

Les enjeux de l'harmonisation des didactiques pour l'enseignement des langues en contexte scolaire plurilingue

Fabienne Lallement

SCAF Madrid et DILTEC (Paris 3)

Introduction

La diffusion du Cadre commun européen des langues a lancé un fort mouvement d'harmonisation dans le domaine de l'évaluation des compétences pour la construction du plurilinguisme. En Europe, des groupes et associations travaillent activement à définir des compétences évaluables permettant à l'apprenant de se situer et à l'enseignant d'évaluer. Dans un marché concurrentiel, la validation et la certification des niveaux acquis sont constamment requises. En didactique des langues, les recommandations du Conseil de l'Europe et les objectifs clairement énoncés par les responsables politiques pour le développement du plurilinguisme, dans le cadre du respect de la diversité culturelle et linguistique telle que la conçoivent les États, conduisent cependant à s'interroger sur les moyens et ressources à mettre en œuvre pour faciliter les apprentissages et les enseignements des langues vivantes et en langue vivante.

Dans de nombreux systèmes éducatifs, l'articulation entre les langues en présence n'a jusqu'à présent pas semblé être une question fondamentale. Or le développement du plurilinguisme au moyen de filières bilingues ou plurilingues, en nombre toujours croissant, appelle à définir d'autres approches et à faire évoluer méthodes et méthodologies. L'harmonisation des didactiques des différentes langues en contact ayant pour objectif une plus grande efficacité des apprentissages et des enseignements devient ainsi un enjeu d'importance dans le cadre de la réforme des systèmes éducatifs à l'ordre du jour dans plusieurs pays européens.

La multiplication des connaissances incite ainsi à rechercher les moyens de réduire les temps d'apprentissage et à constituer un socle de connaissances qui pourraient être ultérieurement développées et approfondies. L'élaboration de curriculum intégrés pour des enseignements disciplinaires en langue étrangère dans le cadre de la mise en place de double diplôme confirme cette tendance et semble être une réponse pertinente. Il s'agit bien de permettre une offre plus diversifiée en réduisant les temps et coûts cognitifs pour l'apprentissage de plusieurs langues européennes.

Dans un autre contexte, celui des pays francophones en voie de développement, l'harmonisation des didactiques et l'élaboration de didactiques intégrées des langues prend aussi tout son sens pour réduire les fractures observées entre langue maternelle et langue de scolarisation et d'enseignement. Entre ces deux contextes que tout semble éloigner, ce sont pourtant les mêmes interrogations qui affluent, aussi bien pour les enjeux didactiques que les enjeux de politiques linguistiques dans les systèmes éducatifs.

Ainsi, dans ces deux contextes, l'administration des langues ne peut relever de la simple loi de l'offre et de la demande.

L'espace francophone : guerre des langues et « fractures didactiques »

Dans les articles et ouvrages en sociolinguistique traitant de l'apprentissage des langues, les références aux conflits entre les langues sont fréquentes. Nous assistons parfois, dans des analyses dont les fondements sont sans doute justes, à une « survalorisation » du conflit entre les langues en présence. Dans ces présentations, les langues n'existent que dans une logique « dominant/dominé ». Le discours prédominant est bien celui de l'exclusion et de la rupture. Une langue doit se substituer à l'autre pour que revienne une hypothétique sécurité linguistique. Frontières, cloisonnements, tout contribue à séparer même si, nous sommes conscients avec Bernard Py (2004 : 100) que « l'altérité est au cœur de la langue et du discours » et que « dans le discours comme ailleurs, c'est d'abord à travers les différences que l'on affirme son identité ».

En didactique des langues, le principe de la « pédagogie de la différence » tout comme celui de la pédagogie de la séparation ont été largement dominants. Dans les systèmes d'enseignement bilingue en contexte plurilingue, et sur le principe même de l'apprentissage naturel du langage, il était hautement conseillé d'avoir pour chaque langue un adulte référent alors qu'il est demandé à l'enfant de se construire comme bilingue. Ces représentations et conceptions didactiques et pédagogiques perdurent et cette vision nécessairement distanciée des langues en contact n'est certainement pas étrangère aux dispositifs, modèles et méthodologies.

Au sein de l'espace francophone, l'état des lieux de la situation de l'enseignement du français réalisé au cours des années 2003 et 2004 par l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF) au cours de six réunions régionales¹ a montré que la question du contact des langues en présence dans les systèmes éducatifs était fondamentale, voire la question essentielle pour la réussite scolaire des élèves notamment pour tout ce qui concerne les apprentissages fondamentaux de la langue écrite.

Rappelons la complexité des situations : langues africaines/français en Afrique subsaharienne, langue arabe/français en Afrique du Nord, langue arabe/français/anglais au Moyen orient, langue maternelle/français en Europe centrale et orientale et en Asie du sud-est, créole/anglais/français ou créole/français dans l'Océan indien et la Caraïbe. L'état des lieux a donc bien fait apparaître que les langues en contact dans l'espace francophone ne sont pas en situation de paix ; elles sont au contraire vécues en situation de conflit et le discours des linguistes et responsables éducatifs renforce l'idée que les langues s'affrontent et se confrontent comme des objets indépendants, hors de toute volonté politique. Dans les systèmes éducatifs en cause, il existe peu de projets en termes didactiques pour apaiser ces tensions et permettre la mise en place de systèmes d'enseignement avec des cursus intégrés.

La seule tentative d'envergure a été celle mise en œuvre au Mali dans le cadre de la « pédagogie convergente » à partir de 1994. Son échec relatif, malgré la décision politique de le généraliser, doit-il cependant nous renvoyer aux propos extrêmement pessimistes de Robert Chaudenson cités par Thierry Tréfault (1999 : 8) ? :

« Ceux qui se prononcent pour la promotion tous azimuts des langues africaines devraient avoir compris que l'école en est le pire ennemi. Actuellement le français occupe le terrain et les expériences en langues africaines, dans l'ensemble, ne sont pas

plus encourageantes qu'encouragées ; le problème n'est d'ailleurs pas là : l'école est par essence et par nature le lieu de l'unilinguisme et toutes les entreprises d'unification linguistique ne s'y sont pas trompées. L'école bilingue ou multilingue n'est certes pas impensable mais c'est un gadget ruineux auquel ne peuvent songer des pays pauvres ».

Dix ans plus tard, les politiques linguistiques éducatives actuelles n'ont pas résolu ces oppositions. La notion de **langue partenaire** très présente dans les discours des Institutions francophones dès 1997 (Sommet de Hanoi) et riche de possibilités, n'a pas réellement été traduite par des aménagements linguistiques dans les systèmes éducatifs des différents pays francophones. La fracture didactique observée entre les langues s'aggrave même, compte tenu de la démocratisation des systèmes conduisant toujours plus d'élèves vers l'échec. La réponse ne peut donc venir uniquement d'une substitution de la langue maternelle de l'enfant au français, sans que cette position (sauf de manière radicale pour la Guinée et Madagascar avec le renversement de position que l'on connaît) ait été réellement mise en pratique de manière satisfaisante. Les cloisonnements sont-ils insurmontables ?

Des solutions autres sont pourtant souhaitées ainsi que le souligne le Mémorandum des Ministres en charge de l'Éducation produit lors des États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone (AIF 2003 : 97) :

« L'idée principale qui a émergé à Libreville a été celle de 'langues partenaires'. Les Ministres et chefs de délégation ont exprimé leur volonté de mettre en place une vraie articulation entre langue et cultures... Cette diversité linguistique et culturelle doit être envisagée dans ses implications éducatives. Le principe de partenariat des langues implique l'enrichissement lexical réciproque des langues en présence, le respect et la prise en compte des normes endogènes, pour ce qui est des français régionaux, la mise en place d'enseignements conjoints français-langues nationales, le refus de l'inféodation systématique à un modèle normatif. »

Au-delà des déclarations de principe, des propositions et des stratégies s'élaborent pour réduire les fractures observées et élaborer des curricula intégrés permettant une harmonisation des pratiques et des méthodologies. Elles seront, sans aucun doute, plus rapides dans les pays européens. Mais il semble que le dépassement de la guerre des langues est peut-être enclenché dans les divers contextes scolaires plurilingues et ce, en faveur des élèves et des enseignants. La question de l'harmonisation ou de l'intégration des didactiques dont il n'est actuellement pas fait mention dans les entrées du récent *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq 2003) est en train de progresser au niveau du discours des didacticiens. La prise de conscience de l'interaction entre les langues et le rôle central de la langue 1 comme pivot des apprentissages pour les autres langues apprises ont eu une influence certaine pour la recherche sur ce thème.

Dépassez les frontières : les enjeux de l'harmonisation de la didactique des langues

Dans un article récent (Lallement 2005) paru dans le numéro de *Recherches et applications* intitulé *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, coordonné avec Valérie Spaëth et Pierre Martinez, je posais la question de l'harmonisation des didactiques des langues en contact dans un contexte scolaire multilingue et ce, plus particulièrement pour les apprentissages fondamentaux que constituent la maîtrise du langage, la lecture et l'écriture. Je ne vais pas reprendre les éléments développés dans cet article auquel je renvoie le lecteur, mais insister, compte tenu de la thématique de

ces journées et de cette publication, sur la nécessité de faire avancer la réflexion et les propositions didactiques dans ce domaine.

Nous sommes, en effet, encore relativement désarmés lorsqu'il s'agit de construire des compétences plurilingues (compétences linguistiques, communicatives et socioculturelles) chez les élèves, d'élaborer des curricula intégrés pour les langues et les disciplines enseignées dans ces langues et bâtir une didactique appropriée. Notre vision de l'enseignement des langues est cloisonnée non seulement entre langue maternelle et langue vivante étrangère mais aussi entre langues vivantes et enseignement disciplinaire. Elle est aussi renforcée par les représentations liées à l'apprentissage du langage où, exposé à la langue maternelle, l'enfant apprend par imitation. Dans les représentations de l'apprentissage des langues, le fait scolaire me semble clairement minoré au profit des capacités de l'individu. Or, les langues vivantes étrangères ou secondes sont pour l'essentiel acquises en milieu scolaire. L'un des enjeux de l'harmonisation des didactiques des langues est bien de rendre, pour le développement des compétences plurilingues en contexte scolaire, une place de premier plan au scolaire. Ce modèle est dominant en didactique des langues et est élaboré comme tel pour les élèves. L'approche communicative, par l'absence du recours à l'analyse du fonctionnement des langues et des systèmes a, dans les pratiques enseignantes, limité les comparaisons, la possibilité de construire les points de convergence et de divergence. Or pour l'individu, sur le plan cognitif, le processus de comparaison est régulier, particulièrement au début de l'apprentissage et il y a un jeu constant entre les éléments connus et reconnus des langues en présence.

Cette conception est aussi renforcée par l'organisation disciplinaire mise en place par les Universités pour la formation des professeurs de langue. Les étudiants sont ainsi formés en espagnol, en anglais, en allemand, en français sans que l'on puisse observer dans les cursus des formations didactiques communes à plusieurs langues. En Afrique francophone, où les formations entre français et langues africaines devraient être complémentaires, aucune formation commune n'a pu être recensée. Nous pourrions multiplier les exemples de cette absence dans les espaces plurilingues, mais ce qui importe actuellement compte tenu des objectifs déclarés sur la réussite des élèves et le développement du plurilinguisme dans le cadre du respect de la diversité culturelle et linguistique est de modifier les politiques linguistiques mises en œuvre jusqu'à présent et de transformer les pratiques.

Conclusion

Si donc pour l'élève, les langues sont là et bien là ou bien encore si, comme pour le contexte européen, il y a une volonté politique de les rendre présentes, les enjeux didactiques pour construire le plurilinguisme pourraient être inscrits prioritairement dans le dépassement des frontières. La construction plurilingue passe par des relations apaisées entre les langues et par la mise en avant d'un processus d'harmonisation des discours didactiques pour l'enseignement des langues vivantes. La formation des enseignants de langues vivantes (y compris la langue maternelle) devrait pouvoir proposer une formation commune étayée par des travaux cohérents en didactique des langues. Ce qui importe est de construire les invariants pour éviter les doublons et construire des repères solides pour alléger le travail des élèves et des enseignants. La construction d'une conscience plurilingue devrait éviter les surcoûts cognitifs.

L'aménagement linguistique en milieu scolaire est déterminant pour la vie et le devenir des langues. Il semble essentiel, notamment dans les pays francophones, pour

le développement d'un partenariat équilibré entre les langues de constituer des « masses critiques » d'apprenants permettant de construire ensuite qualitativement des programmes de renforcement des apprentissages du français et des langues partenaires en articulation. L'enseignement du français au sein de l'espace francophone est, à mon avis, l'un des secteurs majeurs pour le maintien et le développement de la Francophonie. Longtemps considéré comme allant de soi dans les pays francophones, l'état des lieux a montré sa fragilité et l'absence de mesures politiques spécifiques pour en assurer la qualité et le développement. Cette articulation entre les langues mise au premier plan dans les systèmes éducatifs des pays francophones serait à même de contribuer à l'amélioration des apprentissages et des enseignements.

Une réflexion sur l'harmonisation des didactiques pour développer le plurilinguisme devrait conduire les responsables éducatifs à définir de nouvelles politiques linguistiques. Langue maternelle et langues étrangères, dans le contexte de la construction du plurilinguisme ne peuvent plus seulement coexister. En effet, le cloisonnement entre les langues, l'absence de statut équilibré, les formations didactiques étanches font que l'enseignement des langues vivantes et l'enseignement d'une langue seconde telle que le français, par exemple, dans les pays de l'espace francophone renforcent les antagonismes au détriment de la réussite scolaire des élèves. Le partenariat entre les langues et l'harmonisation des didactiques sont les enjeux forts des prochaines constructions didactiques. Dans le domaine des langues au sein des systèmes éducatifs, les valeurs sont à l'échange et à la solidarité non au développement des frontières.

Bibliographie

- AIF (2003), Mémorandum des Ministres en charge de l'Éducation et des chefs de délégation, *Rapport général des États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone*, Libreville.
- CALVET, L.-J. (1999), *Pour une écologie des langues*, Paris, Plon.
- CHAUDENSON, R. & CALVET, L.-J. (2001), *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*, Collection Langues et développement, AIF, Paris, L'Harmattan.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Division des Politiques linguistiques, Paris, Didier.
- CUQ, J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, CLÉ International.
- LALLEMENT, F. (2005), « Articuler l'oral et l'écrit : pour une didactique intégrée en contexte scolaire multilingue » in LALLEMENT, F. ; MARTINEZ, P. & SPAËTH, V. (coord.), *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative, Recherches et applications n° spécial janv., Français dans le Monde*, FIFP et CLÉ International, 132-141.
- PY, B. (2004), « Acquisition d'une langue étrangère et altérité » in GAJO L. ; MATTHEY, M. ; MOORE, D. & SERRA C. (éds), *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*, LAL, Paris, Crédif-Didier, 95.106.
- SPAËTH, V. (1998), *Généalogie de la didactique du français langue étrangère, l'enjeu africain*, Paris, CIREFLA, Diffusion Didier Érudition.
- TRÉFAULT, Th. (1999), *L'école malienne à l'heure du bilinguisme*, Langues et Développement, A.I.F., Paris, CIREFLA, Diffusion Didier Érudition.

Notes

¹ États généraux de l'enseignement du français en Afrique francophone, Libreville - mars 2003 ; Réunion

régionale de réflexion sur l'enseignement du français en Afrique du Nord et au Moyen Orient, Beyrouth - décembre 2003 ; Réunion régionale pour l'Asie et le Pacifique, Hanoï - janvier 2004 ; Réunion régionale pour l'Océan indien, Maurice - avril 2004 ; Réunion régionale pour l'Europe centrale et orientale, Sofia - mai 2004 ; Réunion régionale pour la Caraïbe, Sainte-Lucie - juin 2004