

Zoharisoa Hantamalala Ramaroson

CONTRIBUTION À L'AMÉLIORATION DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS EN MILIEU PLURILINGUE

Résumé

Cet article sur l'enseignement/apprentissage (E/A) de l'anglais du Génie Industriel (GI) de l'Institut Supérieur de Technologie d'Antananarivo (ISTT) repose sur une approche systémique. Après un rappel sur la Communication et le langage humain, le contexte sociolinguistique malgache, l'enseignement de langues et la notion du plurilinguisme, nous essayons de comprendre, à partir d'une articulation de « Participants-Cadre-Communications » et des langues malgache L1, français L2, anglais L3 formant un système, la manière dont les apprenants de l'ISTT s'approprient la langue anglaise. Il ressort de l'analyse que sur le plan socio-didactique, l'usage du plurilinguisme s'avère d'une aide efficace aux apprenants faibles et moyens.

Mots-clés : systémisme, didactique, anglais de spécialité, plurilinguisme, hétérogénéité

Abstract :

This paper on Industrial Engineering English teaching/learning at Institut Supérieur de Technologie of Antananarivo (ISTT) lies on a systemic approach. After a review on the concept of communication, the Malagasy sociolinguistic context, language teaching and the concept of multilingualism, we have tried to understand how ISTT learners acquire the English language, we made then an articulation between the Context-Participants-Communication and the languages Malagasy L1, French L2 and English L3 forming the system. Analyses highlighted that from a the sociodidactic view, the use of multilingualism is of a great help to low and average-level learners.

Keywords : systemism, didactic, ESP, multilingualism, heterogeneity

Introduction

Les recherches sur l'amélioration de l'Enseignement/Apprentissage (E/A) de l'anglais de spécialité ne cessent de se développer, à titre d'exemples : la substitution de supports d'E/A par des méthodes (Whyte et Sarre, 2017), l'analyse de discours (Paltridge et Starfield, 2013), la linguistique de corpus (Hartwell, 2016) etc. Boughedaoui (1997) s'est déjà concentré sur les aspects linguistiques liés à la langue de spécialité. En outre, Mémet (2012) a traité l'E/A de l'anglais de spécialité en Génie Electrique et Informatique Industrielle. De leur côté, dans une approche systémique, Narcy-Combes (2012) et Fanou (2012) se sont respectivement distingués par l'expérimentation d'un dispositif hybride (présentiel et à distance) et par l'adaptation des supports utilisés par rapport au niveau, au contexte et aux représentations des apprenants pour le cas du Bénin.

Ainsi, l'approche des phénomènes par le systémisme est très utilisée (Goutéraux, 2008), et Martinez (2017) de souligner qu'une communication dans le champ didactique est un système des systèmes, une interaction entre des personnes, des contenus, un contexte social etc. Par ailleurs, des travaux basés sur l'approche incluant le plurilinguisme (Troncy et al., 2014) ont montré l'importance du contexte. Ainsi, notre étude se trouve à la croisée des Sciences de l'Information et de la Communication (SIC), de la Didactique et de la Sociolinguistique.

Dans cette perspective, nous essayons de :

- comprendre par l'analyse systémique qualitative des relations, l'appropriation de l'anglais du GI par les apprenants de l'ISTT ;
- explorer le plurilinguisme avec les pratiques langagières de ce module à travers la sociolinguistique.

L'ISTT, notre terrain, est un établissement d'enseignement supérieur public. Les apprenants sont issus de différentes catégories sociales et ont un niveau académique hétérogène relativement faible et de plus non motivés. Aussi avons-nous remis en question les pratiques pédagogiques utilisées en classe, d'où notre problématique : Comment gérer l'hétérogénéité dans l'E/A de l'anglais du GI en vue d'optimiser la formation ?

Pour répondre à cette problématique, nous présentons le cadre conceptuel retenu pour l'étude dans la première partie, dans la

deuxième partie nous avancerons la méthodologie de recherche avec l'expérimentation. La troisième partie est consacrée à l'analyse et la discussion des résultats obtenus.

1. Cadre conceptuel

Dans cette partie nous présentons le cadre conceptuel retenu.

1.1. Sur le concept de « Communication » et le Langage Humain

Nous considérons le concept de Communication à travers les théories sur la Communication et le Langage Humain car l'E/A d'une langue est une affaire de communication. Pour comprendre et se faire comprendre, les êtres humains usent d'un code censé partagé par les acteurs dont les règles de grammaire. Cette dernière est reliée à la Linguistique.

Par ailleurs, Bernstein (1975) a étudié le malentendu linguistique basé sur les conditions environnementales et le mode de communication avec leur influence : la meilleure approche pour aider les apprenants à s'approprier une langue consiste à respecter leur identité et leurs moyens cognitifs et c'est l'objet de la sociolinguistique. Dans cette étude, la Sociolinguistique intègre les acquis de l'approche structuraliste incluant les phénomènes liés au plurilinguisme (Boyer, 1991).

1.2. Une lecture de l'évolution des langues à Madagascar

Les empreintes des contacts de langues sont rattachées à l'histoire du pays. Entre le VIII^{ème} et le XI^{ème} siècles, il y a eu la formation du peuple et de la langue malgaches (Randriamasitiana, 2004). Vers le XI^{ème} siècle, les Merina d'origine indo-mélanésienne occupèrent les Hautes terres peuplées par les Vazimba et le XVII^{ème} siècle verrait la présence d'Européens.

La scolarisation formelle, sous Radama I^{er}, assurée par la London Missionary Society au XIX^{ème} siècle, correspond au schéma de première diglossie avec la codification du dialecte merina en 1823 rendant les régiolectes lésés. L'éducation est caractérisée par : l'usage de la « lingua franca » dans les premières écoles. Le dialecte merina était utilisé dans l'enseignement, l'administration et le culte tandis que la langue anglaise était réservée à la Cour royale. Mais, la colonisation française de 1896 a effacé toute trace de la langue anglaise dans le système éducatif importé de France (Randriamarotsimba, 2010).

Depuis l'indépendance, le statut, l'usage et l'enseignement des trois langues ont évolué selon le contexte socio-politique. La Première République est caractérisée par l'attribution au français du double statut de langue officielle et langue d'enseignement. Toutefois, les enfants malgaches ne pratiquaient le français qu'à l'école, aussi le français n'a jamais pu atteindre le statut d'une langue maternelle. Le malgache est enseigné comme langue vivante optionnelle (Rafitoson, 2014) : c'est la deuxième diglossie. L'anglais fait partie des langues étrangères (LE) enseignées.

La revendication populaire sur la malgachisation de 1972 fait du malgache la langue officielle et la langue d'enseignement au niveau du primaire et du premier cycle secondaire ; le français est utilisé à l'université. L'échec de la malgachisation a contraint les dirigeants de la deuxième et de la troisième Républiques au retour à la gallicisation. Ainsi, le français redevient langue d'enseignement en 1990 pour le secondaire et en 1992 pour le primaire. L'anglais est enseigné comme une LE au cycle secondaire à partir de la classe de 4ème pour les établissements publics et de la classe de 6ème pour les établissements privés.

Avec la politique d'ouverture de 2002-2008, l'anglais est devenu troisième langue officielle, mais faute de mesure d'accompagnement, son usage et son enseignement n'étaient pas à la hauteur des résultats escomptés. De la période de Transition politique de 2009-2014 jusqu'à ce jour, le malgache et le français sont retenus langues officielles et langues d'enseignement et l'anglais redevient une LE enseignée (Ramaroson, 2021).

1.3. Un aperçu sur les théories sur la Communication

Le modèle transmissionnel est sous-tendu par la théorie de l'information à travers le modèle du télégraphe, du point de vue de la Cybernétique et celui des linguistes inspiré du modèle EMEREC. Et Jakobson (1966) a introduit la notion de « Contexte » avec l'intégration de « la notion d'intention » dans l'analyse.

Avec l'Ethnographie, Hymes (1967) a développé le modèle SPEAKING pour l'analyse de la communication. Partant de ce modèle, Rafitoson (2014) a regroupé les huit rubriques en trois (Participants, Cadre et Communications).

La naissance de la discipline des SIC a contribué à la constitution d'une interdiscipline et les chercheurs de l'école de Palo Alto ont enrichi le concept de communication et abouti à la naissance du paradigme de la Communication-Participation (Mucchielli, 2006).

Et Watzlawick et al. (1976) de rajouter que tout comportement d'un acteur a valeur de message rejoignant les maximes de la communication qui justifient sa complexité. Pour résoudre les problèmes relationnels et comportementaux, ils ont développé la thérapie de la théorie paradoxale applicable à tout phénomène qui repose sur la nécessité de parler le langage du patient ; il en est de même dans une classe lors d'une situation d'apprentissage, d'où une contextualisation élargie (Mucchielli, 1999).

L'approche systémique offre la latitude d'analyser ces phénomènes à travers les sept principes (Mucchielli, 2014) relatifs : i) au niveau d'observation ou de cadrage, ii) au primat du contexte systémique, iii) à la causalité circulaire, iv) à l'homéostasie, v) à l'émergence de paradoxe, vi) à la nature de la communication et vii) à la récurrence des jeux interactionnels. Cette approche se distingue par la prise en compte prononcée des différences. Pour l'E/A de l'anglais, nous allons recourir à cette approche et introduire du changement par l'utilisation de ladite thérapie.

1.4. Sur l'E/A des langues

Les choix didactiques adoptés (Blanchet, cours magistral, avril 2004), selon les changements successifs des méthodologies, se traduisent toujours en termes de ruptures. En didactique, l'apprentissage d'une langue évolue du structuralisme vers le communicatif. Le behaviorisme conçoit l'apprentissage d'une langue comme une modification du comportement basée sur des modèles, alors que l'innéisme soutenait l'existence d'un dispositif inné d'acquisition du langage (Chomsky, 1965). La controverse entre l'inné et l'acquis est apparue et c'est le cognitivisme qui explique les processus cognitifs nous permettant de faire face à différentes situations. Le constructivisme conçoit l'apprenant comme un sujet capable de participer à la construction du savoir dans un environnement. L'apprentissage se fait à travers une signification sociale ou échanges avec l'environnement même s'il est créé par le sujet, d'où le socioconstructivisme. (Piaget, 1967 ; Vygotski, 1999).

Les filtres affectifs et les entrées compréhensibles à observer en acquisition de langues (Krashen, 2009) sont aussi reconnus par Bernstein. L'idéal serait de pouvoir re-créeer les conditions d'appropriation de la L1 pour l'appropriation des LE et hormis les paramètres (physiques, sociaux, psychologiques, discours, linguistiques et cognitif) liés à l'environnement (Housen, 2002), les processus d'acquisition d'une LE (Klein, 1989) expliquent l'appropriation d'une langue.

En effet, l'apprenant construit petit à petit son « lecte » puis vient la transformation d'un système linguistique en un autre qui fait intervenir une construction de savoir sur une compétence linguistique de base déjà établie (Constantin, 2013). Le modèle québécois d'appropriation intensive de l'anglais en est une illustration.

Les travaux sur l'anglais de spécialité né dans le domaine du commerce et de la technologie sont liés à ceux de la diffusion du français en France et se sont développés vers d'autres domaines (Mémet, 1995). Mais au Royaume Uni, l'étude est intégrée dans la recherche en linguistique appliquée et s'est étendue vers d'autres domaines.

1.5. Sur le Plurilinguisme

La « contextualisation » se référant à la relation entre activité langagière et « contexte situationnel » des années 1960 s'est développée avec les méthodologies, méthodes et manuels et incluant le concept de plurilinguisme (Coste, 2005). Ce dernier est appréhendé à travers les manifestations de langues en contact (Candelier et al., 2008) et Troncy et al. (2014) ont montré des résultats de la recherche sur le plurilinguisme en Europe et en Afrique.

En Europe, Lüdi (2008) articule les politiques linguistiques et l'usage réel des différentes langues dans les milieux professionnels et insiste sur l'exploitation fonctionnelle de ces langues. Grâce à la pédagogie de la découverte, les acquis en dehors de l'école issus de la langue maternelle sont aussi importants que les acquis en classe (Bourguignon et Candelier, 2014). Mais les formes d'accompagnement dans l'appropriation d'une LE sont décisives (Bigot, 2014).

En 2005, l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique a montré dans une étude sur l'usage du plurilinguisme, la mondialisation et la mobilité que l'éducation multilingue constitue un choix stratégique pour améliorer l'apprentissage des apprenants. Malgré

la déclaration de l'UNESCO en faveur de la langue maternelle (1953), la plupart des pays africains sont contraints d'utiliser la langue de l'ex-pays colonisateur comme langue d'enseignement. Pour le cas malgache, Rafitson (2014) a insisté sur la nécessité de considérer la situation sociolinguistique.

A travers la compréhension des élèves malgaches, dans une situation diglossique, de textes traduits de l'anglais au malgache, Ramarason (2021) a souligné la nécessité de l'explication en dialecte local.

1.6. Articulation entre l'approche systémique, les situations pédagogiques et sociolinguistiques

L'apprentissage est un système renvoyant à un fonctionnement social et les communications contribuent à maintenir l'équilibre du système (Berger et Brünswic, 1981).

Mais la contextualisation est aussi déterminante, eu égard à la faiblesse du lexique malgache, le français est la langue de formation dans le domaine de formation technique et professionnelle (Ramarason, 2021). Cependant, ces emprunts ne suffisent pas. En effet, pour comprendre un texte de spécialité, il faut connaître le domaine et maîtriser la langue de spécialité (Trouillon, 2010). Ainsi, pour l'anglais du GI, l'enseignant va jouer le rôle d'interface d'ordre relationnel, pratique et linguistique (Mémet, 2012). En effet, l'apprentissage d'une LE de spécialité renvoie à diverses situations : le phénomène lié au plurilinguisme est donc naturel. Le recours à la L1 et la L2 constituerait une aide dans l'apprentissage de la L3.

Nation (2001) a démontré que le coût cognitif requis dans une activité faisant usage de la L1 est moindre par rapport au tout en L2 et qu'au vu de nombreux travaux, l'usage de la L1 est la meilleure. Si les apprenants vont travailler dans des divers domaines, il faut les doter d'outils qu'ils peuvent utiliser pendant leur vie professionnelle.

Or, l'apprentissage est un système, le « Participants-Communications – Cadre » en est un autre et les L1, L2, L3, des langues reliées entre elles par des attributs forment aussi un système (Mucchielli, 2006). Et comme l'intelligibilité du système doit être trouvée dans le système lui-même et dans sa relation avec l'environnement qui est constitutive du système (Bertacchini, 2009), il est pertinent de traiter l'E/A de l'anglais du GI sous l'approche systémique en utilisant le plurilinguisme.

2. Méthodologie

Le contexte de l'ISTT et l'hétérogénéité de ses apprenants constituent l'intérêt de cette étude. L'ISTT a pour mission de former des cadres d'entreprises et évolue dans le système LMD.

Nous allons adopter la démarche méthodologique empirico-inductive avec une posture constructiviste – subjectiviste (Mucchielli et Noy, 2005) qui permet la prise en compte de la complexité des phénomènes dans un cadrage large.

La collecte des données s'appuie sur des études documentaires : des textes sur le système éducatif malgache et l'ISTT, des observations de classes (disciplines techniques) et observations directes en classe d'anglais de 2015 à 2018 des 91 apprenants dès la première année jusqu'en quatrième année. Nous avons réalisé pendant la période 2016-2019 d'entretiens semi-directifs auprès des apprenants y compris ceux en FOAD GSA et des enseignants à la fin de chaque session, mais pour le responsable de l'Institut, l'entretien est réalisé à la fin de la période.

Nous avons procédé à une identification des besoins des entreprises partenaires auprès des responsables au début de la période d'enquête et lors de nos encadrements des stages annuels des apprenants.

L'observation de classe nous renseigne sur la façon dont les apprenants travaillent en groupe. Nous présentons dans le Tableau 1 la synthèse des matériaux collectés.

Tableau n° 1 : Synthèse des matériaux collectés

Méthode de collecte	Nature des matériaux	Interlocuteurs	Thèmes
Analyse documentaire	Textes (système éducatif et ISTT) Dossiers apprenants	Apprenants	Conditions sociales, renseignements individuels
Observations de classes	Carnet de bord (cours et langues utilisées)	Enseignants modules techniques	Plurilinguisme en classe, variables linguistiques
Observations directes	Carnet de bord (cours et langues utilisées)	Enseignants anglais, apprenants	Variables linguistiques
Questionnaire	Fiches (rubriques des langues)	Apprenants	Habitudes linguistiques
Entretiens semi-directifs	Grille (grandes lignes de l'entretien pour chaque entité interviewée)	Enseignants anglais	Difficultés linguistiques, Langues utilisées
		Responsable Institut	Politique linguistique, moyens pour la réaliser
		Responsables entreprises	Besoins d'entreprises, langues utilisées.

2.1. Mise en œuvre de la stratégie du plurilinguisme

Comme l'approche systémique et la thérapie paradoxale de (Watzlawick et al., 1976) considèrent la relation entre les éléments et celle entre les éléments et le système, nous allons considérer :

i) les SIC, la Sociolinguistique et la Didactique ; ii) l'anglais, le français et le malgache ; iii) les Cadre, Participants et Communications.

Le cours commence toujours en anglais, le français et le malgache s'y ajoutent pour jouer le rôle instrumental et gérer la situation communicative en L3 (commenter, questionner, expliquer, traduire, etc.) ou un rôle fournisseur : offrir un matériau langagier pour la production

orale en L3 (Hammaberg, 2006), mais le français est aussi utilisé à l'écrit.

Les volumes horaires sont insuffisants par rapport aux objectifs de l'enseignement et à l'hétérogénéité du niveau académique des apprenants.

2.2. L'expérimentation

Nous présentons un aperçu de l'expérimentation d'année en année :

Première année : Dès le premier cours, une forte grogne résonne dans la salle :

Apprenant 1 : « *Tonga dia anglais daholo moa izy ity ?* » (*C'est tout de suite le tout en anglais alors ?*)

Pendant la phase de compréhension, le discours est asymétrique et l'enseignant doit être attentif pour déceler les signes d'incompréhension qui témoignent de l'insécurité linguistique et handicapent la réception de la langue. Lors de l'expression orale, l'apprenant sollicite les autres : le vouloir dire et le devoir dire deviennent otages du pouvoir dire, d'où l'usage du plurilinguisme. Toutefois, Harijaona (1996) suggère qu'en situation de contrainte, le plus important c'est d'améliorer le climat relationnel qui favorise le repérage de l'apprenant en apprentissage.

A cette fin, l'enseignant peut recourir aux figures suivantes : l'appartenance à la même famille de langues, l'influence déterminée par d'anciens et d'étroits contacts et la formation d'une langue mixte par la réunion des éléments de deux langues (Mackey, 1972). L'enseignant peut déceler la langue à utiliser par le biais des caractéristiques linguistiques communes. Ses expériences l'aideraient (Bosworth-Gerome et al., 2000) dans le choix de l'amorce suggéré par la distanciation des langues entre elles ou celle des langues par rapport aux apprenants.

Ex : « *The handsaw is **against** the wall, would you please fetch for it !* » (indice : contre le mur).

« *We were running **along** the bridge, when a tyre burst* » (indice : le long du pont).

Dans ces exemples, le français et l'anglais sont des langues proches et l'indice en malgache n'est pas pertinent.

Aux phénomènes observés :

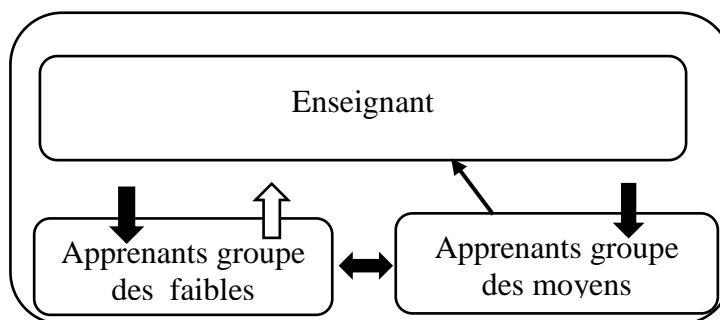
Apprenant 2 (s'exclamant spontanément) : « *Burin izany ry ireto ah* » !
(*C'est le burin les amis !*)

L'entraide émerge mais malheureusement elle se poursuit jusqu'à l'examen et affecte les autres modules pour former une boucle. Ce phénomène émergent (Principe 6 de Mucchielli, 2014) est confirmé lors de l'entretien.

Apprenant 3 : « *Ireo ry madama mahasotra fa mifanoro fotsiny ah, dia izay mahay no manoro* » (*Madame, ils trichent à l'examen et celui qui connaît la réponse partage avec les autres*).

On découvre une facette du socioconstructivisme mais d'autres facettes peuvent être lues à travers le flux de communications orales ci-dessous.

Figure n°1 : Modèle de flux de communications orales en Première année



Communication-information →

Communication-expression d'un débat faible suscité ⇨

Communication-expression d'un débat moyen volontaire →

Communication-transmission ↔

Il mérite de noter un phénomène paradoxal (Principe 5 de Mucchielli, 2014): des étudiants relativement forts en communication orale mais faibles en communication écrite et vice versa.

Deuxième année : un souhait dénotant la forte motivation de la part d'apprenants moyens forts

Apprenant 3 : « *pourquoi ne pas faire le cours tout en anglais ?* »

Le tout en anglais n'est pas possible, eu égard au principe d'égalité des chances (Bernstein, 1975), au fait que « *la quasi-totalité des malgaches est unilingue ou plurilingue, mais essentiellement malgache [...]* » (Rabenoro et Rajaonarivo, 1997, p.108) et à la thérapie paradoxale (Watzlawick, 1976). Par contre, le tout en anglais serait possible si le niveau des apprenants entrants était d'au moins A2 du Cadre Européen de Références pour les Langues et le volume horaire était assez conséquent. La communication est moins asymétrique : l'usage dégressif du plurilinguisme et l'usage progressif de l'anglais sont appréciés par les apprenants. Les comportements négatifs changent et l'insécurité linguistique diminue, d'où les verbatims suivants:

Apprenant 4: “*raha tsy hahay anglais amin'izao izahay dia tsy hahay intsony*”: (*si nous ne maîtrisons pas l'anglais ainsi nous ne le maîtriserons plus*)

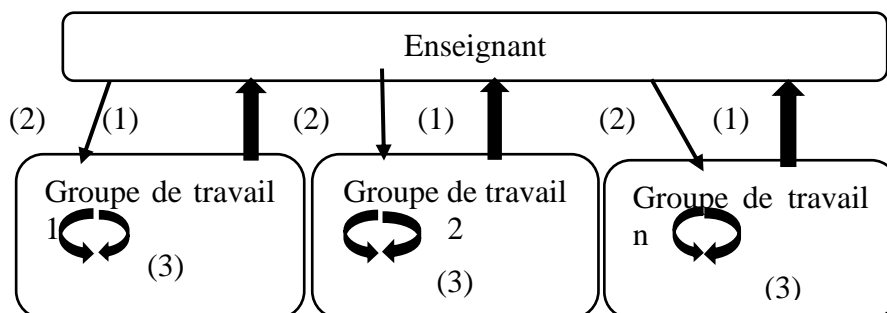
Troisième année :

Apprenant 5 : « *satrinay foana hanao anglais kah !* » (*on aimerait toujours étudier l'anglais !*).

Quant à l'avis d'un apprenant de niveau faible sur l'usage du plurilinguisme :

Apprenant 6: “*Sarotsarotra raha tonga dia anglais fotsiny an!*”(Ce serait plus difficile si c'était seulement en anglais!)

L'aspect psycholinguistique de langues en usage met en évidence l'importance du niveau de la L1 et de la L2 dans l'acquisition de la L3 en termes de transfert cognitif. Comme l'E/A d'une LE est une construction de savoir sur une compétence linguistique de base établie par l'acquisition de la L1, les paramètres d'ordre linguistique, psychologique et social (Constantin, 2013) tiennent. La figure 2 présente le modèle de flux de communications orales.

*Figure n° 2 : Modèle de flux de communications orales en Troisième
année*

(1) *Communication-information*

(2) *Communication-expression (d'un débat moyen élevé)*

(3) *Communication-transmission*

La répartition des apprenants se réduit en deux groupes : moyens - faibles et moyens - forts. Grâce à l'apprentissage et à l'émergence de la participation volontaire, les boucles d'interactions entre enseignant-apprenants et entre apprenants connaissent une nette progression (Principe 4 de Mucchielli, 2014). Un effet d'entraînement s'est dégagé dans les groupes : des apprenants du groupe moyens - faibles osent communiquer oralement (Principe 6 de Mucchielli, 2014). L'insécurité linguistique est réduite pour laisser place à la confiance en soi et la situation montre une récursivité forte. L'ensemble des communications constitue une Communication-Participation.

Des facteurs imprévisibles influencent la manière dont L1 et L2 sont activées lors de l'E/A de L3 (Hammaberg, 2006). Par analogie, le malgache joue un rôle dans l'acquisition du français comme dans l'exemple :

Ex : « *Aiza ny fitaovako ?* », (*Où est mon outil ?*)

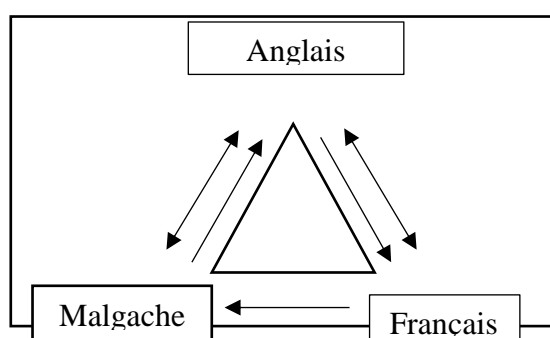
Le malgache cumule deux déterminants : l'article « ny » et le possessif « ko », en revanche le français fait usage du seul possessif « mon » ; l'explication en malgache aiderait l'apprenant dans ce cas. Il en est de même pour l'appropriation de l'anglais avec le français, car les deux langues partagent la même structure et nous avons :

« *Where is my tool ?* » mais non pas « *Where is the my tool ?* »

Aussi, les langues malgache-français-anglais se complètent : les outils multimodaux sont complémentaires et optimisent la réussite de l'E/A. Le plurilinguisme aide les apprenants dans la phase de « fabrication de formes lexicales » (Hammaberg, 2006) ou de construction de « lecte » en comblant les lacunes (Klein, 1989).

Nous présentons ci-dessous les interactions entre les langues dont le principe de base consiste à partir de l'anglais pour revenir en anglais ;

Figure n°3 : Schéma de l'interaction des langues



Après des questions/explications en français on revient en anglais. En cas d'incompréhension des explications en français on continue en malgache pour revenir en anglais. Après des questions/explications en malgache on revient en anglais. Aussi, toutes les langues concourent à la construction de sens (Arditty, 2008) tout comme l'acquis issu de la langue maternelle (Bourguignon et Candelier, 2014). L'usage du plurilinguisme motive les apprenants et réduit l'absentéisme.

Les différents niveaux des apprenants nécessitent une diversité d'interventions d'où l'individualisation de l'enseignement. Chaque apprenant trouve son compte dans l'appropriation de la langue : ceux qui ont la connaissance sur l'objet d'apprentissage peuvent partager avec les autres dans la langue L2 ou L1 et on arrive à un réel échange symétrique entre les apprenants. Le processus peut s'étendre à l'acquisition des compétences à la sortie de la deuxième année, les apprenants peuvent développer leur lecte qu'ils peuvent utiliser ultérieurement.

La considération de l'E/A en tant que système suggère l'abandon d'une vision cloisonnée et on pourrait étendre l'usage du plurilinguisme ou le tout en anglais aux modules techniques comme l'expérimentation de l'enseignant d'hydraulique où le « learning by doing » est valorisé.

3. Résultats et discussion

Les résultats des questionnaires et des différents entretiens ont mis en évidence les tendances langagières des apprenants. A partir du triangle « Participants - Cadre - Communications », une relation existe entre le cadre et les participants. Les apprenants puisent leurs bagages cognitifs et langagiers pour l'apprentissage dans le milieu où ils acquièrent leurs expériences. Par ailleurs, l'enrichissement des connaissances techniques des Participants se fait à travers des consultations de documents en anglais. L'usage du plurilinguisme justifie le rôle de la L1 sur la L2 et des deux langues sur la L3 (Nation, 2001).

Le Responsable de l'Institut avoue la limite de ses moyens, ainsi chaque enseignant doit prendre des mesures pour l'amélioration du Cadre. Or la faiblesse du Cadre ne favorise pas la Communication.

La relation entre les Participants et les Communications est aussi confirmée. En effet, les apprenants et les enseignants ont participé à la communication : les connaissances émanant des autres disciplines participent à façonner en commun le savoir (l'anglais). Les connaissances issues des disciplines techniques entrent dans l'apprentissage de l'anglais.

Les aspects de l'expérimentation sont encourageants et se résument dans trois domaines : cognitif, didactique et social.

3.1. L'aspect cognitif

L'usage du plurilinguisme rejoint le propos de Springer (2012) : on ne vise plus de parler comme un natif, l'essentiel c'est de se faire comprendre. L'enquête avec les responsables d'entreprises fait ressortir l'usage de plusieurs langues dans les entreprises, d'où l'intégration des acquis en dehors de la salle de classe dans la formation.

L'attitude sur l'usage du plurilinguisme dépend du niveau et des acquis de l'apprenant :

- les apprenants en faveur de l'usage du plurilinguisme ont su utiliser leurs bagages cognitifs. La zone proximale de développement de Vygotski (1999) et la créativité des apprenants sont suscitées en vue d'une autonomie.

- par contre, les apprenants en faveur du tout en anglais ont fréquenté des écoles d'expression française et ont hérité de cette prédisposition : le Cadre influence les Communications.

Par ailleurs, une forte motivation de tous les apprenants est constatée lors d'interventions en anglais en classe de technologie et c'est une occasion pour les apprenants faibles issus de l'enseignement technique d'expliquer, avec fierté, les matières techniques aux autres apprenants : d'où un aspect du socioconstructivisme.

3.2. L'aspect didactique

L'intervention auprès d'apprenants en difficultés sans laisser pour compte les plus avancés a permis aux derniers d'être disponibles pour approfondir les acquis en classe et animer les travaux de groupe. La motivation est suscitée pour des efforts personnels et depuis l'introduction du plurilinguisme, les résultats scolaires se sont améliorés. Cette amélioration est confirmée par un test de Student à 5% en comparant les moyennes des notes de la dernière promotion avant usage du plurilinguisme à celles de la promotion de l'étude : la L2 joue bien son rôle à la fois instrumental et fournisseur. Le recours au plurilinguisme garantit l'assurance dont les apprenants ont besoin pour faire décoller l'apprentissage et constitue l'outil (Mémet, 1993) pour développer le savoir.

La majorité des apprenants en FOAD GSA, issus de différents pays d'Afrique francophone, ont avoué par « chat » qu'ils ne sont pas encore en mesure de travailler avec le tout en anglais.

3.3. L'aspect social

Le plurilinguisme a amélioré les interactions entre les apprenants et entre apprenants - enseignants. La collaboration et l'interaction entre les apprenants permettent beaucoup plus d'échanges dans l'accomplissement des tâches. Ces échanges réduisent les écarts entre apprenants : chaque apprenant peut s'exprimer et affirmer sa personnalité. Les usagers du code restreint peuvent profiter de l'interaction avec les usagers du code élaboré : favorisant un réel échange enrichissant (Bernstein, 1975). Cette approche assure l'égalité de chance aux apprenants.

Conclusion

Notre recherche revendique l'étude des influences du contexte sur les acquisitions et les pratiques langagières dans le contact de langues. Une articulation entre les Participants, le Cadre et les Communications et les Langues nous a permis de faire une analyse fine des phénomènes. Dans une perspective sociodidactique, nous avons positionné le plurilinguisme dans la famille des approches en E/A de l'anglais de spécialité en contexte plurilingue.

De plus, la mondialisation et l'émergence de la technologie ont changé le contexte en l'inscrivant dans une logique non cloisonnée, d'où l'adoption du systémisme. La complexité et la subtilité des langues à travers les paramètres linguistiques et sociolinguistiques en jeu nécessitent une intervention sur le système afin de faciliter la réussite des apprenants.

Enfin, nous avons géré l'hétérogénéité par l'usage du Plurilinguisme accompagné de la tolérance à l'ambiguïté.

En termes de perspective, l'on peut entreprendre une étude comparative sur l'usage du plurilinguisme dans l'E/A de l'anglais de spécialité en Sciences Economiques et Sciences de Gestion où les apprenants sont de niveau académique relativement homogène et de niveau de motivation plus élevé.

Références bibliographiques

ARDITTY, J. (2008). Conscience linguistique, conscience langagière. Dans M. Candelier, G. Loannitou, D. Omer et M-T. Vasseur (dir.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. (1^{ère} éd., p. 35-50). Presses universitaires de Rennes.

BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Editions de Minuit.

BERGER, G. et Brünewic, E. (1981). *L'éducateur et l'approche systémique : Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*, UNESCO.

BERTACCHINI, Y. (2009). *Petit Guide à l'usage de l'Apprenti-Chercheur en Sciences Humaines Sociales* ESSAI Epistémologie Méthodologie de Recherche en Sciences de l'Information de la Communication. Collection Les E.T.I.C, Presses Technologiques.

- BOSWORTH-GEROME, S. et Marret, R. (2000). *Ecrire l'anglais scientifique et technique*. Ellipses.
- BOUGHEDAOU, M. (1997). Contribution à l'amélioration de la compréhension et de la traduction des adjectifs composés en classe de langue de spécialité. *ASp*, 15-18.
- 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 C. Troncy, J-F. De Pietro, L. Goletto et M. Kervran (dir.), *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures* (1^{ère} éd., p.89-108). Presses universitaires de Rennes.
- BOYER, H. (1981). *Eléments de Sociolinguistique*, Dunod.
- CANDELIER, M., Loannitou, G., Omer, D. et Vasseur, T. (2008). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* (1^{ère} éd.). Presses universitaires de Rennes.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press.
- FANOU, C. C. (2012). *Les supports dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité dans un environnement francophone. Cas de l'anglais des filières d'économie et de gestion* [thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle].
- CONSTANTIN, F. (2013). Aspects de l'apprentissage des langues étrangères. *Universitatea din Oradea, Facultatea de Științe Economice, Str. Armatei Române 5, Oradea*.
- COSTE, D. (2005). Quelle didactique pour quels contextes ? Enseignement du français au Japon. *ENS Lettres et Sciences Humaines UMR 5191 ICAR*, (33), 1-14.
- GOUTERAUX, P. (2008). Approche systémique dans l'enseignement-apprentissage des langues, *Cahiers de Recherche D. Chini et P. Goutéraux (Eds)*, Ophrys, *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères: travaux du GEPED en hommage à D. Bailly*, 78-91.
- HAMMABERG, B. (2006). Activation de L1 ET L2 lors de la production orale en L3. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (24), 45-74
- HARIJAONA, J.J. (1996) *Analyse de situations de communication difficile en milieu didactique malgachophone* [thèse de doctorat en

Sciences du Langage/Didactique du FLE, Université Paul Valéry–
Montpellier III].

HARTWELL, L. (2016). *L'anglais de spécialité : des structures linguistiques à l'apprentissage d'une langue fortement codée* [HDR Spécialité linguistique anglaise et sciences du langage, Université Grenoble Alpes].

HOUSEN, A. (2002). Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 23-46.

HYMES, D. (1967). Models of interaction of language and social life, Dans *Journal of social issues*, n°59.

JAKOBSON, R. (1966). *Essais de linguistique générale*. Edition de Minuit.

KLEIN, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère* (traduit par C. Noyau). Armand Colin.

KRASHEN, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.

LÜDI, G. (2008). Politiques linguistiques pour le plurilinguisme : de la recherche à l'intervention. Dans M. Candelier, G. Loannitou, D. Omer et M-T. Vasseur (dir.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. (1^{ère} éd., p.17-34). Presses universitaires de Rennes.

MACKEY, W. F. (1972). *Principes de didactique analytique scientifique de l'enseignement des langues*. Didier.

MARTINEZ, P. (2017). La problématique de l'enseignement. Dans *La Didactique des langues étrangères*. p 9-45.

MEMET, M. (1993). Enseignement de l'anglais de spécialité en génie électrique et informatique industrielle, *ASp*, (4410), 575-591.

MEMET, M. (1995). La recherche et la formation des enseignants en anglais de spécialité en France. Dans *Cahiers de l'APLIUT*, vol. 14, n°3, 83-96.

MEMET, M. (2005). Aspect de la recherche en anglais de spécialité en France, *Ecole Normale Supérieure de Cachan*, 13-36.

- MUCCHIELLI, A. (1999). *Théorie systémique des communications, Principes et applications*. (1^{ère} éd.) . Armand Colin.
- MUCCHIELLI, A. (2006). *Les Sciences de l'Information et de la Communication*, (4^è éd.). Armand Colin.
- MUCCHIELLI, A. (2014). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, (3^è éd.). Armand Colin.
- MUCCHIELLI, A. et Noy, C. (2005). *Etude des communications : Approches constructivistes*. (1^{ère} éd.). Armand Colin.
- NARCY-COMBES, F. (2012). Approche systémique de la mise en place des dispositifs d'enseignement/apprentissage de L2 à l'université: comment gérer la complexité. *Synergies Roumanie* 7, 85-194.
- NATION, P. (2001). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL journal*. Victoria University of Wellington.
- PALTRIDGE, B. et Starfield, S. (2013). - *The Handbook of English for Specific Purposes*. Wiley-Blackwell.
- PIAGET, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Armand Colin
- RABENORO, I. et Rajaonarivo, S. (1997). A l'aube du 21 è siècle, quelle politique linguistique pour Madagascar ? *Persée*, (52), 105-119.
- RAFITOSON, E. (2014). *De la Phonétique instrumentale aux SIC : les concepts d'environnement, de situation et de contextes* [HDR inédite, Université d'Antananarivo].
- RAMAROSON, Z.H. (2021). *Approche systémique de l'enseignement/apprentissage de l'anglais en milieu plurilingue* [thèse de doctorat inédite, Université d'Antananarivo].
- RANDRIAMASITIANA, G. D. (2004). Aspects socio-linguistiques de la francophonie et de l'indianocéanité à travers l'exemple malgache. *Le français en Afrique: revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique*, (19), 211-226.
- RANDRIAMAROTSIMBA, V. (2010). Usages et représentations des langues chez les Malgaches de la Réunion, Entre la langue de l'idéologie dominante et celle de l'intégration sociale. Dans S. Wharton (dir.) *Plurilinguisme, identité et stratégies sociolinguistiques résilientes, La langue française dans le monde* (éd. Modulaires européennes, p. 143-165). EME.

SPRINGER, C. (2012). Regards didactiques sur les technocrates : des langues de spécialité aux communautés professionnelles, *HAL* Id: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01107501>

TRONCY, C., De Pietro, J-F., Goletto, L. et Kervran, M. (2014). *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures* (1^{ère} éd.). Presses universitaires de Rennes.

TROUILLON, J-L. (2010). *Approches de l'anglais de spécialité*. Presses universitaires de Perpignan.

VYGOTSKI, L. (1999). The *collected works of L. S. Vygotsky* Dans Rieber and A. S. Carton (Eds). *Problems of general psychology* (traduit par N. Minick ; vol. 1, p.39-285). Plenum Press.

WATZLAWICK, P. et al., (1976). *Une logique de la communication*, Le Livre de poche.

WHYTE, S. et SARRE, C. (2017). Introduction to new developments in ESP teaching and learning research. New developments in ESP teaching and learning research. (p. 1-12). British Library.