinon notre première langue qu'on ne se trompe pas/ c'est le français//** » (cf. vol.2, E07P7_Q9.)

Cet exemple à lui seul résume les rapports qu'entretiennent ces professeurs avec leur « déjà là ». Il y a substitution de langue et rupture de transmission intergénérationnelle. Même à l'intérieur d'une même génération, les aînés parlent les langues maternelles et les plus jeunes n'en prononcent plus un mot. Le lien entre langues maternelles et le processus d'appropriation de l'espagnol suscite une activité métalinguistique non opérante. « **C'est un miracle** », **c'est une surprise pour ces professeurs**, pour qui, les liens ne s'établissent qu'entre les langues de l'école, les langues considérées par eux-mêmes en tant que langues étrangères. Et pourtant, une poignée des professeurs décèle des liens après coup.

Extrait n° 9_P8 moi je ne sais pas/ en'fin/ je ne pense pas/ peut-être :tre euh/ au niveau de quelques sons peut-être/ hein les sons parce que/ on peut dans en punu quand même/ on peut s'approcher de la jota/ quand même/ hein au niveau de la prononciation parce que il y en a qui ont du mal avec cette lettre espagnole/ par exemple/ parce que chez nous on dit mujétu (Cf. vol. 2, chap.3 : EDG01P8P12_Q40)

La question du rôle des langues maternelles dans le processus d'apprentissage de l'espagnol fait réfléchir les professeurs. Ici, c'est le chercheur qui suscite l'activité métalinguistique et/ou métacognitive sur le processus d'apprentissage. Dans l'exemple qui précède, la professeure passe de l'ignorance « je ne sais pas » à l'établissement des ponts avec la structure élémentaire qu'offrent les langues maternelles : le système phonologique. Si la distance linguistique ou codique est l'argument partagée par les acteurs de la classe, pour quelques professeurs, la question mérite bien l'attention pour des expressions que le français ne parvient pas à traduire. C'est le cas des jurons, par exemple. Les professeurs n° 12 et n° 13 que nous citons dans les prochains extraits (*Cf. infra*) sont de rares exceptions à trouver une utilité à leur substrat linguistique là où le français s'impose en tant que passerelle.

Extrait n° 9_P12 : oui/ moi bon pour des besoins de communication/ il y a des choses euh :: qu'on voudrait dire et qu'on ne peut d'abord dire que dans ↑sa langue/ et c'est à partir de là qu'on ramène euh :: ce besoin en espagnol/ bon c'est vrai qu'il n'existe pas de dictionnaire fang/ espagnol **on est encore obligé de passer encore par le français**/ mais les besoins de communication c'est d'abord dans nos langues maternelles/ oui y a des choses qu'on a envie de dire qu'on ne trouve pas en français forcément/ faut d'abord aller se référer dans sa propre langue/ c'est à ce niveau-là (Cf. vol. 2, chap.3 : EDG01P8P12_Q40)

Extrait n° 10_P13 =aidé peut-être à un moment donné/ dans l'apprentissage pas ! mais à un moment donné si je devais euh/ si je m'étais pas trompé de sujet/ j'aurais pu faire une étude comparative// entre une tribu mexicaine indigène et/ la l'ethnie sérère/// parce que euh en parlant de ↑campement/ de certaines euh ethnies indigènes/ je me retrouvais/ jusqu'à la manière de s'habiller de s'habiller et même le campement sa configuration etc etc quand on est en brousse/ donc euh ::/ bon **ce côté-là je ne l'avais pas vu**/ parce que **j'étais borné**/ il fallait seulement que je/ euh que je soutienne mon petit mémoire/ pour avoir une maîtrise complète parce que// j'ai fait une maîtrise de cinq ans/ fallait d'abord ↑ Q7

Ces deux derniers exemples illustrent, à juste titre, l'importance de langue maternelle à partir de deux dimensions : les insuffisances de la L2 et l'apport culturel (us et coutumes que porte la langue exclue du système didactique). L'éviction paradoxale des langues maternelles de l'école conduit à une affirmation identitaire fondée sur des substrats linguistiques moribonds.

Pour nous résumer, nous pouvons dire que ces professeurs d'espagnol bilingues et plurilingues passifs partagent une bonne part des opinions des élèves de par l'absence de pratique.

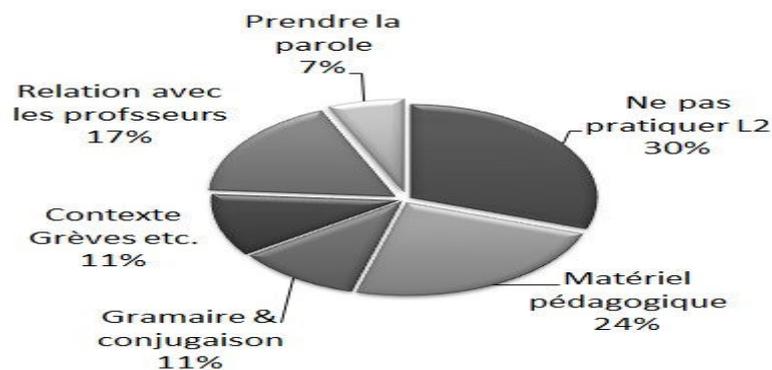
Cependant, la recherche permet d'interroger un tant soit peu les acquis de la formation et les croyances de chacun. Cela étant, dans quelles conditions ont-ils appris l'espagnol ? Quelles ont été leurs difficultés et leurs stratégies d'apprentissage de l'espagnol ? Cette introspection a été formulée par le biais des questions suivantes :

Question n° 8 : « Pouvez-vous nous parler de votre premier contact avec l'espagnol et de votre expérience d'apprenant ? » (cf. chap. § 3.4.3).
Question n°11 : Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans l'apprentissage de l'espagnol ? (cf. chap. § 3.4.3)

5.1.2. Les difficultés d'apprentissage avant de devenir professeur d'espagnol

Posée aussi bien en entretien individuel, en face à face, qu'en entretien de groupe, ces deux questions mettent en évidence des lieux de contact de langue et le vécu de chaque enseignant. Des images de la langue et des traces indélébiles des styles de leurs professeurs s'y trouvent imbriquées. Par ordre de grandeur décroissant, les enseignants rappellent les difficultés suivantes en six points, selon la figure n° 30 suivante (cf. infra).

Figure n° 30 : Les difficultés d'apprentissage d'après les professeurs



▪ 1) Absence de pratique de l'espagnol

D'après leurs déclarations, l'absence de pratique de la langue (30%) est la principale difficulté. Comme en France, pourtant voisine de l'Espagne, le Gabon connaît la même situation en ce qui concerne l'absence de pratique de la langue au-delà des salles de classe. Le Gabon est également frontalier de la Guinée équatoriale où l'espagnol est la langue officielle. Cette situation géographique, pourtant privilégiée, n'est pas toujours une source de motivation.

Bien au contraire, deux des professeurs d'espagnol témoignent du paradoxe en ces termes :

Extrait n° 11_P8 : « en France bon/ en dehors des ouvrages peut-être qu'on peut consulter qui sont en espagnol/ mais le cours/ il est expliqué en français/ donc on **n'est pas vraiment en contact/ avec l'espagnol** » / (cf. vol. 2. P8_EDG-AUDIO-VIDEO_W01P8_P12_Q_

Extrait n° 13_P3 **on a pas la possibilité de pratiquer la langue/** donc euh :: la seule fois où on la pratique c'est pendant les le cours pendant l'échange avec l'enseignant/ et quand on sort du cadre de l'école ce n'est pas toujours évident/ parce que// c'est vrai qu'ici/ on rencontre on est/ nous sommes euh/ frontaliers avec la guinée équatoriale/ mais les les les équato-guinéens qui sont ici/ parlent euh ou le fang s'expriment ou en fang ou en français/ donc euh ce n'est pas facile de pratiquer la langue/ ↑en dehors/ de l'école/ de l'université↓/ donc c'est la principale difficulté/ voilà bon

Au Gabon, sauf pour ces quelques rares professeurs cités plus haut, la thèse de Kombila (2009) et les travaux successifs d'Eyéang & Makaya (2001), Eyéang (1997, 2011) rappellent que les relations entre les Gabonais et la communauté équato-guinéenne ne favorisent pas la pratique de l'espagnol. Autrement dit :

« La valeur marchande de l'espagnol, moyen de communication intracommunautaire, se trouve amoindrie à Libreville parce qu'il ne constitue pas le ressort essentiel de la promotion sociale tel qu'il le fait en Guinée Équatoriale. Du coup, son terrain d'usage se trouve envahi par le français, principale langue des interactions verbales entre les peuples autochtones » (Kombila, 2009 : 203).

L'on ne saurait mieux résumer la domination du français qui couve indirectement plusieurs types de conflits. Une domination de l'espace social et institutionnel qui circonscrit la pratique de l'espagnol à l'espace communautaire équato-guinéenne créant ainsi une « variété dialectale », concluait Kombila (2009 : 204-319). Limitée à l'espace-temps de la scène pédagogique, l'espagnol est loin de remplir le rôle de moyen de communication dans ce contexte. Elèves et professeurs partagent le même handicap rappelant ainsi que la vitalité d'une langue est tributaire de sa pratique. L'absence de pratique de la langue est reliée selon leurs propos au manque d'auxiliaires de travail.

▪ 2) Les difficultés matérielles et financières : avant et maintenant

Le second bloc des difficultés est occupé à 24 % par le manque de matériel pédagogique.

Les enseignants rappellent que le contact avec la langue-culture espagnole à leur époque, se faisait uniquement par le professeur en classe et par les livres.

Extrait n° 13_P13 euh difficultés matérielles peut-être/// difficultés matérielles sinon/
quand on aime quelle que soit la difficulté qu'on rencontre on peut toujours arriver à bout// à bon port/ EDG02P134P_Q9

Extrait n° 14_P14 : donc c'est des problèmes matériels auxquels sont confrontés pratiquement tous les établissements de l'Afrique/EDG13P14_Q9

Extrait n° 15_P14 : on n'a plus de contact avec la langue// donc on a que le seul cahier/ à un moment à mon époque/ **les livres étaient très rares par ici/ d'ailleurs// c'est même le cas d'ailleurs jusqu'à présent/ les enfants n'ont pas de livres parce qu'ils ne peuvent pas les acheter/** donc euh : c'est surtout ça la difficulté fondamentale/E04P4_Q11

L'insuffisance des moyens pour l'achat des livres et autres matériels pédagogiques est un handicap permanent. C'est une donnée aux enjeux idéologiques et financiers complexes (maison d'édition et contenus des livres). Mais le professeur n° 13 (cf. extrait n° 13, ci-dessus) apporte une nuance : « **les difficultés matérielles peut-être /// sinon quand on aime/ quelle que soit la difficulté qu'on rencontre on peut toujours arriver à bout** ». Ce bémol remet en cause la conviction selon laquelle on apprend l'espagnol uniquement à partir des livres. Par ailleurs, deux autres données pertinentes quelque peu absentes du discours des élèves méritent notre attention : **la relation entre le professeur et ses élèves** et **la prise de parole en public**. Pour les professeurs, ces deux catégories occupent respectivement 17% et 7% des scores.

▪ 3 et 4) Les relations entre professeurs et élèves et la prise de parole

On peut se rendre compte que la relation pédagogique établit la différence entre le passé et le présent. À l'époque des professeurs, la distance avec l'enseignant était de rigueur. Selon les enseignants dont nous retenons les propos ci-après :

Extrait n° 16_P8 : le contact avec les enseignants était/ euh comment on va dire ça/ plus ou moins relaxe/ les enseignants// n'étaient pas euh comment dire ?/// peut-être trop méchants disons ça comme ça/ (Cf. EDG01P8P12).

La peur de prendre la parole en public, la peur de se tromper conduisent au repli sur soi et au décrochage.

La correction systématique des erreurs a été pour l'une d'elles une épreuve traumatisante :

Extrait n° 17_P11/ j'ai vraiment pleuré je me suis dit/ le professeur ne m'avait pas laissé le temps de m'exprimer parce que/ elle euh/ elle s'accrochait à toutes les petites erreurs que je commettais/ donc du coup on a suspendu la euh/ l'exposé et puis elle a tonné/tonné/ tonné/ tonné /tonné/ ce qui fait que quand elle est sortie de là/ j'ai fondu en larmes/ j'étais un peu euh désespérée// euh n'eut été /euh ::: comme il s'appelle/ euh : sans l'aide des autres les camarades/ les collègues/ j'aurais décroché vraiment/ j'aurais décroché (Cf. EDG01P8P12_42)

D'après les récits de l'époque, il ressort que le professeur est « détenteur du savoir » ; il est le « seul évaluateur », « omnipotent et incontestable » : il incarne l'institution, l'autorité et la sanction. Il faudrait voir ici l'expression des conséquences de l'insécurité linguistique dans la mesure où l'enseignant en contexte exolingue ne transige pas avec le respect de la « norme ». L'image véhiculée du professeur est celle d'un dieu à qui l'élève doit tout⁸⁹. L'évaluation systématique des erreurs et le rapport au savoir a des conséquences désastreuses. Dans ce cas précis, les questions d'estime de soi et de la motivation intrinsèque interpellent à plus d'un titre. De Andrés (2000 : 106) nous rappelle que :

« Al ser uno de los espejos más importantes por el que los niños descubren quiénes son, estamos en una posición privilegiada para crear las condiciones propicias o perjudiciales para su autoestima. Se ha dicho que los padres tienen la llave de la autoestima de los niños, pero los profesores tienen una de repuesto »⁹⁰.

Heureusement que le rapport au savoir, l'évaluation et la gestion de l'erreur tendent au changement dans les nouvelles perspectives pédagogiques. A travers ces récits émouvants, le retour sur le vécu relatif aux stratégies d'enseignement questionne la formation pédagogique. L'intérêt de ces témoignages réside dans la compréhension de l'agir professoral en contexte. La croyance forte ici c'est que **la langue étrangère s'apprend sans commettre d'erreurs.**

⁸⁹ « Depuis une perspective sociologique assez lointaine, Waller (1967 [1932] : 195) prenait déjà en compte la relation asymétrique entre enseignant et élèves (Waller ne parlait pas d'apprenants), fondée sur la subordination et la domination » (Aguilar-Río, 2010 : 91).

⁹⁰ Nous traduisons cette citation de la manière suivante : « Pour être l'un des miroirs les plus importants où les enfants découvrent qui ils sont, nous sommes dans une position unique pour créer des conditions favorables ou nuisibles à leur estime de soi. Il a été dit que les parents sont la clé de l'estime de soi des enfants, mais les enseignants ont une pièce de rechange ».

Cette représentation était accompagnée d'attitudes professionnelles dont le souvenir demeure douloureux. En un mot, faire apprendre sous la contrainte en suscitant angoisse et terreur n'équivaut en rien aux compétences exigées aux professeurs de nos jours. Car, il est désormais nécessaire, de la part de l'enseignant, d'avoir selon Charmeux (2010 : 3) « [...] une attitude de confiance et de sérénité, favorisant un climat de solidarité dans la classe, sans oublier une évaluation qui mérite ce nom et qui ne soit ni moyen de pression, ni sanction ».

On est passé de la figure du « vieux sage barbu », au « maître instituteur », au professeur ingénieur animateur voire au coach pour rejoindre une figure complexe de « l'enseignant aux mille casquettes » dont parle Fournier (2011 : 243-246). Ces exigences ne faisaient pas partie de leur l'actualité en matière de formation des enseignants d'espagnol à l'époque.

▪ **5 et 6) Contexte, grammaire et conjugaison**

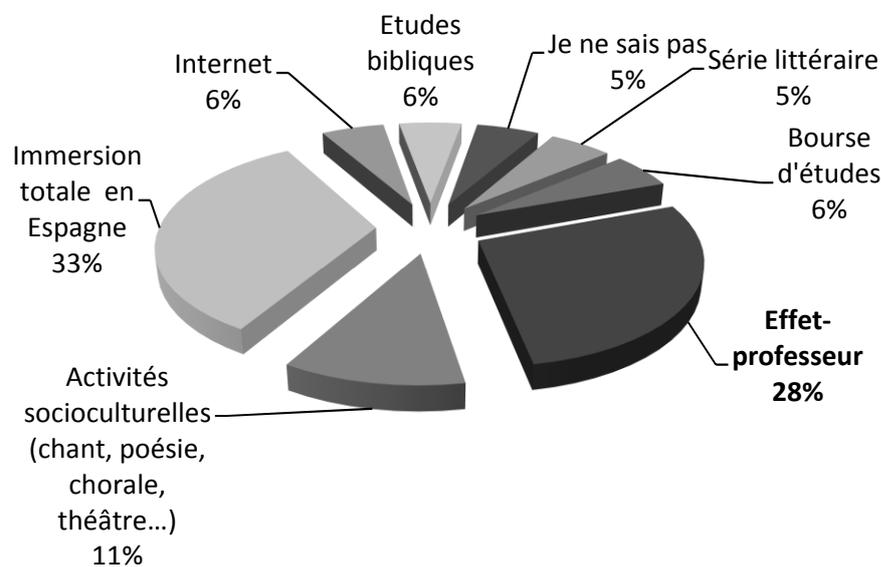
Et pour finir, les obstacles linguistiques et le contexte obtiennent à 11% des scores chacun. L'actualité décrite par les élèves indique que ces derniers apprennent dans un contexte instable, marqué par des mouvements sociaux réguliers dont l'impact sur leur apprentissage est bien réel (cf. analyse des cahiers des cours, chapitre VI). D'où les pourcentages très élevés qui contrastent avec ceux des professeurs qui, eux, ont appris dans un climat social plus apaisé. On retiendra que des changements dans les relations entre professeurs et élèves sont importants depuis cette dernière décennie. C'est une preuve que la formation et les facteurs contextuels déterminent l'évolution des croyances. Mais si les questions matérielles et financières demeurent, et les relations pédagogiques changent, quid des sources de motivations des enseignants à faire de l'espagnol langue étrangère leur métier ?

5.2. LES SOURCES DE MOTIVATION ET LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGES DES PROFESSEURS

Pour les élèves, nous avons vu (Cf. § 4.3.2) que l'image de la langue espagnole avec 60% des scores déterminait la motivation.

Ensuite, suivait l'espoir de voyager pour apprendre et découvrir d'autres horizons culturels pour 29%. Quant à l'effet professeur, il récolte à peine 3 à 5% des scores. Cette actualité contraste avec l'époque des professeurs, en dépit de quelques cas rares d'attitudes anti-pédagogiques, si l'on adopte une vision actualisée du couple enseignement-apprentissage. La différence avec les élèves actuels réside dans le fait que les professeurs trouvaient dans les rôles de leurs professeurs d'époque leur motivation à apprendre (28%). La figure n° 31 (ci-dessous) en apporte la preuve.

Figure n° 31 : Sources de motivations des professeurs



Le choix de la spécialisation en espagnol est variable comme le montre cette figure. La langue-culture par l'immersion totale en Espagne occupe la première place dans leur motivation (33%). La majorité des enseignants estime mieux apprendre la langue et la culture espagnole dans le pays même. Ce qui est une évidence. Cependant, chacun d'eux essaie de trouver une explication à sa spécialisation. D'internet à l'obtention d'une bourse d'étude de coopération, les pourcentages sont très bas.

Les rubriques les plus importantes sont la langue, les rôles du professeur et les activités ludiques auxquelles l'élève participe (11%). C'est le désir de voyager, d'aller en Espagne, d'y apprendre la langue-culture qui, pour la plupart, crée la motivation. Ce rêve d'autres horizons était un réel stimulant.

Voyager pour apprendre ou découvrir une autre culture conforte l'idée selon laquelle « **on n'apprend mieux une langue étrangère que dans le pays d'origine** ».

L'immersion totale devient une nécessité : « **ça nous manque, on n'y apprend plus vite la langue** », disait la professeure n° 9. C'est un besoin de pratique ou de découverte culturelle qui rime avec la formation continue en tant qu'obligation professionnelle. Mais tout revient à l'agir professoral de l'époque qui obtient 28% de scores : l'effet-professeur.

- **L'effet-professeur et la beauté de la langue-culture espagnole**

L'effet-professeur⁹¹ caractérisé par le professionnalisme, des qualités humaines ou l'empathie crée des « liens affectifs » solides (Arnold y Douglas Brown, 2000 : 19-30) qui déterminent leur choix de l'espagnol pour spécialité. Pour certains professeurs interrogés, le premier contact avec l'espagnol est vécu comme une expérience curieuse et « drôle ». A titre d'exemples, les professeurs n°3 et n°6 affirment :

Extrait n° 18_P3 : [...] c'était une expérience euh : // riche parce que toujours dans des faux amis en train de se confondre de se **confondre dans des faux amis** et// et **c'était plutôt rigolo lorsqu'on apprenait**// (cf. vol2. E03P3 : 91)

Extrait n° 19_P6 : [...] quand j'ai rencontré cette langue-là pour la premier fois ça m'amusait/ le plus souvent quand le professeur s'exprime/ ça m'amusait [...] ça créait en moi de euh 'sais pas pas de euh :: en tout cas/ c'était drôle/ c'était drôle/ / (cf. vol2. E06P6 : 150).

Les sons de l'espagnol, la parenté lexicale avec le français et quelques fois avec les langues vernaculaires sèment le trouble et suscitent la curiosité. Ces sentiments ne proviennent pas de l'écoute d'une radio, encore moins d'une émission de télévision, ils sont issus de la prononciation du professeur.

Cette première rencontre avec la langue espagnole semble être une rencontre avec un homme ou une femme, un contact avec d'autres univers sonores qui débouchent sur la construction des liens socio-affectifs voire des relations marquées du sceau de l'admiration. Le premier contact s'avère alors décisif dans la construction des représentations de la langue et des perspectives professionnelles.

⁹¹ Nous entendons par « effet professeur », la double prise positive de l'agir professoral et de la langue sur les élèves. Autrement dit, le style pédagogique et les tactiques utilisés créent des conditions favorables au mimétisme professionnel : « le vouloir faire comme... ».

Extrait n° 20_P11 : [...] c'est vrai que nous avons le choix entre l'allemand l'arabe et l'italien le latin/ mais les trois quart des apprenants choisissent euh l'espagnol/ et **mon premier contact a plutôt été positif**/ (cf. vol.2. E01P1 :22)

Extrait n° 21_P12 [...] moi j'étais fascinée par l'espagnol quand ma mère parlait/ j'étais en cm deux// [...] voilà **j'ai trouvé intéressant** et puis j'ai commencé déjà à bucher enfin/ j'avais déjà plein de mots de vocabulaire d'espagnol/ et puis quand je suis arrivée en quatrième/ je n'avais pas de problèmes (cf. vol. 2. EDG-AUDIO-VIDEO_W01P8_P12 : p. 213.)

De nombreux professeurs reconnaissent le rôle déterminant du professeur lors du premier contact avec une nouvelle langue étrangère. L'effet professeur soutient ainsi « **l'enthousiasme, la motivation et l'estime de soi** » (De Andrés, 2000: 105-120). Ce qui par conséquent suscite le mimétisme professionnel. Voici quelques conclusions déterminantes qui illustrent l'interconnexion de la personnalité enseignante avec le style pédagogique et les liens psychoaffectifs.

Extrait n° 22_P13 : [...] avant de m'approprier d'abord j'ai/ j'ai eu la chance d'avoir une ↑belle dame// une française à l'époque/ é::: qui m'estimait beaucoup parce que j'étais tout le temps taquin/ mais je participais toujours aux cours/ **elle m'a donné le goût de la langue**/ depuis la quatrième/ et **depuis je n'ai plus lâché**/ (cf. vol. 2. EG02P13P14 : 267)

Extrait n° 23_P11 : moi euh **j'ai été fascinée** par euh : l'expression de mon professeur de d'espagnol en classe de quatrième à quabén / [...] // euh **j'avais l'impression qu'il chantait lorsqu'il parlait espagnol**/ et ça ça **me plaisait beaucoup**/ [...] il avait une manière à lui de présenter le cours dispenser le cours/ qui était euh/ totalement différente de/ du cours d'anglais/ du coup je me suis intéressée à la langue/ (cf. vol. 2. EDG-AUDIO-VIDEO_W01P8_P12 : p. 212-213.)

Le lien affectif se traduit par la transmission de la motivation de l'enseignant à ses élèves. Le professeur de l'époque donnait envie d'apprendre. Par conséquent, deux notions transparaissent ici : la **motivation** et le plaisir. Les professeurs P1, P4 et P7 nous l'expriment avec leurs propres mots dans les extraits suivants :

Extrait n° 24_P1 : « P1 : mon premier contact a plutôt été positif/ j'ai eu un enseignant euh haïtien/ un monsieur d'un certain âge qui qui m'a laissé [...] cette **bonne impression euh que l'espagnol est une très belle langue** donc les débuts ont été très positifs pour moi c'est peut-être ce qui explique le fait que j'ai continué-là là-dedans// donc **le départ était très bien et voilà où j'en suis** » (cf. vol. 2. E01P1 :Q7)

Extrait n° 25_P4 : [...] c'était la langue étrangère que je découvrais euh :: je m'en suis mis euh/ [...] // **j'ai trouvé un enseignant qui m'a vraiment motivé au maximum**/ j'ai eu cette chance-là de l'avoir de la quatrième jusqu'en terminale/ il est resté le même/(cf. vol2. E04P4_8)

Extrait n° 26_P7 : [...] j'ai aussi eu la chance en classe de quatrième de tomber sur un professeur/ en tout cas/ **qui nous a donné l'amour de l'espagnol**// dès le premier contact avec lui// je lui avais dit que **je deviendrais professeur d'espagnol**// et/ (cf. vol2. E07P7 : 175)

En un mot, les professeurs de notre échantillon recevaient « le goût de la langue », « l'amour de la langue » et « l'envie d'apprendre ». Leurs professeurs diffusaient une « d'une belle langue ». Le premier contact marque un tournant décisif dans la future spécialisation des enseignants que nous avons rencontrés. C'est une double rencontre : humaine, une interaction psychoaffective et des styles pédagogiques différents. Les Professeurs P14, P3, P12 martèlent :

Extrait n° 27_P14 : // j'ai **une enseignante**/ mais alors là/= j'oublierai pas son mon / elle est-elle **m'a vraiment fasciné** parce que/ elle sortait à **peine de l'école**/ elle était **stylée**/ comme disent les jeunes/= elle aimait sa langue et elle m'a donné une fois en plus/ **une fois de plus envie de**/ [...] je me souviens en quatrième euh je suis rentré à la maison [...] après deux [...] cours d'espagnol [...] j'ai dit à mon père/ **papa je veux être professeure d'espagnol** » (cf. vol. 2. EG02P13P14 : 269)

Extrait n° 28_P3 : [...] **parce que le professeur [...] m'attirait**/ il était euh/ chaud/ il était vaillant// il était très tapis/ taquin...// (cf. vol2. E03P3 : 91)

Extrait n° 29_P12 [...] **mademoiselle** CH qui fut // mon premier professeur d'espagnol/ donc elle nous parlait espagnol [...] quand elle venait à l'internat / elle s'adressait à nous en espagnol / et elle nous a obligés à créer des répertoires / et on circulait avec/ à chaque fois qu'elle nous donnait un nouveau mot/ on l'ajoutait à notre répertoire et on récitait ça même partout [...] où on allait / et moi vraiment ça m'a marqué positivement hein/ vraiment ↑positivement au point que les deux premières années en espagnol/ je n'avais que ça en tête/ je vais faire comme madame mademoiselle CH. Je crois que le rêve s'est réalisé / je fais comme mademoiselle (cf. vol. 2. EDG-AUDIO-VIDEO_W01P8_P12).

Extrait n° 30_P12b : je suis allée à l'immaculée /et là encore je suis tombée sur un très bon prof madame / d'un pays d'Amérique latine là-bas/ elle était je crois chilienne/ elle également m'a vraiment motivée au point où j'ai fini toute l'année de terminale avec des dix-huit [...] et à chaque fois/ quand je faisais un devoir elle affichait ça en classe comme modèle/ et moi à chaque fois/ ça me motivait ça me poussait à faire un peu plus/ chaque fois un peu plus/ parce que je voulais voir toujours mes devoirs/ affichés en classe/ et donc à l'université le choix n'a pas été difficile j'ai choisi automatiquement l'espagnol » (cf. vol. 2. EDG-AUDIO-VIDEO_W01P8_P12).

L'enseignante "fascinante", le professeur "attirant", "mademoiselle", "madame", représentent une figure masculine ou féminine qui illumine, agit, déclenche, telle une vedette du cinéma, des attitudes positives à l'égard de la langue.

Disons que l'agir professoral - « entendu comme l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer des savoirs à un public donné, dans un certain contexte » (Cicurel (2001 :7) - combine plusieurs facteurs qui soutiennent la motivation et déclenchent la passion pour la langue-culture espagnole.

Et puisque le « départ était très-bien », selon les professeurs, devenir professeur d'espagnol relevait plus d'une promesse que d'un choix accidentel. La langue fait ainsi corps avec la dynamique qu'installe le professeur. A ce propos, Viau (2011 : 153) précise que « l'enseignant, par sa compétence, sa propre motivation et d'autres traits qui le caractérisent, influence la dynamique motivationnelle de ses élèves ». De fait, cette influence positive soutient la persévérance. Et dans ce cas, selon Galand (2011 : 155) : « la confiance en nos capacités à agir efficacement joue un rôle crucial dans notre engagement et nos performances ». Ce sont là, les ingrédients de la réussite que rappelle le passé de ces professeurs. Un passé qui contraste avec l'actualité décrite par les élèves, en dépit des insuffisances matérielles.

La transmission de la motivation des professeurs de l'époque aux élèves devenus professeurs se matérialisait par un investissement personnel de leurs professeurs dans des activités socioculturelles : « c'est en communiquant que l'on apprend une langue », pour reprendre l'adage. Ces activités organisées hors de la classe reposent sur les principes de la dynamique de groupe, sur l'atelier débat après un film, l'émulation, le partage des tactiques d'enseignements, l'usage de la poésie, la chanson et le théâtre. Toutes ces activités entretiennent la flamme, l'enthousiasme, comme nous l'expriment les extraits suivants :

- **La dynamique de groupe : musique, poésie et club d'espagnol**

Extrait n° 31_P1 : « pour passer son b.e.p.c l'espagnol se passe à l'oral à l'époque/ alors il fallait avec les amis on **décidait des journées hispaniques des journées anglaises** où on s'amusait à parler à dialoguer qu'en langue étrangère/ donc c'est une **des stratégies dynamique de groupe**» E01P1_q12

Extrait n° 32_P13 : ↑des films des films / on projetait même sur la corrida/ hein/ les différentes parties d'une euh d'un/ combat et après on appelait les élèves/ **c'était un atelier** hein [hum hum] on **faisait des exposés** /// Q9

Extrait n° 33_P3 : la musique latino-américaine c'est pour nous une musique qui sort de nos veines // comme les cubains c'est-à-dire elle est immortelle // quand je te sors un tube de X pacheco ou de lare harlo c'est comme si je l'avais écouté hier soir et **je danse ça merveilleusement** / XX/ donc euh c'est resté quoi/

Extrait n° 34_P1 « à la fac les cours sont / vraiment magistraux/ [...] évoluer dans **une activité socioculturelle / nous permettait de parler/ parler à travers la chanson** à travers les // pièces théâtrales à travers de la **poésie** »E01P1_q12

Extrait n° 35_P1 « les difficultés étaient sont environnementales// : on est **dépourvu de la langue espagnole au sortir des classes/** dans l'établissement même souvent les les structures ne nous permettent pas de // de renforcer ce que le prof nous donnait en classe / donc euh c'est ça je peux dire que c'est ça les principales difficultés qu'on a toujours eues/ » E01P1_q10

En conclusion, les déterminants contextuels étaient là. Mais les professeurs redoublaient d'inventivité par passion pour leur discipline, dans « la fougue de la jeunesse » en créant d'autres espaces de communication. Le club d'espagnol en était le lieu de référence pour la pratique libérée de la langue. D'ailleurs à ce sujet, García Delgado (2010) disait que :

« Hablar español estaría “reservado” a un club “selecto” formado por más de 500.000.0000 de hablantes que lo tienen como lengua materna y a otros que lo tienen como segunda lengua y como lengua extranjera. El valor simbólico del club aumenta conforme aumenta el número de usuarios. Formar parte del club de una comunidad lingüística es pertenecer a dicho club y el valor de pertenencia es tanto mayor cuanto más son los que hablan esa lengua y cuanto mayor es la presencia de la lengua en otros países » (García delgado, 2010 : 21-31) ⁹².

C'est le rôle du club dans sa capacité à faire vivre la langue-culture qu'il convient de lire dans cette citation. Peu importe le pays, le club d'espagnol est le lieu où l'on consolide des liens dans un climat de confiance. C'est un espace de liberté où se partage « l'amour de la langue et de la culture » voire la passion des professeurs aux élèves. L'impact sur les élèves était tel qu'ils devenaient « des modèles à suivre ».

Au plaisir de la langue s'ajoute la volonté de faire comme son professeur et/ou de le devenir à son tour. Nous résumons, dans le tableau n° 8 (infra) les attitudes des professeurs par rapport aux changements dans la manière d'enseigner ou d'apprendre l'espagnole depuis 1970.

⁹² « Parler espagnol serait réservé à un club « select » composé de plus 500.000.0000 orateurs qui l'ont comme langue maternelle et d'autres qui l'ont comme langue seconde et langue étrangère. La valeur symbolique du club augmente avec le nombre d'utilisateurs. Faire partie du club d'une communauté linguistique c'est appartenir au dit club et la valeur d'appartenance est d'autant plus élevée que ceux qui la parlent et plus grande est la présence de la langue dans d'autres pays ». Notre traduction.

Ces attitudes sont inférées de leurs arguments sur la question suivante :

Question n° 30 : Entre la période de vos études et la période actuelle d'exercice du métier, constatez-vous des changements dans la manière d'enseigner l'espagnol ? Si oui, veuillez apporter des précisions et des exemples précis. Si non, dites-nous en quoi rien n'a changé.

Tableau n° 8 : Attitudes par rapport aux changements dans l'enseignement de l'espagnol

Professeur	Attitude par rapport à l'enseignement de l'espagnol	Arguments
p1	Positive	« [...] les manuels sont passés du noir et blanc à la couleur/ l'espagnol langue morte versus l'Espagne en couleur, langue vivante ». les collègues des années soixante-dix quatre-vingt/ quatre-vingt-dix/ n'ont pas souvent eu cette possibilité d'aller en Espagne// d'avoir des bains linguistiques/ en deux mille cinq/ je suis allée en bain linguistique à Moncloa à Madrid/ avec un collègue qui avait euh :: je crois plus de vingt ans/ et qui arrivait pour la ↑PREMIERE fois/ en Espagne/ qui je crois qu'il attendait quelques années pour aller en retraite/ le type était vieux/Les bourses d'études (Espagne) et l'École normale supérieure/La semaine culturelle d'Espagne au Gabon [...]/la possibilité/ de vivre l'Espagne pendant une semaine de vivre tout ce qui se passe en Espagne// donc euh/ ça beaucoup changé/ les programmes ont changé/ je crois que ça changé dans le bon sens/ mais beaucoup reste à faire encore/ on est toujours en pénurie de laboratoires de langues et tout le reste// »
p2	Positive	« j'ai noté des changements parce que avec l'expérience j'ai découvert que certaines pratiques/ que j'avais avant/ ne/ n'étaient pas appropriées et n'aidaient pas euh::: à l'apprentissage »
p3	Négative	« les programmes n'ont pas changé/ j'ai été élève/ c'est le même programme/ j'enseigne jusqu'à présent ça n'a pas été modifié/ d'un trait. Deuxième aspect / les documents les supports/ je veux dire n'ont pas changé quasiment/ c'est vrai que euh :: il y a // quatre à cinq ans on a introduit un nouveau manuel Horizontes mais les contenus sont quasiment les mêmes/ à la seule différence que dans ce nouveau manuel il y a un peu des contenus africains / qui y sont intégrés /// mais /// les supports sont restés les mêmes et les stratégies quasiment sont restées les mêmes/ »
p4	Positive	« oui ça beaucoup changé parce que euh : moi je n'ai pas souvent appris l'espagnol en situation/ c'est-à-dire je n'ai pas eu droit à un texte ou à une situation de communication/ estamos en navidad / tenemos que expresar deseos / on doit exprimer des vœux/ alors à ce moment-là je sais que j'utilise telle structure/ qué plus subjonctif pour exprimer les vœux / quand j'ai appris moi-même ».
p5	négative	« pour ma part euh / rien n'a changé/ rien n'a changé/ peut-être ailleurs/ les gens/ peut-être ceux qui exercent à Libreville pourront vous dire que les choses ont changé/ mais nous qui sommes des professeurs euh :: spécialistes de l'intérieur / je crois que rien n'a changé/ rien n'a changé/ lorsqu'on sort des écoles/ on nous affecte en province/ pas de stage/ pas de recyclage/ pas de pas de

Professeur	Attitude par rapport à l'enseignement de l'espagnol	Arguments
		formation// pédagogique à côté/ pas d'animation pédagogique/ il n'y a rien/// et nous évoluons avec euh // les mêmes euh/// orientations que nous avons en sortant de l'école/ vraiment rien n'a changé vraiment je suis beaucoup désolé quoi/ je suis beaucoup désolé/ parce que si vous avez la chance de lire mon// mémoire de capes/ euh vous verrez que/ j'ai plaidé/ j'ai plaidé pour que l'enseignement de l'espagnol au gabon/ euh :: soit vraiment dynamique/ soit vraiment un enseignement de proximité/ pour que/ nous puissions faire/ euh :: /// disons/// euh :: de l'enseignement de l'espagnol quelque chose euh qui puisse attirer les élèves/ parce que l'espagnol repousse nos élèves/ l'espagnol repousse nos nos élèves// faute de moyens XXXX / l'anglais a beaucoup plus de moyens que nous/ l'anglais a beaucoup plus de euh :: // de changements non seulement que au niveau de euh/// comment dire ? euh// des programmes/ au niveau des structures qu'on leur offre/ euh au niveau de euh// même de la formation l'espagnol reste figée/ et si l'espagnol reste si l'enseignant reste figé/ l'espagnol reste figé/ les élèves restent figés/ tout est figé/// donc euh rien à mon avis/ rien n'a changé/ et ce n'est qu'une opinion personnelle/ rien n'a changé// »
p6	Positive	« lorsque vous revenez de l'école/ n'est-ce pas euh : vous avez la théorie/ et euh sur le terrain/ sur la pratique/ euh donc vous voyez les choses autrement// bon euh/ vous avez aussi/ à vos actifs des séminaires/ donc euh qui vous amènent à changer/ à pouvoir n'est-ce pas adopter d'autres stratégies/ et à pouvoir évoluer en connaissance/ à dans l'acquisition vous-même d'abord de vos connaissances et ensuite pouvoir les transmettre/ euh comment on appelle ça/ »
p7	Positive oui il y a du changement	« en apprentissage/ dans ce livre-là / du début jusqu'à la fin/ si vous voulez aller dans l'environnement de l'enfant / vous êtes obligé de constituer vous-même un texte/ ce qui fait qu'en classe de quatrième / j'étais obligé d'élaborer ↑moi-même des textes qui mettent l'enfant dans son environnement [...] dernièrement avec la collection <i>Horizontes</i> / l'enfant peut savoir comment on dit costa de marfil pour dire la côte d'ivoire. Avant c'est des programmes que nous/ pour enseigner / il fallait fermer carrément les livres / qui nous étaient donnés au programme/ pour pouvoir/ dire à l'enfant que ton pays s'appelle Gabón »
p8	Positive	« aujourd'hui les élèves de maintenant ils savent au moins l'histoire de la Guinée Equatoriale / nous c'était occulté / on ne s'intéressait pas on n'en parlait pas/ et puis euh ceux de Libreville ont la chance d'avoir des séances ciné espagnol/ il y a quand même un certain décloisonnement/ sans oublier internet / ils vont chercher des renseignements »
p9	Positive	Il y a aussi internet que nous / on ne connaissait pas à l'époque/ pour ceux qui veulent apprendre ils le font »
p10	Positive	« moi je dirai que ça changé / parce que en mon temps / déjà il y avait comme une barrière entre l'enseignant d'espagnol et moi / mais aujourd'hui moi je suis / je suis de nature joviale / je bavarde avec tout le monde / j'attire enfin j'ouvre mes portes aux élèves/ je prête mes documents aux élèves / les élèves peuvent euh : me

Professeur	Attitude par rapport à l'enseignement de l'espagnol	Arguments
		fréquenter / nous travaillons en collaboration »
p11	Positive	« euh avant c'était surtout le professeur qui parlait / à dire que/ actuellement c'est l'élève qui est au centre de l'apprentissage/ on envoie l'enfant faire des recherches / euh : même si c'est au niveau quatrième / il va chercher / et quand il arrive on parle de ce qu'il a trouvé pour faire passer la notion à étudier / on est plus proche des élèves / que qu'avant/ ce que je voulais ajouter↓ »
p12	Positive	« on ne se détachait pas du livre / bon ce qui moi quand j'apprenais l'espagnol à l'époque / étant donné que je n'avais jamais fait ni l'Espagne ni l'Europe / on me parle de la gran vía / je ne vois que dans le livre/ vraiment gran vía là c'est quoi ?/ je ne pouvais pas retrouver or depuis que je suis enseignante/ ça quand même changé/ on peut prendre un texte qui parle même du Gabon nous-mêmes on fait les traductions »
p13	Positive	« ben je dirais euh / je dirais plutôt que quand j'étais apprenante / y avait ce mur entre le professeur et nous // le professeur était devant / et l'élève était assis// et/ nous étions tenus d'écouter// d'aller apprendre/ et de venir restituer ce que nous avons appris/ maintenant je crois que l'évolution aidant/ ben nous sommes obligés de rompre ce mur. Parce que nous estimons que si/ nous enseignons une langue vivante /// il faut nous rapprocher des apprenants // et pouvoir discuter avec les élèves / vous les mettez en confiance. Vous les faites réagir/ vous les interrogez / et ils doivent vous interroger vous aussi / ça veut-dire que là / c'est un échange entre apprenant et professeur/ et qu'il y a plus de tabous/ il y a plus de barrières/ laisser tomber l'estrade »
p14	Positive	« il faut que nous retenions/ de ma/ nièce claire modeste et humble/ que nous sommes également des apprenants/ donc chaque jour nous devons apprendre de nos élèves// voilà pourquoi il faut les forcer à ↑Réagir car à travers leurs réactions apprendre beaucoup de choses aussi d'eux

- **Deux époques différentes**

A la lecture de ces arguments, nous faisons cinq remarques. La première c'est que le contexte social oppose Libreville, la capitale, avec les villes de l'intérieur du pays : les professeurs travaillant à Libreville sont majoritairement d'avis positifs contrairement à ceux du reste du pays dont les avis sont négatifs. Ceux de Libreville bénéficient des ateliers de formation continue, des activités culturelles organisées par l'Ambassade d'Espagne, ils suivent l'actualité des changements de programmes et d'instructions tandis que ceux de l'intérieur restent « figés ».

La seconde remarque est d'ordre pédagogique. Comme l'expliquent les professeurs P13 et P14 : « avant **nous étions tenus d'écouter** // d'aller apprendre/ et de venir restituer ce que nous avons appris ». « **Actuellement c'est l'élève qui est au centre de l'apprentissage/** on envoie l'enfant faire des recherches » P11. « Maintenant c'est un échange entre apprenant et professeur » (P13 et P14)

En conséquence, la troisième, c'est un changement du **contexte psychologique** d'apprentissage : la relation pédagogique est plus détendue. L'élève est désormais dans une dynamique interactionnelle avec son professeur. La quatrième remarque est didactique : avant c'était le livre, uniquement le texte, le tableau et le cahier. L'apprentissage était individuel. Maintenant, il y a non seulement le texte mais aussi la "langue en situation" de communication et la culture.

La cinquième et dernière remarque est d'ordre méthodologique : si avant il n'y avait que le livre et le cahier, maintenant, en plus du livre, il y a internet et davantage de liberté pédagogique : non seulement le Manuel *Horizontes* apporte une première adaptation sociodidactique, les professeurs peuvent désormais utiliser un texte gabonais qu'ils traduisent. Ils peuvent donc « élaborer des textes qui mettent l'enfant dans son environnement immédiat » (P7).

Pour nous résumer, les attitudes par rapport à l'enseignement de l'espagnol sont majoritairement positives. Les professeurs des villes de l'intérieur expriment cependant des sentiments d'abandon, d'absence d'animation pédagogique, une forme d'injustice par rapport à leurs collègues de Libreville qui bénéficient de toutes les initiatives en faveur de la promotion de la langue-culture espagnole. Le professeur n° 8 rappelait « à l'endroit de l'Espagne // que l'action du service culturel ne s'arrête qu'à Libreville // les profs qui bénéficient parfois des bourses d'été ne sont que les profs de Libreville// l'intérieur est complètement abandonné »⁹³ Et le professeur n° 5 de conclure qu'à l'intérieur du pays, « **la formation de l'espagnol reste figée/** et [...] **si l'enseignant reste figé / l'espagnol reste figé / les élèves restent figés / tout est figé** /// donc [...] / rien n'a changé » (cf. tableau, n° 8, *supra*).

⁹³ Vol. 2, chap. 3EDG01P8_Q58.

Cette attitude vindicative traduit un malaise et une rupture entre la capitale et l'intérieur du pays. Ceux de l'intérieur connaissent une perte progressive de la passion pour la langue. Perte qui se traduit par une démobilisation progressive. L'érosion de cette flamme, conjuguée aux facteurs contextuels et aux insuffisances matérielles, démotive les enseignants.

En outre, du point de vue didactique, les manuels au programme ont changé. Mais qu'en est-il des rôles des acteurs de la classe ? L'approche frontale qui caractérise la méthode traditionnelle connaît-elle des modifications ? La centration sur l'apprenant, l'arrivée d'internet et les adaptations sociodidactiques apportées par *Horizontes* caractérisent le nouvel enseignement de la langue. On peut dire que le changement qui se dégage de ces dires se situe au niveau de la situation didactique.

Si nous nous référons au modèle éducatif de Legendre (1988 : 515) la triade relationnelle composée des axes apprentissage « sujet/objet », didactique « objet/agent » et enseignement « agent/sujet » connaît, nous semble-t-il, un processus de changement depuis quelques années. Pour preuve, l'arrivée d'internet, bien qu'encore limitée, modifie l'accès au savoir.

De plus, la relation pédagogique, l'accès à des séminaires, la semaine culturelle espagnole, les bourses et les bains linguistiques sans omettre les synergies professionnelles constituent l'ensemble de ce qui a changé en dix-sept ans. Elèves et professeurs construisent d'autres relations pédagogiques de nos jours. Aussi paradoxale que cela puisse paraître, osons revenir sur une question de sens. Que signifie apprendre une langue étrangère pour ces enseignants ?

5.3. DES IMPLICITES THEORICO-METHODOLOGIQUES DE L'APPRENTISSAGE DE L'ESPAGNOL

- **La répétition / mémorisation / traduction**

Axé sur la mémorisation et la reproduction des mots et structures linguistiques figées, les élèves devenus professeurs ne diffèrent guère de leurs élèves aujourd'hui. « On traduisait d'abord dans la tête dans la langue maternelle / avant de réagir enfin dans mon cas » E01P1q8 : 23 affirmait le professeur n° 1.

Extrait n° 36_P9 moi j'ai commencé l'espagnol en quatrième comme tout le monde [...] et puis/ c'est surtout à cause de la correspondance/ j'avais beaucoup de correspondants/ et j'ai eu des correspondants de partout/ et j'avais des espagnols qui m'écrivaient en espagnol/ mais je ne comprenais pas grand-chose/ et **je demandais à mon professeur de me traduire/** et à partir de là j'ai aimé/ à partir de là j'ai aimé à partir de la correspondance/ parce qu'il fallait que je réponde en espagnol/ que (cf. vol. 2. EDG-AUDIO-VIDEO_W01P8_P12 : p. 215.)

« **On ne peut pas apprendre l'espagnol sans recourir au français** » : l'interdiction des langues vernaculaires en classe conforte la place du français dans le rôle « incontestable » de la langue maternelle (Richards & Rodgers, 2003 : 16). Le français sert de tremplin pour les acteurs de la classe. C'est par elle que sont levés les malentendus et expliqués les textes. « On compare et on transpose ».

5.3.1. Traduire c'est apprendre la langue étrangère

Il y a lieu d'inférer la stricte application de la méthode traditionnelle scolaire du 19^e siècle (1829-1902). Selon Germain (1993 : 101), la langue est considérée « comme une discipline mentale ».

Axée sur la méthode grammaire-traduction : « 1^{ère} année, grammaire et prononciation, apprentissage par cœur des règles, et versions et thèmes ». Cet enseignement théorique consiste à reproduire « [...] ce qu'ils avaient fait eux-mêmes lorsqu'ils [...] étaient sur les bancs de l'école » (Puren, 1988 : 52-53). Le professeur n° 1 en donne une illustration.

Extrait n° 37_P1 : « [...] c'est la même chose euh le **français est notre langue de départ. Pour expliquer** par exemple un fait/ un aspect grammatical **on est obligé de penser d'abord en français / de revenir en langue** parce que euh : déjà au niveau euh : avec le niveau de nos élèves / c'est pas évident de parler de quelque chose en espagnol / rester en espagnol / voilà / on est obligé ou alors on explique d'abord en espagnol / mais // c'est sûr qu'ils ne vont pas comprendre en espagnol // on ramène ça en français et puis euh :: on fait le / on leur apprend ».

Dans la situation gabonaise d'apprentissage, les acteurs de l'interaction pédagogique font table rase des langues vernaculaires pour ne plus utiliser que le français, en tant que langue de départ puisqu'elle est de la même famille que l'espagnol.

On traduit, on étudie des listes de mots, des dictons, des expressions idiomatiques et on récite.

5.3.2. En langue étrangère, l'oral est plus difficile que l'écrit

On travaille la compréhension des textes : lecture compréhension et reproduction des dialogues.

La question de l'âge et/ou la période d'adolescence, caractérisée par des changements physiologiques progressifs et d'attitudes, interrogent à leur tour la linguistique interactionniste voire la psycholinguistique sur le développement de l'enfant. L'entrée dans l'apprentissage de la langue est faite sous le prisme d'une langue littéraire, une langue morte. Et lorsque l'on joint l'activité cognitive de l'adolescent à son attitude face la prise de parole en public (la peur de se tromper ou du ridicule), nous obtenons son mutisme progressif. Les deux pans de la situation d'apprentissage concourent à apprendre un code linguistique et non à en faire usage.

Autrement dit, le paradoxe de l'adolescence ouvre bien des interrogations puisque la gestion de la discipline (agitation) ne va pas de pair avec la conception que ces enseignants ont de l'apprentissage. L'initiation à la langue se fait avec « les moyens du bord » et la créativité de l'enseignant est mise à l'épreuve des facteurs contextuels (matériels didactiques). De par la modification des épreuves du Brevet d'études du Premier Cycle (BEPC), l'entrée par l'écrit renvoie à plus tard le rôle premier de la langue : servir d'outil de communication. L'insécurité linguistique qui se traduit par le respect de la "norme" est un autre obstacle à la pratique de la langue.

5.3.3. L'espagnol s'apprend sans commettre d'erreurs

Est-il indispensable de dire que la prise de parole en classe d'initiation est un réel défi ? La méthode grammaire-traduction qui renvoie à plus tard l'expression orale opère dans toute sa splendeur ici :

Extrait_n°38_8 je vais parler ce ne serait pas bien / donc je préférerais écrire / attendre les devoirs plutôt que de m'exprimer // et ce qui fait que la première fois que je me suis retrouvée devant les autres / parce que on avait des exposés / individuels et ce jour-là / j'ai vraiment pleuré. [...] **Le professeur ne m'avait pas laissé le temps** de m'exprimer parce que [...] **elle s'accrochait à toutes les petites erreurs** que je commettais / Donc du coup on a suspendu la euh/ l'exposé et puis elle a tonné tonné tonné tonné / ce qui fait que quand elle est sortie de là/ j'ai fondu en larmes/ j'étais un peu euh désespérée// euh nul été /euh :: l'aide des autres les camarades/ les collègues/ j'aurais décroché vraiment/ j'aurais décroché/

Cet exemple est loin d'être une exception à l'époque. En effet, « pour l'enseignant gabonais d'espagnol, avoir été ex-apprenant de la langue lui a effectivement donné des atouts, notamment, une conscience plus nette des obstacles à franchir. Mais il en a également conservé un sentiment d'insécurité linguistique qui le rend particulièrement soucieux du respect d'une norme qu'il n'ose transgresser » (Eyéang, 2011 : 83). De fait, l'élève connaît à la fois l'hésitation, la peur, l'angoisse du ridicule et la sanction. L'erreur devient par conséquent un handicap et non un adjuvant au processus d'apprentissage.

Avant de conclure ce chapitre, nous devons rappeler deux critiques fondamentales qui présideront aux futures analyses des interactions didactiques (chap. VI, infra). Il s'agit des préalables aux inférences relatives aux implicites théoriques et méthodologiques que nous faisons à partir des observations de classe. Selon (Richards & Rodgers, 2003 : 244) :

(1) « Es difícil que los profesores utilicen los enfoques y métodos de una manera que refleje con exactitud los principios subyacentes al método. [...] (2) las etiquetas metodológicas asignadas a las actividades docentes no ofrecen ninguna información por sí mismas, ya que aluden a un conglomerado de prácticas en el aula que se usan de manera uniforme. Las diferencias entre las principales metodologías han de buscarse en la jerarquía ordenada, las prioridades asignadas a las tareas »⁹⁴.

On l'aura compris, les implicites méthodologiques inférés servent de renvois à titre indicatif aux présupposés. Cela étant, en tenant compte de ces préalables, nous avons fait le point des opinions des enseignants. Puis, nous avons croisé, en partie, les rituels de classe pour dégager un ensemble de caractéristiques pédagogiques de l'agir professoral situé (cf. tableau n° 9, infra).

Tableau n° 9 : Synthèse des représentations et théories sous-jacentes

L1 vs L2	Apprentissage L2	Enseignement de la L2	Styles pédagogiques	relations avec les élèves	Implicite pédagogique
Adjuvant L1/L2 (P1)	Approche (groupe)	Transmission de contenu, règles et formes Préparer à	Incitatif Observation/ application/	Ouverte proche, spontanéité, respect, maternel	Méthode directe interrogative directe + approche par les tâches

⁹⁴ Nous proposons la traduction suivante : « (1) Il est difficile pour les enseignants d'utiliser des approches et des méthodes d'une manière qui reflète fidèlement les principes sous-jacents de celles-ci. [...] (2) Les étiquettes méthodologiques affectées aux activités d'enseignement ne fournissent aucune information en soi, parce qu'ils se rapportent à un ensemble de pratiques de classe utilisé uniformément. Les différences entre les principales méthodes sont à rechercher dans la hiérarchie ordonnée, des priorités assignées aux tâches ».

Troisième partie : Analyse des données, résultats et implications didactiques
Chapitre 5 : Retour sur l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère au travers des entretiens avec les professeurs

L1 vs L2	Apprentissage L2	Enseignement de la L2	Styles pédagogiques	relations avec les élèves	Implicite pédagogique
		l'examen de BEPC			
Adjuvant L1/L2 (P2)	individuel	Transmission de contenu, règles et formes Préparer à l'examen de BEPC	Transmissif déductif	Ouverte proche	Méthode Traditionnelle interrogative directe
Adjuvant L1/L2 (P3)	Petits groupes	Transmission de contenu, règles et formes Préparer à l'examen de BEPC	Transmissif déductif	Formelle	Méthode interrogative directe et approche par les compétences
Adjuvant L1/L2 (P4)	Individuel	Transmission de contenu, règles et formes Préparer à l'examen de BEPC	Transmissif déductif	Formelle	Méthode Traditionnelle grammaire-traduction et interrogative directe
Adjuvant L1/L2 (P5)	individuel	Transmission de contenu, règles et formes Préparer à l'examen de BEPC	Transmissif déductif	Formelle	Méthode Traditionnelle interrogative directe
Adjuvant L1/L2 (P6)	Individuel et en petits groupes	Transmission de contenu, règles et formes Préparer à l'examen de BEPC	Transmissif déductif	Formelle	Méthode Traditionnelle interrogative directe
Adjuvant L1/L2 (P7)	individuel	Transmission de contenu, règles et formes Préparer à l'examen de BEPC		Autoritaire/distance	Méthode Traditionnelle interrogative directe
Adjuvant L1/L2 (P8)	duo	Transmission de contenu, règles et formes Préparer à l'examen de BEPC	associatif	Formelle	Méthode Traditionnelle interrogative directe
Adjuvant L1/L2 (P9)	individuel	Transmission de contenu, règles et		Distance	Méthode Traditionnelle interrogative

L1 vs L2	Apprentissage L2	Enseignement de la L2	Styles pédagogiques	relations avec les élèves	Implicite pédagogique
		formes Préparer à l'examen de BEPC			directe
Adjuvant L1/L2 (P10)	En petits groupes	Transmission de contenu, règles et formes Préparer à l'examen de BEPC		Ouverte maternelle, proche	Méthode Traditionnelle interrogative directe
Adjuvant L1/L2 (P11)	Individuel et en petits groupes	Transmission de contenu, règles et formes Préparer à l'examen de BEPC		Ouverte maternelle, proche	Méthode Traditionnelle interrogative directe
Adjuvant L1/L2 (P12)	Individuel et en petits groupes	Transmission de contenu, règles et formes Préparer à l'examen de BEPC		Formelle	Méthode Traditionnelle interrogative directe
Adjuvant L1/L2 (P13)	Individuel et en petits groupes	Transmission de contenu, règles et formes Préparer à l'examen de BEPC		Proche et formelle	Méthode Traditionnelle interrogative directe
Adjuvant L1/L2 (P14)	Individuel et en petits groupes	Transmission de contenu, règles et formes Préparer à l'examen de BEPC		Ouverte	Méthode Traditionnelle interrogative directe

Synthèse des Théories personnelles des enseignants, style et relationnel

L'apprentissage est tributaire des situations créées par les enseignants, de la motivation des élèves et des activités. Comme nous pouvons le constater, la méthode grammaire traduction, de fondement behavioriste, est ancrée dans les mœurs. La langue de départ des apprentissages étant le français (chap. IV, *supra*), ces conceptions de l'apprentissage d'une L2 rappellent que « la culture et la langue d'origine ont souvent été perçues comme d'encombrants et inutiles bagages culturels.

Elle était en cela le reflet d'une société qui continue de penser qu'il faut rompre avec sa culture d'origine pour devenir français à part entière et qui véhicule des stéréotypes extrêmement négatifs sur les différences culturelles, notamment lorsqu'il s'agit d'Africains ou de Maghrébins » (Rolland, 2007 : 51). Au regard de ce qui précède, que pouvons-nous retenir de ce va-et-vient entre l'actualité des élèves et les récits d'apprentissage des enseignants ?

❖ Conclusion du chapitre 5

Le propos de Rolland que nous venons de citer rappelle le bilan que nous avons fait sur les répertoires linguistiques des acteurs de la classe. Nous avons mis en évidence les arguments qui justifient l'exclusion des substrats linguistiques de la classe de langue. Elèves et professeurs partagent l'ancrage du français comme substitut des langues de première socialisation. De ce fait, le lien affectif que les professeurs manifestent à l'égard de leur patrimoine linguistique ne repose plus que sur des compétences réceptives partielles. En revanche, les difficultés d'apprentissage divisent les acteurs de la classe. Le professeur n° 13 rappelle que :

« nous sommes dans une société en mutation si je peux m'exprimer ainsi / où le contexte de l'enseignement n'est plus le même / les enfants sont devenus des PME // excusez-moi du terme / c'est-à-dire des partisans du moindre effort// ils ont tout / mais ils ne veulent rien faire avec/ les documents où les moyens didactiques dont ils disposent// ils préfèrent ↑la facilité » (cf. vol. 2. EG02P13_Q14)

C'est dire combien l'abondance n'est pas toujours l'ami de la motivation intrinsèque. Nous notons que l'instabilité sociale est plus prégnante maintenant que par le passé. D'une époque à l'autre, la motivation à apprendre ne repose pas sur les mêmes items.

Cependant, l'image de la langue-culture assure toujours l'attractivité même si le pôle enseignant n'est plus le centre de gravité. La motivation intrinsèque et les perspectives professionnelles déterminent désormais les choix des élèves aujourd'hui. Par ailleurs, la dichotomie Libreville versus ville de l'intérieur pointe des déséquilibres en matière de formation continue. La conclusion que fait le professeur n° 5 est particulièrement édifiante :

Extrait n° 35_P5Q12 : [...] // bon / nous/ nous enseignons une langue étrangère// et on est abandonné à nous-mêmes / les ouvrages il n'y en a pas / euh les moyens il n'y en a pas / y a rien / même quand on sort de l'école / c'est vrai on est enrichi / on en a bien de choses à vouloir donner aux enfants / mais au fur et à mesure / que les années passent // on est presque réduit XX au même niveau que l'enfant / puisque on n'a plus les moyens de nous recycler »

C'est une préoccupation majeure pour la formation des enseignants en milieu exolingue. Le tableau n° 7 (cf. § 5.1, *supra*) donne des informations sur cet isolement progressif, cette mort lente de la passion pour la langue espagnole. Les assertions sont nombreuses face à la froideur qui gagne même des relations diplomatiques avec le corps professoral. Le professeur n° 14 en témoigne.

« nous sommes à l'intérieur/ mais comme enterrés à l'intérieur / on est au courant de rien / et même quand on s'adresse quand quelques fois quand je suis allé à l'Ambassade à Libreville / mais tout est tellement froid que tu n'as plus envie de revenir ».

Cette distance qui se creuse entre les acteurs clefs de la vitalité de la langue espagnole est transmise aux élèves. Et lorsqu'on prête l'oreille au professeur n° 7 on se rend compte que :

« depuis un certain temps on constate que **même l'enthousiasme qui marquait les élèves de quatrième / ils n'en ont plus**/ ils n'ont plus d'enthousiasme / maintenant c'est comme si on fait l'espagnol juste parce que c'est une langue qu'il faut // ce programme / il faut faire quelque chose / on a un choix à faire entre l'espagnol et l'allemand ou bien c'est quelque chose qui vient comme ça / **ils ne le font plus par enthousiasme** » (cf. vol 2. Chap. 2. E07P7_Q19)

Comment maintenir la passion de la langue, cette flamme qui a été à l'origine de plusieurs vocations ? Cette interrogation met en perspective les difficultés de communication des professeurs et, par le fait même, celles des élèves.

Autrement dit, comment les élèves seraient-ils plus aptes à communiquer avec aisance si leurs professeurs deviennent pires que ces derniers ? Eveline Charmeux (2010 : 1-2) revenait sur la question des compétences des enseignants en formulant la question de la manière suivante. « Pour que les élèves construisent des compétences, notamment en langues étrangères, qu'elles devraient être celles de l'enseignant ?

Dans cette voie, à l'occasion de son XX^e anniversaire, l'Institut Cervantès avait organisé un colloque international virtuel des professeurs d'espagnol (COMPROFES, 21-23 nov. 2011) au cours duquel cette question a été formulée en ces termes. «¿Qué significa ser un profesor competente de ELE ?» Les réponses⁹⁵ de l'atelier dédié à celle-ci s'inscrivent dans huit compétences clés, réparties dans deux cercles concentriques. Dans le premier, on trouve : « organiser des situations d'apprentissages, évaluer ces apprentissages et impliquer l'étudiant dans le processus. Dans le cercle extérieur, nous trouvons : faciliter la communication interculturelle, participer activement dans l'institution, utiliser les TICE, gérer les sentiments et les émotions et se développer professionnellement » (Institut Cervantès, 2010 : 8). L'illustration n° 30 (cf. infra) réalisée par l'Institut Cervantès nous livre les compétences actuelles d'un bon professeur d'espagnol, langue étrangère. Cette illustration questionne, cependant, la performance de l'enseignant selon le contexte culturel de sa mise à l'épreuve.

Figure n° 32 : Compétences du professeur d'espagnol selon Institut Cervantès



Instituto Cervantès, Dirección Académica (2012 : 8)

⁹⁵ <http://comprofes.es/talleres>.

Ces compétences sont mises à l'épreuve du contexte gabonais d'enseignement-apprentissage de l'espagnol dans le prochain chapitre et dans la discussion des résultats. Pour finir, nous retiendrons qu'entre le « dire et le faire », « le vouloir dire » et « le pouvoir dire » des enseignants, la marge d'erreur d'interprétation peut-être significative. Des changements sont observés aussi bien dans les attitudes que dans l'expression des relations pédagogiques. Mais il nous reste à examiner une donnée essentielle dans l'analyse des représentations. Comment enseignent-ils aujourd'hui l'espagnol à ce niveau de la scolarité ? C'est à cette question que nous consacrons le prochain et dernier chapitre de cette thèse.

CHAPITRE 6 : INITIATION A L'ESPAGNOL LANGUE ETRANGERE AU GABON : ANALYSES DE QUELQUES PRATIQUES DE CLASSE

« Une classe est un espace conversationnel où la parole a le rôle principal. Plus spécifiquement, dans la classe de LE, celle-ci est pratiquée, observée, manipulée, reprise, expliquée, reformulée, réparée, évaluée, commentée » (Cambra 2003 : 45).

❖ 6.0. Introduction

Nous avons vu qu'appréhender les représentations des acteurs de la classe sur le sens de leurs actions exige de réunir les aspects cognitifs, contextuels et interactionnels (cf. première partie). Les facteurs contextuels et socioculturels déterminant l'enseignement-apprentissage viennent de faire l'objet d'une analyse comparative dans les chapitres IV et V précédents. Nous sommes passés des caractéristiques ethnolinguistiques des classes à l'utilité des répertoires linguistiques des acteurs concernés. Puis, dans un va-et-vient entre le présent et le passé, nous nous sommes intéressés à leurs difficultés et à leurs motivations respectives. Ce parcours s'est appuyé sur des matériaux déclaratifs marqués du sceau de la subjectivité et des feintes énonciatives (questionnaires et les entretiens). C'est donc chargé de ces informations que nous frappons aux portes des salles de classe. Que font les acteurs de la classe pour s'appropriier l'espagnol au niveau débutant ?

Face aux transformations politiques, institutionnelles et technologiques liées à la mondialisation des échanges, le contexte gabonais d'enseignement-apprentissage de l'espagnol interroge les méthodes constituées. Les effectifs pléthoriques deviennent des laboratoires d'expériences individuelles sur le métier d'enseignant.

Mais détrompons-nous, l'acte d'enseigner est loin d'être simple à analyser. En effet, c'est une intrusion dans la scène où se déploient, actions et intentions, savoirs et routines, expériences et préoccupations voire des convictions. C'est aussi voir et accepter de ne voir qu'un artefact livré des interactions.

Aussi, quatre remarques préalables méritent-elles d'être faites avant de poursuivre les analyses. La première consiste à rappeler, selon Cicurel, que :

« Fondamentalement, enseigner n'est pas jouer, pas plus qu'apprendre ne l'est. Car lorsque le rideau tombe, chacun repart avec la mémoire de ce qui s'est passé. Les actions accomplies en classe ne sont pas gommées une fois que l'on est sorti de ce lieu ; elles ont des conséquences dans la vie réelle, à la différence des actions fictives en représentation sur une scène théâtrale » (Cicurel, 2011 : 7).

La seconde remarque est d'ordre méthodologique. Nous précisons que l'accès à la singularité, à l'imagination, à la créativité des enseignants de notre échantillon se fait par le biais d'anecdotes et/ou expériences issues des entretiens et non des verbalisations en tant que méthodologie de la recherche. Nous essayons d'exploiter au mieux l'ensemble des opinions exprimées par ces enseignants (cf. ensemble du volume 2 de cette thèse).

La troisième remarque est d'ordre théorique. Il nous semble indispensable de rappeler que les travaux sur l'analyse des interactions en classe sont aussi nombreux que ceux qui traitent des représentations. Nous faisons le choix d'inscrire, en introduction de ce dernier chapitre, le cadre épistémologique qui est interrogé et discuté tout au long des analyses. Notre perspective sociodidactique et ethnographique se fonde donc sur des ressources auxquelles nous avons eu accès. Il s'agit des travaux sur l'oral transcrit dont font références, en analyse du discours didactique, des auteurs tels que Moirand (1990, 1992), Coste (1998, 2000, 2003) et leurs collègues.

Nous avons également recours aux auteurs dont la visée est davantage interactionniste et acquisitionniste, tels qu'Arditty (2004), Arditty et Vasseur (1999), Bigot et Cadet (2011), Pekarek, (2000), De Pietro, Matthey et Py (1988), Kerbrat-Orecchioni (1994), Mondada et Pekarek-Doehler (2000, 2002) pour ne citer que ceux-là.

Par ailleurs, du côté anglo-saxon, le courant « Teacher Cognition » est représenté par Woods (1996), Borg (2003, 2006) et Freeman (1996).

La quatrième remarque concerne l'explication du choix de réduire au maximum le corpus des interactions didactiques que nous analysons. A ce sujet, deux raisons justifient cette décision. Premièrement, le manuel au programme des classes de 4^e, *Horizontes* « propose une démarche pédagogique qui associe **méthodologie traditionnelle et techniques récentes** en matière d'apprentissage de langue étrangère. Il propose notamment de véritables occasions de communiquer à deux (En parejas) ou en groupe (En grupos) » (Horizontes, 1998 : 3). Cette double démarche met en évidence les caractéristiques des situations prototypiques. Deuxièmement, le fonctionnement de la méthode traditionnelle (tableau n° 9, supra), et le déséquilibre des données entre le secteur privé et le secteur public n'apportent pas plus d'informations à l'analyse des similitudes et contrastes des tactiques d'enseignement. C'est donc par souci de pertinence et d'équilibre que nous avons décidé d'analyser quatre leçons (deux leçons dans chaque ville) soit quatre professeurs. Ce qui s'équilibre avec les quatre cahiers de cours obtenus (deux dans chaque ville) (cf. tableau n° 10, infra).

Tableau n° 10 : Corpus d'interactions didactiques et cahiers de cours

	LIBREVILLE		LAMBARENE		TOTAL
	moins expérimenté	plus expérimenté	moins expérimenté	Plus expérimenté	
Professeurs	1	1	1	1	4
3. Films des cours		2	0	2	4
Total heure	1h30		1h30		3 h
4. Cahiers de cours	2		2		4
Total en heure	50h		50h		100h

Cela étant, pouvoir observer ces hommes et femmes en scène est une opportunité d'inférer leurs « principes, croyances, désirs, expériences, idéalizations » (Cicurel, 2011 : 8).

C'est donc un chapitre qui essaie de répondre à cinq questions. 1) Que disent les instructions officielles sur l'enseignement de l'espagnol au niveau débutant depuis 1990 à ce jour ? 2) Quels sont les rôles et les attentes de chaque interactant ? 3) Existente-ils des similitudes et/ou des contrastes dans les pratiques de classe observées selon les villes ou les secteurs du système éducatif ? 4) Dans quelle mesure les situations pédagogiques observées soutiennent-elles l'appropriation de la langue-culture espagnole ? 5) Quelles évolutions pédagogiques et méthodologiques relève-t-on depuis la thèse d'Eyéang (1997) et quels sont les enjeux actuels ? Pour y répondre, nous allons nous servir de l'évolution du discours des instructions officielles, du discours didactique et du discours des entretiens voire du contenu des cahiers de cours. Ainsi aurons-nous à examiner quelques synopsis des pratiques pédagogiques (le faire) à dessein d'apprentissage. C'est aussi le lieu d'établir des ponts entre tactiques d'enseignement énoncées et stratégies discursives. Nous divisons donc ce chapitre en trois sections. Dans la première section, nous tentons de dégager les caractéristiques du discours institutionnel et du contrat didactique. Dans la seconde, nous confrontons les discours sur les tactiques d'enseignement (résolutions des problèmes) et les faire (interactions) par le biais de quatre synopsis (leçons). Et enfin, dans la troisième section nous ferons la synthèse diachronique du sens de l'agir professoral et des adaptations sociodidactiques tout en relevant les besoins actuels des enseignants. Pour lors, que disent les instructions officielles ?

6.1. DISCOURS INSTITUTIONNEL ET CONTRAT DIDACTIQUE

■ Les instructions officielles des classes de 4^e/3^e depuis 1990

Le Ministère de l'éducation nationale gabonais rappelle que : « l'enseignement de l'espagnol au Gabon tient au fait que le système éducatif gabonais a choisi de s'inspirer du système français dans les structures d'enseignement, la formation et le fonctionnement » (MEN, 2007 : 3). L'implicite de ce rappel doit d'être contextualisé historiquement car le Gabon n'est pas le seul pays d'Afrique francophone à enseigner l'espagnol.

L'actualité et l'évolution des échanges rendent indispensable son enseignement-apprentissage de par ses apports pour la formation du citoyen Gabonais. L'importante communauté hispanophone sur le territoire nationale et l'évolution économique régionale voire internationale constituent, entre autres, des raisons valables pour une plaidoirie telle que faite par Okome Beka (2007). Nous allons donc parcourir quelques grandes lignes de l'évolution du discours officiel en matière d'enseignement de l'espagnol au Gabon.

L'objectif est de nous éclairer sur les dires et les faires que nous avons en analyse. Selon les instructions officielles et les programmes des classes de 4^e, l'enseignement de l'espagnol au Gabon visait deux objectifs dans les années 1990 : « un objectif linguistique et un objectif culturel ». La conjonction des deux objectifs est reconnue au même titre que l'expérience des enseignants dans la réalisation de ces buts (MEN, 1990 : 1-3). Dans les années 1990, l'apprentissage de l'espagnol à des buts formulés en capacités de : « pouvoir communiquer, de pouvoir comprendre et produire des textes courts à l'écrit et à l'oral ». Entre ce passé et l'actualité Pujol & Schummer (2014, sous presse) résumant :

« Las directrices del Ministerio señalan tres tipos de objetivos que deben alcanzarse: el lingüístico, el cultural y el comunicacional, aunque en el primer año de aprendizaje de la lengua sólo se exigen los dos primeros. El objetivo lingüístico se refiere a la adquisición del código: al dominio de la fonología (fonética y prosodia), la ortografía, el léxico (palabras que presentan cierta dificultad para los alumnos) y la gramática (uso de los tiempos verbales, giros idiomáticos, etc.) »⁹⁶.

Il n'y a pas de programme culturel organisé en tant que tel en séquences d'enseignement pour ne pas véhiculer un certain nombre de stéréotypes. Le Ministère de l'Education Nationale gabonais (MEN) s'appuie donc à nouveau sur la programmation française. En un mot:

⁹⁶ Pujol & Schummer (sous presse) "El papel atribuido al alumno en la clase de principiantes de ELE en Gabón", en Pavón, M.V. (Ed.) *Actas del XXV Congreso de ASELE La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, Universidad Carlos III, Madrid 17-20 de septiembre de 2014. Nous traduisons : « Les instructions du Ministère de l'Education Nationale fixent trois objectifs à atteindre. A savoir : linguistique, culturel et de communication, même si en première année d'apprentissage, seuls les deux premiers sont obligatoires. L'objectif linguistique concerne l'acquisition du code : c'est le domaine de la phonologie (phonétique et la prosodie), l'orthographe, le vocabulaire (mots qui présentent des difficultés) et la grammaire (emploi des temps, les expressions idiomatiques, etc.) ».

El objetivo cultural se refiere a lo que podríamos llamar a la vez aspectos culturales e históricos (la llamada “civilización” en francés) : descubrimiento de las costumbres, de las mentalidades, de las instituciones, de todos los rasgos específicos del mundo hispánico e hispanoamericano en todos los ámbitos; se trata de hechos de civilización o de contenidos culturales, más o menos estereotipados como la corrida, las cofradías, la guardia civil, las Cortes, las tapas, el curanderismo, el gaucho, el peronismo etc. »⁹⁷.

La civilisation, au sens français du terme, regroupe les aspects historiques, psychologiques, stylistiques à dessein d'outiller l'élève, aussi bien en expression orale qu'en expression écrite, tout en lui apportant une « formation humaine qui lui permette de s'orienter et de comprendre les mentalités et les cultures du monde hispanique et hispano-américain contemporain » (Pujol et Schummer, 2014).

Et en ce qui concerne les auxiliaires pédagogiques, on lira qu'« au-delà des recours précieux que représentent les sons et images, les textes d'auteurs demeurent la clé de voûte de l'enseignement, au collège comme au lycée » (MEN, 1990 : 9).

Rappelons donc qu'au départ, la mise en pratique de la méthodologie d'enseignement-apprentissage vise à entraîner l'élève à l'expression orale. Dans ce cas, le texte sert de prétexte à l'étude du lexique, de la grammaire et un condensé est recopié dans le cahier de l'élève.

Quant à l'évaluation, elle demeure la prérogative exclusive du professeur. La discipline et l'investissement personnel de l'élève est gage de réussite aux évaluations sommatives y compris pour les travaux à faire à la maison.

Voici résumé dans ce tableau n° 11 (infra), la feuille de route des professeurs en classe de 4^e.

⁹⁷ Pujol & Schummer (2014). Idem. « L'objectif culturel se réfère à ce que nous pourrions appeler à la fois culture et histoire (ce qu'on appelle "civilisation" en français): découverte des coutumes, les attitudes, les institutions, toutes les caractéristiques spécifiques du Monde hispanique et hispano-américain dans tous les domaines; il s'agit des faits historiques et de contenu culturel, plus ou moins stéréotypés comme la course, les guildes, la Garde civile, les tribunaux, casquettes, charlatanisme, le gaucho, le péronisme etc. ». Notre traduction.

Tableau n° 11 : Synthèse des instructions officielles classe de 4^e de 1990-2012

Programme des classes de 4^e depuis 1990		
1) Groupe verbal	2) Le groupe nominal	3) La phrase
<p>a) Conjugaison Verbes réguliers aux temps et modes courants Verbes les plus usuels Les auxiliaires « ser » y « estar » emploi usuel</p> <p>b) Les modes Indicatif, subjonctif, impératif, infinitif, infinitif substantivé, al + infinitif, futur de l'indicatif, conditionnel ; gérondif ; l'action progressive ; participes passés réguliers et irréguliers ; les temps composé ; les forme enclitique Adverbe de lieu</p> <p>c) Adverbe de lieu, de temps et de manière ; Expression de l'heure Verbes pronominaux Tournure idiomatique : gustar</p>	<p>a) Le nom et l'adjectif qualificatif, genre et nombre Les déterminants du nom et les pronoms (formes et emplois très usuels L'article défini et l'article indéfini : article (Lo) suivi du relatif</p> <p>b) Les adjectifs et les pronoms possessifs Les adjectifs et les pronoms démonstratifs</p> <p>c) Les adjectifs indéfinis : poco, mucho, bastante, demasiado (SE) équivalent du pronom indéfini "on" Les adjectifs numéraux l'apocope</p>	Affirmation Négation Coordination l'interrogation l'exclamation Le degré de comparaison Subordination Subordonnée relative, Quelques subordonnées circonstancielles : Cuando, porque, como ordre et défense, Souhait, obligation Les prépositions « a, de, en, por, para, con »

Source : MEN & IPN, 1990.

Ce tableau condense en une année ce qui a été enseigné en langue française durant toute la scolarité en primaire, soit six années en moyenne.

De cette époque des années 1990, nous retiendrons les points suivants : d'une part, il est conseillé aux enseignants d'éviter « les phases de thème car elles contrarient l'élaboration des réflexes linguistiques en flattant une tendance naturelle à penser en français d'abord et à traduire mentalement ce français en espagnol avant de s'exprimer » (MEN, 1990 : 13).

Contrairement à cette instruction, les récits d'apprentissage nous ont montré (cf. chap. V, supra) que les acteurs de la classe ne peuvent pas se passer du français pour apprendre l'espagnol. De plus, c'est bien le fonctionnement cognitif transmis d'une génération à l'autre.

D'autre part, les évaluations sommatives réalisées en classe sont les « seuls exercices permettant d'évaluer avec objectivité la compétence de l'élève » et que « l'essentiel du temps est consacré aux activités orales » (MEN, 1990 : 14). Quelques années plus tard, une circulaire modifie ce fonctionnement séculaire.

- **Note circulaire du 7 avril 2002**

Suite à la réforme du BEPC (Brevet d'études du premier cycle (BEPC) du 16 février 2001, la note circulaire N°000075/MEN/SG/DG/DE adressée aux enseignants le 31 mai 2001 apporte quelques ajustements au niveau de l'épreuve écrite du BEPC en matière d'application du programme culturel du premier cycle. La Guinée Equatoriale figure désormais au menu de l'épreuve. Ladite note circulaire s'adresse également aux enseignants des classes de 4^e qui « **doivent dès cette année d'initiation préparer leurs élèves à la nouvelle épreuve écrite du BEPC** » (MEN, 2002 : 3). L'écho du terrain en rapport avec cette recommandation nous est donné ici par le résumé du professeur n° 1 de notre échantillon.

E01P1_Q20 : « bien **les débutants ont une finalité c'est l'examen du b.e.p.c lorsqu'ils sont en deuxième année d'espagnol**. Alors au départ y a trois ou quatre ans ils ont changé la donne/ au départ il fallait euh motiver/ il fallait trouver des activités pour développer l'oral/ les activités orales parce-que l'enfant en deuxième année d'espagnol passait l'examen de b.e.p.c/ [...] à l'oral et y a quatre ou cinq ans/ les données ont changé / Dorénavant en seconde année/ au b.e.p.c l'enfant passe l'espagnol à l'écrit. Donc depuis la classe de débutant de quatrième/ il faut plus multiplier les activités écrites/ amener l'enfant à être autonome à donner son avis euh :: en deux ou trois lignes sur un sujet donné sur un thème/ mais pour réussir à le faire nous partons de // des textes que nous étudions dans nos manuels/ **pour que nos enfants s'habituent à écrire/ les objectifs sont plus linguistiques** » (Cf. Vol2. Chap. 1_E01P1_Q20

Dans cette même période, *l'approche par les compétences* sera en attente d'adoption par Ministère de l'Education nationale.

Comme nous pouvons l'observer, nous passons d'un enseignement accordant la priorité à la pratique de la langue à un enseignement axé sur l'écrit.

Trois années plus tard, la fiche de progression est évaluée et une autre note circulaire en rappelle l'utilité.

- **Note circulaire du 15 février 2005**

Cette seconde note circulaire en rappelant le caractère indispensable de l'élaboration de la fiche de progression met en évidence le souci de conjoindre les finalités de l'éducation avec les objectifs d'apprentissage. Aussi vise-t-elle le réajustement « des progressions en fonction des résultats des évaluations auxquelles sont soumis régulièrement les élèves » (MEN, 2005 : 3-5). Deux années plus tard, après l'analyse des mauvais résultats du BEPC des années 2001 et 2003, la troisième note circulaire que nous citons ci-dessous (infra) aura pour objectif de « **renforcer l'expression écrite** » en réajustant le barème et en élargissant les questions de civilisation.

- **Note circulaire et note d'orientation du 29 janvier 2007/0074/2007**

Dans la même période, la note d'orientation qui suivra la réactualisation des instructions et programmes du premier cycle (IPN : 2004 : 4) marquera un tournant décisif dans le discours officiel. En plus des deux objectifs précédents, un objectif communicationnel s'inscrit désormais au tableau et conduit à des harmonisations sur l'ensemble des départements de langues. Ce qui se traduira par la précision des profils de compétences. Selon la lettre d'orientation ci-dessus, l'objectif culturel « conventionnellement orienté vers le monde hispanique et hispanophone » accorderait, « dès à présent un intérêt **certain aux traits culturels gabonais** » et contribuerait « ainsi à l'épanouissement de l'apprenant gabonais » (IPN : 2007-2007 : 5). L'adaptation sociodidactique va désormais plus loin dans les choix des supports d'enseignement (textes et thèmes). De plus, l'objectif linguistique élargit les perspectives aux langues de spécialité (**commerce, technique, journalisme**, etc.).

Dès lors, l'espagnol gagne en prestige⁹⁸ et devient une langue compétitive au même titre que l'allemand ou l'anglais.

Pour preuve, en avril 2014, l'Union Africaine (UA) a agréé l'entrée en vigueur du protocole d'amendement de la Charte constitutive de l'Union Africaine afin d'ajouter l'espagnol et le swahili à la liste des langues officielles de l'organisation.

⁹⁸ <http://guineaecuatorialpress.com/noticia.php?id=5003&lang=fr>.

L'Espagne et la Guinée Equatoriale se mobilisent pour soutenir sa diffusion et l'adhésion des autres pays de l'Union. En résumé, le discours de l'IPN (2007 : 5-6), du point de vue méthodologique, fait un bon considérable en passant de la méthode grammaire-traduction, dans laquelle « l'objectif était d'étendre la connaissance générale et développer les facultés d'analyse des apprenants, sans réelle communication entre l'apprenant et l'enseignant, ni entre les élèves eux-mêmes » à la méthode traditionnelle active revue et corrigée.

Il suggère d'appliquer la pédagogie active, autrement dit, d'adopter l'approche communicative, de procéder à une contextualisation du matériel didactique et à se former aux pédagogies de groupes. Cette actualisation progressive des instructions officielles pour l'enseignement de l'espagnol au niveau débutant se fonde sur l'analyse des mauvais résultats à chaque baccalauréat depuis 1997 à nos jours et sur l'actualité empreinte d'enjeux stratégiques et idéologiques. A partir du moment où ces recommandations modifient les rôles des acteurs de la classe, quel est l'écho du terrain du point de vue des pratiques de classe ? Les deux prochaines sections apportent quelques débuts de réponse à cette question. Car, même le profil de l'élève, espéré à l'issue de la première année d'initiation interroge les outils et l'application de ces nouveaux impératifs (cf. tableaux n° 12, *infra*).

Tableau n° 12 : Profil de compétences de l'hispanisant débutant au terme d'une année d'apprentissage

A la fin de la première année d'initiation, l'élève doit être capable de
1. Rédiger un court texte cohérent sur un thème donné en se servant du vocabulaire et des structures grammaticales mis à sa disposition.
2. Traduire certaines expressions françaises en espagnol et inversement.
3. Distinguer la structure de base de la phrase de la langue espagnole de celle de la phrase française.
4. Utiliser correctement un petit dictionnaire bilingue.
5. Conjuguer correctement les verbes étudiés.
6. Transformer un dialogue en récit et inversement.
7. Engager une conversation simple.
8. Décrire une situation à partir d'images.
9. Réagir à une conversation simple.
10. Reproduire par écrit et/ou oralement un texte simple écouté.
11. Résumer un texte court, le comprendre et l'analyser en détachant les structures et les articulations
12. Utiliser correctement les structures lexicales et syntaxiques pour bien parler et bien rédiger
13. Situer et se situer dans le temps et dans l'espace (utiliser à bon escient les adverbes de temps, de lieu et des relayers)

A la fin de la première année d'initiation, l'élève doit être capable de
14. Présenter et situer l'Espagne.
15. Présenter succinctement et situer les pays d'Amérique latine.
16. Jouer une scène.
17. Réciter un poème.
18. Reconstituer un texte.
19. Demander un renseignement.
20. Distinguer le passé du présent (passé-composé/passé simple).
21. Utiliser correctement les verbes irréguliers.

(MEN/IPN/2004 : 14-15).

Le discours officiel fixe également l'organisation canonique du déroulement de la leçon. Ce qui donne une idée des rôles et des attentes des interactants. Ce point introduit les caractéristiques du contrat didactique tel qu'il est conçu officiellement.

■ **Caractéristiques du contrat didactique : les routines**

La méthode grammaire traduction a posé le cadre dès l'entrée de cette première section. Cependant, l'organisation d'une séquence d'enseignement (MEN, 2004 : 21-24) en six phases mérite d'être rappelée puisque les synopsis des leçons la soumettent à l'épreuve du terrain.

Tableau n° 13 : Organisation de la séquence d'enseignement

Phases	Actions	Buts ou présupposés
1) Le début de la leçon	On contrôle	Rappel/vérification des acquis (interrogation/réponses)
2) L'Expression orale et écrite de l'élève	On interagit	(stimuli/réponses/interactions)
3) L'Exploitation du tableau noir	On observe attentivement	Mémoire / visuelle
4) La phase écrite	On écrit	Mémoire scripturale
5) La lecture du texte par l'élève	On récapitulation	Vérification/réinvestissement (auto correction-hétéro correction)
6) Les travaux écrits	On assimile	Investissement personnel

Notre synthèse à partir du MEN (2004 : 21-24).

Cette organisation des leçons est un fonctionnement reposant sur l'étude des textes. Par conséquent, les rôles et les attentes des acteurs de la classe demeurent ceux fixés par la méthode traditionnelle d'enseignement apprentissage des langues.

■ Rôles et attentes réciproques des acteurs de la classe

Le professeur a la responsabilité de la planification, du choix des matériaux, de la démarche et de l'évaluation des élèves. Il assume les attentes institutionnelles (respect du programme/ instructions officielles/préparer aux épreuves du (BEPEC) y compris celles des élèves voire des parents d'élèves.

Reconnu en tant qu'expert, il prend des décisions (décideur 1) avant la rencontre (planification 1), pendant la rencontre (décideur 2 / les réajustements), après la rencontre (planification 2) en préparant la suite des événements. Il gère ainsi la chronogenèse des actions didactiques (Reuter et al., 2010 : 25-27). Il a la charge de « concevoir, d'ajuster et/ou de contextualiser le projet pédagogique » (Dolz & Tupin (2011 : 86).

Quant aux élèves, il leur est recommandé d'être disciplinés, d'écouter, de répondre aux questions, de répéter, de mémoriser, de réciter, d'étudier et de réinvestir les acquis. A partir de ce cadre théorique institué, quelle est la marge de liberté pédagogique des enseignants ? Quelles différences établir entre le professeur novice et l'expérimenté ? C'est à la lumière de quatre synopsis de leçons que nous essayerons d'y répondre.

6.2. REPRESENTATIONS, DISCOURS OFFICIEL ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES : QUELS ENSEIGNEMENTS TIRER ?

Avant de présenter les synopsis des cours, il convient de préciser l'intérêt de cette section par rapport à l'ensemble du chapitre. En effet, lorsque nous parcourons l'évolution de la terminologie relative aux stratégies de communication, aux stratégies communicatives voire la compétence stratégique, l'éclairage que donne Ospina García (2013 : 173-190) sur ces concepts situe notre propos du côté des stratégies discursives.

Les stratégies d'apprentissage restent du côté des élèves ou des anciens élèves devenus professeurs. Tandis que les stratégies pour l'usage de la langue relèvent des stratégies de communication. Elles ne sont pas exclues de la situation didactique mais l'asymétrie des acteurs les renvoie à l'activité métacognitive.

Il s'agit d'enseigner et non pas de converser. Bru et Clanet (2011 : 27) faisaient remarquer l'inutilité de comparer les enseignants entre eux. Car « (...) même lorsqu'ils font référence à la même méthode, des différences notables existent entre **la façon d'agir des enseignants considérés** ; au fil des séances, le même enseignant agit de façon au moins partiellement différente et **parfois de façon très contrastée** ».

L'intérêt de cette section réside donc dans la mise en évidence de leurs choix lors des résolutions de problèmes relevant de la remédiation individuelle ou de la « régulation des apprentissages » au sens de Perrenoud (1998). C'est donc au travers de ces anecdotes, de ces parenthèses métalinguistiques que nous retrouvons l'étayage, comme tactique d'enseignement. En un mot, comment s'articulent discours officiel et agir professoral en contexte ? Les quatre synopsis suivants nous informent sur les démarches pédagogiques de deux catégories d'enseignants : les novices et les expérimentés. Dans le deuxième volume de cette thèse, les synopsis des leçons de Libreville sont plus détaillés (cf. vol. 2., Chap. IV).

Tableau n° 14 : Professeure expérimentée : synopsis n° 1 : pronoms interrogatifs (Libreville)

Chrono	Phases	Activité du professeur	Activité des élèves	Catégorie et fonction
00:00:00 12'	1) Le début de la leçon	Le professeur écrit la date au tableau Remise des notes L'appel : vérifie les présences/absences	Ecouter observer répondre	Routine 1 : remise des moyennes Tâches administratives Routine 2
13'-16'	2) Phase orale 1	Énonce l'objet de la leçon Consigne 1 : sortez les cahiers de grammaire Lire la date du jour Annonce le point de grammaire du jour Demande de le traduire en français	Répondre Réfléchir Traduire L2/L1	(interactions) Retour sur la routine 1 Traduction et alternance L2/L1
16'-22'	3) La phase écrite 1	Consigne 2 : Silence on copie : Le professeur écrit au tableau	Les élèves copient en même temps que le professeur écrit au tableau	Mémoire scripturale
22'-27'	4) Phase orale 2	Consigne 3 : « tout le monde pose son bic et on essaie de comprendre » Expose la règle en français Interaction Digression explicative Connivence / humour Ouvrir l'activité	Ecouter Répondre aux sollicitations du professeur Participer	Interaction/explicitation/déduction Demande de traduction L2/L1

Troisième partie : Analyse des données, résultats et implications didactiques
Chapitre 6 : Initiation à l'espagnol langue étrangère : analyse de quelques pratiques de classe

Chrono	Phases	Activité du professeur	Activité des élèves	Catégorie et fonction
27'-36'	5) La phase écrite 2	Consigne 4 : silence on copie	Les élèves copient en même temps que le professeur écrit au tableau	Mémoire scripturale
36'-44'	6) Phase orale 3	Explication et compare Pose des questions Corrige les erreurs de prononciation Gère la discipline	Compléter les amorces de phrases Répéter après le prof	Interaction /explicitation/déduction
44'-1h02	7) La phase écrite 4	Consigne 5 : silence on copie : Elle écrit les exercices au tableau	Les élèves copient en même temps que le professeur écrit au tableau	Mémoire scripturale Demande de traduction L2/L1
1h02-1h-12	6) La phase orale 4	Consigne 6 : récapitule Devoir à faire à la maison	Répondre / traduire en français	Interaction/ Vérification / évaluation/ Traduction / Digression

Tableau n° 15 : Professeur moins expérimenté : synopsis n°2 : étude d'un texte/ vocabulaire

Chrono	Phases	Activité du professeur	Activité des élèves	Catégorie et fonction
00:10:12'	1) Le début de la leçon	Il essaie de calmer les élèves Gestion de la discipline		
13'	2) Phase orale 1	Il pose des questions	Répéter et compléter	Interaction
20'	3) Phase orale 2	Explique la règle du pluriel des noms	Répéter et compléter	Phase interactive
24'	4) Phase écrite 2	Explique la règle du féminin	Répéter et compléter	Alternance L2/L1
25'-33'	5) La phase et orale et écrite	Explications / Gestion de la discipline Phase interactive Il écrit le vocabulaire au tableau	Les élèves éprouvent des difficultés de compréhension	Alternance des deux codes par la traduction systématique L1&L2 Phase interactive
34'-	6) Phase écrite 3	Il circule et vérifie la prise de notes	Recopient le tableau	Tâche administrative (vérifier les présences et les absences)

Tableau n° 16 : Professeur moins expérimenté : synopsis n° 3 : conjugaison et étude du vocabulaire du texte « la cena»

Chrono	Phases	Activité du professeur	Activité des élèves	Catégorie et fonction
00	1) Le début de la leçon	La date au tableau		Rituel
8'	2) Phase orale 1	Vérifie le vocabulaire connu et inconnu du texte	Déduisent les réponses Les élèves notent en même temps	Phase interrogative
12'	3) Phase orale 2	Passé à l'identification du texte La compréhension globale du texte Action des personnages	Ils répondent aux questions	Rituel / routine
28'	6) Phase écrite 3	Il écrit au tableau le contenu des échanges	Les élèves copient le tableau	Routine

Troisième partie : Analyse des données, résultats et implications didactiques
Chapitre 6 : Initiation à l'espagnol langue étrangère : analyse de quelques pratiques de classe

Chrono	Phases	Activité du professeur	Activité des élèves	Catégorie et fonction
33'	1) Le début de la leçon	Interroge	Récitent les conjugaisons apprises	Phase interrogative
40'	2) Phase écrite	Apporte des précisions sur ce qui va suivre	Recopie le tableau	Compréhension écrite
7'44-	3) Phase orale 2	Interroge sur les leçons à tirer du texte étudié Introduit le verbe gustar Révision de la composition des repas	Répondent individuellement	Phase interactive

Tableau n° 17 : Professeure expérimentée : synopsis n° 4 : «La cena » (Lambaréné)

Chrono	Phases	Activité du professeur	Activité des élèves	Catégorie et fonction
01:38 17'	1) Le début de la leçon	Consigne 1 : Prenez le texte : la cena Gère la discipline Consigne 2 : un voluntario para escribir la fecha Énonce l'objet de la leçon Consigne 3 : monter les cahiers Elle circule et vérifie le travail effectué à la maison Gère la discipline Fait l'appel Constat de démotivation des élèves	Bavardage Un élève écrit la date au tableau Montre et corrige au tableau les exercices Traduire L2/L1 Répondre	Routine 1 Tâches administratives Routine 1 Alternance L2/L1 Routine 2 : remise des copies des devoirs et rappel au travail en français
17'- 18'52	2) Phase orale 1	Consigne 4: tomar el texto, página 42 La fecha Lecture du texte par le professeur Consigne 5 : una lectura silenciosa Un voluntario para leer el texto Correction systématique des erreurs de prononciation	Ecouter (un livre pour deux) Les élèves lisent le texte en silence Des volontaires se désignent pour jouer les rôles des personnages	Compréhension écrite
	3) Phase orale 2	Présentation du texte Elle pose des questions de compréhension du texte	Les élèves répondent soit individuellement soit de manière collective pour répéter la bonne prononciation	Phase interactive
26'	4) La phase écrite 2	Elle écrit au tableau Elle explique Elle interroge Vérifie en même temps les acquis antérieurs	Ils répondent	Alternance L2/L1

Chrono	Phases	Activité du professeur	Activité des élèves	Catégorie et fonction
35'	5) La phase et orale	¿Quién puede formar una frase personal con porqué? ¿Por qué comes? ¿Por qué no quieres estudiar tus lecciones? Même lorsqu'une ne peut pas parler si quelqu'un d'autre parle on se met à rire/ texte prétexte à l'exercice de conjugaison	Silence / réponses	Règles de bienséance et de discipline "ne pas se moquer de l'autre" Sanction (moins 2)
38'	6) Phase écrite 3	Elle passe vérifier la prise de note «tu as fais trois fautes sur la date/ Elle revient sur l'appel	Les élèves copient ce que contenu du tableau Les élèves répondent individuellement ausente /presente	Tâche administrative (vérifier les présences et les absences)

Plusieurs réflexions peuvent être faites à partir de ces démarches pédagogiques. Nous en retiendrons quatre. La première est que l'enseignant est le pivot, la pièce centrale des situations d'enseignement-apprentissage. Si nous observons son activité langagière selon l'interactionnisme socio-discursif : « on peut dire que les propriétés structurelles et fonctionnelles de ces activités constituent un produit de la socialisation et cristallisent tout un héritage culturel » (Dolz & Tupin, 2011 : 89). L'élève est dans un rôle de récepteur. Il écoute, répond et copie. Encore faudrait-il qu'il ait envie de le faire. La seconde remarque c'est que les routines suivent le schéma institutionnel tracé par le Ministère de l'Education Nationale. La troisième c'est qu'il est difficile de relever des interactions pédagogiques susceptibles de soutenir l'interlangue ou des séquences potentiellement acquisitionnelles (Matthey, 1998, 2003). Et la quatrième c'est que l'alternance L1/L2 est caractéristique du fonctionnement discursif des professeurs.

6.2.1. Stratégies discursives

Selon Tarone [1980] et Faerch et Kasper (1983) nous citerons trois catégories : les stratégies d'évitement (abandon des buts de la communication/réduction fonctionnelle et formelle) (A)

; des stratégies de substitution (recours à L1, autorité, gestualité/mimique) (B) et enfin des stratégies de réalisation des buts de communication (choix parmi les savoir-faire en L1 et élargissement) (C). À cette troisième catégorie, nous ajoutons les stratégies de compensation des auxiliaires de travail par « les moyens du bord ».

6.2.2. Tactiques d'enseignement : actions et prise de décision

Subdivisée en deux étapes, la macroanalyse regroupe : les activités du cours à travers les synopsis : thèmes, objectifs, activités et épisodes. Quant à la micro-analyse, elle repose sur la mise en évidence des actions et des interactions verbales dans les activités organisées par les professeurs.

Le contexte comprend alors : c1 : la participation ; c2 : l'organisation ; c3 : la tâche ; c4 : l'objet ; c5 : les compétences ; c6 : les matériaux. Ces deux étapes mettent en évidence les stratégies de communication et les tactiques d'enseignement.

Nous arrivons à un constat qui laisse de côté toute la trame méthodologique. En effet, les observations de classe et les captations au-vidéo montrent un strict respect de la feuille de route fixée par le Ministère de l'Education Nationale. Le caractère situé et individuel des tactiques montre aussi que chaque ville et chaque secteur présente des stratégies de compensation différentes selon les établissements et les enseignants. Ce qui apporte des éclairages sur le degré d'équipement, l'expérience et la formation des enseignants.

Paradoxalement, les activités proposées à l'élève en classe se limitent à : l'écoute, à répondre aux sollicitations de l'enseignant, à copier le tableau, à lire, à répéter après les autres, à bien prononcer et à faire les exercices à la maison. La conséquence ne se fait pas attendre : le cours magistral épuise davantage et installe l'ennui.

Les tactiques d'enseignement se résument à **alterner L1/L2 par la traduction** systématique dont nous donnons ici quelques exemples :

P1 : **demande de traduction en français**

P1 : ¿ Quién quiere traducir los interrogativos en francés ?

E2 : « les interrogations »

P1 les interrogations !

P1 « Est-ce que en français on peut dire les interrogations ?

E3 : les interrogatifs

P1 : ce sont les pronoms interrogatifs qu'on va voir (cf. vol 2. Chapitre 4. P1Co1/act4).

Les enseignants débutants éprouvent des difficultés avec l'alternance codique. En effet, ils aimeraient bien enseigner directement en espagnol. Mais les élèves, habitués à traduire - ce qui est un trait caractéristique des enseignants expérimentés - présentent des résistances. Pour exemple :

Act3 : Explications du pluriel des noms

No puedo hablar en francés puesto que es una clasexx/ digo que son que/ s un auxiliar/

Es on ne comprend pas/

P1 : ¿ahora entendéis ?

E1 E2 : oui oui/

P2 : muy bien/ la tercera frase/ vosotros... (cf. vol 2. Chapitre 4. P2Co1/ act3).

Le professeur est régulièrement amené à traduire ce qu'il dit en français pour se faire comprendre, comme nous le montrent les deux exemples suivants.

P2 : vais a seguir directamente la corrección al mismo tiempo/

E3 :xxx ?

P2 : digo que xx en vez / au lieu de/ perder/ perdre/ mucho tiempo/ beaucoup de temps/ en/ à/ copier/ mejor hacerlo directamente/ para ganar mucho tiempo/ ¿habéis entendido ? E4 ¿has entendido ?

E4 : sí (cf. vol 2. Chapitre 4. P2Co1/ act3).

Afin d'attirer **l'attention sur les faux amis** entre L1 & L2, le professeur en reviendra à la traduction.

P2 : hay que repasar sus lecciones/ repasar significa estudiar/¿ has entendido ? c'est pas repasser/no significa repasser/ repasar significa estudiar/

E6 : si señor/

P2 :¿habéis entendido ?

Es : sí señor/ (10s) (cf. vol 2. Chapitre 4. P2Co1/ act3).

Si pour l'enseignant expérimenté, l'exercice est systématique, pour le novice, l'activité est bien laborieuse. C'est un élément pertinent qui différencie deux approches pédagogiques et deux générations d'enseignants.

Le novice est, nous semble-t-il, dans l'application des approches directes et d'apprentissage de la langue en la pratiquant. «Machacando se aprende el oficio », pour reprendre en echo l'adage. Ce qui n'est pas le cas des professeurs expérimentés qui croient, par expérience, que les élèves débutants ne peuvent pas suivre sans le français. Les tactiques d'enseignement du point de vue discursif (interactions verbales en classe) reposent principalement sur la reformulation, l'usage de la langue de départ pour expliquer les consignes, lever une ambiguïté ou alors introduire une digression. Vu sous cet angle, nous nous demandons quelle est la liberté pédagogique dont disposent ces enseignants ?

6.2.3. Quelle liberté pédagogique ?

Les enseignants disaient désormais pouvoir travailler avec des supports contextualisés. Nous avons cependant noté que le livre, le cahier de cours et le tableau demeurent les principaux outils. Au niveau débutant, les initiatives des élèves sont donc limitées. Dans les établissements du secteur privé, le respect du plan d'une leçon est suivi à la lettre.

Lorsqu'il s'agit de l'étude d'un texte, outre les routines, l'exposition à la langue est de rigueur. La gestion de la discipline ou « habiter la classe » Gauthier (2001 : 211) est plus facile en raison des effectifs réduits (47-54) élèves par classe) comparativement à ce qui se passe dans les établissements du secteur public (60-100)⁹⁹. Le retour sur l'observé que permet la vidéo (organisation de la classe) donne au chercheur et au didacticien la possibilité de le voir et l'analyser. A ce niveau, l'illustration par la transcription trouve bien ses limites.

En résumé, hormis l'hétéro-correction, l'interaction horizontale est inexistante dans la mesure où le cours magistral s'impose par la configuration même de la classe. Cette tradition éducative (rapport frontal) trouve ses fondements dans l'histoire de l'Ecole et dans la culture orale.

Pour nous limiter à l'artefact utilisé, dans la limite du corpus, car beaucoup reste à dire sur les punitions, sur le bonus, etc., les enseignants en classe de quatrième préparent désormais les élèves à l'épreuve écrite du Brevet d'études du premier cycle (BEPC).

⁹⁹ Cf. Volume, 2: Annexes, p. 264.

Ce qui se matérialise dans les pratiques de classe par les activités axées sur la langue et non sur sa pratique systématique. Les principaux moyens sont : 1) l'acquisition du vocabulaire.

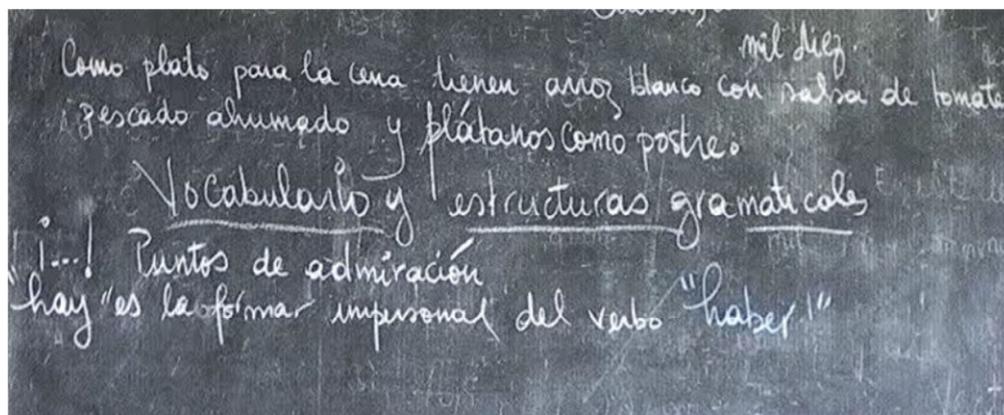


Illustration de la cena Professeur n° 4.

Matériau indispensable à la production orale, les enseignants accordent une place privilégiée à son enseignement. Mais des différences de priorité subsistent entre professeurs. Le second aspect de la préparation à l'examen est l'étude de l'isotopie des textes : la structure argumentative du texte prépare les élèves à la compréhension écrite. Il s'agit d'une routine bien reprise par chaque enseignant.

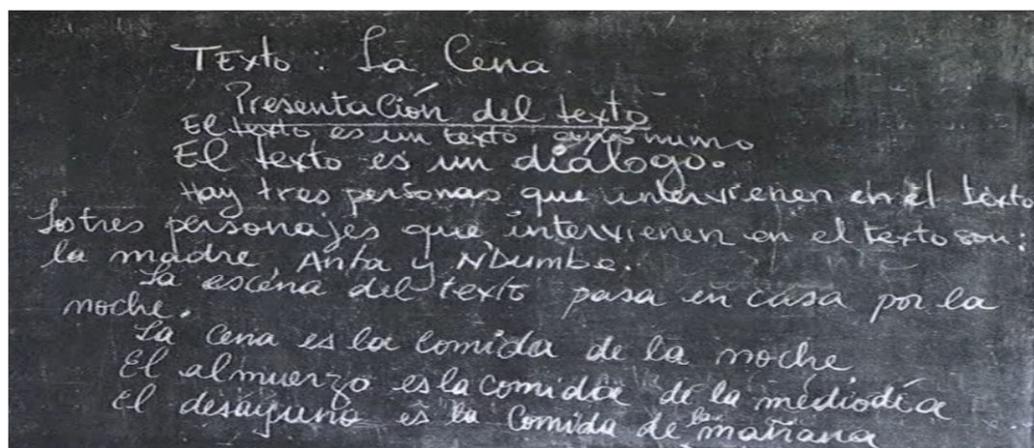


Illustration de la cena Professeur n° 2.

En troisième position, nous avons la prégnance de la grammaire et de la conjugaison, comme nous montre la capture d'écran de ce tableau.

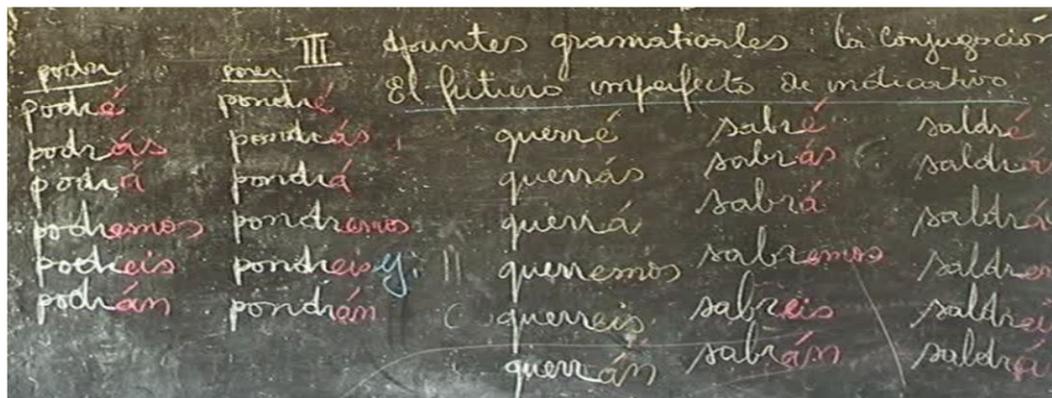


Illustration de la cena Professeur n° 3.

Ces moyens de la méthodologie trouvent leur cohérence dans l'objectif fixé à court terme : « l'obtention de bons résultats à l'épreuve du BEPC ». Cependant, l'approche par les compétences et par les tâches, inscrites désormais comme nouvelles dispositions pour l'enseignement des langues (MEN, 2002) reposent sur l'usage de la langue pour sa pratique orale. Ce qui est une contradiction fondamentale entre l'énoncé institutionnel et la pratique effective. L'activité de l'élève étant réduite à copier le tableau, nous avons fait un retour sur huit mois d'enseignement afin d'en extraire les priorités de la trame pédagogique suivie par quelques enseignants. Ces trajectoires pédagogiques disent sur les choix opérés par ces professeurs et sur le volume horaire réellement utilisé pour une année académique.

6.3. CE QU'ON ENTEND PAR RUDIMENTS EN CLASSES DE 4^e

Sur la base d'une durée moyenne de cinquante minutes par leçon, la leçon étant le prétexte à l'acquisition du vocabulaire, des structures idiomatiques, de la conjugaison et de l'implicite culturel, nous avons retenu cinq items : 1) La pratique de la langue ; 2) L'étude de texte ; 3) La civilisation ; 4) La conjugaison et 5) Le vocabulaire. Les quatre cahiers de cours retenus sont ceux des catégories précédemment étudiées (professeurs moins expérimentés et plus expérimentés).

Nous avons ainsi évalué les priorités de chaque enseignant durant la période qui a précédé notre recueil de données. Apprend-t-on la L2 en classe de quatrième ? Oui et non. Les opinions sont contradictoires. Cela légitime la place et le rôle des « enseignants » de langues dans ces contextes spécifiques.

C'est ici que le tableau noir en tant que trace mémorielle prend tout son sens. Les professeurs argumentent sur cette mémoire à la fois scripturale et visuelle fixée dans le cahier de l'élève (cf. discours des entretiens).

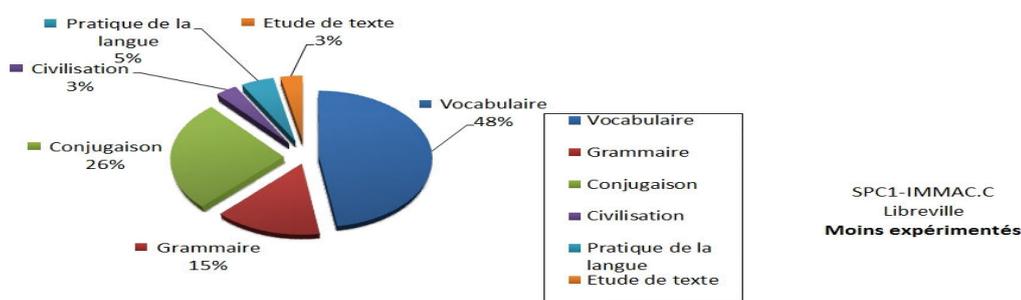
6.3.1. Le faire au travers les cahiers de cours

E01P1 : « Nous avons beaucoup de grammaire à utiliser en quatrième/ c'est la classe débutante/ beaucoup de grammaire beaucoup de conjugaison/// et beaucoup de vocabulaire qu'on puise des documents que nous étudions en classe »
 Vol2. Chap. 1_E01P1_Q20

L'affirmation de ce premier professeur peut faire office de synthèse, mais nous devons aller encore plus loin.

6.3.1.1. Exemple de quelques professeurs « moins expérimentés »

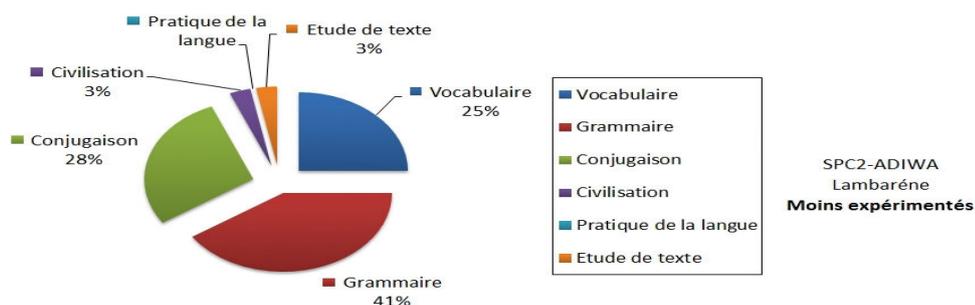
Figure n° 33 : Contenu d'un cahier d'élève (SPC1-Immac) : Libreville



Notre description diachronique d'un cahier d'élève (8 mois de cours)

Pour le premier professeur moins expérimenté, le vocabulaire occupe la première préoccupation. Suivent après la conjugaison et la grammaire avec respectivement, 26% et 15%. La pratique de la langue et la civilisation viennent en dernière position.

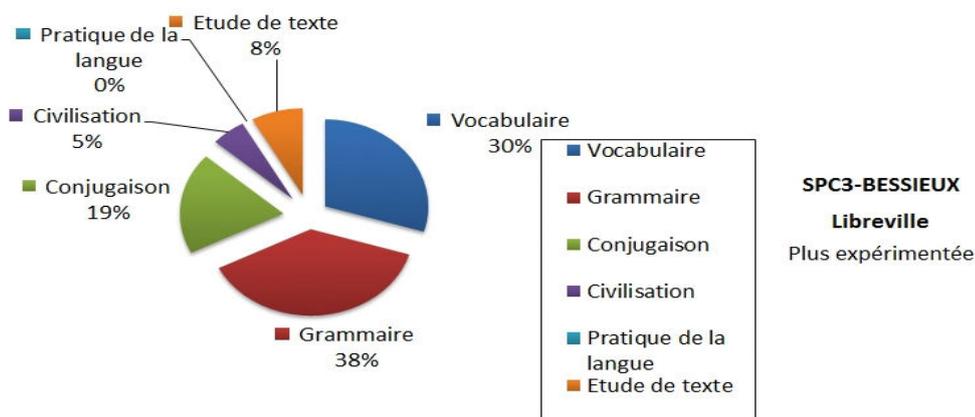
Figure n° 34 : Contenu d'un cahier d'élève (SPC2-Adiwa) : Lambaréné



Le second enseignant moins expérimenté accorde une place de choix à la grammaire et la conjugaison pour 41% et 28% de son temps. On le voit bien, c'est le code qui est ici l'élément de base. Ce qui le distingue du précédent. En ce qui concerne la pratique de la langue, elle est quasi inexistante.

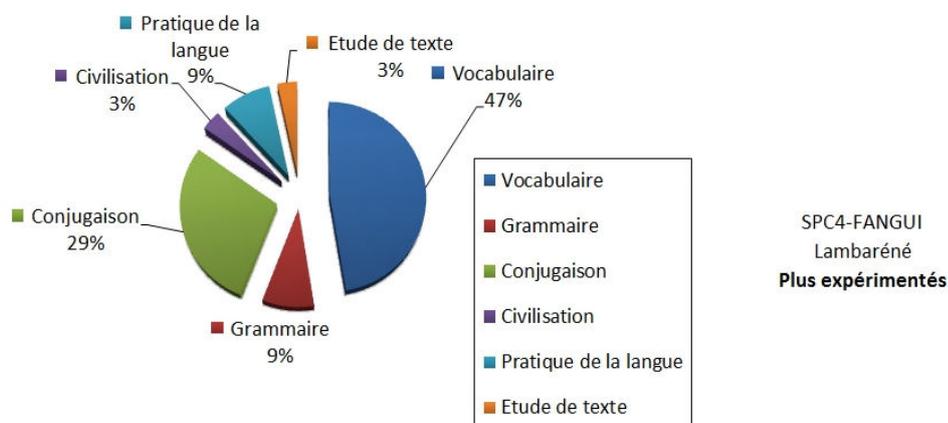
6.3.1.2. Exemples de quelques professeurs très expérimentés

Figure n° 35 : Contenu d'un cahier d'élève (SPC3-Béssieux) : Libreville



Pour cet enseignant expérimenté, la grammaire, la conjugaison et le vocabulaire sont les rudiments à apprendre en classe de quatrième. Il partage la conception du second enseignant précédent. Ce qui prouve que les croyances sont ancrées bien avant d'être sur le terrain.

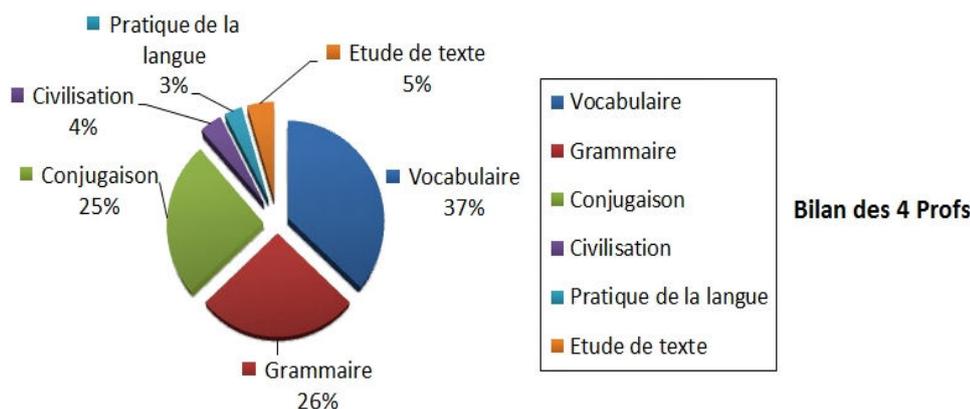
Figure n° 36 : Contenu d'un cahier d'élève (SPC4-fangui) : Lambaréné



Ce deuxième enseignant expérimenté estime de par sa pratique que le vocabulaire 47% et la conjugaison 29% sont les bases à enseigner au niveau débutant. Il va dans le même sens que le premier novice.

6.3.2. De l'apprentissage aux interactions : quels enseignements tirer ?

Figure n° 37 : Synthèse des contenus pour les quatre professeurs



Notre synthèse des cahiers de cours (pour 8 mois de cours)

On le voit bien, l'axe grammaire-conjugaison occupe 51% du temps d'enseignement pour les quatre professeurs.

Il est suivi du vocabulaire et marque bien l'orientation de l'activité d'enseignement-apprentissage de l'espagnol dans la tradition grammaire-traduction de la première moitié du vingtième siècle. Au regard de ce qui précède, la langue n'est pas en situation de simulation.

Si pour Aguilar Río (2010 : 105), « il s'agit donc, en classe, de simuler la communication sociale, non seulement telle qu'elle se déroule réellement, mais aussi de manière telle que cette simulation conduise à une maîtrise optimale de la communication que l'on simule [...] », nous sommes bien loin de le soutenir dans le contexte et l'échantillon que nous venons d'analyser.

6.3.2.1. Qu'est-ce que veut dire apprendre l'espagnol au Gabon de nos jours ?

Si « apprendre, c'est faire des hypothèses à partir à la fois du connu et de ce que l'on perçoit du nouveau, afin, soit d'intégrer ce nouveau dans le connu, soit d'aménager le connu pour qu'il puisse intégrer le nouveau » (Bourguignon et Candelier, 2014 : 92), les résultats de ce contexte ne reconnaissent qu'en partie « l'importance du déjà connu ».

Or le reconnaître reviendrait à épouser le constructivisme selon Piaget ou Bruner, voire la conception cognitiviste de l'apprentissage (Gaonac'h (1987). Pour une preuve contextualisée, le professeur n° 1 affirme que :

E01P1: « La langue officielle euh ::: qui est considérée comme cette langue qui m'a permis de savoir lire/ savoir écrire savoir raisonner/ cela ne veut pas dire qu'en fang je ne raisonne pas/ si/ mais le fang m'a été inculquée de façon orale/ or le français m'a été inculquée de toutes les façons// oralement et par écrit// lorsque je dois traduire je me réfère d'abord en français/ **mais demandez-moi/ mes premiers cours en français/ c'est clair que je me réfère au fang** »/ P1

Apprendre l'espagnol, c'est penser en français et traduire en espagnol. Cette croyance forte contredit la conception de l'enseignement telle qu'elle se définit dans les textes officiels de nos jours. Nous le décelons ici, le premier passage a été fait à partir des langues vernaculaires pour l'acquisition/apprentissage du français. C'est donc une activité cognitive et métacognitive qui a été supprimée.

6.3.2.2. Qu'est-ce que veut dire enseigner l'espagnol au Gabon de nos jours ?

En donnant la parole aux enseignants, deux orientations du discours se dégagent : la première revient à la révision du programme des classes d'initiation, jugé trop lourd. La seconde fait ressortir les différences de tactiques d'enseignement en fonction des effectifs, démontrant la créativité des enseignants ayant des effectifs élevés.

L'inventaire des tactiques d'enseignement ouvre une nouvelle époque caractérisée par la prise de conscience du rôle de l'erreur dans le processus d'apprentissage. Nous indiquons quelques exemples illustratifs des discours des entretiens, comme annoncé en introduction de ce chapitre (triangulation).

❖ **Enseigner l'espagnol, "c'est courir après un programme lourd".**

E03P3 : "le programme est vaste/ d'où la requête que nous enseignants faisons toujours/ de revoir le programme à la baisse/ de revoir les notions étudiées par niveau/ parce que c'est aberrant/ on ne peut pas tout apprendre/ et quand on veut ou on semble vouloir ((COM : échange entre P3 et collègue)) donc lorsque euh :: :: lorsqu'on veut vraiment finir ben on court et donc et on a on reste avec un goût de d'inachevé parce que ce n'est pas possible de le faire/ je prends le cas de la classe de troisième/ au programme de la classe de troisième/ ce qu'on étudie la civilisation et culture des/ peuples/ l'amérique latine/ de l'espagne et de la guinée équatoriale X tous les pays/ les les pays hispanophones/ c'est impossible de le faire/ quand on a que trois heures par semaine/ **alors les élèves sont souvent sollicités pour des heures extra et lorsque l'élève apprend dans la contrainte il ne retient rien**" vol 2., P3, p. 84.

La course après le temps ne vise pas l'appropriation de la langue mais la maîtrise du code et des stratégies de compréhension pour un examen proche. Cet objectif suscite bien des stratégies d'apprentissage et un usage de la mémoire à court terme. Les enseignants font désormais avec le cap et des moyens bien limités. C'est ainsi qu'ils développent des stratégies de résolution de problèmes contextuels (hors classe).

❖ **S'adapter, inventer des tactiques d'enseignement en faisant avec les moyens disponibles**

Pour les enseignants ayant des effectifs élevés, la difficulté est énorme.

Mais face à celle-ci, le professeur n° 11 met en place un contrat pédagogique, développe l'identification des élèves par le biais des "chevalets", des "ardoises" pour faire participer le groupe-classe (cf. Vol. 2, p. 184).

Dans le même sens, le professeur n° 10, en dépit du découragement, "l'appel" régulier en début de cours visera la mémorisation de l'ensemble des élèves qui composent sa classe (cf. Vol. 2, p, 185).

Un peu plus loin, l'album de classe, composé des informations clés des élèves (nom, photo, lieu de résidence) servira au professeur n° 12 à gréer une situation complexe (cf. Vol. 2, p. 185-186). En somme, écoutons plutôt la synthèse que fait le professeur n° 1 (cf. vol. 2. P. 37) :

E01P1 : «Ecoutez un enseignant c'est quelqu'un qui sait faire du théâtre/ un enseignant de langues c'est quelqu'un qui devrait faire du théâtre euh ::: l'enseignant de langue devrait être quelqu'un qui doit savoir chanter par exemple / l'enseignant de langue c'est quelqu'un qui devrait se mettre dans la peau de quelqu'un qui raconte un conte/ l'enseignant de langue est quelqu'un qui devrait se mettre dans la peau d'un acteur de faire / donc lorsqu'on est dépourvu de matériel audio / vous voulez par exemple travailler une chanson / vous n'avez ni radio ni prise ni électricité / c'est pas une raison pour ne pas chanter / même même lorsque votre voix ne vous permet pas de chanter/ vous pouvez toujours apprendre l'air de chant au meilleur élève vous connaissez vos apprenants/ à celui qui peut mieux maîtriser la chanson avec l'air du chant et cet élève va apprendre la chanson au reste de la classe/ et ça ça remplace la radio/ ça remplace le cd ça remplace tout ce que vous voulez/ donc lorsque vous même l'enseignant vous savez chanter/ le problème ne se pose pas/ ».

Vu sous cet angle, l'enseignant n'est plus le seul dans l'affaire. Il rejoint l'élève et apprend avec lui. Ce qui est un changement radical de représentation et de d'approche méthodologique. Encore faudrait-il le voir matérialisé dans les activités proposées en classe.

❖ **Enseigner c'est aussi intégrer l'erreur comme adjuvant au processus d'apprentissage**

Les professeurs affirment avoir appris que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage. D'où le rôle de l'hétéro-correction, de l'autocorrection (P2, vol. 2, p. 67) et des reformulations.

Pour la plupart des professeurs, le rapport à l'erreur a changé. Prenons les deux exemples suivants : P3 (cf. vol. 2, p. 84) et P1 (cf. vol. 2, p. 34).

E03P3 : "alors/ les apprenants euh/ c'est en faisant des erreurs que on acquiert la langue/ alors on a le/ la correction des des erreurs ne se fait pas de manière systématique/ à mon cours non/ ça ne se fait pas de manière systématique/ lorsque j'ai un objectif à atteindre/ si l'objectif de mon cours était que les élèves soient capables à la fin de la session de prononcer un son/ chaque fois qu'il y aura une erreur là-dessus/ je martèle/ alors je propose de ↑ l'hétéro-correction/ de l'autocorrection et la la correction finale qui ne viendra que par moi/ parce que je ne suis que euh :: facilitateur dans la classe/ l'élève étant au centre de l'apprentissage/ moi je ne suis que facilitateur donc lorsqu'un élève fait une erreur [...] donc euh :: l'élève étant au centre de l'apprentissage/ alors je demande d'abord à l'élève de de se répéter pour voir si il est conscient de son erreur/ donc la prise de conscience de l'erreur/ c'est comme ça que je corrige/ une fois qu'il a pris conscience qu'il a fait une erreur/ il commence par l'autocorrection/ et lorsqu'il n'est pas capable de se corriger/ je fais intervenir ses camarades pour une ↑ hétéro-correction// pour qu'il y ait interaction entre les élèves et le camarade interrogé/ et c'est seulement quand ils ont épuisé toutes ces/ ces tous ces recours que moi je viens en tant que facilitateur/ il peut s'avérer que euh :: je ne corrige pas/ je je leur demande où aller chercher/ pour qu'ils soient conscients en lisant ce qu'ils iraient lire de comment le faire la prochaine fois/

E01P1 : " tout est permis/ et moi j'ai appris quelque chose euh lorsque moi-même j'étais apprenant mais au supérieur que c'est justement en faisant des erreurs/ qu'on apprend mieux/ qu'on apprend mieux c'est lorsqu'on a/ on a sorti une énormité et qu'on vous corrige/ que vous retenez mieux" (cf. Vol. 2, p. 34)

On le voit bien, la correction systématique passe désormais par l'aide des autres membres de la classe et revient en dernier au professeur. L'une des données pertinente est le déplacement du temps de correction et l'invitation à la recherche des solutions à l'erreur. De la prise de conscience à la sanction pour ceux qui se moquent de la personne qui se trompe, il y a là, une démarche nouvelle qui aide l'élève à sortir de son mutisme. Ce changement de perspective en dépit d'une focalisation permanente sur la forme est une caractéristique fondamentale de la nouvelle approche pédagogique de l'enseignement des langues.

En guise de synthèse, nous avons parcouru les discours des élèves, les dires des enseignants pour les traduire dans un condensé de préoccupation avec une perspective diachronique.

Notre référence de départ est la thèse d'Eyéang (1997) du point de vue de l'adaptation sociodidactique de l'espagnol au Gabon. Depuis cette thèse, quels sont les axes majeurs sur lesquels les enseignants manifestent le plus de besoins.

6.3.3. De 1997-2014 : quels changements observe-t-on dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon ?

La thèse d'Eyéang en 1997 avait fait un premier bilan des représentations sociales de l'enseignement apprentissage de l'espagnol au Gabon. Nous mettons cette contribution dans la deuxième colonne de notre tableau.

Puis, nous faisons venir nos données actuelles pour inférer en dernière colonne les besoins exprimés par les enseignants actuels. Ces besoins sont distribués dans les domaines d'intervention possibles.

Tableau n° 18 : Evolution de l'adaptation sociodidactique de l'espagnol au Gabon depuis 1997

Désignation	Situation en 1997	Situation actuelle en 2014	Besoins actuels relevés et inférés
1) Formation initiale	A améliorer (formation des formateurs et des enseignants / Ateliers)	CAPES et DOCTORAT	Des besoins en Didacticiens et en ingénierie pédagogique et multimédia
Connaissances (espagnol)	Carences énormes	Situation améliorée	
Savoir l'enseigner (théorie)	Carences énormes	Situation améliorée	Besoin de formation pour articuler les théories linguistiques, psycholinguistiques, les perspectives actuelles en matière d'apprentissage avec les pratiques contextualisées.
Savoir-être (conduite, attitudes)	Carences énormes	De nouvelles relations pédagogiques : plus de liberté pédagogique. Profs, 12, 13, 14,	
2) Formation continue	Instructions venues d'ailleurs boudées par les professeurs	Une formation inégalement dispensée marquée par une rupture entre Libreville et les villes de l'intérieur	Besoin crucial d'équilibrage pour maintenir la vitalité et la compétence communicative des professeurs
		Les enseignants ont accès à plus de baignades linguistiques plus de bourses d'études (P1, P14)	
3) Discours officiel	méconnu des enseignants	Changement de perspective en cours de diffusion	

Troisième partie : Analyse des données, résultats et implications didactiques
Chapitre 6 : Initiation à l'espagnol langue étrangère : analyse de quelques pratiques de classe

Désignation	Situation en 1997	Situation actuelle en 2014	Besoins actuels relevés et inférés
	Inchangé et ne répond pas à leurs attentes	Un discours inégalement appliqué/ programme trop dense	Assouplir le programme
		Nouvelles reformes	Des interrogations sur la mise en application
		Des changements de perspective "centration sur l'apprenant-autonomie"	
4) Conditions d'enseignement	Classes pléthoriques	Classes pléthoriques (gros groupes) dans le secteur public d'état	Enorme besoins en infrastructures d'accueil.
	Manuels insuffisants et inadaptés	Manuels insuffisants et sociodidactiquement adaptés	Enorme besoin de livres qui tiennent compte des réalités locales.
	Matériels audio-visuel inexistant	<i>Horizontes</i> et la Guinée Equatoriale	Développer la collaboration avec La Guinée Equatoriale
	Difficultés des élèves	Difficultés des élèves démotivés	Des élèves de plus en plus démotivés.
	Difficultés des élèves	Matériel audio-visuel quasi insuffisant	Besoin en équipement.
		Internet et TIC	Besoins énormes en information, équipement et formation à aux usages pédagogiques d'Internet et TIC.
		Décloisonnement et synergies (P8 et P9)	
4) Pratiques d'enseignement	Hégémonie de la grammaire traditionnelle	Méthode traditionnelle revisitée individuellement	Perspectives et limites de la centration sur l'apprenant.
	Difficultés face à l'exploitation des documents iconographiques	Travail collaboratif des enseignants (P12-P13)	Besoin de formation pragmatique.
	Barrières méthodologiques et culturelles (réticence face à la guinée équatoriale")	Les enseignants sont plus solidaires entre collègues et travaillent ensemble. P3q24 échanges de techniques p4, établissement des progressions partagées (P5-P7)	
		Apprentissage de l'espagnol en situation ; apprendre avec les autres ; centration sur l'apprenant et autonomie (P2 ; P4).	

Notre synthèse comparative à partir d'Eyéang, 1997 et nos entretiens.

Ce chapitre consacré à la comparaison du dire avec le faire se termine sur des observations contradictoires. L'évolution du discours officiel n'est pas encore sur le terrain. Il relève de l'injonction et demeure bien éloigné de ce que vivent les acteurs de la classe. Les enseignants eux-mêmes présentent une différence d'époque, des déclarations différentes mais des pratiques bien similaires ancrées dans la tradition pédagogique grammaire-traduction. Celle-ci est matérialisée par la prégnance de l'alternance codique (français/espagnol). Les différences entre expérimentés et novices sont discutables du point de vue des croyances. Les études citées plus haut (cf. Eyéang, Messakimove, etc.) soulignaient l'absence des outils d'enseignement. Face au plurilinguisme, les déclarations en faveur se multiplient (Idiata, 2009, Eyéang, 2011). Mais les actes ou les mesures en faveur rencontrent bien des difficultés à rentrer dans les mœurs. Même pour une approche unilingue en Europe les coûts sont énormes. Il convient donc de le redire, « il ne suffit pas d'engager des moyens pour être assuré d'avoir œuvré dans le bon sens. Pour progresser de façon plus décisive et plus rapide, il faut actionner d'autres leviers, ceux qui portent, au sein de l'école elle-même, sur les attitudes et les représentations » (Candelier, 2014 : 254). Par conséquent, si selon (Castellotti et De Carlo, 1995 : 38) :

« La première étape d'une formation des enseignants devrait se fixer comme objectif la prise de conscience des problèmes décrits, afin de mettre en lumière tout ce qui, dans leurs convictions, relève de modèles et de représentations qu'ils ont intériorisés sans véritable réélaboration personnelle »,

Alors nous estimons avoir fait un bon dans l'état de la question. La formation continue et les technologies de l'information et de la communication sont très éloignées du quotidien des enseignants de l'intérieur du pays.

A ce propos, le professeur n° 1 conclut :

E01P1 : « **je dirai que les nouvelles technologies d'information et de la communication/ il faudrait d'abord que les uns et les autres sachent ce que c'est exactement/** parce que lorsqu'on n'est même pas familiarisé avec ces outils euh :: on aura du mal à savoir quel est l'apport/ quel sera ou quel peut être l'apport de ces outils/ dans l'enseignement apprentissage de la langue espagnole au Gabon » (cf. Vol., p. 47)

Hormis cette préoccupation, il est indispensable de rappeler une avancée dans le discours sociodidactique gabonais. Selon Eyéang,

« L’empreinte du contexte sociolinguistique dans les productions langagières des enseignants d’espagnol au Gabon n’est pas un épiphénomène. Il s’agit de situations réelles vécues par tous les enseignants, certifiés ou stagiaires. **Les politiques linguistiques et curriculaires devraient permettre aux enseignants de considérer toutes les langues en jeu dans un univers donné et de comprendre le fonctionnement des différentes langues en contact.** Ce sera l’occasion de **développer une conscience linguistique** qui valoriserait opportunément le patrimoine linguistique en question » (Eyéang 2011 : 92).

Ce vœu est une réelle avancée dans le discours traditionnel du système didactique bien en adéquation avec les desseins de l’adaptation sociodidactique esquissés par Eyéang dans sa thèse, il y a dix-sept ans maintenant. Dans la même veine, Ben Achour (1995 : 102) interroge : « n’est-il pas [...] grand temps de mettre en place une didactique contextualisée des langues qui prenne en considération les pratiques et les usages réels ainsi que les spécificités linguistiques propres à chaque pays ? »¹⁰⁰

Pour le cas du Gabon, il s’agit, « de privilégier une approche intégrée, qui aide au développement d’une compétence plurilingue, voire pluriculturelle (Cavalli 2005), en favorisant à l’école l’expression de toutes ces langues en contact » (Eyéang 2011 : 84). Cette orientation sociodidactique met en évidence l’impossibilité de contrôler toutes les variables du processus d’acquisition d’une L2 (projet de la recherche en acquisition des langues dite RAL cognitive). Les données du terrain gabonais corroborent le constat d’Aguilar Río (2010 : 83). En effet,

« [...] l’apprentissage d’une L2 entraînant parfois le façonnement de la personnalité et de l’identité des apprenants, il existe des variables d’ordre social, psychologique neurobiologique, culturel et idéologique qui échappent à tout dispositif d’observation issu de la RAL strictement cognitive ».

¹⁰⁰ Ben Achour Yadh, 1995, « Politique linguistique au Maghreb », *La pensée*, n° 303, juillet-août-septembre, p. 93-102. Approche anthropologique des situations de contact de langue et problématisation des enjeux idéologiques : comparaison des statuts de langues en contact et pratiques sociales et institutionnelle. C’est une problématique que connaît la plupart des continents.

Nous retrouvons ainsi, tout l'intérêt de la nouvelle approche de la RAL revendiquée par Firth et Wagner (1997 : 286-288) qui intègre à la fois le Social, le Cognitif, la Perspective émiqque et le contexte.

CONCLUSION GENERALE

RESULTATS, DISCUSSION ET PERSPECTIVES

« ... le rôle du chercheur est d'aider à élaborer les problèmes de la formation. Autrement dit, qu'ils se soient préparés par leurs recherches à ce rôle d'expert qui ne consiste pas à donner des solutions, mais à problématiser avec d'autres et en situation » (Martinand, 2007 : 116).

1. RESULTATS DE LA RECHERCHE

Les notions convoquées par l'analyse des représentations croyances et savoirs des enseignants sur l'enseignement apprentissage de l'espagnol ont mis en évidence l'interconnexion des disciplines. Le premier chapitre a mis en perspective la question de la langue maternelle en classe de langue étrangère à partir du contexte sociolinguistique gabonais. La sociolinguistique et la sociodidactique trouvent là les raisons d'une conjonction parfaite dans la mesure où elles considèrent l'enfant et l'élève comme un tout individuel ne pouvant l'être que dans son écosystème socioculturel plurilingue.

Le deuxième chapitre faisant la revue de la littérature sur les représentations et les croyances des enseignants, au-delà de la prolixité notionnelle pour dire et étudier les représentations, nous avons défini les croyances comme étant « un tout complexe, construit d'acquis, de souvenirs, en termes de connaissances théoriques et de connaissances pratiques sur l'éducation, l'apprentissage et la vie en société. Ces acquis individuels sont discutables et contextualisés. Ce sont des connaissances pouvant être tenues, selon les circonstances, pour des croyances et des outils de la décision voire de l'action. Ces formes de connaissances se construisent progressivement, se cristallisent et se modifient en fonction du vécu individuel au travers de nouvelles expériences. C'est pourquoi, les contextes et les situations pédagogiques voire les situations de communication peuvent consolider ou modifier ces représentations ».

Quant à leur origine, Billiez et Millet (2001) et Vause (2009) soulignaient que « cette forme de connaissance sociale fait feu de tout bois. Elle se constitue par toutes sortes d'expériences et d'informations ». La lecture attentive de l'état de l'art nous a amené à faire une synthèse dans la figure n° 1 (chap. 2, § 2.1.2). Les représentations/croyances prennent leur source dans la langue, le langage, se formalisent dans les traditions, passent par le discours étatique (instructions), se construisent aussi dans et par les apprentissages, les formations (initiale et continue), par les pratiques et finissent par être remaniées (réflexion critique). Ce qui a pour conséquence de créer une interdisciplinarité dans la littérature convoquée à l'analyse (figure n° 4, conclusion, chap. 2). De celle-ci, la sociolinguistique, la sociodidactique, la linguistique d'approche acquisitionniste, la psychologie cognitive, les sciences de l'éducation et la didactique des langues ont été retenues pour soutenir nos inférences.

Avec Cambra (2003) et Guernier (2009), nous avons conclu que l'analyse de cette notion fort incontournable dans la plupart des domaines réunit le « sujet et le social, l'individuel et le collectif, le cognitif et le culturel, le pensé et le verbalisé ». C'est dans cette perspective que l'ethnométhodologie et l'approche ethnographique de la classe s'imposent comme cadre d'analyse. La place accordée aux données authentiques et aux contextes impose un regard situé.

La deuxième partie de la thèse, composée d'un chapitre méthodologique a posé l'absence d'une recherche gabonaise approfondie sur la question comme problématique et symptomatique d'une focale trop étroite du problème. Les données du terrain ont permis de formuler trois hypothèses dont nous présentons les résultats dans les prochaines pages. Pour y répondre, les données recueillies composant l'ensemble méthodologique selon l'approche ethnographique ont été principalement des observations de classe, des questionnaires, des entretiens et des cahiers de cours d'élèves.

La troisième partie, composée de trois chapitres a dégagé le paysage ethnolinguistique de la classe et mis en évidence le degré de maîtrise des langues vernaculaires des élèves (Chapitre IV).

Les difficultés d'apprentissage et les sources de motivation des élèves ont servi d'arrière-plan aux récits d'apprentissage des enseignants. Le chapitre V a permis de comparer l'actualité présentée par les élèves avec le passé vécu par leurs professeurs. Ce dernier a montré les similitudes et les contrastes du point de vue du degré de maîtrise et de l'usage des langues vernaculaires dans le processus d'apprentissage et dans la pratique enseignante. Le chapitre VI, consacré à l'analyse des interactions didactiques a examiné l'évolution du discours officiel, les caractéristiques des leçons, les activités d'apprentissage proposées, d'une part. Et d'autre part, il a permis de dégager les axes prioritaires de l'initiation à la langue au niveau débutant. Quels sont alors les résultats au regard des hypothèses ?

- **1.1. Hypothèse 1**

La première hypothèse dont - « l'efficacité de l'appropriation de l'ELE en milieu exolingue et plurilingue diglossique ne dépend pas seulement des insuffisances matérielles ou de formation, mais aussi de **leurs représentations sur ce qu'est une langue, son enseignement-apprentissage, le rapport à leurs substrats linguistiques et à la culture d'enseignement-apprentissage**^{101.}» - **est vérifiée.** Nous avons identifié (Chap. IV) et comparé (Chap. V) les difficultés contextuelles, matérielles et linguistiques des élèves et des professeurs d'une époque à l'autre. Ainsi avons-nous corroboré les conclusions de Mboumba (2011) et de Boukandou Kombila (2014). A ces difficultés endémiques (effectifs pléthoriques, l'insuffisance de moyens pour l'achat des livres et autres matériaux pédagogiques) s'ajoute un contexte social occupé linguistiquement par le français, instable voire chargé de stéréotypes obstruant la pratique de l'espagnol au quotidien (Kombila, 2009, Maganga, 2012).

Mais ces problèmes permanents de l'enseignant-apprentissage de l'espagnol en milieu exolingue ne sont pas les seuls capables d'expliquer l'incapacité des élèves à s'exprimer en espagnol.

¹⁰¹ Dans cette voie, les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) constitueraient des catalyseurs de l'évolution pédagogique et des ruptures idéologiques du point de vue des systèmes de pensées et des cultures d'enseignement-apprentissage.

Et c'est en cela que notre contribution s'avère utile : le rapport aux langues (chap. IV), la méthode grammaire-traduction et l'enseignement frontal fondé sur le cours magistral constituent le socle des représentations et des schèmes qui bloquent le processus d'appropriation de l'espagnol. Les enseignants ont appris un code linguistique différent de leur langue maternelle en vue de communiquer. Ils ont appris un système étanche, une discipline scolaire et non un moyen de communication. Ils ont appris la langue, certes avec des moyens sommaires, qui n'ont guère changé (le livre du maître ou du professeur, le tableau, la craie et le cahier), mais ils ont reçu le goût de la langue, l'amour de la langue voire la passion pour cette dernière. Ce qui relativise quelque peu la place accordée aux besoins matériels et financiers même si nous les retenons comme indispensables. Ce qui nous conduit à la deuxième hypothèse.

- **1.2. Hypothèse 2**

La seconde hypothèse stipulait que : les croyances, représentations et savoirs des enseignants **déterminent les stratégies d'enseignement-apprentissage de la L2**. Et nous pouvons les inférer. Car, les croyances et les représentations « [...] circulent **dans les discours**, sont portées par **les mots, véhiculées dans les messages** et **images médiatiques**, cristallisées dans **les conduites** et les agencements matériels ou spatiaux » (Jodelet et al., 2003 : 48) et Cambra (2003: 223).

Du chapitre V au chapitre VI, nous pouvons effectivement inférer les représentations négatives à l'appropriation de la langue-culture espagnole de la manière suivante : en effet, puisque les enseignants ont reçu un code ; puisque le discours idéologique de la colonisation a su créer la division ; puisque les acteurs de la classe ne maîtrisent plus leur substrat linguistique et justifient son exclusion du processus d'apprentissage et d'enseignement en affirmant que « ça ne sert à rien » ; « non non ça ne peut pas m'aider dans l'apprentissage de l'espagnol » ; « non c'est complètement différent » « je n'ai jamais fait le rapprochement » ; « les langues vernaculaires n'ont rien n'a voir avec l'école » ; puisque les professeurs ont appris l'espagnol de manière individuelle avec l'étayage de leurs professeurs de l'époque ;

puisque le discours des instructions officielles fixe un cadre normatif de l'apprentissage en insistant sur l'écrit (MEN, 2007) et renvoyant la pratique de la langue à plus tard ; puisque qu'apprendre une langue étrangère se limite à traduire du français à l'espagnol ou de faire la version ; puisqu'on ne peut pas enseigner l'espagnol sans le français (pratiques de classe, Chap. VI); puisque les tactiques de classe se limitent à la répétition, la récitation, à syllaber, à faire déduire aux élèves ce que l'on veut qu'ils disent; puisque l'élève a pour activité principale, écouter le professeur, répondre aux sollicitations de ce dernier, à copier le tableau, etc., nous concluons que cette deuxième hypothèse a été vérifiée. Ces représentations et/ou croyances de l'enseignement-apprentissage des langues ne permettent pas de dégager un ensemble conséquent de situations d'apprentissage. Par conséquent, la langue espagnol dans ce contexte exolingue est apprise comme une langue morte et non comme un moyen de communication. Il y a transmission des savoirs théoriques à partir d'une activité cognitive et métalinguistique axée sur l'alternance codique (français/espagnol). Cette deuxième hypothèse est largement vérifiée. Tout se tient de manière systémique.

- **1.3. Troisième hypothèse**

Notre troisième et dernière hypothèse disait qu'analyser les croyances, représentations et savoirs des enseignants éclairerait les différences de pratiques pédagogiques entre le secteur privé confessionnel et le secteur public voire d'une ville à l'autre. Et que leur prise en compte pourrait expliquer la faible capacité communicative des élèves et induire des adaptations nécessaires dans la formation des futurs enseignants d'espagnol au Gabon. Celle-ci également est vérifiée car elle a suscité une prise de conscience sonnante comme un réveil d'un coma profond qui a bien duré. Permettons-nous de donner la parole aux enseignants pour étayer notre propos. Pour le professeur n° 8, cela se traduit par une série d'inquiétudes :

ED01P8: « sur les quarante euh :: langues que nous avons ou combien euh :: doit en maîtriser au moins ↑ cinq/ pour pouvoir communiquer avec toute la classe/ ce que tout le monde euh/ il y en a qui sont très virés euh/ disent la langue des autres ça ne m'intéresse pas/ **je ne parle que ma langue/ donc ça va être très difficile/** donc il faut d'abord que l'enseignant/ hein **que l'enseignant soit formé pour/** et puis euh : pouvoir expérimenter en classe » (cf. Vol. 2., p. 203).

Pour le professeur n° 8, les similitudes entre les langues peuvent aider à apprendre. Quant au professeur n° 10 (infra), la prise de conscience est indispensable.

EDG01P10_Q58 : « il y a des langues très proches hein/ si moi je parle punu/ l'echira peut me comprendre/ le sango le varama/ le vungu/ ce ne sera pas la même prononciation/ mais on dit pratiquement les mêmes choses// le fang aussi/ en dehors de quelques différences/ ça peut être la même chose/ donc **l'enseignant doit d'abord se mettre à l'école des langues du gabon pour pouvoir enseigner/** » (cf. Vol. 2., p. 203).

EDG01P10_Q58 : « / il faut d'abord être conscient » (cf. Vol. 2., p. 203).

Pour le professeur n° 12 : « nos langues maternelles ont un rôle à jouer dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères/ parce que euh :: je dirai quoi ?/ si on ne peut pas parler déjà sa propre langue maternelle/ on ne sait même pas qui on est » P12

EDG01P10_Q58 : « j'ai été très /// très éduquée/ du fait qu'il faut s'interroger sur le rapport entre la langue étrangère et nos langues maternelles/ c'est euh/ c'est vraiment très important// **que nos autorités fassent un effort/ de nous inculquer le rapport/** enfin/ le de nous inculquer/ ou de nous obliger à apprendre d'abord nos langues maternelles parce que bon/ beaucoup de gens/ même **les enseignants** que nous sommes/ il y en a qui ne veulent même plus parler leur langue/ parfois on leur demande/ ils disent tout simplement nous sommes gabonais/ hum voilà/ donc un **élève** face à ce type d'enseignant moi je pense que il ne peut pas être encouragé à s'interroger ou à vouloir même parler sa langue/ et **les parents** aussi/ doivent avoir un droit de regard/ sur » (cf. Vol. 2., p. 204).

EDG01P11_Q58 : « je dois m'atteler là-dessus/ pour bien faire passer le message/ parce que **si je maîtrise déjà/ trois à quatre langues/ automatiquement je vais je pourrais à faire comprendre chacun à son niveau ce que je veux dire en espagnol/** et puis euh il faudrait aussi que euh/ enfin les les autorités euh :: l'Espagne euh quand ils confectionnent leur euh :: leur matériel qu'ils pensent un peu/ » **qu'ils pensent un peu à aux réalités du pays/ parce que/ eux là-bas ils vivent autre chose nous ici nous vivons autre chose avec quatre-vingt-élèves dans la classe/ c'est c'est pas chose facile/ qu'ils tiennent compte aussi de ça** » (cf. Vol. 2., p. 204-205).

Pour conclure, nous dirons que cette étude des représentations démontre que les difficultés institutionnelles et matérielles se joignent à la faible formation des enseignants à la pratique orale dès lors que la culture d'enseignement repose sur l'écrit.

EDG01P12 : « **c'est tout un monde qu'il faut revoir/ et pour cela il faut repartir ↑ dans nos propres langues** et par là **↑ dans notre propre culture/** pour que **↑ nos élèves** à nous se reconnaissent/ : on croirait à une colonisation culturelle/ qui qui est en train de nous tenir en joug quelque part/ on a envie d'introduire nos langues/ **↑ dans notre système d'enseignement/** et cela dès l'année prochaine même s'il le faut/ s'il le faut/ oui » (cf. Vol. 2., p. 208).

Les conclusions que nous venons d'indiquer posent la question identitaire et des échanges. Les répertoires linguistiques des professeurs sont composés de langues étrangères. Le professeur n° 13 conclut cette section relative aux hypothèses en ces termes :

EDG02P13 : « ça joue un rôle fondamental/ et pour comprendre une autre langue il faut passer toujours par une langue de base de référence qui est la langue maternelle// =↑non/ tout change/ tout change/ quand nous prenons ça comme ça/ mais je dis en principe/ en principe/ parce que nous n'pensons plus africain ! nous pensons européen/ **il faut avoir le courage de le dire// jusqu'à nos mœurs se sont détériorés à cause de...de ce comportement euh :: que je dirai dénaturé/// nous vivons en africain// mais// pas enracinés// pas enracinés dans nos cultures/**» (cf. Vol. 2., p. 238).

En un mot, le chapitre IV de cette recherche a mis le doigt sur la question de la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères ou d'autres langues gabonaises au Gabon. Les hispanisants débutants gabonais, pour la plupart ne trouvent pas de lien entre leurs répertoires linguistiques et l'apprentissage de l'espagnol. Cette vision étanche des systèmes linguistiques induit un paradoxe cognitif entre l'acquisition naturelle des langues endogènes et l'apprentissage institutionnel cumulatif des langues étrangères. Pour ces élèves, leur substrat linguistique étant instable -« n'a rien n'à avoir », avec l'apprentissage de l'espagnol qui ne peut donc se faire qu'à partir du français, une langue proche devenue langue maternelle pour eux.

2. DISCUSSION ET APPORT DE LA RECHERCHE

- **Relations entre L1/L2 et langues vernaculaires**

Notre recherche sur les représentations de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol du point de vue des enseignants a suscité une prise de conscience de l'utilité des langues maternelles pour leurs pratiques pédagogiques. Cette prise de conscience tardive de l'utilité des compétences réceptives et du plurilinguisme passif dont ils font montre prouve que ces enseignants reposent leurs interactions didactiques sur des croyances négatives. Croyances qui ne servent pas l'apprentissage de l'espagnol déjà dans une situation bien étroite. Nous avons donc mis en évidence le court-circuit cognitif des professeurs sur la relation entre leurs langues maternelles et l'apprentissage des langues étrangères voire d'autres langues.

Le court-circuit ayant installé l'étanchéité des systèmes linguistiques est tributaire de l'acculturation ou des discours dogmatiques de la colonisation. L'enfant devenu adulte et professeur spécialiste de l'espagnol ne s'est jamais posé la question de savoir sur quoi reposent ses propres apprentissages. Nous avons, en arrière-fond épistémologique, les discours sur les interférences des systèmes avec les auteurs tels que Krashen y Terrel (1983: 9), Glenn Levine (2003 : 343), Woods (2000), Martín Martín (2000 : 81), même si ce dernier est bien modéré et préconise un dosage conséquent dans l'usage qu'il convient de faire de la langue maternelle en classe de langue étrangère.

En revanche, les relations entre L1/et L2 sont passées de l'exclusion totale (ce que nous vivons pour le Gabon) à une progressive légitimité par le biais de l'interlangue. Dans la nouvelle dynamique de complémentarité de L1/L2, nous retrouvons les auteurs suivants : Galindo Melindo (2011) ; Castellotti (2001) ; Moore (1997), Sánchez (2009), Ramos Méndez, (2009) pour ne citer que ceux-là dans l'actualité récente du débat. Dans le terrain gabonais, la question de l'usage de la langue gabonaise est bien problématique puisque chacun a conscience de ce qu'il considère comme langue maternelle. La pertinence de cette recherche en sociodidactique réside donc dans la sauvegarde du patrimoine culturel et immatériel de l'humanité, dans la prise en compte de données interculturelles lors de l'élaboration du matériel pédagogique.

- **Le paradoxe entre la méthode grammaire-traduction, la centration sur l'apprenant et l'autonomie de l'élève**

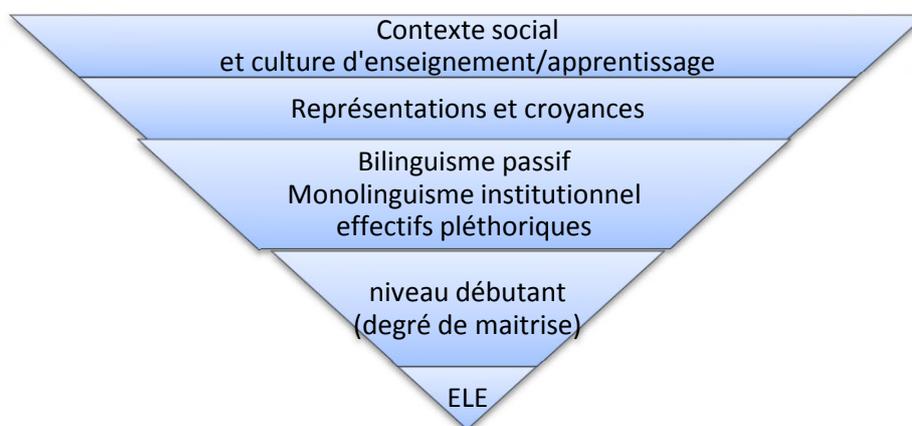
L'attention portée aux représentations des enseignants permet de corroborer les conclusions de Besse (1985) sur l'inefficacité de la méthode grammaire-traduction. Désormais, il « s'agit de parler pour apprendre du vocabulaire, de la grammaire ou des connaissances sur la langue, pour la parler. Apprendre une langue c'est utiliser les moyens qu'on ne maîtrise pas encore afin de se rendre capable de les utiliser » (Médioni, 2009 : 13).

Au Gabon, la méthode traditionnelle et les facteurs contextuels (cf. Chapitre V) ne sont pas de nature à aider le processus d'appropriation de l'espagnol.

Car, si l'enseignant demeure « le producteur de l'apprentissage [...] et l'apprenant, quant à lui, fait ce qu'on lui dit de faire, comme on lui dit de le faire » (Valenzuela (2010 : 83), comment ne pas trouver là un paradoxe entre cette approche pédagogique et la mise en place de l'autonomie de l'élève, telle qu'elle est instruite dans le discours¹⁰² officiel actuel ?

En effet, « à raison de 5 à 6 heures par semaine pendant 8 à 10 ans, il n'y a pas de réelle compétence, même à l'écrit. De plus, la compréhension des règles de grammaire est toujours incertaine et **une bonne connaissance des règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement L2** » (Germain, 1993 : 106). Du point de vue didactique, et ce pour le développement de l'apprentissage, l'autonomie présuppose à la fois une réduction progressive de l'étayage et un effacement progressif des rôles traditionnels du professeur. Dans cette voie, Porcher (2004) parle en termes « de but et de moyen d'acquérir une capacité à communiquer et à apprendre... ». Mais, du point de vue culturel, responsabiliser l'élève sur son apprentissage, lui donner les moyens de le concevoir, de le conduire et de l'évaluer lui-même ne revient-il pas à déposséder l'enseignant ? On le voit bien, le Gabon en inscrivant ses réformes dans cette direction amorce une transformation profonde des représentations de l'acte d'enseigner et d'apprendre. C'est bien à une remise en questions de la culture d'enseignement-apprentissage « qu'invite apprendre à apprendre ». Ce qui est sans nul doute le nouveau défi des gouvernements à venir. En guise de synthèse, les facteurs participants de l'exclusion des langues maternelles de la classe sont les suivantes

Figure n° 38 : Les facteurs déterminants l'exclusion des L1 de l'élève en classe



Notre synthèse

¹⁰² Nous nous référons aux nouveaux discours du Ministère de l'Education Nationale (MEN, 2007, 2011).

3. PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

- **Pour une approche plurilingue et holiste**

Nous considérerons l'éveil aux langues et au langage au sens de Candelier (2008), en tant que conscience du plurilingue ou comme une source d'inspiration pour la réflexion et l'action ». Car, la mise en garde d'Auger sur le copier-coller est de rigueur. En effet, « si l'éveil aux langues doit vivre dans d'autres pays, il sera construit par ceux qui y vivent et y travaillent » (Auger, 2014 : 280). Les parents, les acteurs de la classe au Gabon et les décideurs politiques doivent accorder les violons pour un projet de société autre que celui qui construit l'étanchéité des langues et des cultures. Le but, me semble-t-il, ne s'éloigne guère de l'éducation au plurilinguisme, à la cohésion sociale voire à la construction identitaire plurielle et pluriculturelle. Il s'agit de fixer de nouveaux contrats codiques et didactiques : rôles et statuts des langues vernaculaires dans les apprentissages. Par exemple, lors des inscriptions, les administrations de chaque école (depuis la grande section), collège, lycée et université devraient pouvoir implémenter une base de données (à concevoir) linguistique qui donne systématiquement la présentation du paysage ethnolinguistique de chaque classe.

Cette cartographie, comparée à la carte linguistique de chaque ville de formation, serait un outil de la prise de conscience de l'univers sociolinguistique des acteurs de la classe. Elle est le point de départ d'une vision positive de soi et d'une réappropriation des compétences plurilingues transférables. C'est aussi s'accueillir les uns les autres avec chacun son répertoire et son expérience linguistique unique. Travailler sur plusieurs langues vernaculaires, répertoires linguistiques des élèves, tâches et activités concrètes socialement déterminées (Gajo, 2006). Stratégies cognitives de fusion-convergence ou dissociation contraste entre langues (Aliaga, 2012 : 222).

Encourager le dialogue interdisciplinaire ou décroisonner car l'objectif fondamental est de communiquer. La révolution opérée il y a 44 ans (1970-2014) par l'approche communicative « passage de la langue comme système à sa dimension fonctionnelle », ne semble pas encore avoir lieu au Gabon : la méthode grammaire-traduction semble bien enracinée.

Mais la « prise de conscience, l'apprentissage réfléchi, ou encore l'autonomie » marquent aujourd'hui une étape révolutionnaire. Du Behaviorisme au cognitivisme, puis au constructivisme (Piaget, 1969) intègre la complexité individuelle et sa relation aux autres, imprime le poids du contexte dans les apprentissages et culmine avec le socioconstructivisme (Vygotsky, 1985). Il est indispensable de se pencher sur les représentations et croyances des futurs professeurs d'espagnol. C'est une étape indispensable qui permet de se découvrir avant et pendant l'exercice du métier. Dans la même veine qu'Aguilar-Río (2013 :153), « il importe que la formation accompagne le futur enseignant dans un processus de prise de conscience par rapport à ses savoir-être émotionnels ». Cela revient à « intégrer des dispositifs **d'autoscopie** dans la formation ». Cette technique audiovisuelle permet de travailler sur ses émotions, son image, son modèle et ses croyances, faisant ainsi le point sur son moi professionnel. Dans cette voie, Piccardo (2013 : 33) concluait que « le savoir-être est pour l'instant qu'une notion très floue, mais des recherches capables de lier dimension affective et identité plurilingue peuvent le transformer en une notion porteuse de renouvellement pour la didactique des langues (DDL) ». Ce positionnement induit une double préoccupation : l'erreur et l'évaluation des apprentissages en espagnol.

- **La question de l'évaluation et le rapport à l'erreur**

Dans les motivations de notre recherche, nous avons évoqué la question de l'évaluation en lien avec la faiblesse des résultats dans le secondaire gabonais. Au niveau sous régional, nous ne pouvons taire les résultats de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français (CONFEMEN, 2008 : 35-40, § 2.1.3) dès lors qu'ils font un « état des lieux de l'évaluation dans l'espace francophone ». Dans ces résultats, retenons les six points suivants :

- 1. L'absence de structure spécifique consacrée à l'évaluation.
- 2. Des dispositifs nationaux insuffisamment structurés.
- 3. La faible implication des acteurs.
- 4. Des données lacunaires et une absence de mise en perspectives des résultats.

- 5. Une formation lacunaire des acteurs et des contraintes contextuelles pour ne pas dire politiques.
- 6 Et enfin, « une absence de culture de l'évaluation à tous les niveaux dans plusieurs pays ».

Au niveau national, la thèse d'Ibouanga (2007), intitulée «La formation à l'évaluation pédagogique dans le curriculum des enseignants du second degré général : la formation à l'évaluation dans le secondaire » démontrait déjà le poids de la formation, de l'expérience dans les conceptions des enseignants gabonais du secondaire sur la question de l'évaluation. A son crédit, nous prenons acte de l'usage privilégié de l'évaluation sommative au détriment de l'évaluation diagnostique et formative. Après cette thèse, une année plus tard, le point que fait le mémoire professionnel de Divingou (2008) appuie ces mêmes arguments encore d'actualité. En effet, si :

« [...] l'évaluation diagnostique a pour intention de déterminer le niveau de départ des apprenants, afin de savoir quoi leur enseigner. Et ils sont 94,44 % qui disent qu'une évaluation diagnostique bien conçue devrait permettre au professeur de « construire une progression des apprentissages et des évaluations pouvant aider chaque élève à améliorer ses résultats [...]. Et ils ne sont (17,50 %) » (Divingou, 2008 : 19).

Dans le cadre de l'analyse des représentations, l'objet de notre recherche ici, Messakimove (2009 : 4) relève le même constat. Abondant dans le même sens, Divingou (2008 : 20-24) pointe les représentations suivantes :

« **Les professeurs n'ont pas la culture de l'analyse des résultats** des évaluations. Et les élèves approuvent les dirigeants à 87,50 % ».
 [...] **L'évaluation comme un moyen de vérification à leur usage plutôt que comme un outil à l'usage des élèves.**
 Les élèves eux-mêmes déclarent être marginalisés par leurs professeurs, dont les pratiques ne leur permettraient pas de participer à la construction de leurs apprentissages, et de s'appropriier, voire intégrer, des stratégies évaluatives (telle que l'autoévaluation) favorisant l'autonomie et la responsabilisation de l'élève face à son évaluation ».

Comme nous le remarquons, aussi bien au niveau sous régional qu'au niveau national, les carences sont nombreuses. La formation à l'évaluation est insuffisante et les enseignants ne semblent pas disposés à perdre le pouvoir de décision.

Et pourtant, aussi bien Grégoire (1996) que De Ketele (1995) et bien d'autres encore, les théoriciens s'accordent pour soutenir l'évaluation diagnostique pour des macrodécisions et l'évaluation formative pour les microdécisions qui accompagnent la progression de l'élève. De ce point de vue, l'erreur est un allié de l'évaluation et non l'outil de la punition. Dans ce cas, concluait Divingou (2008 : 35), « [...] le moins que l'on puisse dire c'est qu'il y a contradiction entre le choix d'excellence fait par le système éducatif gabonais et les résultats récoltés par le biais de pratiques évaluatives complètement en marge de cette fonction de régulation « formative » de l'évaluation ».

Il va de soi que passer de la méthode traditionnelle à l'approche communicative interculturelle plurilingue, puis prendre en compte l'élargissement des répertoires linguistiques, intégrer des compétences plurilingues, le « déjà là », l'alternance des langues dans les processus d'apprentissage et d'enseignement, exigent une « autre conception de l'erreur, désormais considérée comme tâtonnements, approximations » (Asselah et Blanchet, 2007 : 169) faisant partie du processus d'appropriation de la nouvelle langue. Le but est de développer des techniques qui concourent à responsabiliser et à rendre les élèves autonomes.

Pour lors, les habitudes, les conceptions des enseignants et l'absence des parents sur la question sont loin de favoriser l'autonomie de l'élève. Au même titre que Divingou (2008 : 49), « nous estimons qu'un nouveau contrat d'évaluation fixant les objectifs à atteindre pour chaque année en termes de progression formative devrait associer l'élève, le professeur et les parents d'élèves ». A ce niveau, nous sommes dans l'œil des habitudes, l'axe le plus difficile à modifier.

Mais, osons croire que le dialogue aura raison des pratiques négatives et que le projet social d'éducation à l'autonomie mobilisera l'ensemble des acteurs du système. Ainsi arrivons-nous aux précisions de nos perspectives immédiates. Cambra (2003 : 220) rappelle que : « Pour pouvoir penser d'autres modèles de formation, il faut sans doute mettre en relation la recherche dans la classe et la recherche sur les représentations des enseignants d'une part, avec la formation, de l'autre ».

Il est évident que l'étude des représentations des enseignants sur la langue et son enseignement-apprentissage dans le contexte gabonais conduit à des choix qui abondent dans ce sens. Nos perspectives sont les suivantes :

1) Du point de vue méthodologique, nous avons essayé de conjoindre la sociolinguistique (entretien semi-directifs), l'approche interactionniste (analyse des interactions pédagogiques) pour servir la didactique des langues-cultures. Comprendre les facteurs contextuels déterminants, prendre en compte le caractère dynamique des croyances, leur évolutivité et les croiser avec les actions posées quotidiennement en classe constituent des leviers des changements. En visant la mise en évidence de la prise de conscience linguistique, des stratégies d'enseignement, nous avons dégagé le champ des recherches.

Mais ne pouvant établir des rapports de cause à effet, ne pouvant non plus généraliser nos résultats, nous avons adopté une position herméneutique. Et nous pensons que l'auto-confrontation, en tant qu'outil méthodologique pour l'analyse des pratiques de classe serait adaptée à la formation des futurs enseignants d'espagnol. Dans la même perspective que Sainz Osinaga y Ozaeta Elorza (2011), l'auto-confrontation présente l'avantage de réunir les préoccupations de la psychologie et de la didactique interactionniste puisqu'elle permet à l'enseignant et aux chercheurs le retour sur la scène pédagogique en l'y éclairant, en interrogeant la motivation et les décisions pédagogiques. Ce qui revient à interroger la conscience métalinguistique et la métacognition.

Dans cette perspective, parvenir à motiver l'implication des enseignants (es) dans les projets de recherche est un défi puisque les implications didactiques ne sont pas systématiquement traduites en actions immédiates. Pourtant, les premiers bénéficiaires sont les enseignants et les élèves. Car, considérant les données historiques actualisées de Boyer, H., et Lagarde, C. (2002 : 274-278) sur la complexité de la situation sociolinguistique de l'Espagne, et sachant que « ce que les enseignants font en cours, ainsi que les décisions qu'ils prennent, mettent à l'épreuve et raffinent leurs principes » (Barcelos, 2014 : 69), il nous semble justifié de proposer une initiation aux réalités sociolinguistiques et culturelles de l'environnement immédiat.

Le paysage ethnolinguistique de la classe, les interférences, l'alternance codique, les questions de variations dialectales feraient bien partie des programmes de formation. Nous soutenons que les professeurs doivent devenir des communicants plurilingues afin de servir d'exemples aux élèves. Et ce, à dessein d'agir sur les habitudes négatives aux apprentissages et surtout d'appeler à leur responsabilité face au devenir des générations futures. C'est un défi national et chacun à son niveau détient une part de responsabilité dans la construction de l'interculturalité.

Pour ce faire, la mise en valeur des compétences plurilingues des Gabonais devrait être l'objet d'études approfondies en sociolinguistique. Cet axe de la recherche prendrait en compte leurs capacités compétences réceptives (compréhension de plusieurs langues vernaculaires).

- **La formation des futurs enseignants d'espagnol**

2) Un second axe des recherches serait l'intégration de ce « déjà là » dans l'apprentissage précoce des langues dans le primaire entre 6-10 ans.

Il va sans dire que cette proposition va à contrecourant dans la mesure où « la logique de l'enseignement scolaire va traditionnellement plutôt dans le sens d'une réduction des diversités linguistiques »¹⁰³. Le paradoxe c'est que, le passé de ces enseignants,

« [...] leurs motivations, leurs convictions vis-à-vis de leur métier et de leur discipline ne peuvent pas être ignorés lors de cette étape, car une formation ne peut pas se borner à une simple transmission d'information, elle doit viser une transformation des attitudes et des comportements, une remise en cause des certitudes » (Castellotti et De Carlo, 1995 : 35).

- ❖ **Module de formation aux questions des représentations**

« En reconnaissant et valorisant les langues et cultures habituellement dépréciées de certains de ses élèves, l'école peut espérer aussi leur donner confiance en elle, et confiance en eux. Faire découvrir la diversité c'est donc former le citoyen, et lutter contre l'échec à l'école » (Candelier, 2014 : 250).

¹⁰³ Cordesse, J. (2007). « La didactique des langues verrou ou levier d'une politique de sauvegarde des langues menacées », dans Burban, C., et Lagarde, C. (2007). *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?* : actes du colloque du 30 septembre et 1er octobre 2005, Université de Perpignan Via Domitia : Perpignan : Presses universitaires de Perpignan, p. 335.

L'objectif est de **construire une image positive des langues vernaculaires**, comme substrat indispensable aux apprentissages. C'est en d'autres termes, une introduction à la didactique du plurilinguisme selon les deux axes préconisés par Cambra (2003 : 221) :

(1) L'exploration des représentations, croyances et savoirs pour comprendre l'agir didactique et « les actions de formation » [...] qui se doivent d'approfondir le deuxième niveau, (2) celui de la pensée critique, de la réflexion de l'enseignant sur sa propre action, si elle souhaite introduire une culture de l'innovation ». Il s'agit de faire remonter à la surface cognitive, la matrice de base sur laquelle a reposé l'apprentissage du français : c'est à dire, les structures phonétiques, syntaxiques, morphosyntaxiques des langues vernaculaires comme étant des substrats indispensables à toute acquisition d'autres langues. Mais aussi la modélisation des actions situées des enseignants, leurs initiatives typiques du contexte exolingue et plurilingue face aux facteurs contextuels démotivants (Sainz Osinaga, 2011).

Rappelons que le français ne s'est pas imposé à chaque locuteur gabonais sans stimulation de ces proximités phonologiques et morphosyntaxiques même si selon les langues, de nombreuses absences et divergences de prononciation rendent on ne peut plus ardues les apprentissages. L'enseignant gabonais, comme de nombreux autres, puise dans sa pratique, dans son contexte, les moyens d'exercer sa profession. Pour ce faire, nous soutenons la recherche en action en combinant le terrain et l'interrogation des fondements théoriques en sciences de l'éducation et en psychologie. Celle-ci passe par la découverte des rapports aux langues : rapport à l'enseignement et images des langues-cultures cibles et contacts de langues.

Elle invite à un dépassement voire à une cohérence entre les principes qui sous-tendent les discours officiels et les pratiques pédagogiques contextualisées. Cela implique d'inscrire l'évaluation formative et diagnostique au premier plan avec une visée à long terme. C'est dire combien apprendre une langue revient à la pratiquer et à évaluer la progression des acquis en concertation (élève, enseignant et parent d'élève).

Le constat est fait : « les langues et les cultures des élèves restent dans une relative opacité, et ne sont pas traitées comme pouvant contribuer aux apprentissages » (Dinvaut, 2008 : 204). Ce constat invite à une modification de la culture enseignante. Au-delà de notre recherche principale, nous formulons quelques souhaits de bon sens.

4. SOUHAITS

Nos souhaits résultent des observations du terrain gabonais. Nous en formulons cinq : 1) le renforcement de la coopération inter-Etat ; 2) l'élargissement de l'offre professionnelle d'espagnol ;

3) le recyclage des équipements des salles de classe ; 4) l'usage pédagogique des technologies de l'information et de la communication et, enfin 5) la formation continue des professeurs.

- **Renforcer la coopération de type Erasmus-Afrique**

Docteur hispaniste formé en France versus docteur hispaniste formé en Espagne, il y a là des évidences et des questions curriculaires à se poser.

La préférence entre le professeur bilingue, natif/non natif et le mythe du professeur « idéal de langues » sont deux aspects des représentations qui seraient moins prégnants si la coopération de type Erasmus Afrique venait à être dynamique. Ce sont là des mesures de bon sens.

En effet, dès lors que nous avons adopté la réforme Licence, Master, Doctorat, nous souhaitons qu'entre la deuxième année (ancien DEUG) et la licence, l'étudiant puisse bénéficier d'une année au pair à dessein de mobiliser les habiletés langagières de base (registre des langues/familier courant) et de renforcer le socle des connaissances acquises au secondaire. La maîtrise des registres de langue et la fluidité s'en trouveraient bien améliorées.

- **Élargir l'offre professionnelle**

Les élèves dans le chapitre IV (§ 4.3.2, *supra*), nous donnent des indications sur les sources de motivation à apprendre l'espagnol.

Si le professorat est la principale perspective professionnelle qu'offre l'usage de l'espagnol au niveau national, considérant également les résultats de cette analyse des représentations, nous pouvons conclure que la langue culture-espagnole demeure et demeurera littéraire et ne sera pas utilisée comme moyen de communication. Dans la lutte contre les préjugés qui font du tort à l'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon, Okome-Beka (2007 : 146-148) - après avoir mis en évidence les imprécisions et les incohérences du discours institutionnel (IPN) avec les manuels utilisés au Gabon - milite pour un rééquilibrage et une gestion des tensions idéologiques (sociolinguistiques) et géostratégiques entre le Gabon, la Guinée Équatoriale, la France, l'Angleterre et les États-Unis. En effet, l'attrait de ce nouveau producteur de pétrole dans la sous-région et son insertion dans la zone franc attisent les tensions hégémoniques. Il va sans dire que ce nouveau visage de la Guinée Équatoriale suscite des espoirs en matière de perspectives professionnelles.

Ce qui, nous semble-t-il pourrait plaider en faveur de la coopération en matière d'enseignement-apprentissage aussi bien du français que de l'espagnol. L'adaptation sociodidactique apportée par le manuel ivoirien *Horizontes* à partir des années 2004 vient combler en partie ce double vide : l'absence de la Guinée Equatoriale que présentaient les précédents manuels (*España y América, Mundo del español, Caminos del idioma*, etc.) et le « principe d'interculturalité », selon Okome-Beka (2007 : 147).

Cela commence par simplifier l'ouverture des salles de classe à la recherche en didactique des langues au Gabon afin de réfléchir sur les pratiques, de produire de manière concertée et contextualisée le matériel pédagogique nécessaire. Par conséquent, le décloisonnement des disciplines s'impose à ce niveau pour créer des synergies dès lors que les langues servent de véhicules transdisciplinaires. Des métiers de la traduction spécialisée aux métiers du pétrole et de l'après pétrole, les métiers de l'environnement, du tourisme et du génie civil, etc., sont les métiers pour lesquels l'espagnol sur objectifs spécifiques trouverait toute son utilité en matière d'offre professionnelle et de collaboration avec l'Espagne.

Ici encore plus que jamais, les intérêts partagés posent le nerf de la guerre au centre.

En ce qui concerne les échanges scientifiques, « des structures et des dispositifs permettant de partager les résultats des recherches, tant au niveau national qu'international existent mais souffrent d'un cruel manque de financement pour les projets de recherche », martèle Idiata (2014 : 148-150).

Et si nous évoquons les avantages reconnus du numérique, nous n'osons pas oublier d'évoquer les coûts liés à sa maintenance et son développement comme handicaps à sa démocratisation. Un autre souhait que nous estimons indispensable c'est la conception du mobilier des salles de classe.

■ **Équiper et reconfigurer les salles de classe**

Si la configuration actuelle des salles de classe date du XVI^e siècle et n'a guère changé pour de nombreux pays, cela dénote un retard complexe dans la réflexion pédagogique. Cette organisation de la salle répond aux besoins matériels, en termes de ratio d'optimisation de l'espace. A ce propos, Bugnard (2004 : 10) rappelle que :

« Dans l'enseignement secondaire et supérieur, l'enseignement se pratiquait et se pratique encore souvent ex cathedra, c'est-à-dire du haut de la chaire. Il s'agit d'un symbole puissant car le dispensateur du savoir se trouve entre le ciel et la terre. Le savoir est donc sacré et on ne peut pas le contester. [...] Cette disposition classique n'est pas favorable aux interactions pédagogiques. La parole est réservée au maître qui est devant la classe. Les élèves alignés doivent écouter et ne sont pas là pour intervenir » (Bugnard, 2004 : 10-11).

On peut dire que cette configuration des salles de cours perpétue une tradition dominante : la pédagogie frontale qui installe l'enseignant au sommet du triangle didactique. Or la salle de classe devrait désormais permettre la collaboration, la coopération, le partage, la solidarité dans la construction de chaque interactant. La salle de classe actuelle maintient encore le « maître » dans les rôles, d'expert, de savant, de la source du savoir et des savoir-faire comme nous l'avons vu au chapitre IV (§ 4.2.3, supra).

Cette représentation ne correspond plus à l'actuel discours en didactique des langues-cultures ; elle s'oppose aux générations actuelles interconnectées aux sources des savoirs savants.

De fait, les avancées technologiques modifient chaque jour davantage les rôles des acteurs de la classe même si l'accès à ces sources n'est pas encore à la portée de toutes les bourses de par le monde. Nous avons le bois, certes, mais ce dernier peut être mieux utilisé en produisant des tables plus légères et modulables qui facilitent la mise en place de dispositifs pédagogiques adaptés aux approches actuelles. Il est tout aussi indispensable de penser la classe de langue comme espace d'interactions didactiques indispensables à la recherche.

C'est dire combien, nous militons pour des classes de langue pré-équipées de prises électriques fonctionnelles et de régies mobiles. Chaque établissement devrait pouvoir disposer des salles de langues adaptées aux besoins de la recherche. Nous invitons donc à une autre relation au savoir, à une approche de type socioconstructiviste à dessein d'adaptation et de cohérence. Le professeur ne mérite plus l'image d'un dieu du savoir. L'élève, l'étudiant et l'apprenant doivent désormais pouvoir se construire avec lui. Ce déplacement des rôles est, nous semble-t-il, « un renversement copernicien de la relation pédagogique » (Bugnard, 2004 : 11).

Parmi de nombreuses solutions possibles, nous estimons que la modification du mobilier pourrait faciliter le processus de changement dans la mesure où l'enseignant pourrait adapter, selon les établissements, l'organisation de la salle en fonction des activités pédagogiques.

C'est en partie, apporter un peu de flexibilité et de cohérence entre pédagogies et normes de construction du mobilier voire de la classe elle-même. Et il y a d'énormes économies à faire dans le recyclage de ces tables. Ce souhait n'est pas une invention extraordinaire mais une obligation d'adaptation et de cohérence pédagogique inéluctable, facilitant ainsi la conjonction entre projets et objectifs pédagogiques. Il va sans dire que tout changement dans la salle de classe a des effets systémiques sur l'ensemble de l'établissement et du système éducatif.

Pour nous, l'émergence d'une société nouvelle, unie et solidaire passe par le respect mutuel et la mobilisation de tous pour s'adapter aux enjeux et défis d'un nouvel ordre mondial ouvert et plus impitoyable que jamais.

Il nous faut construire ensemble les nouveaux savoirs, les savoir-faire et les savoir-être indispensables à l'intercompréhension mutuelle, au respect mutuel des civilisations. L'état des lieux de l'histoire des cultures éducatives et leur impact dans chaque pays se fait déjà. Mais le passage aux actes exige une prise de conscience sérieuse et partagée des enjeux d'aujourd'hui et de la vision que l'on se fait du futur-ensemble. L'école, en tant qu'institution ne doit plus diviser, discriminer, détruire les hommes, mais construire des hommes mieux armés pour se comprendre, s'aimer, se respecter et s'épanouir réciproquement. Cette adaptation au monde connecté impose de s'approprier aussi ces technologies.

- **Formation à l'usage pédagogique des TIC**

Dans le contexte gabonais d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, l'usage des technologies de l'information et de la communication s'impose. Sánchez (2009 : chap : XII : 359-370) dresse un tableau des apports et des limites actuels d'internet du point de vue pédagogique. Sur la même fréquence, nous retrouverons Aguilar Río (2010 : 131) qui évoque la « gestion individualisée du temps, l'interactivité permanente, l'individualisation (sans isolement), de la multicanalité (le recours au son, à la vidéo, au texte,...) la multiréférentialité (qui rend possible le croisement des sources) et la prise en compte des opérations cognitives lourdes, ce qui permet aux apprenants de diriger leur attention ». Aussi bien les élèves que les professeurs, le matériel cité en tant qu'auxiliaire d'enseignement-apprentissage (radio cassette, vidéo, DVD, laboratoires de langues, etc.), est largement obsolète au regard des avancées technologiques.

Internet interconnecte l'ensemble de ces outils en un seul lieu, un tableau électronique et interactif. Ainsi, la musique, source de détente, d'évasion sensorielle, d'émotion, l'image, la parole et l'écoute, tout un univers recherché qui offre des échanges en direct se trouve concentré et livré aux acteurs de la classe. Voilà une preuve de la fracture technologique entre l'Europe et l'Afrique.

Comment prendre le train en marche ? Les obstacles de l'intégration des TIC à usage pédagogique au Gabon sont nombreux.

Selon Mbengone Ekouma (2011 : 192-194), nous pouvons citer chronologiquement les facteurs suivants : « les infrastructures, les équipements, le financement du processus, le réseau électrique, le coût élevé de la connexion internet, la formation des enseignants, le manque de personnel qualifié, etc. » La lutte contre la fracture technologique est un enjeu majeur pour les Etats africains et pour le Gabon en particulier. L'apport pédagogique de cette concentration des technologies est tributaire du financement permanent de la formation, de la pratique régulière, de la maintenance, bref du financier et de la culture de l'innovation.

Le manque de livre pourrait être négocié par la version électronique, accessible si internet devient un auxiliaire des apprentissages et de l'enseignement. L'accès au savoir, aux normes et à leurs variations linguistiques (Martín Zorraquino y Díez Pelegrín, 2000), l'accès aux dictionnaires, la production des ressources et le partage d'expériences, tout cela peut désormais se faire. Internet offre ces possibilités. Il apporterait bien des réponses à de nombreuses insuffisances relevées par les professeurs et les élèves. Mais, nous estimons indispensable de rappeler que ces auxiliaires de travail sont bien limités quant aux processus d'apprentissage et d'enseignement. Fort de ce constat, nous partageons le point de vue de Davies (2002 : 370-380)¹⁰⁴ qui persiste et signe la citation suivante (cf. Infra), ci-dessous traduite en bas de page.

« Las nuevas tecnologías por sí solas no constituyen estrictamente un método, pero sí pueden condicionarlo. De ahí que a veces se hable de « métodos tecnológicos ». En cuanto que utensilios de una u otra naturaleza, los elementos tecnológicos no parten de una determinada concepción de la lengua, ni siquiera de una teoría pedagógica; sencillamente, nos valemos de ellos para lo que puedan ayudar en el proceso de enseñanza/aprendizaje. El componente metodológico en el que más inciden estos recursos es el de las actividades ».

Ce sont des outils qui apportent plus d'écoute.

¹⁰⁴ « Les nouvelles technologies seules ne sont pas au sens strict une méthode, mais elles peuvent la conditionner. Ainsi parle-t-on parfois de "méthodes technologiques." En tant qu'outils de quelque nature que ce soit, les éléments technologiques ne sont pas fondés sur une conception particulière de la langue, ou même d'une théorie pédagogique ; sincèrement, nous les utilisons pour ce qu'ils peuvent apporter au processus d'enseignement/apprentissage. La partie méthodologique sur laquelle ces ressources ont le plus d'impact est celle des activités ». Pour en savoir plus sur les outils technologiques utiles à l'enseignement des langues, un des sites de référence semble être celui-ci : <http://www.ict4lt.org/en/index.htm>. (Notre traduction).

Il s'agit de la "baladodiffusion" qui vise à augmenter le temps d'exposition à la langue via la mise à disposition de documents sonores, de programmes ou d'émissions radio télévisuelles aux élèves via internet pour un usage pédagogique, plus d'échanges avec les locuteurs natifs par la visioconférence constituent des aides pour l'enseignement-apprentissage coopératif (entre petits groupes suivis par l'enseignant) et collaboratif (pour les grands groupes et les classes supérieures voire universitaires). Mais, il convient de se le redire, tout apprentissage de langue-culture étrangère exige un effort personnel constant, une motivation intrinsèque tenace pour vaincre les peurs et les obstacles aussi bien matériels, financiers que contextuels. La formation à l'usage de ces outils pour l'enseignement-apprentissage des langues doit faire partie des défis à relever par l'Etat gabonais. Le premier défi est celui de la fourniture de l'énergie électrique et sa distribution. Ce qui est déjà un réel défi national. Puis, l'appropriation de ces outils technologiques par les enseignants et les élèves doit se faire en même temps que l'informatisation des établissements.

La troisième étape consiste à travailler en synergie par la collaboration et la coopération pour la rentabilité des usages de ces technologies au service d'un projet commun : l'amélioration de la formation (Ruano-Borbalan, 2001 : 481), l'autonomie des élèves et la préparation de futurs citoyens plurilingues. Adopter une approche plurilingue a systématiquement des conséquences sur les missions de l'école et le projet éducatif de la société gabonaise entière. Nous terminons donc la liste de ces souhaits par la formation continue.

- **4.3. La formation continue**

Permettons-nous de faire un parallèle quelque peu éloigné de notre propos mais qui a un sens dès lors qu'il s'agit de "cultiver son jardin". En effet, comme l'agriculture, la formation continue est le parent pauvre de l'économie gabonaise. L'investissement consacré à la formation tout au long de la vie ne suit pas toujours l'évolution des savoirs et n'a pas de moyens suffisants.

Les enseignants de notre échantillon (chap. V, supra) ont posé les difficultés en la matière en dénonçant les différences de traitement qui existent entre ceux qui exercent à Libreville avec "les spécialistes de l'intérieur".

C'est dans ce sens que nous souhaitons voir l'Etat aller, dans le sens d'équilibrer la formation continue et la formation initiale. Car, l'hétérogénéité des niveaux des élèves dans une classe de langue est un fait prouvé au même titre que les cinq doigts de la main. Cette image parle d'elle-même lorsqu'on compare les professeurs du point de vue des compétences pédagogiques et des stratégies d'enseignement.

Face à une difficulté, à un écart significatif entre les meilleures notes d'une évaluation sommative, l'enseignant relève les points opposant de la résistance dans l'apprentissage. Il formule l'hypothèse que son approche pédagogique peut être remise en cause. Le problème peut venir de sa métalangue. Pour ce faire, il peut proposer un travail en groupe réunissant ceux qui ont compris et ceux qui éprouvent encore des difficultés. Il fixe les modalités du travail et fait jouer d'autres formes d'étayage en suscitant deux modalités : une modalité contextuelle (les élèves se retrouvent dans un autre lieu autre que la classe), d'une part.

D'autre part, il les regroupe entre eux, membres du groupe classe et sollicite la métalangue des élèves. Ce déplacement géographique abaisse bien des barrières à la fois épistémologiques que pédagogiques. C'est en cela que l'élève peut apporter une aide précieuse à la pédagogie.

Le travail de groupe, l'exposé, le cadre institutionnel (contexte) et les modalités des nouveaux contrats, la gestion du temps, la motivation, sont à prendre en compte pour des programmes de formation à la « remédiation ».

En conclusion, les régulations scolaires exigent du **temps** et des **moyens** qui présupposent une **formation continue adéquate** des enseignants. La toile de fond de cet inventaire des préalables est la rentabilité et l'employabilité réelle des formations. Il est indispensable de maintenir l'enthousiasme des élèves en leur offrant des perspectives concrètes du marché mondialisé de l'emploi. Il ne suffit plus de reproduire « les savoirs acquis, il est impératif [...] que nous accept[i]ons de nous remettre en question au mieux des intérêts de toutes les parties prenantes » (Lagarde et Rabaté, 2013 : 8). Une remise en question que nous posons en tant que préalable individuel et systémique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Nos références bibliographiques comprennent :

(1) Des dictionnaires ; (2) des ouvrages, thèses, actes de colloques et les articles utilisés pour la thèse ; (3) Une bibliographie spécifique sur l'analyse des croyances, représentations et savoirs des acteurs de la classe ; (4) des URL et logiciels.

1. DICTIONNAIRES

BENICHOUX, R., MICHEL, J., PAJAUD, D. (1985). *Guide pratique de la communication scientifique*. Paris : Gaston Lachurié, Editeur.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (s. f.): *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cer-vantes.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/indice.htm#l

COHEN-AZRIA, C. – DAUNAY, B., REUTER, Y. (éd.) et al. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : Editions de Boeck Université, 2^e édition.

CUQ, J-P (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle, Clé International.

DANVERS, F. (2003). *500 mots-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : 1700 ouvrages recensés, 1992-2002*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

GALISSON, R., COSTE, D. (dir.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

LEGENDRE, R. (1983). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal : Larousse.

MOLINER, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Tercera edición. Madrid : Editorial Gredos.

MORANDI, F., LA BORDERIE, R. (2006/2010). *Dictionnaire de Pédagogie : 120 notions, 320 entrées*. Paris : Nathan, 2^e éd.

PUREN, C. (1998/1991b). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan Clé International. GALISSON, R. (dir.) Coll. (Didactique des Langues Étrangères).

2. OUVRAGES, THESEES ACTES DE COLLOQUES ET ARTICLES UTILISES

■ A) Sociologie, linguistique, sociolinguistique et sociodidactique, psychologies, didactique des langues-cultures, sciences de l'éducation et analyse du discours

- ABOUD, T. (2012). « Observer les traces d'une réforme de l'enseignement/apprentissage des langues en Syrie : questions méthodologiques », dans *Esquisses pour une école plurilingue : réflexions sociodidactiques*. RISPAIL, M. (dir). Paris : L'Harmattan.
- ABRY, D., GRUCIA, I. (1998). *L'apport des centres de français langues étrangère à la didactique des langues*. Grenoble : PUG.
- ABUL-HAIJA EL-SHANTI, S. (2004). Analyse du discours et didactique, les discours des guides touristiques en situation exolingue : le cas des guides jordaniens. Thèse de doctorat. Robert Bouchard (dir.). Université Lumière Lyon 2.
- ACCARDI, J. et ROUBAUD, M-N (2008). « L'enjeu de l'interdisciplinarité dans l'enseignement de la L1 et de la L2 à l'école », dans Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 44. Paris : CLE International, juillet, p. 147-156.
- AGUILAR-RIO, J-I. (2010). Pour une analyse de la « présentation de soi » de l'enseignant de L2 : style revendiqué, aspect relationnels et décisions interactionnelles ». Thèse de doctorat. CICUREL, F., José Ignacio RIVAS FLORES, J.I. (dir.). Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle. Vol. 1 (version électronique, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00547680/fr/>)
- AGUILAR-RIO, J-I. (2011). « L'étude de la cognition des enseignants de langue à travers l'auto-confrontation : problématiques de recherche et précautions méthodologiques », dans BIGOT, V. et CADET L. (dir) (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris: Riveneuve éditions. Collection, "Actes académiques", p. 109-126.
- AGUILAR-RIO, J-I. (2013). « L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence » dans *L'émotion et l'apprentissage des langues*, PUOZZO CAPRON, I. et PICCARDO, E. (coord.). Revue de Linguistique et de Didactique des Langues, *LIDIL*, n° 48, décembre. Grenoble. Université de Grenoble 3, p. 137-156.
- ALAMI, S., DESJEUX, D., GARABUAU-MOUSSAOUI, I. (2009). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF. (Collection que sais-je ?).

- ALIAGA, I. (2012). « Quelles activités et quels contenus de formation et d'enseignement pour développer la diversité linguistique et culturelle à l'école ? », dans RISPAIL, M., JEANNOT, C., TOMC, S.TOTOZANI, M., Dolz, J. *Esquisses pour une école plurilingue : réflexions sociodidactiques*. Paris : L'Harmattan, chap. 10, p. 219-235.
- ALIAGA, I., CREUS, T., MESMIN, P. (2008). « La diversité des langues, vecteur d'apprentissage », dans *Grandes et petites langues, pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. ALAO, G., ARGAUD, E. DERIVRY-PLARD, M. & LECLERCQ, H. (éds), Peter Lang, p. 23-44.
- ALMGREN SPARE, I-M., AEBY, S. (2013). "Diferentes puntos de vista didácticos ante la alternancia de lenguas en la educación bilingüe", en *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. DOLZ, J. (coord.), IDIAZABAL GORROTXATEGI, I. (coord.). Bilbao: Universidad del País Vasco, págs. 169-190.
- ALTETE, M., POSTIC, M., De KETELE, J-M. (1989). « Observer les situations éducatives », dans *Revue française de pédagogie*. Volume 89, p. 112-115. <http://www.Persee.fr> (Revue française de pédagogie). Dernière consultation, le 10 janvier 2014.
- AMBOUROUE AVARO, J. (1981). *Un peuple gabonais à l'aube de la colonisation*, (le Bas-Ogowé au XIXe siècle). Paris : Éditions Karthala, 1981, p.
- ANDRÉ, B. (1989). *Autonomie et enseignement et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Les Éditions Didier.
- ARBORIO, A.-M. FOURNIER, P. (1999). *L'Enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris : Nathan,
- ARNOLD, J. (2000/1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. (2000/1999). *La dimension affective dans l'apprentissage des langues*. Madrid: Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. y DOUGLAS BROWN, H. (2000). « Mapa del terreno » en ARNOLD, J. (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, p. 19-41.
- ASSELAH-RAHAL, S. et BLANCHET, P. (éds) (2007). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : Rôles du français en contexte didactique*. Coll. « Proximités-Sciences du langage ». Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications.
- ASSELAH-RAHAL, S. et TASSADIT, M. (2007). « Les langues dans les classes : résultats d'enquêtes », in ASSELAH-RAHAL, S. et BLANCHET, P. (éds) (2007). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : Rôles du français en contexte didactique*. Coll. « Proximités-Sciences du langage ». Fernelmont : E.M.E. & Intercommunications, p. 53-166.

- AUGER, N. (2014) : « Mises en œuvre possibles des approches plurielles dans des contextes sociaux et didactiques résonnants : des terrains de Michel Candelier à ceux des élèves nouvellement arrivés en France (ENA). dans DE PIETRO, J-F., GOLETTA, L., KERVRAN, M. TRONCY, C. (2014) (dir.). *Didactique du plurilinguisme, approches plurielles des langues et des cultures, autour de Michel Candelier*. Rennes, PUR, p. 275-280.
- AVANZINI, G. (dir) (1978). *La pédagogie au XX^e siècle*. Toulouse : Privat.
- AZZOPARDI, S. (2011). Le Futur et le Conditionnel : valeur en langue et effets de sens en discours. Analyse contrastive espagnol / français. Montpellier : Université de Montpellier 3 : thèse de doctorat, Sciences du langage, sous la direction de Bres, Jacques. [En ligne sur Internet]. Disponible sur <http://www.biu-montpellier.fr/florabium/jsp/nnt.jsp?nnt=2011MON30052>. (Thèse consultée le 05/04/13 10:44).
- BACHELET, R. (2011) : « Recueil, analyse & traitement des données : l'entretien ». dans http://crdp.ac-reims.fr/ien/metiers_fichiers/ecoute_active.do
- BANGE, P. (1992). « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », dans *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 (1992), mis en ligne le 06 février 2012. Dernière consultation, le 22 novembre 2012. <http://aile.revues.org/4875>. (Edition papier : p. 53-85.)
- BARBOT, M-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.
- BARDIN, L., (1985). *L'analyse de contenu, Le Psychologue*. Paris : Presses universitaires de France [1^{ere} éd., 1977]
- BAUDELLOT, Ch. (2013). « Tactiques de classe au lycée professionnel », in laviedesidees.fr, p. 1, (dernière consultation, 15 mai 2014).
- BAUDRIT, A. (2005). « Apprentissage coopératif et entraide à l'école », dans *Revue française de pédagogie*. Volume 153 N°1, 2005. pp. 121-149. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3400 (Dernière consultation, le 10 janvier 2014).
- BEACCO, J-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue, des mots aux discours*. Paris : Hachette Livre.
- BEACCO, J-C., CHISS, J-L., CICUREL, F., VERONIQUE, D. (dir.) (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- BEACCO, J-C., DAROT, M. (1984). *Analyse de discours, lecture et expression*. Paris : Hachette/Larousse.
- BEN ACHOUR, Y. (1995). « Politique linguistique au Maghreb », *La pensée*, n° 303, juillet-août-septembre, p. 93-102.

- BERARD, E. (2009). « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique », dans *Le français dans le monde*. Recherches et applications. Paris : CLE International, FIPF, R & A, n° 45, janvier, p. 36-44.
- BESNIER, J-M. (2005). *Les théories de la connaissance*. 4^e édition. Paris : PUF, collection « Que sais-je ? ».
- BESSE, H. (1988). *Méthodes et Pratiques des manuels de langues*. Paris : Crédif-Didier.
- BESSE, H., PORQUIER, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier-Crédif.
- BIGOT, V. et CADET L. (dir.) (2011). « Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? », dans *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions, p. 11-29. (Collection Actes académiques).
- BIGOT, V. et CADET, Lucile. (dir)(2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions. Coll. Actes académiques.
- BIKA, G. (2011) : Les logiques de survie des réfugiés de guerre. Clinique de la reconstruction posttraumatique dans un pays d'asile : contributions des méthodes projectives (Rorschach et TAT). Thèse de doctorat en Psychologie. Pascal Roman (dir.). Université Lumière Lyon 2.
- BILLIEZ, J. & MILLET, A. (2010). « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », dans CASTELLOTTI, V., MOCHET, M-A. « dir » (2010). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. MOORE, D. « coord. ». Paris : Didier, ENSLSH, p. 31-49.
- BINDER, L. (2008). *La didactique du plurilinguisme et l'enseignement du FLE ; la situation actuelle et les perspectives*. GRIN Verlag.
- BLANCHET, A., et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*. Paris : Bordas Dunod, CNRS. (**Sciences humaines**).
- BLANCHET, P. (2007). « Légitimer la pluralité linguistique ? Pour une didactique socialement impliquée, dans LAMBERT, P., MILLET, A., RISPAIL, M. et TRIMAILLE, C. (éd.). *Variation au cœur et aux marges de la sociolinguistique*. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez. Paris : L'Harmattan, p. 207-214.
- BLANCHET, P., CHARDENET, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées, Manuels*. Paris [Montréal] : Éd. des archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie.

- BLECUA, B. BORRELL, S., CROUS, B. Y SIERRA, F. (eds.) (2013). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Madrid. ASELE.
- BOE-A-1983-8659 (197. Instrumento de Ratificación de 26 de enero de 1978 del Acuerdo Cultural entre el Reino de España y la República de Gabón, firmado en Madrid el 9 de noviembre de 1977. Documento Publicado en: «BOE» núm. 72, de 25 de marzo de 1983, páginas 8621 a 8621 (1 pág.)
- BOLTON, S. (1987). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Hatier-Crédif.
- BORG, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers *Language Teaching Research*, 10, (1), p. 3-31.
- BOTTI, M. et VEZINET. (1964). *L'enseignement au Gabon*. Paris : SEDES.
- BOUCHARD, R. et al., (1992). Acquisition et enseignement/apprentissage des langues, Actes du VIII^e colloque international « acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches ». Grenoble mai 1991. Université-Stendhal : LIDILEM
- BOUCHARD, R. et MANGENOT, F. (2001). « Interactivité, interactions et multimédia », *Notions en questions*, N° 5. Lyon : ENS éditions.
- BOUCHARD, R. ET MANGENOT, F. (2001). *Interactivité, interactions et multimédia*, *Notions en questions* n° 5. Lyon : ENS éditions.
- BOUKANDOU KOMBILA, L-G. (2014). L'apprentissage de l'espagnol langue 3 par la population scolaire et universitaire gabonaise. Thèse de doctorat. Option : linguistique espagnole. LAGARDE, C. (dir.). Perpignan. UDPVD.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- BOURDIEU, P. (1989). *Le Sens pratique*. Paris : les Éditions de Minuit.
- BOYER, H., et LAGARDE, C. (2002). *L'Espagne et ses langues : un modèle écolinguistique ?* Paris : L'Harmattan.
- BRESSOUX, P. (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. Note de synthèse », dans *Revue française de pédagogie*, n° 108, juillet-août-septembre, p. 91-137.
- BRETON, R. (2008). « Quelles solutions politiques au plurilinguisme ? », dans *Le français dans le monde*, n° 355, janv-février, p. 38-47.
- BRONCKART, J-P., BULEA, E., POULIOT, Michèle. (éds.) (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- BROUSSEAU, G. (1988). « Le contrat didactique : le milieu », dans *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 9, n° 3. Grenoble : La Pensée sauvage, p. 309-336.
- BRU, M. (2007). *Les méthodes en pédagogie*. (Collection que sais-je ?). Paris : PUF.

- BRU, M. et CLANET, J. (2011). « La situation d'enseignement-apprentissage : caractères contextuels et construits », dans Revisiter la notion de situation : approches plurielles : *Recherches en Education*, n° 12, novembre. LENOIR, Y. & TUPIN, F. (coord.). Université de Nantes, p. 26-34.
- BUGNARD, P-P. (2004). «Quelles formes de classe pour quelles pédagogies ? », dans Bulletin, *CIIP*, n° 15, décembre, p. 10-11.
- BURBAN, C., LAGARDE, C. (2007). *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ? : Actes du colloque du 30 septembre et 1er octobre 2005, Université de Perpignan Via Domitia, Collection Études*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan.
- CADET, B. (1990). « Déterminants décisionnels des actions pédagogiques », dans ARDOINO, J. MIALARET, G. (éds.). *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*. Paris : Matrice-ANDSHA, p. 261-269.
- CALVET, L-J. (2010). *Histoire du français en Afrique. Une langue en copropriété*. Paris : OIF-éditions écriture.
- CAMBRA GINE, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. (LAL). Paris : Editions Didier.
- CANDELIER, M. (2014) : « Une autre voie pour les langues à l'école primaire : faire de la diversité un instrument d'éducation », dans DE PIETRO, J-F., GOLETTI, L., KERVRAN, M. TRONCY, C. (2014) (dir.). *Didactique du plurilinguisme, approches plurielles des langues et des cultures, autour de Michel Candelier*. Rennes, PUR, p. 249-254.
- CANDELIER, M. et al. (2008). *Conscience du plurilinguisme, pratiques, représentations et interventions*. Rennes : PUR.
- CANUT, C. (1998). Imaginaires linguistiques en Afrique : actes du colloque de l'INALCO, 9 novembre 1996, *attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique quelles notions pour quelles réalités ?* Paris Montréal : L'Harmattan.
- CARON, J. (1989). *Précis de psycholinguistique*. Paris : PUF.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *Langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CIE International. Collection, Didactique des langues étrangères. GALISSON, R.
- CASTELLOTTI, V., DE CARLO, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*, Paris : CLE International.
- CASTELLOTTI, V., MOCHET, M-A.(dir) (2010). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, (MOORE, Daniel « coord. ». Paris : Didier, ENSLSH.
- CHAMPION, J. (1974). *Les langues africaines et la francophonie*. Paris : Mouton.

- CHARMEUX, E. (2010). « Pour que les élèves construisent des compétences, notamment en langues étrangères, quelles devraient être celles de l'enseignant!? » : intervention du 25 août à l'université d'été du GFEN, secteur langues.http://gfen.langues.free.fr/activites/stages_rentree/UE_2010/Competences_enseigner.pdf(dernière consultation, le 29 janvier 2012).
- CHAUDENSON, R. (1991). *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*. Paris : Didier Érudition.
- CHAUDENSON, R. RAKOTOMALALA, D. (2004). *Situations linguistiques de la francophonie : état des lieux*. Paris : Agence universitaire de la francophonie.
- CHEVALLARD, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- CHNANE-DAVIN, F. et CUQ, J-P. (coord.) (2008). « Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant », dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 44. Paris : CLE International.
- CHOMSKY, N. (1988). *Language and Problems of knowledge*. Cambridge : Massachusetts, MIT Press.
- CICUREL, F. (2011). « Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement », dans BIGOT, V. et CADET, L. (dir.) (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions, p. 33-50. (Collection Actes académiques).
- CICUREL, F. (2014). « Pensée en action/pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral ? », dans *l'analyse des données didactiques, sélection, synthèse, description, interprétation. LIDIL*, n° 49, mai 2014. Grenoble : Université de Grenoble 3, p. 83-99.
- CICUREL, F. et BIGOT, V. (2005). « Les interactions en classe de langue ». *Le français dans le monde, Recherches et applications* (N° spécial). Paris : CLE International.
- CLERC, S. (2012). « Bilan et perspectives des premières rencontres du réseau de sociodidactique des langues », dans RISPAIL, M., JEANNOT, C., TOMC, S., TOTOZANI, M., DOLZ, J. (2012). *Esquisses pour une école plurilingue : réflexions sociodidactiques*. Paris : L'Harmattan, p. 237-245.
- COHEN-AZRIA, C., SAYAC, N. (2009). *Questionner l'implicite ; les méthodes de recherche en didactiques* (3). Lille 3 : Presses Universitaires du Septentrion.
- CONFEMEN, (2008). L'évaluation des systèmes éducatifs pour un meilleur pilotage par les résultats : document de réflexion et d'orientation du 5/11/2008. Dakar. <http://www.confemen.org>.

- CORDESSE, J. (2007). « La didactique des langues verrou ou levier d'une politique de sauvegarde des langues menacées », dans BURBAN, C., et LAGARDE, C. (2007). *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?* : actes du colloque du 30 septembre et 1er octobre 2005, Université de Perpignan Via Domitia : Perpignan : Presses universitaires de Perpignan, p. 335-346.
- CORTIER, C., PUREN, L. (2008). « Français et langues régionales et / ou minoritaires : une mise en convergence difficile », dans *Repères*, N° 38, p. 63-80.
- COSTE, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. LAL. Paris : Crédif, Hatier Didier.
- COSTE, D. (2000). « Le déclin des méthodologies : fin de siècle ou ère nouvelle ? », dans *Mélanges CRAPEL*, n° 25, p. 199-212.
- COSTE, D. (2000). « Tâche, progression, curriculum », dans « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*. Paris : CLE International, FIPF, R & A, n° 45, janvier, p. 15-24.
- COSTE, D. (2003). « Contextes, dispositifs, acteurs », SIMON & SABATIER (coords). *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif contexte-dispositifs-acteurs*. LIDIL hors-série. Grenoble : LIDILEM, 215-220.
- COSTE, D. (2007). « Quelques aspects historiques et actuels de la distinction entre FLM, FLE et FLS », dans LAMBERT, P., MILLET, A., RISPAIL, M., TRIMAILLE, Cyril. (éds.) (2007). *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Paris : L'Harmattan, p. 215-225.
- COSTE, D. et al. (1998). « Compétence plurilingue et pluriculturelle », dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, juillet, p. 8-67.
- COSTE, D. et al. (2005). *Plurilinguisme et apprentissages*. Lyon : Presses Ecole Normale Supérieure, ENS/LSH. (Collection, hommages).
- COSTE, D., BEACCO, J.-C. (2012). *Les langues au cœur de l'éducation : principes, pratiques, propositions, Proximités*. Bruxelles Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications.
- COURTES, J., GREIMAS, A.-J. (1993). *Sémiotique narrative et discursive : méthodologie et application*. Paris : Hachette Supérieur.
- CULIOLI, A. (1968). « La formalisation en linguistique », dans *cahier pour l'analyse*, n° 9. Paris : Cercle d'Epistémologie de l'Ecole Normale Supérieure, p. 106-107.
- CYR, P., GALISSON, R. (dir.) (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- DABENE, L. (1991). « Enseignement précoce d'une langue ou éveil aux langues », dans *Le Français dans le Monde*, n° spécial, Août-Sept. p.48 et p.57.

- DABENE, M. (2005) : « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états », dans CHISS, J-L., DAVID, J., REUTER, Y. « dir ». *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, p. 15-34.
- DABENE, M., GROSSMANN, F. (1996). « La co-construction des objets discursifs dans l'entretien dirigé : enjeux didactiques et options méthodologiques », Richard-Zapella, J., (dir.), *le questionnement social, IRED, Actes du colloque de Rouen, Cahiers de linguistique sociale*, n° 28-29, Université de Rouen. IRED, p. 79-88.
- DAFF, M. (2005). « Expérience sénégalaise de l'enseignement des langues nationales et du français dans le cadre du programme décennal de l'Education pour Tous », dans PLOOG Katja, RUI Blandine (éds.)-LLORCA Régine. *Appropriations du français en contexte multilingue : éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines : actes du colloque "Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique"*, Besançon 16-17 novembre 2003. PUFC, Besançon, PUFC, p. 245-259.
- DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S., WEISS, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : CLE International.
- DE PIETRO, J-F. (1988). « Conversation exolingue : une approche linguistique des interactions interculturelles », dans COSNIER et al. (Ed.), *Echanges sur la conversation*. Paris : Editions du CNRS, p. 251-267.
- DE PIETRO, J-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue », dans WEIL, D. & FUGIER, H. (Eds.) Actes du troisième colloque régional de linguistique. Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, p. 99-124.
- DESCHAMPS, H. (1953). *Méthode et doctrines coloniales de la France*. Paris : Armand Colin.
- DESHAIES, D. et VINCENT, D. (éds.)(2004): « Discours et constructions identitaires, Québec », par SUHONEN, K. Québec : *Revue internationale d'études québécoises*. Presses de l'Université Laval : vol. 10, n° 1, 2007, p. 180-186. <http://id.erudit.org/iderudit/1000119ar>. (Dernière consultation, le 22 décembre 2013).
- DESSU, P. (2009). « Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité », dans *Revue Française de Pédagogie*, n° 164. 2008, p. 139-158.
- DINVAUT, A. (2008). La didactique plurilingue des langues : obstacles et propositions. Thèse de doctorat (NR). Robert, B. (dir.). Université Lumière Lyon 2.

- DIVINGOU, C. (2008). Les évaluations dans le secondaire au Gabon. Mémoire professionnel. ROUIBAH, A. et JOYEUX, Y. (dir.). Lyon. Université Claude Bernard Lyon 1. IUFM de Lyon.
- DOGBE, Y-E. (1979). *La crise de l'éducation*. Paris : Akpagnon.
- DOLZ, J. & TUPIN, F. (coord.) (2011). « La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique », dans Revisiter la notion de situation : approches plurielles. *Recherches en éducation*, n° 12, novembre. Nantes : Université de Nantes, p. 82-97.
- DOLZ, J. (2012). « La diversité des pratiques langagières et leur prise en considération en didactique des langues », dans RISPAIL, M., JEANNOT, C., TOMC, S., TOTOZANI, M ; & DOLZ, J. (2012). *Esquisses pour une école plurilingue : réflexions sociodidactiques*. Paris : L'Harmattan, p. 7-11.
- DOLZ, J., WARTHON, S. (2008). « Une approche socio-didactique comparée de l'enseignement des langues : rôle des langues premières de socialisation », dans BROYON, M., GORGA, A., HANHART, S., OGAT, T. (Eds.). *De la comparaison en éducation. Hommage à Soledad Perez*. Paris : L'Harmattan, 349-381.
- DREYFUS, M. (2000). "À propos de quelques situations de coexistence entre le français et les langues nationales en Afrique", in *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*, Actes des deuxièmes Journées scientifiques du Réseau de l'AUF Sociolinguistique et dynamique des langues, Rabat, 25-28 septembre 1998, textes réunis par P. Dumont et C. Santodomingo, 123-130.
- DUMONT, P. et SANTODOMINGO, C. (dir) (2000). « La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macro-sociolinguistique ». Actes des deuxièmes journées scientifiques du réseau de l'AUF, sociolinguistique et dynamique des langues, Rabat 25-28, septembre 1998. Paris : Presses de l'Imprimerie de l'Indépendant.
- DUVERGER, J. (1997). "Planificación y organización de la escuela plurilingüe", en Ikastaria. *Cuadernos de educación*, N° 9, p. 41-50.
- ÉDUCATION ET DIVERSITE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE, ÉDUCATION ET DIVERSITE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE, HAUTE ECOLE PEDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD, INSTITUT ROMAND DE RECHERCHES ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES (EDS.) (2012). *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe, Espaces discursifs*. Paris : L'Harmattan,
- ELA, n°151. BAURENS, M. – MARTINO, G. (Coord.). (2008). *Langues-cultures à l'école primaire : quelle diversité pour qu'elle cohérence ?* Paris : Didier Erudition, Klincksieck.
- ELLUG, (1984). *Les échanges langagiers en classe de langue*, « interactions », Grenoble. Université Grenoble 3 : Ed. Corlet.

- ERNY, P. (1977). *L'enseignement dans les pays pauvres*. Paris : L'Harmattan.
- ESCUDE, P., JANIN, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.
- EYEANG, E. (1997a). *L'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon : éléments de recherche pour une adaptation socio-didactique*. Thèse de doctorat. DABENE, L. (dir.). Université Stendhal – Grenoble III. Science du langage & didactique. Vol. 1 & vol. 2.
- EYEANG, E. (1997b). "Enseñar y aprender español en un grupo grande de enseñanza de secundaria en Gabón", en *Aula*, 9, 253-267. Boletín de Novedades CREDI – OEI, Número 46 - Noviembre 2000. Universidad de Salamanca.
- EYEANG, E. (2011). « Analyse sociolinguistique de l'espagnol enseigné dans le système éducatif gabonais », dans *Education et sociétés plurilingues* (30), Val d'Aoste, 30 juin.
- EYEANG, E. (2014). "La dimensión holística en el aprendizaje del español en la enseñanza reglada en Gabón" en "la enseñanza del español centrada en el alumno, XXV Congreso internacional de ASELE, Madrid, 17-20 de septiembre, 2014. (A paraître).
- FAÏTA, D. et BOYER, R. (2008). « Création d'outils et appui sur la langue première pour l'enseignement du provençal », dans *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant. Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 44. Paris : Clé International. Juillet, p. 157-168.
- FOURNIER, J. (1971). *Politique et l'éducation*. Paris : Seuil.
- FOURNIER, M. (dir.) (2011). *Eduquer et former, connaissances et débats en éducation et formation*. Auxerre : Sciences Humaines Editions.
- GAJO, L., Matthey, M., Moore, D., Serra, C. (éds) (2004). *Un parcours au contact des langues, Texte de Bernard Py commentés*. Paris : Editions Didier.
- GALAND, B. (2011). « Réussite scolaire et estime de soi », dans FOURNIER, M. (dir.) (2011). *Eduquer et former, connaissances et débats en éducation et formation*. Auxerre : Sciences Humaines Editions, p. 155-160.
- GALINDO MERINO, M. (2012). *La lengua materna en el aula ELE*. Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Colección: Monografías, n° 15.
- GALISSON, R. (dir.) (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.
- GALISSON, R. (dir.) (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E., « collection didactique des langues étrangères »*. Paris : CLE International.
- GAONAC'H, D. (1991). *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Les Éditions Didier

- GAONAC'H, D., GOLDER, C. (1995). *Profession enseignant, manuel de psychologie pour l'enseignant*. Paris : Hachette Education.
- GARCIA DELGADO, J. L. (2010). "Valor económico del español : una investigación en curso", en Gómez de Enterría, Josefa & Rodríguez del Bosque, Ignacio (Eds.). *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*. Cizur Menor, Aranzadi, 21-31.
- GARDNER, H. (1998/1993). *Intelligences multiples*. Barcelone : Ed Polity Press.
- GAUCHER, J. (1968). *Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone*. Paris : Le livre africain.
- GAUTHEROT, J-M. (2009). « Glossaire des termes du CECR », in La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45. Paris : CLE International, p. 169-191.
- GAUTHEROT, J-M. (2009). Glossaire des termes du CERC, in La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde, Recherches et applications*. Paris : Clé International, n° 45, p. 169-191.
- GAUTHIER, C. (2001). « L'effet enseignant », in *Eduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation* Ruano-Borbalan, J-C. « coord. ». Paris : Sciences Humaines Editions, 2^e éd., p. 207-214.
- GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International. (Coll. GALISSON, R. « dir »).
- GOMBERT, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF
- GREGOIRE, J. (1996). *Evaluer les apprentissages, les apports de la psychologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck & Larcier, S.A.
- GREIMAS, A-J., COURTES, J. (1986). *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette université, « Classiques Hachette ».
- GRIGGS, P. (2004). « Articulation entre L1 et L2 dans la co-construction des savoirs langagiers en classe d'initiation en langue étrangère », dans *Interaction orales en contexte didactique*. RABATEL, A. (dir.). Lyon : PUL, p. 229-248.
- GRIGGS, P. (2007). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères, situation naturelle ou guidée*. Paris : L'Harmattan.
- GRUSON, L. (dir.). « Langues et Migrations », dans *Hommes & migrations*, n° 1288. Paris. 192 p.
- GUERNIER, M-C. (2004). « Genèse discursive, exploration paradigmatique et associations lexicales », dans *Interaction orales en contexte didactique*, RABATEL, A (dir.). Lyon : PUL, p. 287-310.

- GUERNIER, M-C. (2009). Essai d'épistémologie didactique du sujet lecteur au sujet apprenant. Dossier présenté pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des recherches (HDR). Robert Bouchard « dir. ». Université Lumière Lyon 2: ICAR – Lyon 2, Tome I, « synthèse ».
- HALTE, J-F. (2006). « Entre enseignement et acquisition : problèmes didactiques en apprentissage du langage », dans *Mélanges CRAPEL* n° 29, CELTED, Université de Metz, p.13-28.
- HEITZ, F., et LE VAGUERESSE, E. (dir.). (2010). *L'enseignement de la langue dans l'hispanisme français*. Reims : EPURE-Editions et Presse Universitaire de Reims.
- HIRCHSPRUNG, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris : Hachette.
- HOLTZER, G. (2005). « Regard sur le plurilinguisme dans les francophonies du Sud », dans PLOOG, K., RUI, B. (éds.)- LLORCA Régine. Appropriations du français en contexte multilingue : éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines : actes du colloque "Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique". Besançon 16-17 novembre 2003 : PUFC, p. 21-32.
- HUOT, D. et SCHMIDT, Richard. (1996). « *Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre* », *Acquisition et interaction en langue étrangère*[En ligne], 8 I 1996, mis en ligne le 05 décembre 2011, consulté le 01 mars 2013. 11 [L'édition papier : p. 89-127] URL : <http://aile.revues.org/1237>
- IBOUANGA, J. (2007). La formation à l'évaluation pédagogique dans le curriculum des enseignants du second degré général : rôle des expériences formelles et informelles. Thèse doctorat. FIGARI, G. (dir.). Grenoble : Université Pierre Mendès France, Grenoble.
- IBOUILI-NZIGOU. (1983). Les problèmes posés par l'interférence des systèmes éducatifs au Gabon. Thèse de Lettres, 3^e cycle : AVANZINI, G. (dir.). Université Lyon 2. N°205568/V52403 mp.
- IDIATA, D-F. (2002). *Il était une fois les langues gabonaises*. Libreville : Editions Raponda-Walker.
- IDIATA, D-F. (2003). *Pourquoi le Gabon doit investir sur ses langues vernaculaires*. Cape Town : Centre for Advanced Studies of African Society, 1^{ère} édition.
- IDIATA, D-F. (2007). *Les langues du Gabon : données en vue de l'élaboration d'un atlas linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- IDIATA, D-F. (2009). *Langues en dangers et langues en voie d'extinction au Gabon. Quand la génération des enfants se détourne des langues vernaculaires ou quand les parents détournent leurs enfants de la langue de la communauté*. Paris : L'Harmattan.

- IDIATA, D-F. (2014). *Quelle recherche scientifique en l'Afrique ? Le cas du Gabon*. Paris : L'Harmattan.
- INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Madrid, Dirección académica.
- JODELET, D. « dir ». (2003) : *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- KARSHUKOVA, L. (2004). « Trois théories d'enseignement des langues étrangères : méthode traditionnelle, approche naturelle et approche « Fonctionnelle – Notionnelle ». A thesis Submitted to the School of Graduate Studies in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree Master of Arts. Michael KLIFFER, M. (dir.). McMaster University. *Open Access Dissertations and Theses*. Paper 6983.
- KEM-MEKAH KADZUE, O. (2014). "Creencias del profesorado/alumnado camerunés sobre el método de la enseñanza/aprendizaje de español como ELE", en ASELE, "la enseñanza de ELE centrada en el alumno", Madrid, 17-20 de septiembre, 2014, *Libro de resúmenes*, p. 72.
- KERBRAT-ORRECHIONI, C. (1990/1994). *Les interactions verbales*, t1, Paris : Armand Colin.
- KOMBILA, J-C. (2009). *L'espagnol des immigrés Equatoguinéens de Libreville (Gabon) : approche sociolinguistique*, thèse de doctorat, LAGARDE, C. (dir.). Perpignan, CRILAUP.
- LAGARDE, C. (2008). *Identité, langue et nation : qu'est-ce qui se joue avec les langues ?* Canet : Catalunya : Trabucaire.
- LAGARDE, C. (Ed.) (2009). *Le discours sur les « langues d'Espagne » (1978-2008)*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan.
- LAGARDE, C. et RABATE, P. (éds.) (2013). « Un hispanisme en chantier », dans *Transversalité et visibilité disciplinaires : les nouveaux défis de l'hispanisme*, *HispanismeS*, n° 2, juin 2013, p. 2-17. (Dernière consultation, le 12 décembre 2013).
- LAHIRE, B. (1994). « L'inscription sociale des dispositions métalangagière », dans *Repères*, n° 9. *Activités métalinguistiques à l'école*. Paris : INRP, p. 15-28.
- LAMBERT, P.- MILLET, A.- RISPAIL, M.- TRIMAILLE, C. (éds.) (2007). *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez. Paris : L'Harmattan.
- LARSEN-FREEMAN, D. et LONG, MH. (1994/1991). *Introduction à l'étude de la deuxième acquisition de la langue*. Madrid: Gredos.
- LEBEAUME, J., MARTINAND, J-L., et REUTER, Y., (2007). « Entretien : contenus, didactiques, disciplines, formation », dans *Recherche et formation*, n° 55, p. 107-117.
- LEHMANN, D., MOIRAND, S. (dir.) (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère, les programmes en question*. Paris : Hachette (FLE).

- LENOIR, Y. & TUPIN, F. (coord.) (2011). Revisiter la notion de situation : approches plurielles. *Recherches en éducation*, n° 12, novembre 2011. Nantes : Université de Nantes.
- LERAY, C. (2008). *L'analyse de contenu, de la théorie à la pratique : la méthode Morin-Chartier*. Québec : Presses de l'Université du Québec. (Collection PATRICOM).
- LES CAHIERS DE L'ASDIFLE, N° 18 (2007). BERNARD, A., BERCHOUD, M. et al. Interculturel, pluridisciplinarité et didactique des langues. *Actes des 37^e et 38^e rencontres* du 20^e anniversaire de l'Asdifle, mars 2006 et Lyon, novembre 2006. Paris : EMD, S.A.S. Lassay-les-Châteaux.
- LES CAHIERS DE L'ASDIFLE, N° 19 (2008). BERCHOUD, M. et al. « Les approches non conventionnelles en didactique des langues », *Actes des 39^e et 40^e rencontres*, février 2007, Paris, octobre 2007. Nancy : EMD, S.A.S.
- LES CAHIERS DE L'ASDIFLE, N° 8 (1997). OLIVIERI, C. (dir.). Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles : ruptures et/ou continuité ? Actes du colloque, 5, 6, et 7 septembre, 1996. Université de Toulon et du Var.
- LIDIL (N° 28, 2003). Intercompréhension en langues romanes, du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues de Galatée à Galanet. DEGACHE, C. « coord ». Grenoble : Université Stendhal de Grenoble.
- LIDIL (N° 41, 2010). BOCH, F. et RINCK, F. Enonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique, dans *Revue de linguistique et de didactique des langues*. Grenoble : Université Stendhal de Grenoble III.
- LOUBIER, C. (2008). *Langues au pouvoir : politique et symbolique*. Editions L'Harmattan
- LÜDI, G. y Py, B. (1986, 1995). *Être bilingue*, Berne : Peter Lang.
- LUSETTI, M. (2004). « Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs », dans *Interaction orales en contexte didactique*, Alain RABATEL (dir.), PUL : p. 167-202.
- MAGANGA, C. (2012). Immigration et diglossie : le parler des équato-guinéens de Libreville. Thèse de doctorat. LAGARDE, C. (dir.). Option linguistique. Perpignan : UPVD.
- MAINGUENEAU, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. (Collection Mémo). Paris : Editions du Seuil.
- MANNING, B-H., PAYNE, B-D. (1993). "A vygotkian-based theory of teacher cognition." *Teacher and Teaching Educ.*, n° 9-4, p. 361-371. Les auteurs testent l'hypothèse d'une autorégulation des registres cognitifs et affectifs de l'enseignant.
- MARQUILLO, L-M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International, VUEF.

- MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. Y DÍEZ PELEGRIN, C. (dir). (2000). *¿Qué español enseñar ? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI congreso internacional de ASELE. Zaragoza, 13-16 de septiembre.
- MARTÍN, MARTÍN, J.M. (2004). "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE): Procesos cognitivos y factores condicionantes", en *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, S.L, p. 261-286.
- MARTÍNEZ AGUDO, J.D. (2005). "Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera", en Cauce, *Revista internacional de filología y su didáctica*, 28, p. 219-234.
- MARTINEZ, P. (2011). *La didactique des langues étrangères*. 6^e édition. Paris : PUF. (Collection que sais-je ?).
- MATTHEY, M. (1996/2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. 2^e éd. Bern : Peter Lang AG.
- MATTHEY, M. (2005). « Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues », dans BRONCKART, J-P., BULEA, E., POULIOT, M. (éds)(2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion, p. 139-159.
- MATTHEY, M. et VERONIQUE, D. (2004). « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives », dans *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE, n° 21, p. 203-223*. (Consulté le 10 janvier 2013).
- MATTHEY, M., GERICKE, D.-L., (2009). *Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives*. Grenoble : Université Stendhal-Grenoble 3.
- MAURER, B. (2010). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action, Rapport général*. PARIS : AUF.
- MAZIERE, F. (2010). *L'analyse du discours ; Histoire et pratiques*. 2^e édition. Paris : PUF. (Collection que sais-je ?).
- MBADINGA MBADINGA, A-M. (2000). Représentation du V^e centenaire de la « découverte » de l'Amérique dans la presse espagnole et française 1492-1992 ». Mémoire de DEA. Martin (dir.). Université Lumière Lyon 2.
- MBADINGA MBADINGA, A-M. (2003). Représentations et gestion de la classe « difficile » au collège. Rapport de stage. Médioni, A-M. (dir.). Centre des Langues. Université Lyon 2.

- MBENGONE EKOUMA C., (2011). « Les TIC comme méthode d'apprentissage à l'école : quelles perspectives pour le Gabon émergent ? » dans MEYO ME NKOGHE, D. (dir.) (2011). *Le Gabon émergent : utopie ou réalité?: Approche plurielle du concept d'émergence*. Editions Publibook, 189-213.
- MBOUMBA, L-G. (2011). Recherche sur l'apprentissage de l'espagnol au Gabon : analyse phonétique contrastive de l'espagnol, du français et du punu, Thèse de doctorat, DARBORD, B. (dir.). Université Paris : 10, URF d'études romanes.
- MCARTHY, M. (1991). *Analyse du discours des professeurs de langues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEDIONI, M-A. (2009). Situations d'apprentissage et activité des élèves en langues vivantes étrangère : analyse d'une mise en situation en espagnol. Thèse de doctorat, ROCHEX, J-Y. (dir.). Université Paris 8, Sciences de l'Education, tome 1.
- MEDIONI, M-A. (coord.) (2010). *25 pratiques pour enseigner les langues –GFEN- secteur langues*. Lyon : Chronique sociale.
- MEIRIEU, P. (1988). *Apprendre, oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur.
- MEKSEM, Z. (2012). « La sociodidactique : une voie pour l'enseignement de la langue amazighe », dans RISPAIL, M., JEANNOT, C., TOMC, S., TOTOZANI, M., & DOLZ, J., (2012). *Esquisses pour une école plurilingue : réflexions sociodidactiques*, Paris : L'Harmattan, chap. 8, p. 183-198.
- MERCE PUJOL, B. & SCHUMMER, E. (sous presse) "El papel atribuido al alumno en la clase de principiantes de ELE en Gabón", en Pavón, M.V. (Ed.) *Actas del XXV Congreso de ASELE La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Universidad Carlos III, Madrid 17-20 de septiembre de 2014.
- MESSAKIMOVE, S. (2009). "Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español como LE". Madrid : *MarcoELE*. Revista de didáctica ELE, n° 9. <http://marcoele.com/las-creencias-de-los-alumnos-gaboneses-de-ele/> (Dernière consultation, 14 février 2014).
- MEYO ME NKOGHE, D. (dir.) (2011). *Le Gabon émergent : utopie ou réalité?: Approche plurielle du concept d'émergence*. Editions Publibook.
- MIGNE, J. (1969). « Obstacles épistémologiques et formations des concepts », dans *Education permanente*, n° 2, Avril-mai-juin, 39-66.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU GABON (1984). *Etats généraux de l'éducation et de la formation*, 17 – 23 décembre 1983, Libreville, 1984.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU GABON (1998). *Les finalités générales de l'éducation*, dans *Etats généraux du baccalauréat*, Libreville, 1998.

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU GABON (1998). *Recommandations des Etats généraux du baccalauréat*, Gabon-Education N°1, Libreville, Juin/Août 1998.
- MOIRAND, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette (FLE).
- MONTOYA RAMÍREZ, I. (2005). *Enseñanza de la lengua y la cultura española a extranjeros*. Granada : Editorial Universidad de Granada.
- MOORE, D., (coord.) (2009). *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Référence, modèles, données et méthode*. Coll. CREDIF. Essais. Paris : Ed. Didier.
- MOUSSIROU-MOUYAM, A. (2000). « Politiques linguistiques et urbanité : le cas du Gabon, in DUMONT, P., SANTODOMINGO, C. (2000). *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique : Deuxièmes journées scientifiques du Réseau de L'AUF Sociolinguistique et dynamique des langues Rabat, 25-28 septembre 1998*. Paris, AUPELF-UREF, Montréal : Actualité scientifique, p. 395-397.
- MOUSSIROU-MOUYAMA, A. (2007). Chapitre 7 : « politiques linguistiques et éducation en Afrique noire : problèmes épistémologiques et enjeux sociaux autour des sciences du langage », dans LAMBERT, P., MLLET, A., RISPAIL, M. et al. (2007) p. 75-83.
- MOUSSU, L. & E. LLURDA. E. (2008). "Non-native English-speaking English language teachers": History and research. *Language Teaching*, 40 (315-348).
- NISBET, J. et SHUCKSMITH, J. (1991/1994). *Des stratégies d'apprentissage*. Madrid: Santillana.
- NORMAND, C. (2005). Pourquoi l'école se mêlerait-elle d'enseigner les langues étrangères ? Le cas de l'espagnol dans le secondaire en France. Thèse de doctorat, CLERC, F. (dir.), Université Lumière Lyon 2, ISPEF, tomes 1, 2, 3.
- NOYAU, C. (2005). « Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde », dans PLOOG, K., RUI, B. (éds.)- LLORCA Régine. Appropriations du français en contexte multilingue : éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines : actes du colloque "Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique", Besançon 16-17 novembre 2003. PUFC, Besançon : PUFC, p. 33-57.
- NUNAN, D. (2004). *Tast-based language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- OKOME-BEKA, V. (2007). « Plaidoyer pour un nouvel enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon », dans *Annales de l'Université Omar Bongo*, n° 13, 2007, pp. 129-156.

- OLIVIER L., BEDARD, G., FERRON, J. (2005). *L'élaboration d'une problématique de recherche* ; source, outils et méthode. Paris : L'Harmattan.
- OLLIVIER, C., PUREN, L. (2013) (coord.). Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues. *Le français dans le Monde, Recherches et applications*, n° 54, juillet, 2013.
- OSCHWALD, P. (1952). « Cent ans d'efforts scolaires au Gabon. Résultats et problèmes posés », dans *Encyclopédie coloniale et maritime*, fasc. 22, juin, p. 175-178.
- OSPINA GARCÍA, S. (2013) « ¿Estrategias de comunicación o estrategias comunicativas? », dans *Pratiques et enjeux de la didactique des langues aujourd'hui*, RIBERA RUIZ DE VERGARA, A. I. (éd.), Collection linguistique *Épilogos*, 4, Rouen, Publications Électroniques de l'ERAC, p. 173-190.
- OXFORD, R. (1991). *Stratégies d'apprentissage des langues. Ce que tout enseignant devrait savoir*. New York : Newbury House.
- PAILLE, P., MUCCHIELLI, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2^e édition. Paris : Armand Colin. (Collection U).
- PAMBOU, J-A. (2003). Les constructions prépositionnelles chez les apprenants de français langue seconde au Gabon, étude didactique. Thèse de doctorat. CUQ, J-P. (dir.). Université de Provence : URF. LSH, Tommes, 1, 2, 3.
- PAULIN, M. « Langue maternelle et langue d'écriture », dans *Hommes & migrations*, n° 1288, Paris.
- PEKAREK D. S. (2000). Approche interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives, dans PEKAREK DOEHLER S. (dir.), *Approches interactionnelles de l'acquisition des langues étrangères, Aile*, n° 12, p. 3-26.
- PEKAREK –DOEHLER, S. (2011). « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne]*, 12 | 2000, mis en ligne le 13, avril 2011, consulté le 14 octobre 2014. URL : <http://aile.revues.org/934>.
- PEKAREK, D. S. (2002). « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2 », dans CICUREL, F. et VERONIQUE, G-D. (coord.) (2002) [2004, 2009]. *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, p. 117-130.
- PÉLISSIER, R. (1980). *Africana. Bibliographie sur l'Afrique luso-hispanophone (1800-1980)*. Paris : Éditions Péliissier.

- PERRENOUD, P. (1998/1993). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck, chapitre 6, pp. 99-117.
- PETITJEAN, A. (1998). « La transposition didactique en français », *Pratique*, n° 97-98. *La transposition didactique en français*. Metz, CRESEF.
- PEYTARD, J – MOIRAND, Sophie, (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette.
- PIAGET, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.
- PICCARDO, E. (2013). « Evolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions », dans *L'émotion et l'apprentissage des langues*, PUZZO CAPRON, I. et PICCARDO, E. (coord.). Revue de Linguistique et de Didactique des Langues, *LIDIL*, n° 48, décembre. Grenoble. Université de Grenoble 3, p. 17-36.
- PLOOG, K., RUI, B, (éds.) LLORCA, R. (2003). Appropriations du français en contexte multilingue : éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines : actes du colloque "Situations de plurilinguisme et enseignement du français en Afrique", Besançon 16-17 novembre. Besançon : PUFC, DL 2005, (linguistique et appropriation des langues n°3).
- POCHARD, J-C (1998). « Représentations systémiques des langues », dans *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères : actes du X^e Colloque International "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"*, Besançon, 12-21 septembre 1996. Presses Univ. Franche-Comté.
- POCHARD, J-C. et al. (1993). *Profils d'apprenants*, Actes du IX^e colloque international "acquisition d'une langue étrangères : perspectives et recherches". Saint-Étienne : Publication de l'Université de Saint-Étienne.
- PORQUIER, R. (1984). *Communication exolingue et apprentissage des langues. Acquisition d'une langue étrangère III.*, Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- PORQUIER, R. et PY, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère, contexte et discours*. Paris : Didier, C.R.E.D.I.F (Collection Essais).
- POSTIC, M. et DE KETELE, J-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris, PUF.
- PROST, A. (1986). *L'histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*. Paris : Armand Colin.
- PUJOL, M-B. et al. (1998). *Adquisición de lenguas extranjerias : perspectivas actuales en Europa*. Madrid : Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- PUREN, C. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères, "du structuralisme au fonctionnalisme"*. Paris : CLE international.

- PUREN, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme*. Paris, Didier.
- PUREN, C. (1998-1991). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Collection « Didactique des Langues Étrangères », GALISSON, R. (dir.). Paris : Nathan Clé International.
- PUREN, C. (2009). « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », dans *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45. Paris : Clé International, p. 154-167.
- PUREN, C., BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. (1998/2001). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- PY, B. (2004). « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », dans GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D., SERRA, C. (éds) (2004). *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commentés*. Collection : Langues et apprentissage des langues. Paris : Didier, p. 127-148.
- PY, B. (2004). *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commentés, Langues et apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- RABATEL, A. (2004). (dir). *Interaction orales en contexte didactique*, Presses universitaires de Lyon (PUL), col. IUFM.
- RABATEL, A. (2004). « Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs », dans *Interaction orales en contexte didactique*, Alain RABATEL (dir.), PUL, p. 29-66.
- REUTER, Y. (éd.) – COHEN, C., AZRIA, DAUNAY, B., - DELCAMBRE, I. et al. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- REUTER, Y., LAHANIER REUTER, D. (2007). « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », dans FALARDEAU, E. et al (éd.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche Laval* : Presses de l'Université de Laval, p. 27-42.
- RICHARDS, J C. & RODGERS, T-S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid : Cambridge University Press. Editorial Edinumen, CASTRILLO, J-M.y CONDOR, M. (trad.).
- RICHARDS, JC et LOCKHART, C. (1994). *Stratégies de réflexion sur l'enseignement des langues*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.
- RICHTERICH, R., WIDDOWSON, H-G. (éds) (1981). *Description, présentation et enseignement des langues*. Paris : Crédif, Hatier. (Collection LAL)

- RISPAIL, M. (2012). « La sociodidactique au service des langues minorées : exemples des recherches dans l'aire francique », chap. 1, dans RISPAIL, M., JEANNOT, C., TOMC, S., TOTOZANI, M ; & DOLZ, J. (2012). *Esquisses pour une école plurilingue : réflexions sociodidactiques*. Paris : L'Harmattan, p. 21-50.
- RISPAIL, M. CELINE, J. TOMC ; S. TOTOZANI, M, & DOLZ, J. DOLZ (2012). *Esquisses pour une école plurilingue : réflexions sociodidactiques*. Paris : L'Harmattan.
- RIVIERE, V. (2006). L'activité de prescription en contexte didactique : analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde. Thèse de doctorat. CICUREL, F. (dir.). Paris : Université Paris III Sorbonne Nouvelle. Option « didactique des langues et cultures ».
- RIVIERE, V. (2011). « Comment se saisir des discours sur l'agir enseignant ? Quelques repères et outils conceptuels pour l'analyse des discours sur les pratiques professionnelles », dans BIGOT, Violaine et CADET, Lucile (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. (Coll. Actes académiques). Paris : Riveneuve éditions, p. 71-85.
- ROBERT, J-M. (2009). *Manières d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris Hachette Livre (Collection VIGNER, F-G.).
- RODRIGUES, D. (1989). L'enseignement de la civilisation hispanique en France : discours et idéologie des manuels à l'usage dans le Second Cycle (1949-1985). Thèse de doctorat en Etudes Ibériques. Jean-Botrel, F. (dir.). Université Charles de Gaulle (Lille), vol. 1 et 2 (348,285 p).
- ROLLAND, D. (2006). « Exploration de la mémoire et de l'identité collective en français langue seconde », dans *Biographie langagière et apprentissage Plurilingue. Le français dans le monde, Recherches et applications*. Molinié Muriel « coord. ». Paris : CLE International, n° 39, p. 134-145.
- ROLLAND, D. (2007). « Traces effacées, mémoires oubliées », dans *Le français dans le monde*, n° 352, juillet-août/Dossier-Education, Paris : FIPF. CLE International, p. 50-51
- ROSEN, E. (2009). « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », dans *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. *Le français dans le monde*, série Recherches et applications. Paris : CLE International, FIPF, R & A, n° 45, janvier, p. 6-14.
- ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. LAL, Paris, Crédif, Hatier.
- ROY, L. (1997). "The classroom and immersion pedagogy", in *Ikastaria*, n° 9, p. 111-121.

- RUANO-BORBALAN, J-C. (coord.) (2001). *Eduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Paris : Sciences Humaines Editions, 2^e éd.
- RUANO-BORBALAN, J-C. (coord.) (2001/1998). « Risques et promesses de l'E-éducation », dans *Eduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Paris : Sciences Humaines Editions, 2^e éd., p. 141-148.
- SAINZ OSINAGA, M y SAGASTA ERRACHES, P. (2008). "Cara a unha educación plurilingüe" en *Eduga53*, maio-agosto, p. 26-29.
- SAINZ OSINAGA, M. (2010). "Análisis de los gestos didácticos de tres maestras. Estudio de la didáctica bifocal (matemáticas y lengua, euskara) desde la transposición didáctica en contextos plurilingües" Ejemplar dedicado a: Hizkuntza eta heziketa prozesuak : (Lenguas y procesos formativos: educación plurilingüe), *Ikastaria: cuadernos de educación*, n° 17, págs. 221-266.
- SAINZ OSINAGA, M. (2013). « Formación de profesores de lengua. Características de la actividad de un profesor experimentado y un profesor novel », (Ejemplar dedicado a: Irakasleen prestakuntza eta prestakuntzaren ikerketa: hautu teorikoak, metodologikoak eta esperientziak), *Ikastaria: cuadernos de educación*, n° 19, págs. 197-220.
- SAINZ OSINAGA, M., Ozaeta Elorza, A. (2013). Didáctica de una lengua oral y formación continua del profesorado. Una experiencia desde la práctica reflexiva", en *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Dolz, j. (coord.), IDIAZABAL GORROTXATEGI, I. (coord.). Bilbao: Universidad del País Vasco, págs. 333-362.
- SALLABERRY, J-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris: L'Harmattan.
- SANCHEZ, P-A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años*. Madrid: Sociedad Española de Librería, S.A (Ensayo SGEL/ ELE).
- SELINKER, L. (1972). "**Interlanguage**" IRAL : Revue internationale de linguistique appliquée à l'enseignement des langues, Volume 10, Numéro 1-4, Pages 209-232, ISSN (en ligne).
- SHAVELSON, R-J., CADWELL, J., IZU, T. (1977). "Teachers' Sensitivity to the reliability of Information, in making Pedagogical Decisions". *Am. Eudc. Research. J.*, 14-2, p. 83-97.
- SHEILA, E. (2011). 'Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas' en *MarcoELE*, Revista de didáctica ELE : Universidad de Nebrija, n°12, p. 1-26.
- SIMONET, M-C. (2009). « Enseignement à distance : un marché des langues mondialisé », dans *Le français dans le monde*, n° 361, janvier-février/Dossier, Paris : FIPF. CLE International, p. 42-43.

- SPADA, N. & FRÖHLICH, M. (1995). Communicative Orientation of Language Teaching observation scheme (COLT). Cité par : Botton,S., Pierrard, M. & Housen,A. (2003). "L'impact du contexte et des usages communicationnels sur l'enseignement du français et de l'anglais langues étrangères en Flandre ». (<http://www.marges-linguistiques.com> , 13250 saint-Chamas.)
- TARPINIAN, A. (dir.). *Revue de psychologie de la motivation*. Paris : n° 32 (décembre 2001) ; 33.
- TIPLA (N° 22, 2003). Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire, Parole et Langage d'Aix-en-Provence.
- TOMC, S., TOTOZANI, M., JEANNOT, C. (2012). « Biographie langagière et formation des enseignants de langue : l'émergence d'une identité professionnelle », dans RISPAIL,M., JEANNOT, C., TOMC,S., TOTOZANI, M ; & DOLZ, J. (2012). *Esquisses pour une école plurilingue : réflexions sociodidactiques*. Paris : L'Harmattan, p. 101-118.
- TOURNEUX, Henry ; ABDOULAYE, B.et KONAÏ, H. (2011). *La transmission des savoirs en Afrique : savoirs locaux et langues locales pour l'enseignement*. Paris. Editions Karthala.
- TRONCY, C. (2014) (dir.). *Didactique du plurilinguisme, approches plurielles des langues et des cultures, autour de Michel Candelier*. Rennes : PUR.
- TUSON, A. (1991). «L'égalité sous la langue - l'inégalité dans l'utilisation. Base sociolinguistique de discours sur le développement. "des signes. *Théorie et pratique de l'éducation*, n°2, p. 50-59.
- TYNE, H. & BOULTON, A. (éds) (2009). « Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage ? » Table ronde, numéro spécial : Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues, *Mélanges CRAPEL n° 31*, Nancy-Université : CRAPEL, ATILF-CNRS : (<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/>).
- VALENZUELA, O. (2010). « La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/Apprentissage », dans *Les langues et les cultures en action : approches disciplinaires*. MORENO, P. (coord.). *Synergies Chili*, n°6. Santiago du Chili : Revue du GERFLINT., p. 73.
- VAZQUEZ DE CASTRO, I. (2010). « L'utilisation de ressources orales traditionnelles dans l'enseignement de l'espagnol en France », dans, HEITZ, F., et LE VAGUERESSE, E. (dir.). (2010). *L'enseignement de la langue dans l'hispanisme français*. Reims : EPURE-Editions et Presse Universitaire de Reims, p. 117-128.
- VERONIQUE, D. (1992). « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *Aile* n° 1. <http://aile.revues.org/>

- VIAU, R. (2001). « La motivation, condition essentielle de la réussite », dans *Eduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Ruano-Borbalan, J-C., « coord. » (2001/1998). Paris : Sciences Humaines Editions, 2^e éd., p. 113-121.
- VIAU, R. (2011). « La motivation : condition de la réussite » dans FOURNIER, M. (dir.) (2011). *Eduquer et former, connaissances et débats en éducation et formation*. Auxerre : Sciences Humaines Editions, p. 146-154.
- VINACHES, P. (1998). « L'habitus : concept médiateur », dans *DEES*, n° 113, octobre, p. 35-37. Cf. <http://www2.cndp.fr/revueedes/>
- VIOLLET, P. (2011). *Méthodes pédagogiques pour développer la compétence*. Bruxelles : De Boeck.
- VOLTEAU, S. (2009). Les reformulations orales dans les interactions didactiques au cycle 3 de l'école primaire : formes et fonctions des reformulations d'une enseignante expérimentée et d'une enseignante débutante dans une classe de CM2. Thèse de doctorat de science du langage. GRACIA DEBANC, C. (dir.). Université Toulouse II. Le Mirail.
- VYGOTSKI, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Terrain-Messidor.
- WALD, P. et MANESSY, G. (1979). *Plurilinguisme, normes, situations, stratégies*. Paris : L'Harmattan.
- WILLIS, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, Longman.
- WOLFGANG, K. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. NOYAU, C. (Trad.). Paris. Armand Colin.
- YINGER, R. J. (1987). *Learning the language of Practice*. Curriculum Inquiry, 17 3, p. 293-318.
- ZARATE, G. (2003). « Identité et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles », dans BYRAM, M., (coord). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

■ **B) Bibliographie spécifique sur l'analyse des croyances, représentations et savoirs des acteurs de la classe**

- ALEXANDER, P-A., DOCHY, F. (1995). « Conceptions of knowledge and beliefs : a comparison across varying cultural and educational communities ». *American Educational Research Journal*, n° 32.
- ANITA, L. Wenden. (1999). "An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs, in Language Learning : beyond the basics" Department of Foreign Languages, Humanities and ESL, York College, City University of New York, Jamaica, NY 11451, USA (www.elsevier.com/locate/system), in *System* 27 (p. 435-441.

- ARDITTY, J. (2004). « Spécificité et diversité des approches interactionnistes », dans *Acquisition et interaction en langue étrangère*. [En ligne], *AILE*, 21 | 2004, mis en ligne le 01 mars 2007, consulté le 04 juin 2012. URL : <http://aile.revues.org/1733>.
- BALLESTEROS, C., et al. (2001). "El pensamiento del profesor. Enseñanza de lenguas y Reforma", en CAMPS, A. (ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona : Graó.
- BARCELOS, A. M. F. (2014). "Les croyances des enseignants de langue : une clé pour comprendre leurs pratiques", dans *L'analyse des données didactiques : sélection, synthèse, description, interprétation*. *Lidil*, n° 49, mai, 2014, p. 64-82.
- BEACCO, J.-C. (1992). « Formation et représentations en didactique des langues », dans, *Le français dans le monde – Recherches et applications*. Des formations en français langue étrangère. Paris : CLE International, p. 44-47.
- BEACCO, J.-C. (2001). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
- BEACCO, J.-C. (2004). « Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. Présentation », dans *Langages*, 38^e année, n° 154, pp. 3-5.
- BENJAMIN, R. (2000). "Revising Beliefs about Foreign Language Learning", in *Foreign Language Armais*, july-aug. n° 33:4, p. 394-420.
- BORG, S. (2003). « Cognition des enseignants dans l'enseignement de la langue : Un examen des recherches sur ce que pensent les professeurs de langues, de savoir, croire et faire », dans *L'enseignement des langues*, n°36 /2. ISSN 1475-3049, p. 81-109.
- BORG, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers *Language Teaching Research*, 10, (1), 3-31.
- BORG, S., ABOSHIHA, P. (2009) : Cognition des enseignants et l'enseignement des langues : Research and Practice, dans *TESOL Quarterly*, Vol. 43/2, p. 385-388.
- BOURGUIGNON, C. et CANDELIER, M. (2014) : « La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère », dans TRONCY, C. (2014) (dir.). *Didactique du plurilinguisme, approches plurielles des langues et des cultures, autour de Michel Candelier*. Rennes, PUR, p. 89-107.
- BRU, M. (1994). « Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? », dans *L'année de la recherche en Sciences de l'éducation*, n° 1, p. 165-174.

- CALDERHEAD, J., & ROBSON, M. (1991). "Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice". *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- CAMBRA, M., BALLESTEROS, C. y PALOU, J. (2002). "Les représentations des professeurs de langue sur l'enseignement dans les situations éducatives plurilingues en Catalogne", VI Congreso Internacional AILA, Singapore.
- CAMBRA, M., BALLESTEROS, C. y PALOU, J. (2007). "Les représentations des professeurs de langue sur l'enseignement dans les situations éducatives plurilingues en Catalogne". Madrid : *Cultura y Educación*, vol. 19, n°2.
- CAMBRA, M., et al. (2000). "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral", en *Cultura y Educación*, vol.°17.
- CLANDININ, D-J (1986). *Pratique en classe : les images de l'enseignant dans l'action*. Philadelphie : Le Falmer Press.
- COTS, J-M. y NUSSBAUM, L. (2003). "Consciència lingüística i identitat", en PERERA, J. et al. (eds.). *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*.
- DE PIETRO, J-F. y WIRTHNER, M. (1996). «Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français », *TRANEL*, n° 25.
- DEPREZ, C. (2000). "Histoires de langues, histoires de vies", dans *Cahiers de Sociolinguistique*, n° 5, p. 167- 174.
- DERVIN, F. & BADRINATHAN. (dir) (2011). *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles : E.M.E.& InterCommunications.
- DESSUS, P. (1996). « Les conduites de l'enseignant : des recherches entre prescription et description », DEACT, Univ. P.-Mendès-France, Grenoble. Paru in Dessus, P. (1996a). Les conduites de l'enseignant, recherches entre prescription et description. *Troisième Biennale de l'Éducation et de la Formation*. Paris : APRIEF, 18-21 avril. Ce chapitre est une version raccourcie de Dessus, P. (1995). Les recherches à propos de l'enseignant, des images entre prescription et description. *Recherche et formation*, n° 20.
- ELBAZ, F. (1983). « Pensée des enseignants : une étude des connaissances pratiques », in MARK J. (dir). *Curriculum Inquiry*, Vol. 14, n°4, p. 465-468. <http://www.jstor.org/stab>
- ELLIS, R. (1997). *SLA Research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ENTREVISTA, (2008). « Entrevista a Miguel LLOBERA », en *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*. Universidad de Barcelona", n° 7, p. 1-7.

- ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London : Falmer.
- FANG, Z. (1996). "A review of research on teacher beliefs and practices", in *Educational Research*, n° 38, p. 47-65.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning : The Role of Attitudes and Motivation*. Londres : Edward Arnold.
- GARDNER, R. C., et LAMBERT W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Massachusetts, Newbury House.
- GRIMMET, P., & Mackinnon, A. (1992). "Craft knowledge and the education of Teachers", in GRANT, G. (Ed.), *Review of Research in Education* : Washington, DC: American Educational Research, 18, p. 385-456.
- GUERNIER, M-C. (2009). Essai d'épistémologie didactique du sujet lecteur au sujet apprenant. Dossier présenté pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des recherches (HDR). Robert Bouchard « dir. », ICAR – Lyon 2 : Université Lumière Lyon 2. Tome I, « synthèse ». Elle aborde les questions de la lecture, l'analyse du discours didactique, le film de classe et les questions méthodologiques.
- HAWKEY, R. (2006). « Teacher and learner perceptions of language learning activity », in *ELT Journal Vol. 60/3*, July, Oxford: Oxford University Press, p. 242-252.
- JODELET, D. (1984). « Représentation sociale : phénomènes, concepts et théorie », in Moscovici, S., (ed.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF, p. 363-384.
- JOHNSON, K.E.(1994)."The emerging belief and instructional practices of pre-service English as a second Language teachers", in *Teaching and Teacher Education*, 10, 4, p. 439-452.
- LACORTE, M. & CANABAL, E. (2005)."Teacher Beliefs and Practices in Advanced Spanish Classrooms", in *Heritage Language Journal*, n° 3.1, p. 83-104.
- LAFONTAINE, L. et MESSIER, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement¹. Département des Sciences de l'éducation Université du Québec en Outaouais. Montréal : *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 34, p. 119-144. (dernière consultation le 10 janvier 2014).
- LARSEN-FREEMAN, D. (1996). "Redefining the relationship between research and what teachers know", in BAILEY, C., y NUNAN, D. (eds.). *Voices from the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H. (1991). *Introduction to second language acquisition research*. Applied linguistics and language study. London New-York: Longman.

- MARLAND, P. W. (1995). "Implicit theories of teaching". In ANDERSON, L. (Ed.); *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd. Ed.), p. 131-136.
- MARQUES, E. A (2009). "Creencias y actitudes de profesores brasileños en formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española", en Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008 / coord. por Agustín Barrientos Clavero, Vol. 2, 2009, p. 605-618.
- MARRERO, A. (1991). « Teorías implícitas del profesorado y currículum ». Madrid: *Cuadernos de Pedagogía*, 167, p. 66-68.
- MÉNDEZ, R-C. (2007). "El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales". Madrid. Ed. CIDE/Ministerio de educación y ciencia (MEC), ASELE; Colección Monografías, n° 10.
- MONDADA, L. et PEKAREK-DOEHLER, S. (2000). « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », dans *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], AILE 12 I 2000, mis en ligne le 09 novembre 2010, consulté le 05 juin 2012. URL : <http://aile.revues.org/947>.
- NISBETT, R-E., ROSS, L. (1980). *Human inference : strategies and short comings of social judgment*. Prentice-Hall.
- PAJARES, M-F. (1992), "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, n° 62, p. 307-332.
- PAJARES, M-F. (1993). "Pre-service teacher beliefs : A focus for teacher education. Action", in *Teacher Education*, 15 (2), 45-54.
- PALOU, J. et al. (2000). "Els professors de llengua: entre el diseg i la realitat", en CAMPS, A., CAMBRA, M. y RÍOS, I., (eds), *Recerca i Formació en didàctica de la llengua*. Barcelona : Graó, 173-197.
- PICKARD, N. (1996). "Out-of-class language learning strategies", in *ELT Journal Volume*, n° 50/2, April. Oxford : Oxford University Press, p. 150-159.
- PY, B. (1993). "L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche ", in *Approches interactionnelles de l'acquisition des langues étrangères*. AILE, n° 2, p. 9-24.
- RICHARDSON, V. (1996). « The role of attitudes and beliefs in learning to teach », dans SIKULA, J. (éds.). *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan, p. 102-119.
- RILEY, P. (1989). "Learners' representations of language and language learning", in *Mélanges Pédagogiques*. Université Nancy2 : CRAPEL n° 2, p. 65-72,

- RILEY, P. (1989). "Bats' and Balls" : Biliefs about talk and biliefs about language learning", in *Mélanges Mélanges Pédagogiques* : Université Nancy 2 : *CRAPEL*, n° 23, p. 125-153.
- ROBERTSON, P., NUNN, R. and LINDLEY, D., Senior Editors. (2008). Innovation and Tradition, in ELT, in the New Millennium, *Asian EFL Journal*, Vol. 10, n°4: Conference Proceedings Volume : *The Asian EFL Journal Quarterly*. <http://www.asian-efl-journal.com> (Dernière consultation, 15 mars 2012).
- ROBERTSON, P., NUNN, R., and LINDLEY D. Senior Editors, Innovation and Tradition, in ELT in the New Millennium. *Asian EFL Journal*, Vol. 10, No. 4: Conference Proceedings Volume: *The Asian EFL Journal Quarterly*, p. 7-25.
- TOCHON, F-V. (1992). "A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants ?": les cadres conceptuels de la recherche sur la connaissance pratique des enseignants », dans *Revue française de pédagogie*, n° 99, avril-mai-juin, p. 89-113, (Note de synthèse).
- VAUSE, A. (2009). « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner : vers un cadre d'analyse », dans *Les cahiers de recherches en éducation et formation*, n° 66, avril, CUP, Girsef, 28 p
- VAUSE, A. (2010). « L'approche vygotskienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants », in *Les cahiers de recherches en éducation et formation*, n° 81, novembre 2010, CUP, Girsef, 25 p.
- VERONIQUE, T. (2005). "Grille d'analyse des discours interactifs oraux", in J.C. BEACCO, J.C, BOUQUET, S., R. PORQUIER, R. (éds), *Niveau B2 pour le français : textes et références*. Paris : Didier, 119-149.
- WAGNER, A-C. (1987). "Knots", in teachers' thinking, in CALDERHEAD, J. (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. Londres : Cassel, p. 161-178.
- WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching : biliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge. Cambridge University Press.
- WOODS, D. (2003). "The social construction of beliefs in the language classroom", dans KALAJA, P. et BARCELOS, A.M.F, (éds). *Beliefs about SLA: New research Approaches*, Dordrecht, Kluwer, p. 201-229.
- WU, Y-L. (2008). "Language Learning Strategies Used by Students at Different Proficiency Levels", ROBERTSON, P., NUNN, R. and LINDLEY, D Senior. Editor. Innovation and Tradition, in ELT, in the New Millennium. *Asian EFL Journal*, Vol. 10, n°. 4: Conference Proceedings Volume : *The Asian EFL Journal Quarterly*, p. 75-95.
- WUBBELS, T. (1992). "Taking account of student teachers" preconceptions, in *Teaching and Teacher Education*, 8, 137-150.

YAGUELLO, M. (2002/1998). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris : Editions du Seuil, coll. Points Virgule (nouvelle série).

3. URL ET LOGICIELS

■ A) Le Gabon, la francophonie et les technologies éducatives en Afrique centrale

<http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/>
<http://www.gabonart.com/>
<http://www.labogabon.net/infos/nepad/nepadrecommand.htm>
<http://www.maisondelafrancophonie.fr/francophonie/>
<http://www.mtholyoke.edu/courses/nvaget/230/cm2.html>

■ B) L'espagnol dans le monde : ELE, ELS

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Hispanit%C3%A9> (hispanité3)
<http://www.educacion.es/exterior/fr/es/publicaciones/materiales.shtml>
<http://www.educacion.es/redele/elmundo/2009/Introduccion.pdf>
<http://www.mepsyd.es/redele/elmundo/elmundo2009.shtml> (statistique de l'espagnol dans le monde)
http://www.vaucanson.org/espagnol/linguistique/lenguas_mundo_fran.htm#lo

■ C) Sociolinguistique, sociodidactique, didactique des langues et linguistiques

http://gfen.langues.free.fr/activites/stages_rentree/UE_2010/Competences_enseigner.pdf
http://pug-uob.org/pdf/Annales/auteurs/Plaidoyer_nouvel_enseignement_espagnol.pdf
<http://www.deboeck.com>
http://www.elepedia.org/Miquel_Llobera
<http://www.erudit.org/>
<http://www.erudit.org/revue/rno/2009/v/n34/038722ar.pdf>
<http://www.hispanistes.org/>
<http://www.irmcmaghreb.org/spip.php?article132>
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_2004_num_38_154_942
<http://www.sdl.auf.org/IMG/pdf/rispail.pdf>
<http://www.ub.edu/dll/catala/personal/palou/fitxa/palou.htm>
www.i6doc.com/girsef

■ D) Statuts du français : FLE ,FLM, FLS, FOS, FOU et FLI.

<http://www.Aile.org>
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe3/stegu.pdf>

<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/>
http://revues.univnancy2.fr/melangesCrapel/sommairePrecedent.php3?id_rubrique=50
<http://www.hommes-et-migrations.fr>
<http://www.interieur.gouv.fr/Actualites/L-actu-du-Ministere?nocache=1318516343.73>

■ E) Psychologies et sciences de l'éducation

<http://alsic.revues.org/index290.html>
<http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2177> (salle de classe du 21^e siècle, Cantin, R. 2013)
<http://egrid.epg-project.eu/fr/egrid#> (European Profiling Grid)/ (La notion de compétence)
http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_8.pdf (casalfiore)
http://sd-2.archive-Définition des concepts clés en pédagogie - Archive-Hosthost.com/membres/up/45897684866019649/pedagogie_generale/Definition_des_concepts_cles_en_pedagogie.pdf
http://www.crdp.org/crdp/Arabic/ar-news/majalla_ar/pdf47/47_p21_27.pdf (Evaluation)/cf. Bassam Bahine.
<http://www.i6doc.com/girsef>
http://www.interaide.org/pratiques/pages/urbain/social/CR_systemie_2005.pdf
<http://www.psychomotivation.free.fr>
<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no12.pdf> (DOLZ et Warthon, 2008)
[http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_66_Vause_Anne\(1\).pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_66_Vause_Anne(1).pdf)
<https://www.uclouvain.be/307046.html>
www.jodadat.com/files/docs/f_0113474875072046700_1362080352.pdf (dossier pédagogique/compétences) cf. Bassam Bahine.

■ F) Logiciels utilisés

<http://www.nuance.fr/> (PDF converter pro).
<http://www.pdfgrabber.fr/shop/index.html> (Traitement des fichiers PDF / convertir aux formats Word, Excel, etc.)
<http://www.screenpresso.com/fr/> (logiciel de capture d'écran).
<http://www.transana.org/> (pour l'achat d'un logiciel ou une plateforme de transcription).
<http://mondomix.com/blogs/samarra.php/2009/09/21/remontez-le-boulevard-des-independances--1>
<http://springcoogle.blogspot.fr/2011/11/la-fracture-linguistique-fli-label-et.html>
<http://pausefle.wordpress.com/2011/11/27/un-nouvel-champs-fait-son-entree-en-didactique-du-francais-fli/>
<http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2013/04/DRO-diversification.pdf>

INDEX

INDEX DES AUTEURS

- Aboud, T., 111
 Aguilar-Río, J-I., 78, 112, 167, 233
 AILE, 49, 267, 272, 279
 Aliaga, I., 232, 250
 André, B., 1
 Arborio, A-M., 250
 Arnold, J., 78, 144, 170, 276
 Auger, N., 232
 Bange, P., 41, 47, 96
 Barcelos, A.M.F, 71, 72, 77, 78, 79, 100, 102, 236
 Bardin, L., 89, 95, 153
 Baudelot, C., 11, 53
 Beacco, J-C., 32, 70
 Ben Achour, Y., 220
 Berard, E., 62
 Bernard, A., 258
 Besse, H., 38, 230
 Bigot, V., 190
 Bika, G., 47
 Billiez, J., 37, 74, 85, 88, 93, 154, 224, 252, 256, 262
 Blanchet, A., 64, 65, 88, 106, 235
 Blanchet, P., 88, 106
 Blecua, B., 253
 Borg, S., 72, 78, 92, 102, 191, 253
 Borrell, S., 253
 Bouchard, R., 249, 261, 276
 Bourdieu, P., 21, 69
 Bourguignon, C., 213
 Boyer, H., 236
 Breton, R., 10
 Brousseau, G., 59
 Bru, M., 81, 83, 84, 85, 201
 Bugnard, P., 241, 242
 Burban, C., 237
 Cadet, B., 190
 Calderhead, J., 70
 Calvet, J-L., 33
 Cambra, G.M., 23, 24, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 84, 93, 96, 97, 101, 104, 189, 224, 226, 235, 238
 Candelier, M., 213, 219, 232, 237, 251, 254, 274
 Canut, C., 24, 70
 Castellotti, V., 24, 38, 82, 122, 127, 133, 152, 219, 230, 237
 Charmeux, E., 168, 186
 Chaudenson, R., 32
 Chevallard, Y., 55, 59
 Chomsky, N., 61, 144
 Cicurel, F., 47, 86, 100, 112, 173, 190, 191
 Clandinin, D-J., 70, 71, 81
 Cordesse, J., 237
 Cortier, C., 65
 Coste, D., 36, 37, 42, 54, 56, 97, 150, 190
 Cots, J-M., 80
 Culioli, A., 63
 Cuq, J-P., 12, 35, 36, 149
 Cyr, P., 48, 49, 50, 51
 Daff. M., 37, 47
 Danvers, F., 162
 Daunay, B., 46
 De Ketele, J-M., 81, 235
 De Pietro, J-F., 40, 53, 80, 190
 Delcambre, I., 46
 Deprez, C., 25
 Dinvaux, A., 239
 Divingou, C., 15, 234, 235
 Dolz, J., 65, 83, 120, 200, 204, 250, 271
 Douglas Brown, H., 144, 170
 Dubois, J., 30
 Dumont, P., 258
 Elbaz, F., 70, 71
 Ellis, R., 72
 Entrevista, 275
 Eraut, M., 72
 Eyéang, E., 14, 15, 21, 72, 91, 165, 192, 217, 218, 219, 220
 Fang, Z., 78, 124
 Fournier, J., 78, 250
 Fournier, M., 168
 Fournier, P., 168
 Freeman, D., 23, 74, 80, 97, 191
 Gajo, L., 232
 Galindo Merino, M., 148
 Galisson, R., 37, 38, 42, 50, 97
 Gardener., 144
 Gautherot, J-M., 61, 63, 64
 Gauthier, C., 145, 207
 Greimas, A-J., 12
 Grossmann, F., 106
 Guernier, M-C., 69, 73, 75, 87, 92, 106, 110, 224
 Halte, J-F., 39, 40
 Holtzer, G., 150
 Huot, D., 43
 Ibouili-Nzigou, 19
 Idiata, D-F., 13, 31, 38, 124, 126, 132, 149, 219, 241
 Jodelet, D., 22, 71, 72, 73, 75, 226
 Johnson, K. E., 72, 78
 Kombila, J-C., 17, 18, 149, 165, 225
 Lagarde, C., 133, 151, 236, 237, 246
 Lahire, B., 63
 Lambert, P., 144
 Lenoir, Y., 82
 Lidil., 274
 Llorca, R., 47
 Llurda, E., 266
 Lüdi, G., 25, 41
 Maganga, C., 149, 225
 Maingueneau, D., 89, 102
 Mangenot, F., 253
 Marland, P.W., 70
 Marques, E.A., 90
 Marrero, A., 70, 71, 72
 Martín Martín, J. M., 230
 Martín Zorraquino, M.A, 244
 Martinand, J-L., 223
 Matthey, M., 54, 55, 190, 204, 259
 Mbadinga Mbadinga, A-M., 14, 84
 Mboumba, L. G., 2, 16, 17, 20, 38, 159, 225
 Messakimove, S., 19, 20, 21, 72, 219, 234
 Michel, J., 254, 272
 Migne, J., 68, 71
 Millet, A., 74, 85, 88, 93, 154, 224
 Mochet, M-A., 82, 136
 Moirand, S., 190, 262
 Moliner, M., 56

- Moore, D., 44, 80, 85, 94, 120, 230, 259
Morandi, F., 60, 61
Moussirou-Mouyam, A., 91, 266
Moussirou-Mouyama, A., 91
Moussou, L., 266
Nisbett, R-E., 74
Nunan, D., 56
Okome Beka, V., 240
Olivier, L., 100
Pajares, M-F., 70, 74, 93
Palheta, U., 11
Palou, J., 73
Pambou, J-A., 36
Pekarek D.S., 49, 95, 96, 190
Petitjean, A., 60
Piccardo, D., 10, 233
Ploog, K., 47
Pochard, J-C., 73
Porquier, R., 40, 41
Postic, 81
Pujol, M-B., 42, 193, 194
Puren, C., 44, 45, 46, 64, 65, 180
Puren, L., 45, 64, 65
Py, B., 41, 53, 70, 150, 190, 259, 263, 269
Reuter, Y., 46, 53, 57, 58, 59, 60, 62, 68, 73, 200
Richards, J-C., 45, 180, 182
Richardson, V., 102
Richard-Zapella, J., 257
Rispaill, M., 65, 120
- Robert, J-M., 49, 257
Rodgers, T-S., 45, 180, 182
Rodrigues, D., 14
Rolland, D., 11, 132, 133, 185
Rosen, E., 58
Roulet, E., 90
Roy, L., 270
Ruano-Borbalan, J-C., 145, 245, 260, 273
Sainz Osinaga, M., 236, 238, 271
Sánchez, P-A., 44, 78, 79, 91, 230, 243
Santodomingo, C., 258
Schmidt, R., 43
Tochon, F-V., 23, 57, 80, 87, 88, 93, 112, 151
Tomc, S., 152
Tourneux, H., 13
Tupin, F., 82, 83, 85, 120, 200, 204
Valenzuela, O., 12, 15, 24, 231
Vause, A., 22, 74, 80, 81, 82, 92, 93, 102, 224, 280
Viau, R., 69, 173
Vinaches, P., 69
Vygotsky, L., 42, 81, 87, 92, 233
Wagner, A-C., 221
Warthon, S., 280
Woods, D., 72, 105, 191, 230
Wubbels, T., 71, 72
Zarate, G., 94

INDEX DES NOTIONS

A

Acquisition ...	8, 11, 12, 18, 24, 26, 30, 31, 38, 39, 40, 42, 43, 49, 54, 55, 60, 95, 96, 100, 115, 120, 133, 137, 176, 193, 208, 209, 213, 220, 229, 238, 253, 259, 261, 262, 264, 267, 268, 269, 272, 273, 276, 277
Activité cognitive	60, 76, 96, 111, 149, 181, 213, 227
Activité métacognitive	87, 200
Activité métalangagière	44
Activités métalinguistiques	62, 132, 133, 162, 163, 261
Affectivité	150, 157, 158, 170
Agir professoral.....	21, 22, 77, 78, 88, 104, 107, 111, 112, 117, 167, 170, 173, 182, 192, 201, 255
Analyse de contenu	89, 95, 251, 263
Analyse du discours	15, 89, 116, 190, 249, 263, 264, 276
Apprentissage précoce	21, 237
Approche communicative.....	50, 51, 57, 198, 232, 235
Approche ethnographique.....	23, 25, 26, 80, 84, 97, 102, 116, 224, 254
Autonomie	50, 51, 218, 230, 231, 233, 234, 235, 245
Autoscopie	233

B

Bernard, A.	259, 269
Bifocalisation	41
Bilinguisme.....	10, 32, 41, 155
Billiez, J.....	85
Blanchet, P.	64, 65, 235
Bouchard, R.....	253
Boyer, R.....	236

C

Cadet, L.	190
Cambra, G.M.....	22, 23, 54, 72
Candelier, M.	272
centration	49, 179, 218, 230
Chronogenèse.....	200
Cognitions	70, 80, 81, 82
Communication exolingue	40, 41, 52
Compétence communicative	64, 102, 140, 217, 253
Compétence linguistique	21
Compétence plurilingue.....	63, 150, 220
Conduites.....	22, 42, 47, 59, 81, 89, 101, 104, 226, 275
Conflits linguistique	24, 32, 96
Conscience linguistique	43, 54, 158, 220
Conscience métalinguistique	30, 43, 44, 236
Contexte plurilingue ..	5, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 37, 38, 40, 41, 47, 51, 52, 53, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 67, 68, 75, 78, 79, 81, 83, 91, 94, 96, 101, 107, 114, 116, 122, 125, 127, 132, 138, 140, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 161, 165, 167, 168, 173, 177, 178, 185, 187, 188, 189, 201, 205, 212, 213, 220, 221, 223, 225, 227, 233, 236, 238, 243, 246, 250, 256, 257, 260, 261, 263, 266, 268, 269, 270, 272, 297, 320
Contexte social.....	17, 21, 41, 64, 75, 125, 132, 140, 143, 177, 225
Contrat codique	50, 52, 54
Contrat didactique	6, 26, 30, 53, 54, 55, 59, 85, 138, 192, 199, 253, 257
Contrat pédagogique	53, 214
Convictions	76, 85, 86, 152, 190, 237
Cours magistral	205, 207, 226
croyances..	5, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 34, 48, 51, 52, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 88, 90, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 105, 112, 114, 116, 127, 129, 131, 151, 152, 160, 164, 168, 191, 211, 219, 223, 224, 226, 227, 229, 233, 236, 238, 248, 273, 274, 278, 300, 302, 321

Croyances..5, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 34, 48, 51, 52, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 88, 90, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 105, 112, 114, 116, 127, 129, 131, 151, 152, 160, 164, 168, 191, 211, 219, 223, 224, 226, 227, 229, 233, 236, 238, 248, 273, 274, 278, 300, 302, 321	
Culture scolaire	91

D

Décrochages scolaires.....	11
Déterminants contextuels	140, 174
Développement cognitif	9, 21, 39, 42, 48, 57, 65, 68, 100, 181, 220, 231, 241, 260, 263, 272
Didactique des langues-cultures	15, 17, 18, 25, 44, 45, 46, 51, 53, 57, 59, 62, 64, 68, 78, 83, 84, 86, 88, 94, 96, 116, 149, 224, 233, 236, 237, 240, 241, 248, 249, 252, 256, 258, 259, 263, 264, 267, 268, 269, 270, 272, 274, 279
Didactique du plurilinguisme	65, 238, 250, 252
Difficultés d'apprentissage.....	225
Diglossie	18, 33, 263
Divingou, C.	234
Dolz, J.	85

E

Enseignement-apprentissage ..	1, 5, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 34, 38, 40, 41, 46, 48, 54, 55, 57, 59, 63, 65, 66, 67, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 91, 92, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 107, 114, 115, 125, 127, 134, 138, 148, 169, 188, 189, 193, 194, 204, 212, 217, 225, 226, 227, 229, 231, 236, 240, 243, 245, 254, 259, 275, 321, 323
Enthousiasme et motivation.....	145, 146, 149, 150, 171, 173, 186, 246, 297
Erreur	50, 52, 68, 115, 167, 182, 188, 214, 215, 216, 233, 235, 263
Etayage	96, 115, 139, 201, 226, 231, 246
Ethnographie de la communication.....	80, 96, 97, 102
Evaluation diagnostique	234, 235
Evaluation formative.....	235, 238
Evaluation sommative	234, 246
Eveil aux langues.....	44, 115, 232, 256, 264
Eyéang, E.....	19, 182

F

Facteurs affectifs.....	149
Formation continue	170, 177, 185, 219, 239, 245, 246
Formation pédagogique.....	167
Fournier, M.	78, 250
Fournier, P.	78, 250

G

Galisson, R.....	35, 42
------------------	--------

H

Habitus.....	68, 69, 83, 90, 92, 273
--------------	-------------------------

I

Identité professionnelle.....	78, 272
Idiata, D-F.....	13, 37, 131
Insécurité linguistique.....	21, 70, 167, 181, 182

Interférences.....	20, 230, 237
Interlangue.....	50, 82, 204, 230
intrinsèque.....	144, 145, 147, 167, 185, 245

K

Kombila, J-C.	21
--------------------	----

L

Lambert, W.	144
Langue étrangère... 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 53, 55, 58, 60, 63, 67, 70, 81, 82, 87, 96, 98, 100, 101, 127, 129, 137, 144, 145, 148, 151, 152, 153, 167, 168, 170, 171, 173, 174, 179, 180, 181, 186, 187, 191, 223, 227, 228, 230, 248, 251, 253, 254, 259, 260, 261, 262, 264, 266, 267, 268, 270, 273, 274, 277, 290, 295, 296, 297, 298, 322	
Langue maternelle .8, 26, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 65, 91, 123, 124, 129, 130, 131, 132, 148, 149, 150, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 174, 179, 180, 223, 226, 228, 229, 230, 274, 290, 292, 293, 299, 302	
Langue officielle	11, 37, 38, 161, 164, 213, 297
Langue seconde	5, 8, 11, 35, 36, 37, 38, 67, 100, 132, 174, 266, 267, 270, 321
Langues vernaculaires....6, 13, 17, 18, 21, 26, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 105, 107, 114, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 148, 149, 160, 161, 170, 180, 213, 224, 225, 226, 229, 232, 237, 238, 261, 290, 302, 320, 322	

M

Martinez, P.....	35
Matthey, M.	53, 54
Mémorisation	50, 179, 214
Messakimove, S.	20
Métalangage	60, 62, 63, 320
Méthode traditionnelle	19, 85, 179, 180, 191, 198, 199, 230, 235, 262
Méthodologies.....	25, 30, 44, 45, 46, 49, 95, 100, 112, 116, 248, 256, 269, 320
Michel, J.	251, 274
Milieu exolingue	1, 16, 22, 24, 101, 186, 225
Millet, A.	85
Mimétisme professionnel.....	144, 170, 171
Monolinguisme	10, 18, 33, 84, 91
Motivation extrinsèque	144
Motivation intrinsèque	144, 145, 147, 167, 185, 245
Multilinguisme	26, 30, 31, 32, 33, 63, 91

O

Obstacles épistémologiques	45, 68, 134, 140, 143
----------------------------------	-----------------------

P

Planification	55, 59, 60, 76, 92, 139, 200
Plurilinguisme	10, 18, 26, 30, 31, 32, 37, 47, 63, 65, 84, 91, 219, 229, 232, 251, 253, 254, 256, 257, 259, 261, 266, 268, 272, 273, 274
Pratiques de classe	6, 17, 21, 27, 95, 115, 138, 151, 182, 189, 192, 198, 208, 227, 236, 258, 322
Prise de conscience.....	18, 24, 43, 52, 62, 92, 127, 130, 162, 214, 216, 219, 227, 228, 229, 232, 233, 236, 243, 268
Processus d'apprentissage.....	69, 163, 214, 215, 225, 226, 244
Progression formative.....	235
Puren, L.	44, 45, 46, 65, 180
Py, B.	25

R

Réflexion critique.....	23, 75, 97, 224
Régulations scolaires	246
Relation pédagogique	166, 178, 179, 242
Répertoire linguistique	16, 75, 85, 152, 158
Représentations.....	5, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 33, 34, 44, 48, 52, 54, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 116, 120, 125, 127, 132, 137, 152, 153, 154, 170, 182, 188, 189, 190, 217, 219, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 248, 252, 254, 255, 262, 266, 271, 273, 274, 275, 300, 302, 321
Robert, J-M.	249, 261, 276
Rolland, D.....	132
Rui, B.....	47

S

Sagasta Erraches, P.	271
Sainz Osinaga, M.....	271
Sierra, F.....	253
Situation d'apprentissage	181
Sociolinguistique.....	5, 15, 16, 18, 19, 20, 24, 26, 29, 30, 31, 34, 51, 52, 53, 61, 64, 65, 67, 71, 83, 88, 91, 93, 96, 101, 120, 123, 132, 137, 148, 154, 220, 223, 224, 232, 236, 237, 249, 252, 256, 258, 259, 262, 264, 272, 320
Sources de motivation	6, 16, 18, 27, 107, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 152, 153, 168, 225, 239, 302, 322
Stratégies communicatives	48, 52, 53, 200
Stratégies d'apprentissage.....	214, 266
Stratégies discursives.....	192, 200
Substrat linguistique	21, 26, 27, 39, 120, 127, 149, 150, 162, 163, 226, 229
Synergies.....	173, 296

T

Tactiques d'enseignement	191, 205, 207, 213, 214
Théories personnelles.....	70, 102
TIC.....	15, 18, 22, 107, 116, 219, 225, 239, 243, 244, 245, 279, 298
Tochon, F-V.....	97
Transfert méthodologique.....	18
Transmission	47, 130, 132, 133, 162, 171, 173, 227, 237, 264, 272
Transposition didactique	30, 59, 60, 255, 268
Triangulation.....	90, 114, 214
Tupin, F.....	83

W

Warthon, S.....	65
Woods, D.....	102

INDEX DES EXTRAITS DES POINTS DE VUE D'ÉLÈVES

- Extrait 1 : « [...] pour mieux apprendre une langue étrangère, il faut d'abord comprendre la sienne ».....129
- Extrait 2 : « pour apprendre les langues étrangères, il faudra d'abord maîtriser sa langue maternelle ».....129
- Extrait 3 : « Je pense que les langues maternelles m'aident dans l'apprentissage de l'espagnol car lorsqu'une personne comprend et parle sa langue maternelle il peut plus ou moins facilement comprendre les langues qui lui sont étrangères »129
- Extrait 4 : « les langues vernaculaires n'aident pas à l'apprentissage de l'espagnol parce que les mots ne se ressemblent pas et c'est textuellement différent. Les langues gabonaises n'ont rien à y voir avec les langues étrangères », Immac 2.39_5_q15.....130
- Extrait 5 : Ou encore, « ma langue maternelle ne m'aide pas dans l'apprentissage de l'espagnol. Car le fang concorde plus avec l'anglais qu'avec l'espagnol », immac1-16.130
- Extrait 6 : « non parce que je ne parle pas ma langue maternelle »130
- Extrait 7 : « non parce que sa n'a aucun rapport mes langue maternelles me permette juste de m'exprimé avec mes grand parents ».....131
- Extrait 8 : « Non parce que je ne metrise pas mes langues maternelle parce l'on ne nous parles pas vraiment la langue à la maison »131
- Extrait 9 : [...] peut-être si quelqu'un parle en espagnol et je traduis en langue maternelle ça peux ce comprendre mais qu'une langue maternelle m'aide à parler l'espagnol c'est totalement non ».....131
- Extrait 10 : « par contre le français oui car le français est une langue de base et une langue universail car si tu veut par exemple traduire un texte pour traduire il te faut le français ».....131
- Extrait 11 : « Nous n'avons jamais fais des cours uniquement en espagnol il y a toujours des mots que le prof dit et explique en français »135
- Extrait 12 : « je choisis un cours en espagnol parce que les élèves doivent chercher à comprendre ce que dit leur professeur, lorsqu'on apprend une langue, on doit être curieux de connaître tout ce qui est en rapport avec cette dernière. Donc le cours en espagnol permettra aux élèves d'avoir un plus grand vocabulaire et donc d'accélérer leur apprentissage ».....136
- Extrait 13 : « je choisis le cours fait uniquement en espagnol parce que parler uniquement en espagnol est bien pour la prononciation et pour le vocabulaire ».....136

Extrait 14 : « le cours d'espagnol qui est fait en espagnol est mieux parce que sa nous apprends à mieux parlé l'espagnol »	136
Extrait 14 : « nous n'avons pas tous cette possibilité de comprendre facilement et d'assimilé facilement les langues ».....	137
Extrait 16 : « ça permet de parler deux ou plusieurs langues et de se comprendre ».	137
Extrait 17 : « Entre les deux, je choisi le cours bilingue, pour moi le cours d'espagnol bilingue me permet de mieux comprendre l'espagnol. C'est aussi la meilleure façon d'apprendre à un élève en classe de 4e de vite comprendre son cours d'espagnol ».....	137
Extrait 18 : « Je choisiss les cours bilingue parce que si je ne comprends pas en espagnol le professeur pourrait me l'explique en français »	137

INDEX DES EXTRAITS DES POINTS DE VUE DES PROFESSEURS

- Extrait_n° 1_P2 : [...] le fang de l'estuaire est dilué/ c'est-à-dire qu'il y a un mélange/ il y a un mélange/ donc euh::: c'est par à ça que je dis que je parle un fang intermédiaire/ je ne maîtrise pas tout/ je ne peux pas tout dire en fang/**je ne peux pas faire une phrase euh : enfin tenir toute une conversation en fang/ c'est pas possible/ il y a toujours l'irr/ irruption du français dans la conversation/=** (Cf. Vol2. Chap1 : E02P2_Q5)..... 157
- Extrait_n°2_P1 : « je ne considère pas le français comme ma langue maternelle↓/ **le français n'est que ma deuxième langue/ ma première langue c'est le fang/c'est ça ma langue maternelle/ le fang** » (cf. vol.2, E01P1_Q3)..... 158
- Extrait_n°3_P7 : « je parle la langue de mon père je parle celle de ma mère oui et je parle aussi celle de mon mari// XXX ma langue maternelle/[...] j'ai trois langues différentes » (vol.2, E07P7_Q3)..... 158
- Extrait n° 4_P2 : =non/ c'est par contre le français/ parce que **je parlais toujours du français /** mais comme on parle de langue maternelle le fang **non non / non//** ça n'a pas// ça ne m'a pas aidé// le français oui je parlais du français pour comprendre euh :: l'espagnol/ je comparais toujours/ **le français est un support** mais le fang non// mais/ **pas de langue maternelle=/ je ne me suis jamais posé la question/ et je n'ai jamais fait le lien entre les deux-là/** (cf. E02P2_Q_9) 161
- Extrait n° 5_P3 euh :: XX en ce qui concerne ma langue euh :: je ne pense pas que euh :: j'ai fait un tant soit peu le rapprochement entre euh/ ma langue et le euh :: la langue espagnole/ parce **que je n'ai jamais réfléchi à/** est ce que ça pouvait être euh :: // similaire mais souvent l'expérience que j'ai eue en parlant avec les/ gens du sud m'ont toujours dit que l'espagnol euh/ leur rappelait leur yipunu/ par exemple euh// donc/ ou bien le/ un peu d'anglais mais **moi particulièrement je n'ai jamais essayé de faire le rapprochement** (Cf. E03P3_Q_10) 161
- Extrait n° 6_P5 = non pas du tout/ pas du tout/ pas du tout euh/ par contre euh je me suis euh retrouvé de façon isolée / comme ça avec des mots / compte tenu de de **la promiscuité avec la guinée-équatoriale/** il y avait des mots il y avait des mots/ qui euh émergeaient comme ça/ comme c'était au village nous on pensait que c'était des mots fang/ **mais finalement c'est des mots espagnols d'autres anglais/** voire même des mots portugais/ (Cf. E05P5_Q_10)..... 161

Extrait n° 7_P7 : « moi par exemple/ je parle/ parfois je me demande quel est le miracle que j'ai eu à parler/ parce que les cadets qui viennent après **moi c'est quand ils sont devenus grands qu'ils ont compris ils ont compris ↑l'importance de la langue maternelle/ et sont entrés en ↑l'apprentissage/** je parle/ mon grand frère parle mais tous ceux qui viennent après moi/ ils ne parlent pas/ [...] **il est primordial pour les gens/ qui sont dans la zone francophone/ c'est-à-dire des gens à qui on apprend maintenant le français/ je peux dire depuis le berceau/ parce que ce ne sont plus nos langues maternelles qui sont apprises depuis le berceau/ même si on le parle mal ou on l'écrit mal/ c'est devenu notre langue première/** je ne sais pas donc/ peut-être parce que c'est celle qui nous permet de converser / d'être en contact avec euh la grande euh majorité des gens/ **mais sinon notre première langue qu'on ne se trompe pas/ c'est le français//** » (cf. vol.2, E07P7_Q9.)..... 162

Extrait n° 9_P8 moi je ne sais pas/ en'fin/ je ne pense pas/ peut-être euh/ au niveau de quelques sons peut-être/ hein les sons parce que/ on peut dans en punu quand même/ on peut s'approcher de la jota/ quand même/ hein au niveau de la prononciation parce que il y en a qui ont du mal avec cette lettre espagnole/ par exemple/ parce que chez nous on dit mujétu (Cf. vol. 2, chap.3 : EDG01P8P12_Q40) 162

Extrait n° 9_P12 : oui/ moi bon pour des besoins de communication/ il y a des choses euh :: qu'on voudrait dire et qu'on ne peut d'abord dire que dans ↑sa langue/ et c'est à partir de là qu'on ramène euh :: ce besoin en espagnol/ bon c'est vrai qu'il n'existe pas de dictionnaire fang/ espagnol **on est encore obligé de passer encore par le français/** mais les besoins de communication c'est d'abord dans nos langues maternelles/ oui y a des choses qu'on a envie de dire qu'on ne trouve pas en français forcément/ faut d'abord aller se référer dans sa propre langue/ c'est à ce niveau-là (Cf. vol. 2, chap.3 : EDG01P8P12_Q40) 163

Extrait n° 10_P13 =aidé peut-être à un moment donné/ dans l'apprentissage pas ! mais à un moment donné si je devais euh/ si je m'étais pas trompé de sujet/ j'aurais pu faire une étude comparative// entre une tribu mexicaine indigène et/ la l'ethnie sérère/// parce que euh en parlant de ↑campement/ de certaines euh ethnies indigènes/ je me retrouvais/ jusqu'à la manière de s'habiller de s'habiller et même le campement sa configuration etc etc quand on est en brousse/ donc euh ::/ bon **ce côté-là je ne l'avais pas vu/** parce que **j'étais borné/** il fallait seulement que je/ euh que je soutienne mon petit mémoire/ pour avoir une maîtrise complète parce que// j'ai fait une maîtrise de cinq ans/ fallait d'abord ↑ Q7 163

Extrait n° 11_P8 : «'en France bon/ en dehors des ouvrages peut-être qu'on peut consulter qui sont en espagnol/ mais le cours/ il est expliqué en français/ donc on **n'est pas vraiment en contact/ avec l'espagnol** » / (cf. vol. 2. P8_EDG-AUDIO-VIDEO_W01P8_P12_Q 165

Extrait n° 13_P3 **on a pas la possibilité de pratiquer la langue/** donc euh :: la seule fois où on la pratique c'est pendant les le cours pendant l'échange avec l'enseignant/ et quand on sort du cadre de l'école ce n'est pas toujours évident/ parce que// c'est vrai qu'ici/ on rencontre on est/ nous sommes euh/ frontaliers avec la guinée équatoriale/ mais les les les équato-guinéens qui sont ici/ parlent euh ou le fang s'expriment ou en fang ou en français/ donc euh ce n'est pas facile de pratiquer la langue/ ↑en dehors/ de l'école/ de l'université↓/ donc c'est la principale difficulté/ voilà bon..... 165

- Extrait n° 13_P13 euh difficultés matérielles peut-être/// difficultés matérielles sinon/
quand on aime quelle que soit la difficulté qu'on rencontre on peut toujours arriver à bout// à bon port/ EDG02P134P_Q9..... 166
- Extrait n° 14_P14: donc c'est des problèmes matériels auxquels sont confrontés pratiquement tous les établissements de l'afrique/EDG13P14_Q9 166
- Extrait n° 15_P14 : on n'a plus de contact avec la langue// donc on a que le seul cahier/ à un moment à mon époque/ **les livres étaient très rares par ici/ d'ailleurs// c'est même le cas d'ailleurs jusqu'à présent/ les enfants n'ont pas de livres parce qu'ils ne peuvent pas les acheter/** donc euh: c'est surtout ça la difficulté fondamentale/E04P4_Q11..... 166
- Extrait n° 16_P8 : le contact avec les enseignants était/ euh comment on va dire ça/ plus ou moins relaxe/ les enseignants// n'étaient pas euh comment dire ?/// peut-être trop méchants disons ça comme ça/ (Cf. EDG01P8P12)..... 166
- Extrait n° 17_P11/ j'ai vraiment pleuré je me suis dit/ le professeur ne m'avait pas laissé le temps de m'exprimer parce que/ elle euh/ elle s'accrochait à toutes les petites erreurs que je commettais/ donc du coup on a suspendu la euh/ l'exposé et puis elle a tonné/tonné/ tonné/ tonné /tonné/ ce qui fait que quand elle est sortie de là/ j'ai fondu en larmes/ j'étais un peu euh désespérée// euh n'eut été /euh :: comme il s'appelle/ euh : sans l'aide des autres les camarades/ les collègues/ j'aurais décroché vraiment/ j'aurais décroché (Cf. EDG01P8P12_42)..... 167
- Extrait n° 18_P3 : [...] c'était une expérience euh : // riche parce que toujours dans des faux amis en train de se confondre de se **confondre dans des faux amis** et// et **c'était plutôt rigolo lorsqu'on apprenait**// (cf. vol.2. E03P3 : 91)..... 170
- Extrait n° 19_P6 : [...] quand j'ai rencontré cette langue-là pour la premier fois ça m'amusait/ le plus souvent quand le professeur s'exprime/ ça m'amusait [...] ça créait en moi de euh 'sais pas pas de euh :: en tout cas/ c'était drôle/ c'était drôle/ / (cf. vol.2. E06P6 : 150). 170
- Extrait n° 20_P11 : [...] c'est vrai que nous avons le choix entre l'allemand l'arabe et l'italien le latin/ mais les trois quart des apprenants choisissent euh l'espagnol/ et **mon premier contact a plutôt été positif**/ (cf. vol.2. E01P1 :22) 171
- Extrait n° 21_P12 [...] moi j'étais fascinée par l'espagnol quand ma mère parlait/ j'étais en cm deux// [...] voilà **j'ai trouvé intéressant** et puis j'ai commencé déjà à bucher enfin/ j'avais déjà plein de mots de vocabulaire d'espagnol/ et puis quand je suis arrivée en quatrième/ je n'avais pas de problèmes (cf. vol. 2. EDG-AUDIO-VIDEO_W01P8_P12 : p. 213.)..... 171
- Extrait n° 22_P13 : [...] avant de m'approprier d'abord j'ai/ j'ai eu la chance d'avoir une **↑belle dame**// une française à l'époque/ é::: qui m'estimait beaucoup parce que j'étais tout le temps taquin/ mais je participais toujours aux cours/ **elle m'a donné le goût de la langue**/ depuis la quatrième/ et **depuis je n'ai plus lâché**/ (cf. vol. 2. EG02P13P14 : 267)..... 171

- Extrait n° 23_P11 : moi euh **j'ai été fascinée** par euh : l'expression de mon professeur de d'espagnol en classe de quatrième à quabén / [...] // euh **j'avais l'impression qu'il chantait lorsqu'il parlait espagnol**/ et ça ça **me plaisait beaucoup**/ [...] il avait une manière à lui de présenter le cours dispenser le cours/ qui était euh/ totalement différente de/ du cours d'anglais/ du coup je me suis intéressée à la langue/ (cf. vol. 2. EDG-AUDIO-VIDEO_W01P8_P12 : p. 212-213.)..... 171
- Extrait n° 24_P1 : « P1 : mon premier contact a plutôt été positif/ j'ai eu un enseignant euh haïtien/ un monsieur d'un certain âge qui qui m'a laissé [...] cette **bonne impression euh que l'espagnol est une très belle langue** donc les débuts ont été très positifs pour moi c'est peut-être ce qui explique le fait que j'ai continué-là là-dedans// donc **le départ était très bien et voilà où j'en suis** » (cf. vol. 2. E01P1 :Q7)..... 171
- Extrait n° 25_P4 : [...] c'était la langue étrangère que je découvrais euh :: je m'en suis mis euh/ [...] // **j'ai trouvé un enseignant qui m'a vraiment motivé au maximum**/ j'ai eu cette chance-là de l'avoir de la quatrième jusqu'en terminale/ il est resté le même/(cf. vol2. E04P4_8)..... 171
- Extrait n° 26_P7 : [...] j'ai aussi eu la chance en classe de quatrième de tomber sur un professeur/ en tout cas/ **qui nous a donné l'amour de l'espagnol**// dès le premier contact avec lui// je lui avais dit que **je deviendrais professeur d'espagnol**// et/(cf. vol2. E07P7 : 175) 172
- Extrait n° 27_P14 : // j'ai une enseignante/ mais alors là/= j'oublierai pas son mon / elle est-elle **m'a vraiment fasciné** parce que/ **elle sortait à peine de l'école**/ elle était **stylée**/ comme disent les jeunes/= **elle aimait sa langue et elle m'a donné** une fois en plus/ **une fois de plus envie de**/ [...] je me souviens en quatrième euh je suis rentré à la maison [...] après deux [...] cours d'espagnol [...] **j'ai dit à mon père/ papa je veux être professeure d'espagnol** » (cf. vol. 2. EG02P13P14 : 269) 172
- Extrait n° 28_P3 : [...] **parce que le professeur [...] m'attirait**/ il était euh/ chaud/ il était vaillant// il était très tapis/ taquin...// (cf. vol2. E03P3 : 91)..... 172
- Extrait n° 29_P12 [...] mademoiselle CH qui fut // mon premier professeur d'espagnol/ donc **elle nous parlait espagnol** [...] quand elle venait à l'internat / elle s'adressait à nous en espagnol / et **elle nous a obligés à créer des répertoires** / et on circulait avec/ à chaque fois qu'elle nous donnait un nouveau mot/ on l'ajoutait à notre répertoire et **on récitait ça même** partout [...] où on allait / et **moi vraiment ça m'a marqué positivement** hein/ vraiment ↑positivement au point que les deux premières années en espagnol/ **je n'avais que ça en tête/ je vais faire comme madame mademoiselle CH**. Je crois que le rêve s'est réalisé / je fais comme mademoiselle (cf. vol. 2. EDG-AUDIO-VIDEO_W01P8_P12)..... 172
- Extrait n° 30_P12b : je suis allée à l'immaculée /et **là encore je suis tombée sur un très bon prof** madame / d'un pays d'Amérique latine là-bas/ elle était je crois chilienne/ **elle également m'a vraiment motivée au point où j'ai fini toute l'année de terminale avec des dix-huit** [...] et à chaque fois/ quand **je faisais un devoir elle affichait ça en classe comme modèle**/ et **moi à chaque fois/ ça me motivait** ça me poussait à faire un peu plus/ chaque fois un peu plus/ parce que je voulais voir toujours mes devoirs/ affichés en classe/ et **donc à l'université le choix n'a pas été difficile j'ai choisi** automatiquement l'espagnol » (cf. vol. 2. EDG-AUDIO-VIDEO_W01P8_P12)..... 172

- Extrait n° 31_P1 : « pour passer son b.e.p.c l'espagnol se passe à l'oral à l'époque/ alors il fallait avec les amis on **décidait des journées hispaniques des journées anglaises** où on s'amusa à parler à dialoguer qu'en langue étrangère/ donc c'est une **des stratégies dynamique de groupe** » E01P1_q12 173
- Extrait n° 32_P13 : ↑des films des films / on projetait même sur la corrida/ hein/ les différentes parties d'une euh d'un/ combat et après on appelait les élèves/ **c'était un atelier** hein [hum hum] on **faisait des exposés** /// Q9..... 173
- Extrait n° 33_P3 : la musique latino-américaine c'est pour nous une musique qui sort de nos veines // comme les cubains c'est-à-dire elle est immortelle // quand je te sors un tube de X pacheco ou de lare harlo c'est comme si je l'avais écouté hier soir et **je danse ça merveilleusement** / XX/ donc euh c'est resté quoi/ 174
- Extrait n° 34_P1 « à la fac les cours sont / vraiment magistraux/ [...] évoluer dans **une activité socioculturelle / nous permettait de parler/ parler à travers la chanson** à travers les // pièces théâtrales à travers de la **poésie** »E01P1_q12 174
- Extrait n° 35_P1 « les difficultés étaient sont environnementales// : on est **dépourvu de la langue espagnole au sortir des classes/** dans l'établissement même souvent les structures ne nous permettent pas de // de renforcer ce que le prof nous donnait en classe / donc euh c'est ça je peux dire que c'est ça les principales difficultés qu'on a toujours eues/ » E01P1_q10 174
- Extrait n° 36_P9 moi j'ai commencé l'espagnol en quatrième comme tout le monde [...] et puis/ c'est surtout à cause de la correspondance/ j'avais beaucoup de correspondants/ et j'ai eu des correspondants de ↑partout/ et j'avais des espagnols qui m'écrivaient en espagnol/ mais je ne comprenais pas grand-chose/ et **je demandais à mon professeur de me traduire/** et à partir de là j'ai aimé/ à partir de là j'ai aimé à partir de la correspondance/ parce qu'il fallait que je réponde en espagnol/ que (cf. vol. 2. EDG-AUDIO-VIDEO_W01P8_P12 : p. 215.)..... 180
- Extrait n° 37_P1 : « [...] c'est la même chose euh le **français est notre langue de départ. Pour expliquer** par exemple un fait/ un aspect grammatical on est obligé de penser d'abord en français / de revenir en langue parce que euh : déjà au niveau euh : avec le niveau de nos élèves / c'est pas évident de parler de quelque chose en espagnol / rester en espagnol / voilà / on est obligé ou alors on explique d'abord en espagnol / mais // c'est sûr qu'ils ne vont pas comprendre en espagnol // on ramène ça en français et puis euh :: on fait le / on leur apprend »..... 180
- Extrait_n°38_8 je vais parler ce ne serait pas bien / donc je préférerais écrire / attendre les devoirs plutôt que de m'exprimer** // et ce qui fait que la première fois que je me suis retrouvée devant les autres / parce que on avait des exposés / individuels et ce jour-là / j'ai vraiment pleuré. [...] **Le professeur ne m'avait pas laissé le temps** de m'exprimer parce que [...] **elle s'accrochait à toutes les petites erreurs** que je commettais / Donc du coup on a suspendu la euh/ l'exposé et puis elle a tonné tonné tonné tonné tonné/ ce qui fait que quand elle est sortie de là/ j'ai fondu en larmes/ j'étais un peu euh désespérée// euh nul été /euh :: l'aide des autres les camarades/ les collègues/ j'aurais décroché vraiment/ j'aurais décroché/ 181

- « nous sommes dans une société en mutation si je peux m'exprimer ainsi / où le contexte de l'enseignement n'est plus le même / les enfants sont devenus des PME // excusez-moi du terme / c'est-à-dire des partisans du moindre effort// ils ont tout / mais ils ne veulent rien faire avec/ les documents où les moyens didactiques dont ils disposent// ils préfèrent ↑la facilité » (cf. vol. 2. EG02P13_Q14)..... 185
- Extrait n° 35_P5Q12 : [...] // bon / nous enseignons une langue étrangère// et on est abandonné à nous-mêmes / les ouvrages il n'y en a pas / euh les moyens il n'y en a pas / y a rien / même quand on sort de l'école / c'est vrai on est enrichi / on en a bien de choses à vouloir donner aux enfants / mais au fur et à mesure / que les années passent // on est presque réduit XX au même niveau que l'enfant / puisque on n'a plus les moyens de nous recycler »..... 186
- « nous sommes à l'intérieur/ mais comme enterrés à l'intérieur / on est au courant de rien / et même quand s'adresse quand quelques fois quand je suis allé à l'Ambassade à Libreville / mais tout est tellement froid que tu n'as plus envie de revenir »..... 186
- « depuis un certain temps on constate que même l'enthousiasme qui marquait les élèves de quatrième / ils n'en ont plus/ ils n'ont plus d'enthousiasme / maintenant c'est comme si on fait l'espagnol juste parce que c'est une langue qu'il faut // ce programme / il faut faire quelque chose / on a un choix à faire entre l'espagnol et l'allemand ou bien c'est quelque chose qui vient comme ça / ils ne le font plus par enthousiasme » (cf. vol 2. Chap. 2. E07P7_Q19)..... 186
- E01P1_Q20: « bien les débutants ont une finalité c'est l'examen du b.e.p.c lorsqu'ils sont en deuxième année d'espagnol. Alors au départ y a trois ou quatre ans ils ont changé la donne/ au départ il fallait euh motiver/ il fallait trouver des activités pour développer l'oral/ les activités orales parce-que l'enfant en deuxième année d'espagnol passait l'examen de b.e.p.c/ [...] à l'oral et y a quatre ou cinq ans/ les données ont changé / Dorénavant en seconde année/ au b.e.p.c l'enfant passe l'espagnol à l'écrit. Donc depuis la classe de débutant de quatrième/ il faut plus multiplier les activités écrites/ amener l'enfant à être autonome à donner son avis euh :: en deux ou trois lignes sur un sujet donné sur un thème/ mais pour réussir à le faire nous partons de // des textes que nous étudions dans nos manuels/ **pour que nos enfants s'habituent à écrire/ les objectifs sont plus linguistiques** » (Cf. Vol2. Chap. 1_E01P1_Q20..... 196
- « Nous avons beaucoup de grammaire à utiliser en quatrième/ c'est la classe débutante/ beaucoup de grammaire beaucoup de conjugaison/// et beaucoup de vocabulaire qu'on puise des documents que nous étudions en classe » Vol2. Chap. 1_E01P1_Q20 210
- E01P1: « La langue officielle euh ::: qui est considérée comme cette langue qui m'a permis de savoir lire savoir écrire savoir raisonner/ cela ne veut pas dire qu'en fang je ne raisonne pas/ si/ mais le fang m'a été inculquée de façon orale/ or le français m'a été inculquée de toutes les façons// oralement et par écrit// lorsque je dois traduire je me réfère d'abord en français/ mais demandez-moi/ mes premiers cours en français/ c'est clair que je me réfère au fang »/ P1 213

- E01P1 : « Ecoutez un enseignant c'est quelqu'un qui sait faire du théâtre/ un enseignant de langues c'est quelqu'un qui devrait faire du théâtre euh ::: l'enseignant de langue devrait être quelqu'un qui doit savoir chanter par exemple / l'enseignant de langue c'est quelqu'un qui devrait se mettre dans la peau de quelqu'un qui raconte un conte/ l'enseignant de langue est quelqu'un qui devrait se mettre dans la peau d'un acteur de faire / donc lorsqu'on est dépourvu de matériel audio / vous voulez par exemple travailler une chanson / vous n'avez ni radio ni prise ni électricité / c'est pas une raison pour ne pas chanter / même même lorsque votre voix ne vous permet pas de chanter/ vous pouvez toujours apprendre l'air de chant au meilleur élève vous connaissez vos apprenants/ à celui qui peut mieux maîtriser la chanson avec l'air du chant et cet élève va apprendre la chanson au reste de la classe/ et ça ça remplace la radio/ ça remplace le cd ça remplace tout ce que vous voulez/ donc lorsque vous même l'enseignant vous savez chanter/ le problème ne se pose pas/ » P1 215
- E01P1 : « je dirai que les nouvelles technologies d'information et de communication/ il faudrait d'abord que les uns et les autres sachent ce que c'est exactement/ parce que lorsqu'on n'est même pas familiarisé avec ces outils euh :: on aura du mal à savoir quel est l'apport/ quel sera ou quel peut être l'apport de ces outils/ dans l'enseignement apprentissage de la langue espagnole au Gabon » P1..... 219
- ED01P8: « sur les quarante euh :: langues que nous avons ou combien euh :: doit en maîtriser au moins cinq/ pour pouvoir communiquer avec toute la classe/ ce que tout le monde euh/ il y en a qui sont très virés euh/ disent la langue des autres ça ne m'intéresse pas/ **je ne parle que ma langue/ donc ça va être très difficile/** donc il faut d'abord que l'enseignant/ hein **que l'enseignant soit formé pour/** et puis euh : pouvoir expérimenter en classe » P8. 227
- EDG01P10_Q58 : « il y a des langues très proches hein/ si moi je parle punu/ l'echira peut me comprendre/ le sango le varama/ le vungu/ ce ne sera pas la même prononciation/ mais on dit pratiquement les mêmes choses// le fang aussi/ en dehors de quelques différences/ ça peut être la même chose/ donc l'enseignant doit d'abord se mettre à l'école des langues du gabon pour pouvoir enseigner/ »..... 228
- « / il faut d'abord être conscient » P10..... 228
- EDG01P10_Q58 : « j'ai été très /// très éduquée/ du fait qu'il faut s'interroger sur le rapport entre la langue étrangère et nos langues maternelles/ c'est euh/ c'est vraiment très important// **que nos autorités fassent un effort/ de nous inculquer le rapport/** enfin/ le de nous inculquer/ ou de nous obliger à apprendre d'abord nos langues maternelles parce que bon/ beaucoup de gens/ même les enseignants que nous sommes/ il y en a qui ne veulent même plus parler leur langue/ parfois on leur demande/ ils disent tout simplement nous sommes gabonais/ hum voilà/ donc un élève face à ce type d'enseignant moi je pense que il ne peut pas être encouragé à s'interroger ou à vouloir même parler sa langue/ et les parents aussi/ doivent avoir un droit de regard/ sur » 228
- EDG01P11_Q58 : « je dois m'atteler là-dessus/ pour bien faire passer le message/ parce que **si je maîtrise déjà/ trois à quatre langues/ automatiquement je vais je pourrais à faire comprendre chacun à son niveau ce que je veux dire en espagnol/** et puis euh il faudrait aussi que euh/ enfin les les autorités euh :: l'Espagne euh quand ils confectionnent leur euh :: leur matériel qu'ils pensent un peu/ » **qu'ils pensent un peu à aux réalités du pays/ parce que/ eux là-bas ils vivent autre chose nous ici nous vivons autre chose avec quatre-vingt-élèves dans la classe/ c'est c'est pas chose facile/ qu'ils tiennent compte aussi de ça** » 228

EDG01P12 : « **c'est tout un monde qu'il faut revoir/ et pour cela il faut repartir ↑dans nos propres langues** et par là ↑**dans notre propre culture/** pour que ↑nos élèves à nous se reconnaissent/ : on croirait à une colonisation culturelle/ qui qui est en train de nous tenir en joug quelque part/ on a envie d'introduire nos langues/ ↑dans notre système d'enseignement/ et cela dès l'année prochaine même s'il le faut/ s'il le faut/ oui» 228

EDG02P13: « ça joue un rôle fondamental/ et pour comprendre une autre langue il faut passer toujours par une langue de base de référence qui est la langue maternelle// =↑non/ tout change/ tout change/ quand nous prenons ça comme ça/ mais je dis en principe/ en principe/ parce que nous n'pensons plus africain ! nous pensons européen/ **il faut avoir le courage de le dire// jusqu'à nos mœurs se sont détériorés à cause de...de ce comportement euh :: que je dirai dénaturé/// nous vivons en africain// mais// pas enracinés// pas enracinés dans nos cultures/».** 229

INDEX DES TABLEAUX

Tableau n° 1 : Explications théoriques pour les dissonances croyances-actions	72
Tableau n°2 : Ensemble des données recueillies	103
Tableau n° 3 : Répartition d'heures de cours par secteur	104
Tableau n°4 : Le corpus pour la thèse	113
Tableau n°5 : Synthèse méthodologique.....	114
Tableau n° 6 : Représentations du bon professeur de langue selon les élèves.....	138
Tableau n° 7 : Profil des enseignants.....	154
Tableau n° 8 : Attitudes par rapport aux changements dans l'enseignement de l'espagnol.....	175
Tableau n° 9 : Synthèse des représentations et théories sous-jacentes	182
Tableau n° 10 : Corpus 3 et 4 : Interactions didactiques et cahiers de cours	191
Tableau n° 11 : Synthèse des instructions officielles classe de 4 ^e de 1990-2012..	195
Tableau n° 12 : Profil de compétences de l'hispanisant débutant au terme d'une année d'apprentissage.....	198
Tableau n° 13 : Organisation de la séquence d'enseignement	199
Tableau n° 14 : Professeure expérimentée : synopsis n° 1 : pronoms interrogatifs (Libreville)	201
Tableau n° 15 : Professeur moins expérimenté : synopsis n°2 : étude d'un texte/ vocabulaire	202
Tableau n° 16 : Professeur moins expérimenté : synopsis n° 3 : conjugaison et étude du vocabulaire du texte « la cena»	202
Tableau n° 17 : Professeure expérimentée : synopsis n° 4 : «La cena » (Lambaréné)	203
Tableau n° 18 : Evolution de l'adaptation sociodidactique de l'espagnol au Gabon depuis 1997	217

INDEX DES ILLUSTRATIONS

Figure n° 1 : Origines des représentations, croyances et savoirs.....	74
Figure n° 2 : Modèle explicatif des croyances représentations et savoirs	76
Figure n° 3 : Facteurs contextuels déterminants les croyances.....	79
Figure n° 4 : La transdisciplinarité des représentations.....	94
Figure n° 5 : Aperçu ethnolinguistique de la classe à Libreville	122
Figure n° 6 : Aperçu ethnolinguistique de la classe à Libreville	122
Figure n°7 : Paysage ethnolinguistique de la classe à Lambaréné.....	123
Figure n° 8 : Paysage ethnolinguistique de la classe à Lambaréné avec le français langue maternelle	124
Figure n°9a-9b : Degré de maîtrise des langues vernaculaires (Compréhension orale).....	125
Figure n° 10a et 10b : Degré de maîtrise des langues vernaculaires (Expression orale).....	126
Figure n° 11 : Rôle des Langues vernaculaires dans l'apprentissage de l'ele (Libreville).....	128
Figure n°12 : Rôle des langues vernaculaires dans l'apprentissage de l'espagnol (Lambaréné).....	129
Figure n° 13 : Optique sociolinguiste du Gabon.....	132
Figure n° 14 : Préférence entre cours monolingue/cours bilingue (Libreville).....	134
Figure n° 15 : Préférence entre cours monolingue/cours bilingue (Lambaréné).....	135
Figure n° 16 : Caractéristiques du bon professeur de langues à Libreville.....	138
Figure n° 17 : Caractéristiques du bon professeur de langues à Lambaréné	139
Figure n° 18 : Répartition des difficultés d'apprentissage à Libreville	141
Figure n° 19 : Synthèse des difficultés d'apprentissage à Libreville	142
Figure n° 20 : Synthèse des difficultés d'apprentissage à Lambaréné	143
Figure n° 21 : Les sources de motivation des hispanisants débutants à Libreville.	145
Figure n° 22 : Les sources de motivation des hispanisants débutants à Lambaréné	146
Figure n° 23 : Projection professionnelle des élèves de Libreville	147
Figure n° 24 : Projection professionnelle des élèves de Lambaréné	148
Figure n° 25 : Langues maternelles des professeurs.....	156
Figure n° 26 : Pratique des langues maternelles chez les professeurs (expression orale).....	157
Figure n° 27 : Compréhension orale et écrite des Langues étrangères des professeurs	159

Figure n° 28 : Expression orale avancée des professeurs en langues étrangères..	159
Figure n° 29 : Rôle des langues maternelles dans l'apprentissage de l'espagnol : (points de vue des professeurs)	160
Figure n° 30 : Les difficultés d'apprentissage d'après les professeurs.....	164
Figure n° 31 : Sources de motivations des professeurs	169
Figure n° 32 : Compétences du professeur d'espagnol selon Institut Cervantès ...	187
Figure n° 33 : Contenu d'un cahier d'élève (SPC1-Immac) : Libreville	210
Figure n° 34 : Contenu d'un cahier d'élève (SPC2-Adiwa) : Lambaréné.....	210
Figure n° 35 : Contenu d'un cahier d'élève (SPC3-Béssieux) : Libreville	211
Figure n° 36 : Contenu d'un cahier d'élève (SPC4-fangui) : Lambaréné.....	211
Figure n° 37 : Synthèse des contenus pour les quatre professeurs.....	212
Figure n° 38: Les facteurs déterminants l'exclusion des L1 de l'élève en classe....	231

ANNEXES

ANNEXE 1 : CONTENU DE QUELQUES CAHIERS D'ELEVES DE 4^E (8 MOIS DE COURS)**Tableau n° 11 : Synopsis de quelques cahiers d'élèves (8 mois de cours – secteur privé confessionnel)**

Libreville Prof 1-IMMAC. C	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
Remarque le cahier de l'élève est tenu en laissant une marge élargie dans laquelle l'élève note pour chaque cours les nouveaux mots de vocabulaire, colle des illustrations iconographiques et des dialogues en images.	Toma de contacto / prenombrs personales / fecha del día	Primer dialogo	El gerundio	Poema : el calendario / los climas y estaciones	Expresar el tiempo: continuación	vocabulario apunte gramatical	El pretérito imperfecto de indicativo	España y África	
	El abecedario Español	Expresar la agradecimiento	Usos del presente de indicativo / los marcadores de tiempos	El diminutivo	Actividad: explicación del texto	Metodología del estudio de un texto	Las preposiciones: en, de, con, a		
	Alfabeto ilustrado	Estudio de un texto	Continuación del presente de indicativo / días y meses	Los verbos de tipo gustar	Los artículos	La hora / los adverbios de lugar	El pretérito indefinido		
	El acento & vocabulario	La conjugación española	numerales cardinales de cero à 30 / tarjeta para desear algo o felicitar	Hablar del tiempo	Actividad: descripción de foto y explicación del texto				
	Los usos sociales	los verbos irregulares / la interrogación española	Conjugación: el subjuntivo presente		describir físicamente alguien				
Lambaréné Prof2-ADIWA	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
	Alfabeto y la pronunciación	los verbos ser y llamarse en presente de indicativo	los artículos definidos y indefinidos	Vocabulario: los miembros de la familia y los colores	vocabulario y Apuntes gramatical	los indefinidos negativos y positivos	El pretérito perfecto	Futuro imperfecto de indicativo	

Lambaréné Prof2-ADIWA	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
	civilización: el mundo hispánico	acentuación	los días de la semana y los meses del año	Conjugación y Apuntes gramaticales	Los interrogativos y sus usos	la negación restrictiva	El participo pasado	El superlativo	
		las fórmulas de saludo de despedidas y de cortesía	la enumeración	Los comparativos : superioridad inferioridad igualdad	El género	Apuntes gramaticales: verbos de tipo gustar	Aspectos de la acción	Estudio de un texto	
			conjugación y Apuntes gramaticales:		formación du plural : nombres y adjetivos		Pretérito imperfecto		
					La noción de la hora				
Lambaréné Prof3-FANGUI	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
		el alfabeto español	el alfabeto español (suite)	la pronunciación y el acento español	La conjugación español	Estudio de un dialogo :con el profesor		SER y ESTAR, los Comparativos	
			los días de la semana y meses del año	Poema: un año más	los modos	Conjugación: el pretérito imperfecto y futuro		Ejercicios	
			los adjetivos numerales cardinales	Ser y Estar / Haber y Tener	Conjugación de los verbos del 1er grupo	Expresar la hora		Las colores en español e corrección de ejercicios	

Lambaréné Prof3-FANGUI	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
			Saludar y despedirse en español		Ejercicios de conjugación y corrección	Ejercicios: escribir en letras y expresar la hora		civilización & ejercicios	
			Ejercicios: escribir en letras las cifras / aprendizaje de una canción		presentarse y presentar su familia / los artículos	Ejercicios & poema		Poema e corrección de los ejercicios	
					El género de los sustantivos	la frase interrogativa, corrección de ejercicios e canción		Estudio de un texto: la cena	

ANNEXE 2 : LETTRE AU MINISTRE

Université de Paris Ouest – Nanterre La Défense
UFR L.C.E Bât F Bureau 335
200, avenue de la République, 92001 Nanterre Cedex
Tél. 01 40 97 . Fax. 01 40 97 71 51

Nanterre, le

le lundi 15 février 2010



MONSIEUR LE MINISTRE
Séraphin MOUNDOUNGA
Ministre de l'Éducation Nationale, de
l'Enseignement Supérieur, de la Recherche
Scientifique et de l'Innovation, Porte-parole du
Gouvernement
BP. : 06
Libreville / Gabon
Fax : 00241 72 14 60 Cabinet du ministre
Fax : 00241 72 19 75 Secrétariat générale

Mercè PUJOL-BERCHE
Professeur des universités
mercepujolberche@gmail.com
Unité de recherche d'appartenance :
EA 369 centre de recherches ibériques et ibéro américaines (CRIIA)

Objet : information et demande de soutien aux chercheurs gabonais sur le terrain

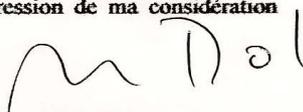
Monsieur le Ministre,

M. André-Marie Mbadinga Mbadinga effectue une thèse de doctorat sous ma direction. Hispaniste et didacticien, son sujet de thèse est axé sur l'analyse « des stratégies d'enseignement/apprentissage de l'espagnol par les débutants gabonais ». Cette étude l'exige d'observer, d'enregistrer, de filmer si possible, des cours d'espagnol de niveau 4^e dans les établissements privés catholiques et/ou publics de Libreville et de Lambaréné voire de Port-Gentil.

C'est pourquoi, je sollicite votre concours afin d'accélérer l'information auprès des directions administratives et/ou académiques des villes concernées et de favoriser son accueil tout en motivant la collaboration du corps professoral. Bien entendu, sauf autorisation spéciale des acteurs, l'usage de ces corpus se limitera aux besoins de la recherche et sera anonyme.

Je tiens à préciser que M. Mbadinga Mbadinga est un étudiant chercheur sérieux et motivé qui a déjà démontré ses aptitudes à conduire des travaux scientifiques. Il mérite d'être soutenu dans son projet actuel.

En vous remerciant par anticipation de l'attention que vous voudrez bien porter à cette requête, je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de ma considération distinguée.


Mercè PUJOL BERCHE
Professeur des universités

ANNEXE 3 : NOTE A L'ATTENTION DES CHEFS D'ETABLISSEMENTS

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR,
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET DE
L'INNOVATION

SECRETARIAT GENERAL

DIRECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS
ET DE LA PEDAGOGIE

002121
N° _____ MENESRSI/SG/DGEP/.

REPUBLIQUE GABONAISE
Union-Travail-Justice



*M. le CI vous voudrez
bien recevoir notre étudiant
chercheur.*

Libreville, le

04 MARS 2010



NOTE

à

L'ATTENTION DES CHEFS D'ETABLISSEMENTS SECONDAIRES PUBLICS ET PRIVES

(Voir liste jointe)

Objet : accueil d'un étudiant chercheur

Messieurs,

Dans le cadre de sa thèse de doctorat portant sur « des stratégies d'enseignement/apprentissage de l'espagnol par les débutants gabonais », Monsieur André Marie MBADINGA MBADINGA, étudiant chercheur en France, a sollicité votre établissement pour y observer, enregistrer et filmer si possible des cours d'espagnol de niveau 4^e.

A cet effet, je vous demande de prendre toutes dispositions nécessaires pour son accueil et pour la collaboration du corps professoral dans votre établissement.

Il est bien entendu que, sauf autorisation spéciale des acteurs, l'usage de ces corpus se limitera aux besoins de la recherche et sera anonyme.

J'attache du prix à la prise desdites dispositions.

LE DIRECTEUR GENERAL

Jean Pierre BOUKILA

07.43.2434

Copie:
MENESRSI : (à titre de compte rendu)

ANNEXE 4 : LISTE DES ETABLISSEMENTS CONSULTES

ETABLISSEMENTS CONCERNES A LIBREVILLE

Libreville

COLLEGE ANTOINE DE SAINT-EXUPERY Libreville
Tél : 73 86 27 - 05 33 03 08

(X) **COLLEGE BESSIEUX** Libreville
Tél : 74 30 26

COLLEGE QUABEN Libreville
Tél : 73 22 78

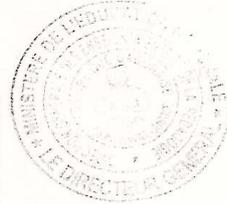
(X) **INSTITUTION DE L'IMMACULEE CONCEPTION** Libreville
Tél : 71 76 68

LYCEE ALBERT CAMUS Libreville
Tél : 73 13 36
Lycée privé.

LYCEE ALBERT SCHWEITZER B P 9084 Libreville
Tél : 73 77 73

LYCEE BLAISE PASCAL B P 20150 Libreville
Tél : 73 78 66 - 73 00 80
Lycée Français

LYCEE DE L'AMITIE B P 20176 Libreville
Tél : 71 30 05



Du 02 mars au 30 Avril 2010

ETABLISSEMENTS CONCERNES A PORT-GENTIL

Port-Gentil

entretenir *(X)* **COLLEGE ET LYCEE RAPONDA WALKER** Derrière BICIG Delta B P 590 Port-Gentil
Tél : 55 30 87

COLLEGE VICTOR HUGO Centre ville B P 695 Port-Gentil
Tél : 55 51 83 - 55 09 04

entretenir **LYCEE D'ETAT** Bd Léon M'Ba Port-Gentil
Tél : 55 21 73 - 55 12 02

Du 1^{er} juin au 30 juin 2010

[arrivé 06 juin]

ETABLISSEMENTS CONCERNES A LAMBARENE

(X) **Collège Mgr Jean-Baptiste Adiwa** 58 10 74
Collège Michel Fanguinoveny 58 12 94
Lycée D'Etat de Lambaréné 58 11 25

Du 02 mai au 31 mai 2010



ANNEXE 5 : EXEMPLE PARTIEL D'EMPLOI DU TEMPS DES ENSEIGNANTS

NB : La copie des emplois du temps étant de mauvaise qualité, nous avons fait le choix de reporter quelques-uns à titre indicatif, car l'usage de ce matériau est marginal dans cette thèse.

A) Professeure n° 1 (3h hebdomadaire)

7h30	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
8h20-9h15		LV2 4M15		LV2 4M8		
9h20-11h05	LV2 4M15					
11h30-13h15		LV2 4M8				

B) Professeure n° 2 : (3h hebdomadaire)

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
8h20-9h15		LV2 4M6				
10h10-11h05					LV2 4M4	
11h30-13h15				LV2 4M4		LV2 4M6

ANNEXE 6A : VUES DU MANUEL EN COURS D'UTILISATION

NB : La copie des emplois du temps étant de mauvaise qualité, nous avons fait le choix de reporter quelques-uns à titre indicatif, car l'usage de ce matériau est marginal dans cette thèse.



SUMARIO

Unité 1. Vida escolar

El primer día - Con el profesor	4-6
En el aula - Días de repaso	7-9
	Juegos 10

Unité 2. En el hogar

Para ir a mi casa - Cómo es mi casa	11-13
Mi familia - El secreto del abuelo	14-16
Juegos	17
Repaso	18-19

Unité 3. Tu ámbito

En un día - Una madre muy organizada	20-23
Amiga nueva - Correspondencia	24-25
Llamadas y conferencias telefónicas - Páginas de un diario	26-28
Juegos	29

Unité 4. Compras

De compras - La cena	30-32
La carta - Las zapatillas de deporte	33-35
Vaquero, jeans o tejanos, pero de moda - El compromiso	36-38
Juegos	39
Repaso	40-41

Unité 5. Naturaleza

El tiempo - Lluvia	42-44
Tierras y campos - Un pulmón enfermo	45-47
Animales amigos - Cuento : La risa de la hiena	48-50
Juegos	51

Unité 6. La ciudad

Madrid - Transportes urbanos.....	52-54
Calles - El teleférico	55-57
Juegos	58-59
Repaso	60-61

Unité 7. Ocios

Qué éxito ! - El cine de la tarde	62-64
Tam-tam - Practicar un deporte	65-67
¿Te duele ? - Excursión a Chaclacayo	68-70
Juegos	71

Unité 8. Vacaciones

Una beca de viaje - Una carrera contra el sol	72-74
Vacaciones en La Rochela - Sueños	75-77
Repaso	78-79
Juegos	80

HORIZONTES

Une nouvelle collection d'espagnol pour le collège

 ● Un livre de l'élève, simple et clair, favorisant l'expression orale et la découverte de la civilisation hispanique. Les renvois systématiques au livret d'activités renforcent et garantissent des progrès à l'oral comme à l'écrit.

 ● Un livret d'activités complément indispensable du livre de l'élève. Il privilégie l'expression écrite et propose une grande variété d'exercices qui permettent aux élèves de vérifier leurs connaissances acquises dans les leçons du livre de l'élève.

 ● Un guide pédagogique très détaillé pour aider quotidiennement l'enseignant dans la conduite de sa classe.

ISBN : 978-2-84129-357-5

59-4818-7

9 782841 293575

ANNEXE 7A : EXEMPLE DE LEÇON 1 : LA CENA

COMPRAS 4

LA CENA

Madre - ¡ A comer niños !
Anta - ¿ Qué hay para cenar, mamá ?
Madre - Hay arroz blanco con salsa de tomates y pescado ahumado.
N'Dumbe - ¿ Por qué no hay ñame frito o yuca ? El abuelo dice que es más rico el fufú que el arroz.
Anta - Y de postre, mamá, ¿ qué tendremos : mangos, papayas, piña, plátanos o pastel ?
Madre - Ay, hijo, pastel no ; el kilo de harina es muy caro, la leche es aún más cara y la mantequilla está por las nubes. Tendréis plátanos.
N'Dumbe - Vale mamá. Comeremos fruta si es más barata. Buen provecho, mamá.
Anta - ¡ Qué hambre tengo ! ¿ Podré repetir, mamá ?
Madre - Oye hijo, come primero esto y ya veremos.



OBSERVA

1. Cherche parmi les verbes au futur deux verbes qui ne sont pas exactement formés sur l'infinitif. Pour chacun, donne l'infinitif et la personne.
2. Repère les aliments cités dans le texte.

FÍJATE

- **hay** est la forme impersonnelle « il y a ».
Exemple : **Hay arroz blanco.**
- Certains verbes ont une conjugaison irrégulière au futur.
Exemples : **poder : podrá... ; poner : pondré... ; salir : saldré... ; tener : tendré... ; valer : valdré... ; venir : vendré...**

Repite después del profesor

Le futur de l'indicatif

Tener	Poder
tendré	podré
tendrás	podrás
tendrá	podrá
tendremos	podremos
tendréis	podréis
tendrán	podrán

42
cuarenta y dos

ANNEXE 7B : EXEMPLE DE LEÇON 1 (SUITE) : LA CENA

EN PAREJAS

- 1 Avec ton voisin demandez-vous ce que vous mangez d'habitude (*soler*) et ce que vous aimez le plus (*gustar más*).
- 2 Imaginez ce que vous mangerez demain.

Ayuda

el desayuno : le petit déjeuner
la comida : le déjeuner
la merienda : le goûter
la cena : le dîner



EN GRUPOS

- 1 Demandez-vous les uns les autres ce que l'on fait avec les ingrédients. Aidez-vous de la recette pour répondre.
Exemple : ¿ *Qué se hace con el huevo* ?
 ¿ *Cómo se hacen los buñuelos* ?
- 2 Répondez par une explication générale impersonnelle aux situations suivantes :
 - « *No sé dónde comprar huevos* »
 - *Se compran huevos en la pollería.*
 - « *No sé cómo ir a Venezuela* »
 - ... en avión.
 - « *No sé cómo estar en forma* »
 - ... deporte.
 - « *No sé dónde comprar verduras* »
 - ... en el mercado.

BUÑUELOS (Cuba)

Postre tradicional en la mesa criolla, tiene entre sus principales ingredientes a la yuca, tubérculo de origen africano muy gustado en Cuba.

Ingredientes

1 kilogramo de yuca o de una mezcla de viandas¹ (malanga, boniato, yuca y plátano) ;
 1 huevo ;
 1 cucharadita de sal ;
 1/2 taza de harina de trigo.

Elaboración

Se pelan y se cuecen todas las viandas, se escurren y se muelen calientes. Se deja enfriar un poco. Se mezcla el puré con el huevo batido, la sal y la harina necesaria hasta que la masa no pegue a los dedos. Se da la forma deseada a los buñuelos y se fríen.

1. Tubérculo americano.

Voilà cahier
pages 31 et 32

FÍJATE

- L'espagnol n'a pas l'équivalent du pronom indéfini « on ». Quand « on » signifie un groupe ou une action impersonnelle, il est rendu par le verbe à la forme pronominale à la 3^e personne du singulier ou du pluriel. En espagnol, le COD français joue le rôle de sujet avec lequel s'accorde donc le verbe.

Exemples : **Se mezcla el puré** → On mélange la purée.
Se frien los buñuelos → On frit les beignets.

43
cuarenta y tres

ANNEXE 8A : EXEMPLE DE LEÇON 2 : MI FAMILIA

EN EL HOGAR 2



MI FAMILIA

Me llamo Nikiena Zongo y tengo trece años. Estudio en un colegio del centro de la ciudad. Mi padre se llama Boukary Zongo y tiene cincuenta años. Es obrero en una fábrica de Ouagadougou, es muy trabajador y autoritario. Mi madre Oumou es más joven que mi padre, tiene treinta y ocho años, se queda en casa para cuidar de nosotros, es muy cariñosa. Tengo dos hermanos, el mayor, Hamidou, tiene dieciséis años, es más alto y más listo que yo ; el menor, Salfou tiene tres años, no sale de casa y siempre está jugando. ¡ Qué suerte tiene ! A mi hermana Sita la quiero mucho, tiene siete años, es muy guapa y ayuda bastante a mamá. Somos una familia feliz...



OBSERVA

1. Relève les nombres dans le texte.
2. Relève les comparaisons dans le texte.
3. Aide-toi du tableau et du texte pour faire la connaissance de la famille de Nikiena Zongo.

Nombre	Parentesco	Edad	Actividad
...	padre		
Oumou			
...	hijo mayor		
...			alumno
Sita		7	
		3	está jugando

FÍJATE

- Les expressions pour comparer sont :
 - más ... que → *mi madre es más joven que mi padre*
 - menos ... que → *mi madre es menos autoritaria que mi padre*
 - tan ... como → *es tan guapa como mi hermana*
- Les comparatifs irréguliers :
 - grande : mayor pequeño : menor
 - bueno : mejor malo : peor
- *estar* + gérondif = être en train de (action qui se déroule)
Exemple : *está jugando*.
- La terminaison du gérondif des verbes en -ar est -ando : *hablar* → *hablando*.
La terminaison du gérondif des verbes en -er est -iendo : *coger* → *cogiendo*.
La terminaison du gérondif des verbes en -ir est -iendo : *salir* → *saliendo*.

ANNEXE 8B : EXEMPLE DE LEÇON 2 (SUITE) : MI FAMILIA

2 EN EL HOGAR

EN PAREJAS

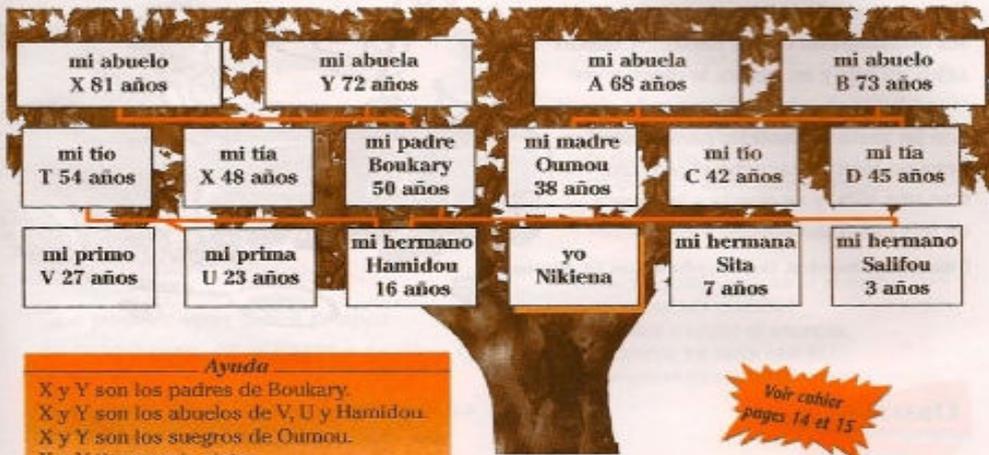
1 Pose des questions à ton voisin sur la famille de Nikiena. Il te répondra avec les détails de la lettre.

2 Présente ta famille à ton voisin.

3 Tu es curieux et tu veux savoir ce que fait chaque membre de la famille de ton voisin. Pose les questions en suivant le modèle :
¿ Qué está haciendo tu padre ?
¿ Qué hace el padre de Nikiena ?

EN GRUPOS

Décris la famille de Nikiena à partir de cet arbre généalogique.
Exemple : La tía D tiene 45 años, es más joven que la tía X.



Voir cahier pages 14 et 15

Ayuda
X y Y son los padres de Boukary.
X y Y son los abuelos de V, U y Hamidou.
X y Y son los suegros de Oumou.
X y Y tienen seis nietos.
Boukary tiene dos sobrinos.
Boukary tiene 2 cuñados y una cuñada.
Boukary es el marido de Oumou, que es su mujer.

Repite después del profesor
Le verbe irrégulier *salir* au présent de l'Indicatif :
salgo salimos
sales salís
sale salen

FIJATE
• Les dizaines sont : veinte (veintiuno - veintidós - veintitrés...); treinta (treinta y uno...); cuarenta (cuarenta y...); cincuenta; sesenta; setenta; ochenta; noventa.
• Les numéraux ordinaux sont : primero - segundo - tercero - cuarto - quinto - sexto - séptimo - octavo - noveno - décimo...

TABLE DES MATIERES

Liste des abréviations et sigles.....	8
Introduction générale.....	10
0.1. Le sujet.....	14
0.2. La motivation	17
0.3. La problématique	18
0.4. Les hypothèses	22
4.1.1. Hypothèses.....	22
4.1.2. Postulats et principes	23
4.1.3. Buts et limites de la recherche	23
0.5. Approches méthodologiques	25
0.6. Organisation de la thèse	26
Première partie : Cadre théorique et contexte sociolinguistique de la recherche	29
Chapitre 1 : Ensemble terminologique et notionnel	30
❖ 1.0. Introduction.....	30
1.1. Contexte sociolinguistique gabonais	30
1.1.1. Langue/dialecte/langues vernaculaires/parlers	30
1.1.2. Multilinguisme, Plurilinguisme et Diglossie	31
1.1.3. Langues maternelles versus langues étrangères au Gabon.....	33
1.2. Enseignement-apprentissage des langues étrangères en contexte exolingue	38
1.2.1. Acquisition et apprentissage.....	38
1.2.2. Apprentissage cognitif.....	41
1.2.3. Conscience métalinguistique et métalangagière.....	43
1.2.4. Méthode/méthodologies	44
1.3. Stratégies d'apprentissage ou tactiques d'enseignement ?	46
1.3.1. Bref rappel historique : Stern, O'Malley et Chamot	49
1.3.2. Analyser des « stratégies » ou des tactiques d'enseignement ?.....	51
1.3.3. Contrat didactique	53
1.3.4. Tâche, la consigne et l'activité	55
1.3.5. Milieu et contexte	58
1.3.6. Transposition didactique.....	59
1.3.7. Compétence (s) et métalangage.....	60
1.3.8. Compétence plurilingue et pluriculturelle	63

❖ Conclusion du premier chapitre	64
Chapitre 2 : Croyances, représentations et savoirs des acteurs de la classe sur la langue seconde : état de l'art	67
❖ 2.0. Introduction.....	67
2.1. Caractéristiques et définitions des croyances	67
2.1.1. Représentations, croyances et savoirs	67
2.1.2. Définitions des représentations, croyances et savoirs	73
2.1.3. Rôle des représentations, croyances et savoirs.....	75
2.1.4. Les facteurs contextuels déterminants des croyances	77
2.2. Approches des représentations, croyances et savoirs de l'enseignement-apprentissage d'une L2	80
2.2.1. Plusieurs approches d'analyse	80
2.2.1.1. De la cognition à l'ethnométhodologie	80
2.2.1.2. Approche prescriptive versus descriptive les pratiques pédagogiques	81
2.2.1.3. Approche sociocognitive.....	82
2.2.1.4. Approche situationniste.....	82
2.3. Des interconnexions notionnelles et disciplinaires.....	86
2.3.1. Cognition, représentation et langage	86
2.3.2. Langage et construction des connaissances	87
2.3.3. Image, modèle, attitude et comportement	87
2.3.4. Analyse de contenu	89
❖ Conclusion du second chapitre.....	90
❖ Conclusion de la première partie	91
Deuxième partie : Problématique et méthodologie de la recherche pour une analyse des représentations de l'enseignement-apprentissage de l'ELE au Gabon.....	99
Chapitre 3 : Problématique et méthodologie.....	100
❖ 3.0. Introduction.....	100
3.1. Problématique et hypothèses.....	100
3.1.1. Problématique.....	100
3.1.2. Hypothèse	101
3.1.3. Cadre théorique	102
3.2. Ensemble des données recueillies	103
3.2.1. Des observations de classe : fichiers audio-vidéo des leçons	103
3.2.2. Les entretiens semi-guidés avec les enseignants	105
3.2.3. Le questionnaire remis aux élèves	107
3.2.4. Les cahiers de cours	108
3.3. Contraintes du terrain et traitement des données	109
3.3.1. Les contraintes du terrain	109
3.3.2. L'absence d'auto-confrontations	112
3.4. Corpus pour la thèse et synthèse méthodologique.....	113

3.4.1. Justification des choix : représentativité, cohérence et équilibre.....	113
3.4.3. Synthèse méthodologique.....	114
❖ Conclusion du chapitre 3.....	116
Troisième partie : Analyse des données, résultats et implications didactiques	119
Chapitre 4 : Paysage ethnolinguistique des classes gabonaises	120
❖ 4.0. Introduction.....	120
4.1. Paysage ethnolinguistique des classes et degré de maîtrise des langues vernaculaires	121
4.1.1. Composition ethnolinguistique des classes.....	121
4.1.2. L'exclusion des langues vernaculaires du triangle didactique	125
4.2. Conséquences pédagogiques : le choix du cours bilingue	134
4.2.1. Inconvénients et avantages du cours monolingue.....	135
4.2.2. Avantages du cours bilingue	136
4.2.3. Profil du « bon professeur » de langues selon les élèves	138
4.3. Difficultés d'apprentissage et sources de motivation	140
4.3.1. Les difficultés d'apprentissage selon les élèves.....	140
4.3.2. Les sources de motivation des élèves au niveau débutant	143
❖ Conclusion du chapitre n° IV	148
Chapitre 5 : Retour sur l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère au travers des entretiens avec les professeurs	152
❖ 5.0. Introduction.....	152
5.1. Les conditions historiques d'apprentissage de l'espagnol selon le discours des enseignants	154
5.1.1. Répertoires linguistiques des professeurs d'espagnol.....	156
5.1.2. Les difficultés d'apprentissage avant de devenir professeur d'espagnol.....	164
5.2. Les sources de motivation et les stratégies d'apprentissages des professeurs	168
5.3. Des implicites théorico-méthodologiques de l'apprentissage de l'espagnol	179
5.3.1. Traduire c'est apprendre la langue étrangère	180
5.3.2. En langue étrangère, l'oral est plus difficile que l'écrit	181
5.3.3. L'espagnol s'apprend sans commettre d'erreurs.....	181
❖ Conclusion du chapitre 5.....	185
Chapitre 6 : Initiation à l'espagnol langue étrangère au Gabon : analyses de quelques pratiques de classe	189
❖ 6.0. Introduction.....	189
6.1. Discours institutionnel et contrat didactique	192
6.2. Représentations, discours officiel et pratiques pédagogiques : quels enseignements tirer ?	200

6.2.1. <i>Stratégies discursives</i>	204
6.2.2. <i>Tactiques d'enseignement : actions et prise de décision</i>	205
6.2.3. <i>Quelle liberté pédagogique ?</i>	207
6.3. Ce qu'on entend par rudiments en classes de 4^e	209
6.3.1. <i>Le faire au travers les cahiers de cours</i>	210
6.3.1.1. Exemple de quelques professeurs « moins expérimentés »	210
6.3.1.2. Exemples de quelques professeurs très expérimentés.....	211
6.3.2. <i>De l'apprentissage aux interactions : quels enseignements tirer ?</i>	212
6.3.2.1. Qu'est-ce que veut dire apprendre l'espagnol au Gabon de nos jours ?	213
6.3.2.2. Qu'est-ce que veut dire enseigner l'espagnol au Gabon de nos jours ?	213
6.3.3. <i>De 1997-2014 : quels changements observe-t-on dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon ?</i>	217
Conclusion générale	222
Résultats, Discussion et perspectives	223
1. Résultats de la recherche	223
2. Discussion et Apport de la recherche	229
3. Perspectives de la recherche	232
4. Souhaits	239
Références bibliographiques	248
Index	283
Index des auteurs	284
Index des notions	286
Index des extraits des points de vue d'élèves	290
Index des extraits des points de vue des professeurs	292
Index des tableaux	300
Index des illustrations	302
Annexes	305
Annexe 1 : Contenu de quelques cahiers d'élèves de 4^e (8 mois de cours)	306
Annexe 2 : Lettre au Ministre	309
Annexe 3 : Note à l'attention des chefs d'établissements	310
Annexe 4 : Liste des établissements consultés	311
Annexe 5 : Exemple partiel d'emploi du temps des enseignants	312

Annexe 6a : Vues du manuel en cours d'utilisation	313
Annexe 7a : Exemple de leçon 1 : la cena	316
Annexe 7b : Exemple de leçon 1 (suite) : la cena	317
Annexe 8a : Exemple de leçon 2 : Mi familia	318
Annexe 8b : Exemple de leçon 2 (suite) : mi familia	319
Table des matières	320