

D'une société à une éducation plurilingues : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants

Laurent Gajo

Ecole de langue et de civilisation françaises
Université de Genève

Un constat

Le plurilinguisme, même en Europe, traverse de plus en plus les sociétés. Si la mobilité socioprofessionnelle et les flux migratoires y contribuent, les différents Etats et territoires se caractérisent par un degré variable d'hétérogénéité « naturelle » et traditionnelle, plus ou moins reconnue et utilisée officiellement. La règle est donc la **diversité**.

Il faut toutefois remarquer, notamment en Occident, que les représentations sociales demeurent très monolingues : l'individu possède UNE langue, l'Etat en choisit UNE. Les pratiques plurilingues sont alors souvent perçues comme hybrides, instables, mal définies, parfois par les individus plurilingues eux-mêmes. On peine ainsi à donner un statut à la diversité linguistique environnante.

Au niveau de l'Etat et/ou des institutions, il est normal que des choix s'imposent, et que, d'une certaine manière, on tende vers une réduction/réglementation de la diversité. Le choix peut et doit pourtant être celui de la pluralité et ne pas tomber dans le prétexte du monolinguisme efficace et léger. Une société consciente (et fière) de sa diversité est meilleure, et le projet éducatif d'un Etat moderne intégrera donc le plurilinguisme comme élément garant d'une performance accrue.

Un défi socio-éducatif

Le système éducatif doit définir ses enjeux dans les distorsions observables entre les pratiques sociales effectives et les représentations les plus diffusées. Intégrer le plurilinguisme dans un projet éducatif implique de passer de la norme que constitue le plurilinguisme à sa normalisation, de la diversité à la **diversification**.

L'Ecole doit d'une certaine manière éveiller et éduquer à la diversité, et combattre ainsi, d'une part, une forme de « cécité contextuelle » et, d'autre part, le phénomène de la « surdité précoce ». Pour être stimulé aux langues, l'enfant doit y être exposé ; pour y être exposé, il doit les considérer, sous toutes ses manifestations (variété des supports et des idiomes).

Former au et dans le plurilinguisme paraît essentiel aujourd'hui, dans une perspective tant socioprofessionnelle que citoyenne. Ceci comporte des enjeux importants à divers niveaux, et notamment pédagogique et individuel. Au niveau pédagogique, il s'agit de construire la démarche d'enseignement/apprentissage des langues sur le principe de l'**opacité** et non de la transparence. La langue constitue un objet de résistance, présente une certaine épaisseur par rapport à la réalité sociale, en propose des versions, réajustées

dans l'interaction entre individus et groupes d'individus. La langue dite maternelle (L1) fonctionne, pour des raisons pratiques, sur un postulat de transparence, mais il ne s'agit que d'une illusion pratique. Au niveau individuel, l'élève et le citoyen construira son identité dans une perception de l'**altérité**. Se confronter à l'autre amène une prise de conscience de soi ; une prise de distance face à ses propres références facilite la compréhension d'autres références ; une langue, même la L1, doit se faire « étrange » pour être apprise.

Ces quelques principes, centraux pour un système éducatif ouvert au plurilinguisme, débouchent sur des méthodologies et des méthodes plus ou moins novatrices.

Des méthodes

Depuis une décennie, les réflexions et les outils pédagogiques centrés sur le plurilinguisme tendent à se consolider en Europe, dans les différents pays et régions tout comme au niveau de la politique éducative de l'Union européenne en tant que telle.

La recherche en didactique identifie ainsi un champ reconnu sous l'appellation « **didactique du plurilinguisme** ». Ce champ, bien qu'entretenant des liens avec la didactique des langues étrangères et/ou secondes, n'en constitue pas un simple dérivé. Il considère en effet le plurilinguisme comme un objet en soi et réfléchit en particulier au phénomène du contact de langues.

La didactique du plurilinguisme peut s'intéresser prioritairement au développement des représentations sociales ou alors à celui des compétences linguistique et communicative en tant que telles. Dans le premier cas, on parlera le plus souvent de pédagogie interculturelle, la didactique du plurilinguisme au sens fort recouvrant plutôt des méthodologies relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement bi-plurilingue.

L'enseignement bi-plurilingue

Ce type d'enseignement peut se définir de la manière suivante : *enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) dans une langue seconde*. Se posent alors des questions de deux ordres :

- **intégration** des enjeux linguistiques et disciplinaires ;
- **articulation** entre choix de langues, choix de DNL et choix de méthodes.

La question de l'articulation dépend d'enjeux pratiques, didactiques, mais surtout sociopolitiques et ne peut faire l'économie d'une réflexion rigoureuse et explicite. La question de l'intégration définit le cœur même de cette méthodologie, qui place la langue et le plurilinguisme au centre même des apprentissages. Les sigles actuellement dominants en Europe incluent tous la notion d'intégration, avec des accents toutefois variables sur la langue ou la DNL, sur l'enseignement ou l'apprentissage : *CLIL* (Content and Language Integrated Learning), *EMILE* (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère), *AICL* (Apprentissage intégré du contenu et de la langue).

L'enseignement bi-plurilingue semble à même de réaliser au mieux le projet d'une **Europe des langues et des savoirs**, car il entraîne des bénéfices à plusieurs niveaux, linguistique, disciplinaire et transversal.

Au **niveau linguistique**, il permet un développement efficace de la compétence de communication dans le cadre prioritaire des besoins scolaires. En utilisant les DNL, il explore des dimensions de la langue souvent moins thématiques dans les cours de langue (par exemple, les structures discursives). En outre, il induit un retour réflexif sur la L1 et

nourrit la mise en place d'une compétence plurilingue, plus riche que la simple addition de deux ou plusieurs compétences monolingues.

Au **niveau disciplinaire**, l'enseignement bi-plurilingue donne non seulement accès à une plus grande richesse d'informations, mais aussi à des représentations variées de ces informations (traditions culturelles, courants de pensée, ancrages contextuels, etc.). Il permet de transformer des informations en savoirs grâce à des outils de conceptualisation renouvelés.

Au niveau **transversal**, l'enseignement bi-plurilingue concourt à promouvoir des capacités de réflexion, d'analyse et de synthèse grâce à une approche interdisciplinaire (DNL et langues), à une pédagogie de la tâche et du projet. L'élève apprend à se poser comme acteur, « verbalisant » ses problèmes et utilisant les ressources de l'interaction en classe. Il développe, d'une part, des **savoirs** précis et décloisonnés et, d'autre part, des **méthodes** relevant à la fois de l'autonomisation (**pédagogie active**) et de la collectivisation (**pédagogie interactive**).

L'enseignement bilingue francophone

Les atouts de l'enseignement bi-plurilingue tiennent avant tout aux différents aspects méthodologiques exposés ci-dessus. Les langues entrant en jeu relèvent essentiellement de choix sociopolitiques et parfois didactiques (par exemple, recours ou non à des langues typologiquement proches).

On constate pourtant en Europe que la plupart des modèles d'enseignement bilingue impliquent l'anglais comme L2. Si cette option n'éveille guère de surprise, il s'agit de mettre en garde contre les risques d'une hégémonie linguistique, quelle que soit la langue concernée. Or, un bilinguisme ne tournant qu'avec l'anglais risquerait à terme de mener au monolinguisme. De plus, la recherche en didactique des langues gagne en qualité si elle diversifie ses terrains d'études et les langues observées. On relèvera d'ailleurs que la recherche régulière et croissante dans le domaine de l'enseignement bilingue francophone amène des savoirs nouveaux et très stimulants pour l'enseignement bi-plurilingue en général, notamment en ce qui concerne les DNL.

Au-delà de l'intérêt pour la qualité de la recherche, le choix du français comme L2 apporte une valeur distinctive et une valeur ajoutée à un marché du travail où l'anglais se banalise. De plus, le français, de par ses champs d'utilisation diachroniquement et synchroniquement très diversifiés, demeure une langue d'accès à de nombreuses sources de savoirs et donc une langue d'influence.

La formation des enseignants

Former à didactique plurilingue et à la diversification représente encore un enjeu de taille, qui doit lui-même laisser une marge importante à l'initiative locale et se fonder dans des exigences contextuelles.

On l'aura compris, plus qu'une double formation (linguistique et disciplinaire), il s'agit de proposer aux enseignants une formation nouvelle et spécifique, dont nous esquissons quelques principes :

1. La **verbalisation** se présente comme une condition centrale pour le processus d'enseignement/apprentissage, aussi bien dans le cours de langue que dans le cours de DNL (notons à ce propos le caractère fâcheux de la désignation « discipline non linguistique » elle-même, à conserver toutefois pour des raisons pratiques).
2. L'**authenticité** de la communication à l'école repose d'abord sur les **DNL** : s'il reste admis qu'on apprend en communiquant et que les activités de communication doivent être ancrées dans une forme d'« authenticité », il faut alors chercher l'ancrage

communicatif dans la réalité scolaire, offrant d'ailleurs une diversité de circuits communicatifs et de paradigmes de référence.

3. La **L2 constitue un outil supplémentaire** pour la conceptualisation : le travail scolaire en L2 transforme les conditions mêmes des apprentissages en général ; on envisagera ainsi ce nouvel outil linguistique dans ses liens avec les autres langues, notamment la L1 (didactique intégrée), et les différents savoirs disciplinaires (didactique multi-intégrée).

4. Le **bi-plurilinguisme** ne représente pas seulement un **but**, mais aussi un **moyen** de l'enseignement/apprentissage : si le processus éducatif vise un apprentissage continu des langues, il s'appuie aussi sur la compétence bi-plurilingue émergente et très vite agissante dans le développement ; l'intervention des différentes langues en présence doit alors s'envisager à deux niveaux, celui de la planification curriculaire – **macro-alternance**, chaque langue devant bénéficier de suffisant d'espace garanti – et celui des activités communicatives du sujet parlant – **micro-alternance**, exprimant une ressource propre de la compétence bi-plurilingue.

Sur ces quelques principes pourront se dégager des fonctions renouvelées pour l'enseignant engagé dans une filière bi-plurilingue, qui ne sera pas seulement vecteur d'informations, évaluateur et distributeur de la parole, mais :

- **vecteur et négociateur de savoirs** : la classe bi-plurilingue met en correspondance des informations et des savoirs de divers ordres, linguistiques et disciplinaires au moyen de tâches didactiques complexes demandant une démarche inter-active ;

- **déclencheur d'évaluation** : au-delà de l'évaluation fournie par l'expert, l'enseignement bi-plurilingue implique une évaluation plus ou moins immédiate de la production linguistique par le produit disciplinaire ;

- **stimulateur de la parole** : la verbalisation occupant une place centrale, l'enseignant veillera à distribuer la parole de manière adéquate ; cette verbalisation implique aussi une politique de l'alternance des langues ;

- **médiateur** : modèle ou non, l'enseignant incarne une référence socioculturelle pour ses élèves ; dans le cadre du bi-plurilinguisme, il s'agit de prêter une attention particulière aux représentations métalinguistiques véhiculées par les acteurs et d'assumer une responsabilité dans le développement de représentations adéquates et nuancées des langues, de leur apprentissage et du bi-plurilinguisme.

La formation d'enseignants pour les filières bi-plurilingues doit alors s'appuyer sur des enjeux **méthodologiques** (plutôt les deux premières fonctions) et **linguistiques** (plutôt les deux dernières), de manière à garantir un seuil de sécurité dans des classes sans doute stimulantes mais exigeantes. L'enseignant bi-plurilingue devra relever le pari de la diversification et représenter une référence crédible, capable d'agir et de faire-agir. Il aura une identité propre, certes en lien avec toute la profession mais comme une sorte de « **spécialiste du transversal** ». L'élève, quant à lui, tout élève qu'il soit, devra consentir des efforts particuliers en fonctionnant notamment comme un « **détective linguistique** », curieux d'apprendre à travers plusieurs langues et de se laisser « **défamiliariser** », y compris dans sa L1.

Laurent Gajo est professeur de français langue étrangère à la Faculté des lettres de l'Université de Genève, où il dirige l'Ecole de langue et de civilisation françaises. Spécialiste de l'acquisition des langues secondes, du plurilinguisme et de l'analyse de l'interaction en milieu institutionnel, il développe des recherches en particulier dans le domaine de l'enseignement bilingue. Il intervient régulièrement dans la formation des enseignants et mène notamment des expertises sur les sections bilingues francophones

pour le Ministère français des affaires étrangères. Il déploie aussi des activités en lien avec le Conseil européen pour les langues. Il est l'auteur ou le co-auteur de nombreux articles scientifiques et de quelques ouvrages, dont « Immersion, bilinguisme et interaction en classe », paru chez Didier en 2001.