

Association pour le développement  
de l'enseignement bi-/plurilingue



# Distance(s) et didactique des langues

*L'exemple de l'enseignement bilingue*

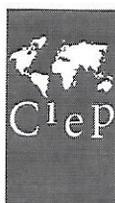
Sous la direction de  
Mariella Causa et  
Sofia Stratilaki-Klein



# Remerciements

L'ADEB remercie tout particulièrement :

- L'Institut Français, en les personnes de Christophe Chaillot (responsable du pôle langue française) et David Lasserre (chargé de mission pour l'enseignement bilingue, actuellement attaché de coopération éducative de l'Ambassade de France au Mali), pour l'aide financière à l'organisation de la Journée d'étude ADEB du 6 novembre 2015 et à la publication de cet ouvrage ;
- Le CIEP de Sèvres, en les personnes de Daniel Assouline (Directeur du CIEP de 2014 à 2017) et de Jean-François Rochard (responsable de l'unité Ressources et séminaires, département langue française et actuellement Directeur de l'Alliance Française de Reykiavik) pour nous avoir permis l'organisation matérielle de la Journée d'étude ;
- La Délégation générale à la langue de France et aux langues de France en la personne de Gaid Evenou pour l'intérêt accordé à la préparation de la Journée d'étude.



# Avant-propos

Mariella CAUSA  
et Sofia STRATILAKI-KLEIN

Bordeaux — Paris, novembre 2018

## 1. Pourquoi cet ouvrage ?

La perspective bi/plurilingue a profondément modifié le paysage de l'enseignement des/en langues. En 2000, Jean Duverger coordonnait un numéro spécial de la revue *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications* intitulé *Actualité de l'enseignement bilingue*. Dans ce numéro, paru juste un an avant la publication de la version française du *Cadre européen de Référence pour les Langues* (2001), les auteurs faisaient un état des lieux de l'Enseignement Bilingue (EB) au début du nouveau millénaire. Nous y identifions, à côté des contributions relatant des expériences de terrain, des questions fondamentales en didactique des langues, telles que l'emploi de l'alternance codique dans ces classes bilingues, les frontières entre l'enseignement d'une discipline (dite) non linguistique en langue étrangère (dans ce contexte, L2) et l'enseignement du FLE/FLS, des questionnements autour de l'articulation entre la L1 (la langue de scolarisation) et la L2 ou encore sur le bilinguisme en tant que compétence élargie et non seulement en tant qu'objet d'apprentissage. Ces questions centrales, portant autant sur les formes que sur les fonctions de l'enseignement bilingue, mettaient en avant quelques-uns des points

saillants qui ont permis de faire évoluer les politiques linguistiques et éducatives mais aussi les pratiques et les représentations liées à ce type d'enseignement. Les différentes contributions posaient, en filigrane, les jalons d'une approche plurilingue et intégrée dans l'enseignement/apprentissage des/en langues.

Depuis, plusieurs éléments ont contribué à l'évolution de la notion d'enseignement bilingue parmi lesquels nous retenons les suivants :

- Le nouveau regard que l'on porte sur les langues dans une perspective moins cloisonnée de leur enseignement/apprentissage, en prenant appui sur l'ensemble des ressources dont dispose chaque individu et sur les stratégies de passage d'une langue à l'autre, voire d'une compétence à l'autre.
- La perspective plurilingue qui mène à remplacer bi- par pluri-, d'où le choix de parler d'enseignement bi/plurilingue (EBP)<sup>1</sup> étant donné que, à côté des deux langues utilisées comme moyens d'apprentissage, une troisième, voire une quatrième langue, sont présentes comme matières à l'école.
- La mise en exergue de la question des cultures éducatives et didactiques dans des disciplines scolaires et surtout le fait que ces disciplines sont, elles aussi, « hautement » linguistiques, d'où l'utilisation du sigle DdNL (disciplines dites non linguistiques, sigle que nous utiliserons dans ce volume).

---

<sup>1</sup> C'est cette définition qui sera désormais utilisée dans cet ouvrage.

- La demande croissante d'une formation appropriée pour les enseignants de DdNL et les enseignants de L2 qui prennent en compte un éventail plus large de langues, plus ou moins éloignées du français.

L'idée de cet ouvrage naît d'une journée d'étude organisée par l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue (ADEB) au Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) de Sèvres en novembre 2015 sur la thématique de la distance dans l'enseignement bi/plurilingue. Cette journée avait réuni des enseignants et chercheurs travaillant dans des contextes divers dans lesquels le français, L2, côtoie d'autres langues « assez » éloignées du point de vue typologique, notamment l'arabe, le turc et le basque. Notre propos a été cependant de concevoir la notion de « distance » non seulement en termes typologiques ou géographiques (le Maghreb ou la Turquie) mais aussi en termes de statut linguistique, symbolique, culturel, social, etc., comme la distance qui existe, par exemple, entre le français et les langues régionales (dans ce cas précis, le basque, le breton et l'occitan).

## 2. Pourquoi la « distance » ?

Le choix de cette thématique n'est pas anodin. Il tient, tout au moins initialement, à une question posée de manière récurrente par des enseignants travaillant dans des dispositifs bi/plurilingues, particulièrement dans des pays où les deux langues vectrices d'enseignement sont (très) éloignées et ne permettent pas d'avoir aisément recours à des comparaisons interlinguistiques (Vietnam, Japon, Turquie, Hongrie, Inde, etc.). L'on peut remarquer, en effet, que la résistance vis-à-vis d'un enseignement des langues intégré se creuse davantage lorsque les langues sont

distantes typologiquement et graphiquement, en raison de la difficulté à trouver un quelconque lien entre les deux langues en question. Cette première forme de distance cache, très souvent, la non-légitimité de cette perspective comparative dans l'enseignement/apprentissage des langues. Ainsi, dans des contextes où la langue est (très) éloignée, la difficulté est double car à la non-légitimité de la pratique s'ajoute la non-faisabilité ; la comparaison interlinguale devenant ardue, voire irréalisable. Cela étant posé, cette résistance n'est pas très différente – tout au moins pour la question de la (non) légitimité – de celle que l'on retrouve dans des contextes dans lesquels la distance interlinguistique est moindre. En effet, dans les contextes éducatifs dans lesquels la langue de l'école est typologiquement proche de la L2, la comparaison est, certes, plus aisée mais pas toujours jugée légitime, d'où une résistance essentiellement au niveau des habitudes « monolingues » d'enseignement et, par conséquent, d'apprentissage. Ce constat constitue un premier paradoxe sur la distance : lorsque les langues sont proches, l'on a peur des interférences (considérées encore comme l'un des facteurs nuisibles à l'apprentissage) ; lorsque les langues sont éloignées, l'on a peur du manque de repères linguistiques et descriptifs communs. Finalement, il s'agit avant tout d'une difficulté se situant en amont même de la classe : faire évoluer les représentations enseignantes et apprenantes sur les langues.

La réalité est de toute manière fort complexe et l'emploi décloisonné des langues s'avère plutôt difficile à mettre en place dans certains contextes plus que dans d'autres et cela pour des raisons multiples. Nous en avons retenu ici deux qui constituent, à notre sens, autant de pistes de réflexion. Tout d'abord, le fait que, dans la majorité des cas, enseignement bi/plurilingue ne signifie pas toujours mettre

en place des stratégies communicatives et cognitives bilingues, l'enseignement restant cloisonné entre les langues et, de surcroît, entre les langues et les DdNL. Daniel Coste pointait déjà cette préoccupation en 2006 en écrivant :

« Un des paradoxes actuels est bien que nombre de classes bilingues soient aujourd'hui des classes de facto monolingues, à la fois protégées et menacées, encore trop souvent cloisonnées. L'enjeu majeur pour l'avenir ne revient-il pas à bien déterminer si l'enseignement bilingue "roule" pour la défense ou la promotion de telle ou telle langue particulière ou s'il s'inscrit dans une construction patiente de visées et de modalités nouvelles d'éducation aux langues, en langues et – pour partie – par les langues ? ».

Ensuite, la réticence affichée vis-à-vis d'un enseignement des langues plus articulé favorisant le recours des deux langues présentes dans la classe en tant que vecteurs d'enseignement de manière intégrée. Ce cloisonnement, que Michel Candelier (2005 : 426) qualifie de « doxa pédagogique » et que l'auteur fait remonter à la méthode directe « qui bannissait la traduction » et au behaviourisme « qui ne voyait dans les transferts de langue à langue que des interférences perturbatrices », explique pourquoi, par exemple, des pratiques pédagogiques qui ont montré leur pertinence depuis une vingtaine d'années, notamment l'intercompréhension entre familles de langues, et qui pourraient fournir une base fiable de discussion, n'arrivent pas à trouver pleinement leur place dans les formations en langues. Si ce changement de regard s'avère problématique entre langues proches, comment pourrait-on l'envisager alors entre langues plus éloignées via, par exemple, la didactisation d'une langue passerelle telle que l'anglais ?

Pour l'heure, les théories et les pratiques relevant de l'enseignement bi/plurilingue abordent assez inégalement la question de la distance (et conséquemment de la proximité).

Il en ressort cependant que cette dernière ne se laisse pas appréhender qu'en termes de degré(s) mais définit plutôt des zones de rupture offrant une possible résistance à la continuité des approches méthodologiques existantes. Il faudrait peut-être envisager cette réflexion autour d'un continuum dans lequel les différents types de distance – tout comme les différents types de proximité – constitueraient autant de paramètres significatifs à prendre en compte pour construire une pédagogie visant le décloisonnement linguistique.

Dans ce mouvement de ruptures et de continuités entre les langues, les cultures éducatives et didactiques jouent évidemment un rôle central. Actuellement, quelles que soient les avancées théoriques et méthodologiques impulsées par les travaux sur l'enseignement bi/plurilingue, les langues à l'école sont souvent encore traitées de manière isolée et entrent en concurrence entre elles, comme Jean-Claude Beacco et Michael Byram le soulignaient en 2007. De même, dans certains pays, les politiques scolaires interdisent encore formellement le rapprochement entre les langues, mais aussi entre les (autres) enseignements disciplinaires, en empêchant en retour toute tentative de transversalité. Dans ces contextes, nous nous trouvons face à un autre paradoxe : les enseignants, tout en étant convaincus des bienfaits d'une approche plus intégrée entre les langues et en admettant l'utiliser de manière spontanée dans leurs classes, ne peuvent tout simplement pas s'en servir « officiellement », les tentatives de décloisonnement étant possibles uniquement dans les écoles privées dans lesquelles le « contrôle » de l'inspection est moins pressant (à condition toutefois que les écoles ne soient pas sous tutelle de l'état). De fait, rappelons-le, cette interdiction encore bien présente « ... [...] va à l'encontre du développement d'une diversité linguistique plurielle et du plurilinguisme approprié à des

situations différentes. » (*idem* : 16). Si l'on s'accorde sur le fait que l'enseignement bi/plurilingue est le résultat de la prise en compte de plusieurs éléments souvent d'ordre différent, le débat reste ouvert quant aux modalités concernant l'application des approches plurielles dans les programmes curriculaires et la réalité de la classe.

### 3. Quelle(s) distance(s) ?

Les questions liées à la distance (et/ou à la proximité) seront posées dans ce volume à partir des trois entrées suivantes :

- la distance interlinguistique,
- la distance interlinguistique et symbolique,
- la distance interlinguistique VS une certaine proximité territoriale et socio-éducative.

Ces trois entrées nous rappellent ce que Louise Dabène définit une « distance historique » et qui concerne le « type de relation établi entre les deux univers concernés » (1990 : 12). La distance historique, notamment dans le cas des langues régionales, a des implications « non seulement quantitatives (plus ou moins d'élèves) mais de répercussions profondes sur les attitudes et les motivations et qui affectent par conséquent toute l'organisation des productions langagières » (*ibidem*). Mais cette « distance historique » dans les dispositifs bi/plurilingues, apparaît clairement dans la présentation des contenus disciplinaires, qu'ils appartiennent aux sciences dures ou aux sciences humaines : comment, par exemple, les mêmes événements historiques ont-ils été vécus selon le pays et comment sont-ils donc relatés dans les manuels ? En ce sens, la prise en compte de la tension entre les deux paradigmes – distance VS proximité – sera considérée comme nécessaire à un projet d'appren-

tissage raisonné et à une réflexion curriculaire plus avisée, amenant à une alternative méthodologique au sein de la didactique du plurilinguisme, dont l'enseignement bi/plurilingue est l'une des manifestations, consubstantiellement variationniste (Dabène *idem*).

#### 4. Organisation de l'ouvrage

Le présent ouvrage est constitué de deux parties complémentaires. La première partie, intitulée *Réflexions autour de la notion de « distance » : positionnements épistémologiques et didactiques*, interroge de manière générale la notion de distance dans l'enseignement/apprentissage des/en langues et également dans le domaine de la formation des enseignants. Cette partie s'ouvre avec la contribution de Daniel Coste (chapitre 1) dont le titre « accrocheur », *Savoir prendre de la distance*, va tout de suite interpeler le lecteur. Sont ici décrits les différents déclinaisons et sens à donner à la notion de distance dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. L'auteur met en évidence les significations et les valeurs multiples que peut prendre une même notion ainsi que les différents critères qui interviennent dans les représentations des langues. Ces représentations – partagées, prototypiques, individuelles ou subjectives – peuvent se combiner entre elles pour former des constellations complexes aux frontières diversement perméables, mouvantes et fluctuantes, des configurations divergentes et variées, autrement dit des traits constitutifs de la notion de distance et, en retour, de celle de proximité.

L'article de Sylvie Wharton (chapitre 2) interroge le lien entre proximité/distance linguistique et acquisition dans le contexte réunionnais dans lequel le français est une langue présente dans l'environnement quotidien, mais pas assez

maîtrisée par les habitants. Plutôt que de traiter ces langues de manière isolée, l'auteure insiste sur le fait que l'élément qui caractérise le mieux les pratiques langagières de la région est une sorte d'interlecte constitué de mélanges de créole et de français. À partir de deux recherches menées auprès d'enfants créolophones apprenant le français à l'école primaire et au lycée, Sylvie Wharton montre comment le critère de distance/proximité est géré par le biais de comportements langagiers qui se conforment tout naturellement aux normes sociolinguistiques environnantes.

Sofia Stratilaki-Klein présente, quant à elle, le cas du Luxembourg pays dans lequel trois langues, appartenant à des familles linguistiques différentes (le français, l'allemand et le luxembourgeois) se côtoient et sont utilisées et apprises à l'école (chapitre 3). Cette situation de contact des langues est une illustration de ce qu'on peut qualifier de « plurilinguisme fonctionnel » (Hutterli 2012). L'auteure cherche à préciser la notion de distance en vue d'étudier les circulations, les continuités et les articulations entre représentations des langues et comportements langagiers chez des élèves scolarisés dans un contexte éducatif ouvert au plurilinguisme, en ce sens qu'il valorise ce que Sofia Stratilaki-Klein nomme « l'atout bilingue ». L'atout bilingue postule une forme de continuité entre ces trois langues et considère le capital linguistique et culturel des élèves – « déjà-là », ou en voie de constitution – comme une richesse pour la construction d'une compétence plurilingue assumée ; il devient, autrement dit, le tremplin pour l'apprentissage des langues de scolarisation.

L'article de Monica Vlad interroge les pratiques de formation initiale (chapitre 4). Plus particulièrement, cette contribution s'intéresse au regard que les étudiants-futurs enseignants de français, langue étrangère (FLE) portent sur

leur propre répertoire linguistique. Elle propose une analyse d'un corpus formé de biographies langagières produites par les étudiants à partir de la notion d'*imaginaires langagiers*, l'imaginaire étant envisagé à la fois comme un espace créatif et comme un processus discursif. L'analyse des discours produits par les étudiants-futurs enseignants permet à l'auteure de dégager les distances et les rapprochements symboliques qu'ils entretiennent avec les langues et de suivre la prise de conscience de leur « être plurilingue », cette dernière considérée comme la condition nécessaire pour un enseignement/apprentissage plus ouvert à la pluralité linguistique et culturelle.

L'une des pratiques de transmission des savoirs en deux langues, ici l'alternance séquentielle, est le sujet de la contribution de Mariella Causa (chapitre 5). En partant de l'élaboration d'unités didactiques bilingues sur le modèle valdôtain, Mariella Causa montre que la confrontation des étudiants-futurs enseignants de français, langue étrangère et langue seconde, à des pratiques qui ne leur sont pas (encore) familières favorise une modification graduelle de la relation qu'ils entretiennent avec les langues (celle d'abord qu'ils seront amenés à enseigner, le français, puis celles avec lesquelles ils sont en contact à l'école). Cette évolution favorise progressivement l'élaboration d'activités pédagogiques prenant en compte l'articulation entre la/les langue(s), puis entre la/les langues et les DdNL, selon les principes d'une pédagogie de projet à la fois bilingue et interdisciplinaire, comme c'est (ou devrait être) le cas dans les dispositifs bi/plurilingues. La distance socio-éducative est ici traitée sous plusieurs angles complémentaires : les habitudes d'enseignement/apprentissage, l'écart entre les savoirs acquis en formation et la demande du terrain, les représentations ordinaires sur l'enseignement/apprentissage des langues et, enfin, les questionnements autour des

pratiques de classe non encore stabilisées, mais propices à la mise en place d'une didactique du plurilinguisme.

La seconde partie de ce volume, intitulée *La distance dans sa mise en œuvre : les voix des acteurs engagés sur le terrain*, met l'accent sur les pratiques de terrain observées et/ou vécues dans trois contextes où le français est l'une des deux langues des apprentissages disciplinaires : le Maroc, la Turquie et la France, notamment en ce qui concerne les langues régionales (occitan, basque et breton). À ce titre, cette partie propose une lecture de la notion de distance au travers des analyses des pratiques effectives pour expliciter et décrire, de manière cohérente, un certain nombre d'opinions, de croyances et de comportements langagiers à l'école. La question posée par les auteurs est principalement de savoir comment cerner et caractériser avec précision les différents modes de construction des représentations du plurilinguisme et des langues présentes et transmises dans l'espace scolaire ou dans l'environnement familial.

Dans son article introductif (chapitre 6), Laurent Gajo invite le lecteur à réfléchir sur la notion de distance appréhendée tant du côté de l'apprentissage, en partant de la notion d'appropriation, que du côté de l'enseignement, en se basant sur le paradigme de la sociodidactique des langues et du plurilinguisme dans le but de créer des « conditions d'une possible didactique de la distance ». L'auteur définit des observables et introduit les catégories de distance sociale, acquisitionnelle, linguistique et plurilingue pour comprendre et interpréter cette notion dans les pratiques et les représentations des acteurs concernés. L'idée centrale est la gestion de cette distance ; du point de vue cognitif pour l'apprenant, du point de vue formatif pour l'enseignant, la distance – et sa perception selon les moments et les

activités – pouvant constituer un véritable levier dans la construction des apprentissages scolaires.

Les trois articles qui suivent (chapitres 7, 8 et 9) rendent compte de l'enseignement bilingue français/langue régionale à l'école, en particulier français-occitan, français-basque et français-breton. Le constat de départ fait par les auteurs est le même : la transmission (et la revalorisation) de ces deux langues reste exclusivement à la charge de l'école, devenue désormais le seul lieu de communication et de circulation de ces deux langues étant donné que, pour les raisons historiques que l'on connaît, la transmission familiale ne se fait plus ou très rarement. Outre aux difficultés qui tiennent à une distance typologique entre les langues (français-basque et français-breton), ce manque de communication et de circulation des (entre les) langues engendre, des distances symboliques fortes qui font obstacle au développement des filières bilingues.

Dans son article Stéphanie Vaissière montre notamment la manière dont l'occitan oscille entre une proximité linguistique et une distance prioritairement sociale et symbolique. Ainsi, si la proximité entre le français et l'occitan peut mener, selon l'auteure, à des fossilisations qui rendent laborieuse chez les élèves l'entrée dans les DdNL, la distance sociale, quant à elle, agit sur la motivation concernant l'apprentissage de cette langue. Mais d'autres formes de distance se produisent dans ce contexte : celle due à la séparation des deux langues à l'école et conséquemment à la difficulté de mettre en place un travail comparatif ; celle qui vient d'une connaissance insuffisante de la langue régionale de la part de l'enseignant de français lorsque l'enseignement se fonde sur le modèle « un enseignant – une langue » ; celle, enfin, qui tient au manque d'intérêt – et de compréhension – d'un travail collaboratif entre les

enseignants de langue(s). Ce dernier point montre par ailleurs des usages différents, et parfois contradictoires de ce type d'enseignement dans les classes. Les différentes formes de distances pourraient, selon l'auteure, être comblées par une formation des enseignants davantage ciblée sur les compétences linguistiques dans les deux langues, la réduction de l'écart entre l'école et la société, ou encore une prise de conscience plus marquée des représentations circulantes sur l'occitan et son enseignement.

Michaël Alcibar traite de la distance à travers l'enseignement paritaire français-basque, cette dernière étant qualifiée ici de « langue minorée ». La question que l'auteur pose dans sa contribution concerne le sens que les acteurs principaux – l'Éducation nationale, les parents et les enseignants – donnent à cet enseignement. Selon lui, le manque de sens commun et de cohérence dans les discours produits par ces trois instances contribue à l'absence de complémentarité des actions respectives et, conjointement, à la persistance de certaines représentations entravant un développement plus serein de cette filière. Trois types de distances sont finement décrites afin d'alimenter une réflexion plus constructive à ce sujet : la distance sociétale, la distance diglossique et, enfin, la distance symbolique.

Dans son article, Erwan Le Pipec souligne la distance typologique du breton par rapport au français et étaye l'idée que les divergences entre les deux langues peuvent finalement être utilisées comme un atout supplémentaire dans les apprentissages scolaires. L'auteur aborde également la question de la distance générationnelle entre les locuteurs de la langue bretonne, notamment en ce qui concerne le niveau phonologique de la langue. Il souligne ainsi le fait que les jeunes, contrairement aux locuteurs plus âgés, appliquent à la prononciation du breton les caractéristiques

prosodiques du français ; on pourrait donc avancer l'hypothèse que « l'on se dirige vers un bilinguisme monophonologique ». Ces craintes, qui renvoient à une représentation « puriste » de la langue en tant que système figée, sont cependant à minimiser car, selon l'auteur, il est nécessaire de prendre en compte l'évolution de la langue et analyser sereinement ces changements dus aux contacts interlinguistiques. Autrement dit, il s'agit une fois de plus du regard que l'on porte aux langues et, surtout, aux langues en contact. L'article se termine avec des questions portant sur la formation des enseignants intervenant dans ces dispositifs.

Suit l'article de Claude Cortier et Youssef Nait Belaid (chapitre 10) qui décrit la situation linguistique du Maroc, notamment le statut du français qui, après des années de forte arabisation, est réintégré comme langue des apprentissages dans les sections internationales. L'accent est mis sur la volonté de développer une politique linguistique ouverte à la pluralité et, par voie de conséquence, à la constitution d'un répertoire linguistique de l'étudiant marocain comprenant les langues nationales (arabe, amazigh) et des langues étrangères (principalement le français et l'anglais). Les auteurs soulignent par ailleurs la fracture qui existe entre la langue des apprentissages scolaires, l'arabe, et la langue des apprentissages universitaires, le français. Pour éviter cette « fracture linguistique » (Messaoudi 2013) – qui devient aussi une fracture sociale car, contrairement aux écoles publiques, dans les écoles privées le français est utilisé à des fins pédagogiques – les sections internationales, option Français, ont été créées en 2013. Face à une distance avant tout symbolique qui tient principalement au statut ambigu du français et aux représentations sur le bilinguisme qui renvoient encore à un passé colonial, Claude Cortier et

Youssef Nait Belaid préconisent trois actions conjointes qui demandent une étroite collaboration entre les établissements et les institutions, à savoir : la création de partenariats entre l'Institut Français et les établissements scolaires ; la planification d'actions culturelles régulières en tant que vecteurs de diffusion/partage de la langue et de la culture françaises ; la mise en place d'une formation ciblée pour l'ensemble des acteurs engagés dans le développement de ces sections (cadres, inspecteurs, chefs de département, enseignants).

Christine Vuillet et Alper Güloğlu nous présentent un projet de pédagogie intégrée langue + DdNL mis en place au lycée bilingue Tevfik Fikret d'Izmir en Turquie (chapitre 11). Il est ici à la fois question de gérer la distance linguistique entre les deux langues des apprentissages la L2 = français et la L1 = le turc) et de réduire la distance pédagogique entre l'enseignement de la langue et l'enseignement en langue. Dans leur contribution, les auteurs essaient de fournir une réponse aux questions suivantes : comment motiver les élèves à continuer à apprendre la L2, à savoir le français ? Et comment motiver les enseignants de L2 à travailler en binômes avec les enseignants de DdNL en valorisant leur action sans leur donner l'impression d'être « au service » de ceux derniers ? L'article décrit les phases principales et les premiers résultats d'une recherche-action initiée en 2015-2016 et grâce à laquelle une pédagogie de projet bilingue a été mise progressivement en place.

Le volume se clôt par une page de Silvia Melo-Pfeifer. L'auteure, en revenant sur les catégories et les entrées d'analyse proposées par les différents contributeurs, propose une ouverture vers d'autres horizons et questionnements permettant de « vivre à distance ». Dans un contexte de mondialisation où « les distances

s'entremêlent » et où « la proximité est toujours à notre portée », cette perspective permet de définir la distance comme une vision fonctionnelle du monde permettant à l'individu ou à un groupe social de donner un sens à ses conduites et de comprendre la réalité à travers son histoire, ses références et ses valeurs. En proposant de « combiner les proximités et les distances », l'auteure prend comme exemple des situations d'enseignement/apprentissage (l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école en Allemagne et la plateforme GALANET) caractérisée par des multiples formes de manifestation et d'interprétation de la distance, et propose de la concevoir finalement comme un élément constructif et constitutif dans l'élaboration des connaissances relatives aux communications/interactions et aux contextes d'apprentissage et de formation.

Nous avons reporté dans les dernières pages de ce volume un entretien avec David Lasserre, chargé de mission pour l'enseignement bilingue à l'Institut Français lors de la Journée d'étude de 2015 et actuellement attaché de coopération éducative de l'Ambassade de France au Mali, dans lequel il a été question de traiter de la distance géographique dans l'enseignement bi/plurilingue via ses expériences aux États-Unis et au Cambodge.

## Références bibliographiques

- Coste D., 2006, « De la classe bilingue à l'éducation bilingue ? », *Le Français dans le Monde*, n° 345, Paris : CLE-International, p. 18-19.
- Candelier M., 2005, « L'éveil aux langues. Une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques » dans Prudent L. F., Tupin F. et Wharton S. (dir.), *Du plurilinguisme à l'école*, Berne : Peter Lang, p. 417-436.

Beacco J.-C. et Byram M., 2007, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, version intégrale, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Dabène L. (dir.), 1990, *Variations et rituels en classe de langue*, Crédif-Didier, coll. LAL. Pour ces questions nous renvoyons également à l'ouvrage de la même auteure : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, 1994, Paris : Hachette, coll. F

Messaoudi, L., 2013, « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc, pour un bilinguisme intégré », dans Messaoudi, L. et Benramdane, F., *Les technolèctes au Maghreb. Éléments de contextualisation*, Université de Kenitra : Publications du laboratoire Langages et sociétés.

# Postface

## Est-ce la distance qui nous mène plus loin ?

Sílvia MELO-PFEIFER

*Universität Hamburg*

### 1. « Lay discourses » : la sloganisation d'un terme – Distance

Le terme de distance, que l'on pourrait associer aux mathématiques où à la géographie (le fameux « écart entre deux points »), s'est peu à peu établi dans le paysage éducatif. À l'origine, la distance, et donc la proximité, sont plutôt comprises comme des intervalles de temps et d'espace plus ou moins importants. D'un point de vue métaphorique, la notion de distance s'est vue associée à tous les écarts et éloignements qui peuvent marquer une situation et ses protagonistes. Notons également que, tandis que la notion de distance garde, dans les discours ordinaires, une connotation plutôt négative, celle de proximité est plutôt perçue comme positive, favorisant l'implication de l'individu dans les situations de la vie quotidienne.

Et pourtant..., on fait ses achats à distance. On fait une formation à distance. On travaille à distance. On communique à distance. On gère une relation à distance. Néanmoins, la distance et le fait de pouvoir « vivre à distance » font partie de la « commodification » ou marchandisation de la vie quo-

tidienne dite moderne. Et, encore plus paradoxalement, malgré les distances – du moins physiques – la proximité est toujours à notre portée.

Tout ceci pour arriver à une conclusion plutôt banale : les notions de distance et de proximité n'existent pas en tant que valeurs absolues et objectives. La façon de les mesurer les situe dans un *continuum* entre les deux pôles de la dichotomie. Prenons les distances géographiques. Quelle est la personne la plus éloignée : celle qui part de Berlin à Lisbonne en avion ou celle qui part à vélo de Madrid à Lisbonne ? Les distances s'entremêlent.

## 2. Types de distances et de proximités : au-delà des dichotomies

Les notions de distance et de proximité peuvent se décliner au pluriel. Ainsi, en termes de terrains éducatifs, nous pouvons parler de différents types de distances et de proximités :

- *la distance/proximité linguistique* : décrit la distance interlinguistique (orthographique, sémantique, phonétique, etc.). À ce sujet, nous pouvons parler de langues proches (dans le cadre de langues de la même famille) ou de langues lointaines, l'apprentissage des premières favorisant la mise en œuvre (d'un plus grand nombre) de stratégies d'intercompréhension, à travers une contrastivité revisitée (Dabène 1996). Malgré cette classification, la distance et la proximité sont subjectivement perçues, médiées par les images des langues et de leur apprentissage (voir Wharton, Vlad, Causa et Alcibar ici même), ce qui implique que ni l'une ni l'autre n'existe, ni hors contexte, ni en dehors de la perception individuelle (Garbarino 2009, pour la

perception du roumain comme langue romane). On parle à ce propos de distance psycholinguistique qui peut avoir des bases sociolinguistiques (perception de la présence et du rôle des langues dans la société). Ainsi, la proximité linguistique et les avantages de son utilisation dans l'enseignement-apprentissage de langues ne seront productifs d'un point de vue affectif et cognitif que s'ils sont explicitement repérés et mis à profit. La perception de la distance/proximité linguistique (et culturelle) est présente dans toutes les situations de contact de langues, voire de dialectes et sociolectes. Pour finir, nous évoquons un article de Castellotti, Coste et Moore (2001), « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », qui nous rappelle la différence entre perception individuelle et perception collective de la distance typologique entre les langues et leur rôle dans l'apprentissage :

- *la distance/proximité géographique* : ce continuum suppose penser la coprésence physique des acteurs sociaux dans des situations d'enseignement-apprentissage. Dans ce cas, l'enseignement à distance impliquerait que les participants à un scénario d'apprentissage ne se trouvent pas dans un même espace ;
- *la distance/proximité temporelle* : ce continuum nous conduit à considérer la coprésence temporelle et nous permet de décrire une situation d'enseignement-apprentissage comme synchrone, asynchrone, voire quasi-synchrone ;
- *la distance/proximité cognitive* : cette catégorie renvoie au partage des savoirs et des compétences. On reconnaît depuis Vygotski que la distance cognitive entre les acteurs est nécessaire au développement intellectuel. Ce décalage peut toujours se déplacer

d'un acteur à l'autre, permettant la co-construction des savoirs. Un acteur peut agir en tant que médiateur cognitif, réduisant le décalage entre un sujet et le savoir (Araújo e Sá, De Carlo et Melo-Pfeifer 2014). En même temps, cette distance, pour être productive, doit être franchissable ;

- *la distance/proximité affective* : entre sujets et tâches, sujets et contenus, sujets et langue(s), on peut remarquer que les distances et les proximités influencent la motivation, l'engagement et l'investissement personnel dans une situation donnée (comme le remarque Gajo ici-même). Un apprenant ou un enseignant peuvent aider à franchir cette distance s'ils s'attachent à créer et maintenir un climat d'apprentissage positif et collaboratif et s'ils encouragent tous à participer (De Carlo et Hidalgo Downing 2017). Autrement dit, en soutenant émotionnellement les participants durant l'apprentissage, ils favorisent le lien affectif et évitent un « égarement émotionnel » (voir aussi Coste, dans cette publication) ;
- *la distance/proximité hiérarchique* : comme nous l'avons vu, la proximité et la distance cognitive doivent faire partie de la situation d'apprentissage pour la rendre productive et effective. En conséquence, la proximité/distance cognitive peut avoir un rapport avec la proximité/distance hiérarchique ou sociale, dans le cas où le membre le plus chevronné est celui qui joue les rôles de meneur de jeu, d'expert du contenu et d'évaluateur (Dabène 1984). Il décide des formes d'interaction sociale, des tâches, des contenus, un signe d'un rapport hiérarchique de type vertical. Cependant, les scénarios d'apprentissage dits à distance favorisent le partage des expertises (au

pluriel) et donc l'atténuation des rapports de pouvoir en ligne, ce qui favoriserait l'émergence de rapports hiérarchiques plus proches ou de type horizontal. Ce type de rapport plus équitable est également de plus en plus reconnu comme faisant partie des approches collaboratives dans l'enseignement-apprentissage et dans la formation des enseignants.

Ce listage, qui n'est pas complet<sup>1</sup>, nous amène à la conclusion suivante : toute situation d'enseignement-apprentissage se situe à la croisée de plusieurs distances et de plusieurs proximités. De plus, perçues en continuum, nous voyons bien que ces distances et proximités sont mouvantes et dynamiques, dépendant des « ingrédients du contexte » (Gumperz 1982). Pour conclure, elles n'ont pas de valeurs absolues positives ou négatives (Degache et Depover 2010), mais elles impliquent différentes approches pédagogiques et didactiques et des *affordances* différentes.

---

<sup>1</sup> Nous pourrions encore parler de la distance des pratiques langagières, notamment de l'élève confronté à une langue de scolarisation qu'il ne domine pas ou domine à peine (et corolairement distance symbolique maison-école), des distances des représentations linguistiques et culturelles dans des situations de contacts interlinguistiques et intercommunautaires, ou des distances disciplinaires dans l'enseignement bilingue (pour celles-ci, voir les contributions de Gajo, de Causa et de Vuillet Akgün et Alper Güloğlu, dans le présent ouvrage). Voir encore Alcibar (ici même) pour les désignations « distance sociétale », « distance diglossique » et « distance symbolique » quant au basque en France. Cortier et Nait Belaid nous renseignent sur la situation bilingue au Maroc.

### 3. Combiner les proximités et les distances

L'acceptation du fait que toute situation d'enseignement-apprentissage implique la combinaison (ou le « cumul », comme le désigne Coste ici-même) de différentes distances et proximités nous conduit à exprimer le besoin de penser des modélisations multidimensionnelles de la distance et de la proximité.

TABLEAU 1 : Les géométries variables de la distance et de la proximité en contexte éducatif.

	Distance/proximité					
	Linguistique	Géographique	Temporelle	Cognitive	Affective	Hierarchique
Distance	Langues typologiquement éloignées	En ligne	Asynchrone	Maître-apprenti	Eloignement affectif	Rapports verticaux
Proximité	Langues voisines/parentes	Face-à-face	Synchrone	Coexpertise	Motivation et engagement	Rapports horizontaux

Nous pouvons donc envisager, à la suite du tableau 1, qu'une situation d'enseignement-apprentissage soit caractérisée par de multiples distances et proximités, qui peuvent, de plus, se déplacer, en fonction des acteurs sociaux et des ressources disponibles. Par exemple, le cours de Français Langue Étrangère à l'école en Allemagne se ferait, par défaut, dans un contexte de distance linguistique (langue romane et langue germanique en contact), de proximité géographique et temporelle (avec coprésence d'enseignements et d'élèves) et de distance cognitive et hiérarchique (l'enseignant étant l'expert). Ce scénario peut différer dans le cas où les élèves auraient, par exemple, appris l'espagnol avant le français (dans ces conditions, on pourrait alors employer des stratégies d'intercompréhension). Les élèves peuvent aussi partager l'expertise linguistique avec l'enseignant. Dans tous les cas de figure, le but serait la réduction de la distance entre l'élève et la nouvelle langue.

Nous pouvons aussi penser à des plateformes comme Galanet (« Plateforme pour le développement de

l'intercompréhension entre langues romanes » ; Melo-Pfeifer et Araújo e Sá 2018), dédiées à la pratique de l'intercompréhension entre des étudiants de différentes universités européennes (en Espagne, Italie, France et au Portugal ; plus tard aussi avec l'intégration de la Roumanie). Dans ce cas, nous pourrions caractériser la situation d'enseignement-apprentissage, en principe, de la façon suivante : les activités langagières au sein de cette plateforme se situent au carrefour de la proximité linguistique, de la distance géographique, de la quasi-proximité temporelle, de la proximité cognitive (chaque locuteur d'une langue romane étant expert de « sa langue »<sup>2</sup>), de la proximité émotionnelle. Cependant, ces données peuvent être contestées par le fait que : i) les étudiants, étant plurilingues, peuvent mobiliser des ressources linguistiques dans des langues non-romanes (Melo-Pfeifer 2018) ou bien ne pas percevoir certaines langues comme voisines ; ii) les étudiants peuvent être dans une salle de classe, intégrés dans un cours « blended learning » ; iii) les locuteurs peuvent s'engager simultanément dans des situations d'interaction synchrones et asynchrones (avec des chats et des forums de discussion, par exemple) ; iv) le locuteur d'une langue romane peut l'avoir apprise en tant que langue étrangère ; v) les étudiants ne croient pas à l'intercompréhension comme modalité de communication et ne s'y engagent pas. De plus, dans la plateforme Galanet, des rôles différents sont attribués aux participants : ceux de tuteur et d'étudiant, encourageant éventuellement l'établissement de rapports hiérarchiques de type vertical.

Ceci dit, ce sont les ingrédients du contexte qui déplacent les distances et les proximités dans une situation d'enseignement-apprentissage. Pour finir, la distance et la

<sup>2</sup> Voir également, dans cet ouvrage, la collaboration et l'expertise partagée des élèves analysées par S. Stratilaki-Klein.

proximité ne sont pas toujours données à l'avance et les acteurs peuvent, dans certains cas, les négocier, voire les renverser (pour la distance/proximité cognitive et hiérarchique, par exemple). Nous invitons donc à penser une « didactique des distances » dans la complexité des situations d'apprentissage et de formation.

## Références bibliographiques

- Araújo e Sá M<sup>a</sup> H., De Carlo M. et Melo-Pfeifer S., 2014, « Acteurs et dynamiques de médiation dans une plateforme de formation à l'Intercompréhension », *Revue Canadienne des Langues Vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 70/2, p. 133-157.
- Dabène L. 1996, « Pour une contrastivité "revisitée" », *Études de Linguistique Appliquée*, 104, p. 395-396.
- Dabène L. 1984, « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Études de Linguistique Appliquée*, 55, p. 39-46.
- De Carlo M. et Hidalgo Downing R., 2017, « Intercomprendersi a distanza: il ruolo della dimensione affettiva », dans Degache Ch. et Garbarino S., (éd.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*. ELLUG, « Didaskein », p. 133-155.
- Degache Ch. et Depover, Ch. (éds.) 2010, *La distance dans l'enseignement des langues. Frein ou levier ? Distances et savoirs*, Paris : CNED/Lavoisier, 8(3).
- Castellotti V., Coste D., et Moore D., 2001, « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », dans Moore, D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, p. 101-131.
- Garbarino S., 2009, « Le roumain est-il vraiment une langue voisine ? », dans Araújo e Sá M<sup>a</sup> H., Hidalgo R., Melo-Pfeifer

S., Sere, A., et Vela C., (éds.), *Intercompreensão em Línguas Românicas : conceitos, práticas, formação*. Aveiro : Oficina Digital, p. 197-212.

- Gumperz J. J., 1982, *Discourse strategies*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Melo-Pfeifer S., 2018, « When Non-Romance Languages break the linguistic contract in Romance Languages chat rooms: Theoretical consequences for the studies on Intercomprehension », dans Buendgens-Kosten J., et Elsner D., (ed.), *Multilingual Computer Assisted Language Learning*. Oxon : Multilingual Matters, p. 151-167.
- Melo-Pfeifer S. et Araújo e Sá M. H., 2018, « Multilingual interaction in chatrooms: translanguaging to learn and learning to translanguaging », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI : <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1452895>.