



**SYMPOSIUM DE L'ADEB,
INALCO, DÉCEMBRE 2019**

**ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE :
ENJEUX, VALEURS, NOTIONS
DIDACTIQUES**

Sommaire

1. **Jean-Claude BEACCO**, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, ADEB – *Où en est l'éducation bi-plurilingue (et l'éducation interculturelle) ? Un point de vue*
2. **Georges LÜDI**, Université de Bâle – *Développement et représentations de répertoires plurilingues*
3. **Marisa CAVALLI**, ex IRRE-Val d'Aoste, consultante CELV (Conseil de l'Europe), ADEB – *Pluralité linguistique et culturelle entre défis éthiques, enjeux contextuels et synergies didactiques*
4. **Pierre ESCUDÉ**, INSPE/Université de Bordeaux, ADEB – *L'enseignement dans un contexte bi-plurilingue : des gestes professionnels spécifiques ?*
5. **Silvia MINARDI**, présidente nationale LEND (www.lend.it) – *Enseigner en langue : enseigner les langues et/ou enseigner les disciplines ?*
6. **Rita PEIX**, APLEC, INSPE La Réunion, ADEB – *Quel accompagnement et quelle évaluation du stage en responsabilité des professeurs des écoles stagiaires en classe bilingue français-langue régionale ?*

PRÉSENTATION

Les 6 communications que nous présentons proviennent du symposium que l'ADEB a organisé à l'INALCO en décembre 2019. Ce symposium était une étape importante à un travail collectif mené un an auparavant qui avait associé une trentaine d'organisations ou associations œuvrant dans le cadre de l'enseignement bilingue en France, en Suisse, en Allemagne, en Espagne, en Italie. L'une des pistes de suite du symposium a été l'édition d'un premier [*Abécédaire des notions et gestes professionnels de l'enseignement bi-plurilingue*](#) désormais disponible en ligne sur le site de l'ADEB.

Le symposium avait deux objectifs. Le premier était d'interroger des notions professionnelles — qu'elles soient déjà établies ou en passe de l'être, et à ce propos la notion de « gestes professionnels » mériterait de passer à la toise de quelques réflexions ! Le second était de faire se rencontrer et se confronter des acteurs du monde de l'enseignement bi-plurilingue — praticiens, didacticiens, chercheurs, inspecteurs représentant l'Institution, acteurs de la vie politique — en l'occurrence Paul Molac, député de la République et porteur d'une Loi importante sur ce domaine. Le débat français — l'éternel débat devrions-nous dire — sur le bilinguisme était élargi et éclairé par des contributions d'acteurs européens invités (allemands, suisses, italiens notamment) qui tempéraient les aspects politiques du domaine pour concentrer les réflexions et les mesures sur les aspects professionnels et éducatifs : éléments d'ordres cognitifs, relationnels, fonctionnels entre autres, en symbiose avec les avancées et les acquis des travaux du Conseil de l'Europe.

Les 250 personnes présentes au Symposium ont pu apprécier la richesse des interventions — conférences plénières, tables rondes, exposés ou confrontations,

etc. — et retrouveront certains des aspects les plus professionnels dans la première édition de notre Abécédaire. Restaient les communications : riches, diverses, passionnées et passionnantes de l'avis de nombre d'auditeurs qui nous ont demandé la publication de certaines d'entre elles. Elles sont donc ici au nombre de X et représentent une partie importante des travaux du Symposium 2019.

La première communication est celle de Jean-Claude Beacco, incontournable auteur de nombreux Guides au sein de la Division des Politiques linguistiques au Conseil de l'Europe depuis tant d'années, à qui nous avons demandé d'ouvrir nos travaux. Membre historique de l'ADEB, il propose ici une « réflexion personnelle » sur l'ensemble de notre domaine, réflexion parfois mordante qui revient sur les causes de l'inertie empêchant la réalisation de ce qui devrait être une évidence dans nos sociétés : « **enseigner et apprendre les langues dans la perspective de l'éducation plurilingue.** » S'attaquant à ce « nœud de problématiques », Jean-Claude Beacco ne fait pas œuvre désabusée mais bien au contraire travail salutaire, parfois bouillant, pointant les freins et les apories : institutions scolaires (trop) nationales, didacticiens parfois (trop) employés à développer de nouvelles boîtes notionnelles au risque de réduire par myopie le seul et grand projet d'une **éducation plurilingue**, devenue trop lointaine et complexe pour une opinion publique et des praticiens (trop) délaissés.

L'intervention de Georges Lüdi, infatigable promoteur des avantages du plurilinguisme, a ici un statut particulier. Sa disparition le 25 juillet 2022 a donné à ce « **plaidoyer pour le plurilinguisme** » une profondeur particulière : s'appuyant sur les travaux de neurolinguistique¹, Georges Lüdi interroge les représentations sociales qui traitent l'hybridation et le mélange des

1. Lire à ce propos la belle préface de Georges Lüdi à l'ouvrage de Georges Dalgalian, *Présent et avenir des langues. Une question de civilisation*. Limoges : Lambert-Lucas, 2019.

langues comme une « tare » sociale ; le travail de Georges Lüdi consiste à démasquer et renverser cette opinion, prouvant que le plurilinguisme est une véritable « habilité », en montrant les atouts dans le domaine de l'apprentissage scolaire comme dans le monde du travail.

Le texte de Marisa Cavalli, contributrice entre autres de nombreux Guides du Conseil de l'Europe, quant à lui, articule les **éléments éthiques fondateurs** que nos démocraties aiment à rappeler à des réalités concrètes au plus près de l'enseignement plurilingue : le rappel insistant des « droits » des personnes — ici en premier lieu des enfants devenus élèves dans des systèmes nationaux bridant la réalité d'un bi-plurilinguisme natif ou social — va de pair avec des « **enjeux contextuels** » scolaires et éducatifs fermement redéfinis.

La contribution de Pierre Escudé fait ensuite un pont entre les trois premières réflexions, d'ordre macro, et les implications professionnelles des praticiens : y a-t-il des **gestes professionnels spécifiques** à l'enseignement bi-plurilingue ? Après avoir décrit un certain nombre de paramètres définitoires de l'enseignement bilingue — le premier desquels étant la double intégration entre les deux langues de scolarisation et les matières enseignées —, le texte oriente l'ensemble des « gestes » autour de la **vigilance au langage**. Les langues de l'enseignant, des apprenants, des matières enseignées doivent être peu à peu coordonnées afin de développer auprès des élèves les meilleures compétences requises.

Silvia Minardi — présidente nationale du LEND, l'importante association italienne des professeurs de langue — interroge les **modalités d'enseignement des dimensions linguistiques dans le dispositif EMILE** (enseignement de matières intégrées à l'apprentissage de langues étrangères), la façon dont elles peuvent (et doivent) être **mises au service de la cognition**, ainsi que des pistes de modules de formation des enseignants. Outre la compétence communicative (liaison entre les mots et les choses

dont on parle), qui est systématiquement et parfois uniquement visée dans l'apprentissage des langues, l'intégration de deux langues et des matières enseignées mène à développer **compétences cognitives** (afin de conceptualiser à partir des seuls mots), et **compétences textuelles** enfin (quand les langues sont à elles-mêmes leur seul référent).

Enfin, Rita Peix, riche d'une forte expérience de formation et de suivi de l'enseignement bilingue français-catalan dans l'académie de Montpellier, offre une réflexion concrète sur l'accompagnement et **l'évaluation du stage en responsabilité des professeurs des écoles stagiaires** en classe bilingue français-langue régionale. L'évaluation du système bilingue est une pierre d'achoppement de l'enseignement bi-plurilingue : souvent, l'Institution, évaluant sur des critères et des modalités monolingues ce qui se passe en classe bilingue, évalue ce qui n'y est pas construit et ne peut voir ce qui s'y passe de manière spécifique. La **grille d'évaluation** proposée permet aux accompagnants (souvent inspecteurs, parfois non formés au bilinguisme) qui viennent visiter les enseignants stagiaires de classe bilingue (eux-mêmes sans forte expérience de terrain et capacité à autonomiser leurs pratiques vis-à-vis de la « norme monolingue ») de ne pas dévier du projet bi-plurilingue, et de conserver au mieux les **objectifs** — éthiques, langagiers, fonctionnels, professionnels — du système bi-plurilingue pour le plus grand bénéfice de leurs élèves.

Nous espérons que cette publication, que l'on pourra lire en écho avec *l'Abécédaire des notions et gestes professionnels de l'enseignement bi-plurilingue*, aidera les nombreux praticiens et acteurs du domaine dans leur travail quotidien !

Pierre Escudé et Laurent Gajo, été 2022

I. OÙ EN EST L'ÉDUCATION BI-PLURILINGUE ? UN POINT DE VUE²

Jean-Claude Beacco,
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Je remercie vivement les collègues de l'ADEB de m'avoir confié cette intervention en ouverture du Symposium : *Le bi-plurilinguisme dans l'éducation. Enseigner et apprendre en plusieurs langues*. Ce n'est pas une tâche aisée. Aussi ai-je joué la facilité en choisissant de consacrer cette intervention liminaire à une réflexion personnelle sur la problématique qui est au cœur de notre rencontre, à savoir enseigner et apprendre les langues dans la perspective de l'éducation plurilingue. Car, tout autant qu'une finalité éducative, à laquelle l'ADEB apporte sa contribution, cet objet se présente aussi comme un nœud de problématiques, qu'on ne clarifie pas suffisamment, à mon sens, avec le temps. Je m'attacherai donc à partager avec vous des interrogations qui sont les miennes et dont j'assume, évidemment, la seule responsabilité, comme le souligne le sous-titre donné à cette intervention³.

1. Trente ans après : le projet plurilingue entre stagnation et emballement ?

Mon propos reviendra, pour l'essentiel, à

2. Ce texte est une version réélaborée de la conférence d'ouverture ; elle a été mise au point à partir de la transcription qui en a été réalisée par Damien Cristini, que j'ai grand plaisir à remercier ici.

3. Ce texte a aussi grandement bénéficié des remarques et amendements de Daniel Coste et de Pierre Escudé. Qu'ils en soient très vivement remerciés.

commenter, en fonction du contexte actuel, la conclusion que Daniel Coste a proposée au terme de sa communication introductive au colloque *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, qui s'est tenu il y a une dizaine d'années (Coste 2012 p. 17) et donc de refaire le point trente ans après. Cette conclusion souligne, à propos du plurilinguisme et de sa diffusion, qu'il se donne à voir comme « un tableau très contrasté entre, d'une part, des systèmes éducatifs en évolution lente et plus prêts jusqu'à présent à s'inscrire dans le paradigme de l'évaluation qu'à affronter celui de la pluralité et, d'autre part, des champs de production discursive actifs et réflexifs jusqu'à l'emballlement ou la fuite en avant, voire l'essoufflement ». Deux niveaux d'évaluation : les systèmes éducatifs (principalement européens) et la production de la didactique des langues des pays francophones.

Mon sentiment est que depuis 2012, la situation n'a pas évolué de manière significative. Je fonderai ce sentiment sur un état des lieux très sommaire de l'influence de l'éducation plurilingue au niveau de sa mise en œuvre institutionnelle et j'examinerai en quoi pourrait consister cet « emballlement/essoufflement » didactique.

2. Les institutions vers le plurilinguisme : à pas comptés

Il conviendrait d'établir un état des lieux au niveau européen, puisque l'éducation plurilingue et interculturelle a été essentiellement portée par le Conseil de l'Europe puis par l'Union européenne, institutions qui disposent d'une certaine capacité d'innovation, n'étant pas contraintes par des traditions nationales ou régionales. Mais cette capacité se paie d'une difficulté à intervenir concrètement. Il est à l'évidence impossible de se livrer à cet exercice, toujours périlleux, dans une intervention comme celle-ci. Je m'en tiendrai à quelques signaux.

2.1 Les institutions européennes

Le plurilinguisme infuse lentement, malgré les propositions décisives en ce sens produites en continu par le Conseil de l'Europe, au moins depuis la publication du CECR (2001). Avec, entre autres, les différents *Guides (Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, 2007 ; Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires, 2016 ; Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle, 2010 puis, 2016)*⁴ ont disposé de suffisamment de lignes directrices pour mettre en convergence les programmes d'enseignement des langues. C'est d'ailleurs ce que l'Unité des politiques linguistiques a entrepris de mettre concrètement en œuvre avec le dispositif collaboratif *Profil des politiques linguistiques éducatives* proposé aux États membres disposés à mener une réflexion conjointe sur leur politique linguistique éducative et à la considérer sous l'angle d'une éducation plurilingue et interculturelle⁵. Ce dispositif lui-même, fondé sur un dialogue direct avec les autorités éducatives régionales ou nationales a produit des effets variables suivant les contextes.

L'*aggiornamento* du CECR par le *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018)⁶ est de nature à relancer l'intérêt pour ce projet éducatif, d'autant qu'il en ouvre les perspectives, en particulier en ce qui concerne les dimensions interculturelles de la communication verbale. Mais ce n'est pas son rôle de décrire les voies éducatives par lesquelles peuvent être mises en place ces compétences, qui sont largement la manifestation de convictions et de valeurs personnelles. On peut donc supposer que la traduction en activités de l'échelle *Exploiter un répertoire pluricultu-*

rel (p. 167) posera autant que questions que la traduction en actes pédagogiques de l'éducation interculturelle, telle qu'élaborée depuis des années en dehors de l'enseignement des langues. Mais on peut aussi estimer les échelles *Compréhension plurilingue* (p. 168) et *Explorer un répertoire linguistique* (p. 169-170) sont de nature à favoriser des rapprochements entre les langues et les programmes de langues, du fait de leurs dimensions contrastives/comparatives amples ; celles-ci sont déjà présentes sous leur formulation classique dans le CECR (6.4.7.5) et, comme elles sont familières en didactique des langues, leur élargissement dans le *Volume complémentaire* peut contribuer à créer ces transversalités nécessaires.

Considérées du côté de l'Union européenne, les choses ne vont pas bien plus vite. Lors d'une Conférence de consultation à propos de l'enseignement apprentissage des langues (5 février 2018, Bruxelles) des fonctionnaires de la Commission ont souligné cette lenteur dans leur exposé d'ouverture, en rapprochant les deux textes suivants :

– *Barcelona, March 2002: EU Heads of State and Government called for action "to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age"*

– *Brussels, December 2018: EU Heads of State and Government called for Member States, the Council and the Commission...to take work forward with a view to "enhancing the learning of languages, so that more young people will speak at least two European languages in addition to their mother tongue"*

Cette absence d'évolution des formulations officielles d'objectifs, à distance de quinze ans, en dit long, même si ce constat doit, à l'évidence, être modulé. Elle s'explique essentiellement parce que l'éducation est matière à subsidiarité dans l'UE et que des actions en cette direction ne peuvent consister qu'en incitations.

Lenteur certes, mais non immobilité dans les dernières années. En 2018, l'Union eu-

4. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/three-fundamental-guides>

5. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/profiles>

6. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

ropéenne a reconsidéré le texte des *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. (J.O. de l'UE du 4.6.2018 C 189/8). La version précédente distinguait compétence en langue maternelle et compétence en langue étrangère : celles-ci sont désormais formulées en termes de *compétences multilingues* ou *plurielles* :

Compétences multilingues

Ces compétences définissent la capacité d'utiliser plusieurs langues de manière appropriée et efficace pour la communication. Elles sont globalement les mêmes que pour la lecture et l'écriture : elles s'appuient sur l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions, à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire) dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle selon les désirs et les besoins de chacun.

Une Recommandation du Conseil de l'UE (du 22 mai 2019)⁷ relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues définit clairement l'éducation plurilingue en termes de transversalités et de convergences. Elle comporte une annexe intitulée *Sensibilisation linguistique dans les écoles — élaboration d'approches globales de l'apprentissage des langues*, où l'on souligne en particulier que :

L'enseignement des langues est un élément important pour toutes les disciplines qui se penchent sur les diverses façons dont la langue est utilisée en classe et sur le rôle vital qu'elle joue dans l'apprentissage et la compréhension du contenu des matières. L'acquisition d'une bonne maîtrise de la langue académique va de pair avec le développement de la connaissance et de la compréhension de la matière.

Ces nouveaux textes de l'UE donnent corps à l'éducation plurilingue et lui assurent une légitimité majeure auprès des États membres. Mais ils ne constituent en rien

une nouveauté sur le fond, car ces considérations figurent déjà dans les nombreux textes que le Conseil de l'Europe a mis en circulation à partir des années 2000.

De manière plus concrète, le plurilinguisme peut être mis en œuvre dans le cadre de dispositifs européens comme Erasmus + ou le Centre européen des langues vivantes (CELV de Graz). Les projets qui sont soumis à ces institutions sont sélectionnés, financés et ensuite mis à la disposition des communautés éducatives. On ne sait cependant pas assez clairement comment ils essaient ou comment ils sont utilisés, dupliqués ou adaptés dans les espaces éducatifs régionaux et nationaux. La définition de l'*impact* donnée par Erasmus + (par exemple dans son *Rapport annuel 2018*, p. 14-15) est d'abord quantitative, puisqu'elle fait état de 130 000 projets disponibles sur sa plateforme de résultats. Certains (dont le pourcentage n'est pas précisé) sont identifiés par des mentions comme *good practice* ou *success stories*. Ces définitions sont relativement vagues, comme c'est ordinairement le cas avec l'emploi de cette phraséologie convenue dans les documents de l'UE et d'autres organisations, car il est malaisé de leur faire correspondre des critères objectifs. *Impact* semble essentiellement entendu comme réussite de la dissémination (soit l'ampleur de la diffusion des résultats, qui n'est qu'un indice de notoriété), mais on dit peu de l'« exploitation » des projets. Or, il est fondé de considérer que ce terme désigne une utilisation effective des résultats produits et il est compréhensible que l'appréciation de celle-ci soit complexe à caractériser, surtout si aucun standard n'est indiqué. Mais, on ne peut que constater que le critère « *quality of the project design and implementation* » porte sur la réalisation du projet et non sur ses effets concrets et observables attendus.

Une publication récente de l'Union européenne confirme cette évolution lente. La présentation du rapport : *The future of language education in Europe* (Le Pinchon-Vorestman, Siarova & Szőnyi 2020) est consacrée à six études de cas (dont

7. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN)

deux concernent le Pays basque et le Val d'Aoste où l'éducation plurilingue a déjà une certaine histoire). Dans les conclusions (*key findings*), on relève que « les stratégies d'enseignement des langues répondent, quoique lentement, à l'évolution générale vers la digitalisation et la personnalisation de l'enseignement, avec pour finalité de développer la qualité générale de l'enseignement des langues et la diffusion d'une culture du plurilinguisme (p. 9 ; notre traduction) ; cette constatation, sur un nombre très limité d'exemples, souligne la lenteur d'un processus, qui ne porte d'ailleurs que de manière très indirecte sur l'éducation plurilingue, comme diluée dans le développement des nouvelles technologies et l'enseignement sur mesure. On souligne la nécessité « d'un changement dans l'attitude des décideurs politiques envers une perception plus positive de la valeur de l'éducation inclusive et du plurilinguisme » (p. 10, notre traduction), formulation où, là encore le plurilinguisme n'est pas considéré seul, en tant que tel, mais amalgamé à l'éducation inclusive, comme pour en minimiser ainsi la lente diffusion qui lui est propre.

À coup sûr, l'ensemble de ces textes et dispositifs contribue au moins à créer une culture diffuse du plurilinguisme. Ils pourraient, à terme, avoir une certaine influence sur les représentations sociales du rôle d'une gestion éducative responsable de la diversité linguistique.

2.2 En France et ailleurs

Dans l'espace français, quelques signes de changement. Et d'abord, une « fenêtre de tir », comme l'a souligné ici même Paul Petit pour la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF), ouverte par le discours du Président Macron à l'Institut de France (20 mars 2018) sur l'ambition pour la langue française et le plurilinguisme⁸, terme rare dans

8. <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2018/03/20/discours-demmanuel-macron-a-linstitut-de-france-sur-lambition-pour-la-langue->

des propos aussi officiels. Cette déclaration a donné lieu à nombre d'initiatives, dont les produits ne sont pas encore manifestes. À ce jour, une conséquence (au moins indirecte) tangible, est la Recommandation du ministère de l'Éducation (20 mai 2019)⁹ sur l'enseignement des langues vivantes dans le cycle primaire qui commence ainsi :

L'éveil à la diversité linguistique constitue le tout premier contact avec la pluralité des langues dans le cadre scolaire. Il fonde le parcours linguistique de l'élève, première étape d'un continuum d'apprentissages qui se poursuivra en cycle 2. Il convient donc d'organiser cet apprentissage avec rigueur et régularité afin que les élèves en tirent tous les bénéfices, notamment en ce qui concerne le développement des compétences langagières orales.

L'éveil à la diversité linguistique recouvre deux volets, d'une part un éveil à la pluralité des langues et d'autre part, une première découverte d'une langue singulière, dont l'apprentissage permet de poser les jalons d'un parcours linguistique cohérent et en lien avec le cours préparatoire.

Cette recommandation prend appui sur le rapport de Chantal Manès et Alex Taylor (septembre 2018 : « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde »)¹⁰. Mais cette philosophie éducative est aussi présente dans le Rapport « Apprendre les langues, apprendre le monde » présenté en janvier 2012 au précédent ministre de l'Éducation par le Comité stratégique des langues, présidé par Suzy Halimi¹¹. Et ce courant pédagogique, je ne vous apprendrai rien, remonte aux années 1980 avec Eric Hawkins et l'*awareness of language*.

[francaise-et-le-plurilinguisme](#)

9. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>

10. <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees-7052>

11. http://media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/91/5/Apprendre-les-langues-Apprendre-le-monde_206915.pdf

Mais tout ne va pas nécessairement toujours dans le bon sens : ainsi, désormais, en France l'obtention d'une licence est conditionnée à la présentation obligatoire d'un certificat de langue, uniquement pour la langue anglaise. Où est le plurilinguisme souhaité par le président Macron ?

On ne saurait ignorer le rôle des idéologies monolingues qui ont longtemps dominé la scène politique, culturelle et éducative en France (voir par exemple, le cas de l'enseignement des langues régionales). Le monolingue officiel est certainement à la racine de l'isolationnisme éducatif qui caractérise largement l'enseignement des matières scolaires en France, des langues vivantes étrangères, des langues vivantes régionales... et qui explique les conceptions dominantes de l'identité professionnelle de ces enseignants. Celle-ci est perpétuée par la formation initiale de ces enseignants, très peu transversale. On forme des enseignants d'histoire et de géographie, de sciences de la vie et de la terre ou encore de français, latin et grec (associations de domaines scientifiques qui ne vont pas de soi). Mais, envisager de former des enseignants de français et d'anglais, de français et d'italien ou d'allemand et d'anglais n'est franchement pas pour demain.

Les choses semblent aussi bouger au niveau international : un certain nombre de pétitions pour la diversité linguistique ont été lancées récemment. La première, à ma connaissance, est celle de l'*Asociación de Lingüística y Filología de América Latina* (ALFAL) qui a lancé un appel pour « une éducation supérieure publique, gratuite, critique, humaniste et interculturelle, fondée sur des modèles plurilingues de recherche et d'enseignement »¹². Nos collègues d'Amérique latine sont évidemment en première ligne face à la production anglophone. À relever encore l'*Initiative d'Helsinki sur le plurilinguisme dans la communication savante* qui appelle à signer la pétition avec le texte suivant :

*La recherche est internationale. C'est une bonne chose ! Le multilinguisme permet de continuer à mener des recherches pertinentes au niveau local. Préservons-le ! La diffusion des résultats de la recherche dans notre propre langue crée de l'impact. Soutenons-la ! Il est essentiel d'interagir avec la société et de partager les connaissances au-delà des milieux universitaires. Faisons la promotion de cette ouverture ! Les infrastructures disponibles pour communiquer la recherche en langues nationales sont fragiles. Ne les laissons pas disparaître*¹³.

Il est difficile d'évaluer le rythme de propagation de l'idée plurilingue dans les systèmes éducatifs et les représentations sociales. Il a fallu quelques dizaines d'années pour que le bilinguisme « précoce », considéré comme dangereux pour le développement de l'enfant et l'apprentissage des langues, devienne une compétence recherchée et valorisée. Bascule à laquelle a contribué le succès de l'ouvrage de vulgarisation de C. Hagège : *L'enfant aux deux langues*. Et il est avéré que les changements dans les systèmes éducatifs s'étalent sur la longue durée : car ils sont conditionnés, en particulier pour ce qui concerne la pluralité linguistique, par le fait que « une didactique des langues (de type Eulang ne peut avoir d'effets que dans la mesure où elle est soutenue par des mesures sociales qui font la promotion de la différence sociale, culturelle, ethnique, linguistique [...]). Mais il est de notoriété quasi publique que la construction sociolinguistique (donc historique) de la France ne laisse que peu de place à l'identification dans la différence » (Forlot 2014 p. 351). Heureusement que l'éducation plurilingue est aussi un projet européen qui a vocation à se réaliser dans des contextes plus ouverts que celui de la France.

3. La didactique vers le plurilinguisme : notions en tension

12. <http://mundoalfal.org/sites/default/files/proyectos/ConvP8.pdf>

13. <https://www.helsinki-initiative.org/fr>

Si l'on passe maintenant du niveau institutionnel au niveau didactique, on avancera que la diffusion du projet plurilingue n'est pas toujours facilitée par le discours des spécialistes. Bien entendu, c'est dans le cadre des recherches en didactique, appuyées par des institutions comme le Conseil de l'Europe, que s'est configuré peu à peu le projet plurilingue. Et il est parfaitement légitime que la réflexion se poursuive. Cependant, il m'arrive de me demander si les débats techniques, en particulier autour des termes (multilinguisme, plurilinguisme, bivalence, didactique intégrée, didactique plurielle, intercompréhension, intercompréhension intégrée, *translanguaging*, éveil aux langues, ouverture aux langues, didactique des langues vs didactique du plurilinguisme, interdidacticité...) certes nécessaires à la recherche, mais qui ne sont jamais tranchés, même de facto, ne finissent par offusquer la nécessaire clarté, qui garantirait l'acceptation ou l'opérationnalisation du projet éducatif plurilingue. Ce n'est pas là l'une des nombreuses causes de sa lente acceptation, laquelle passe aussi par la crédibilité que lui reconnaissent les enseignants et les décideurs éducatifs. En somme, on attendrait, au moins en France, des textes de diffusion grand public qui, comme dans le cas du bilinguisme, pourraient entamer les représentations sociales dominantes de la connaissance et de l'enseignement des langues.

Car celui-ci n'est généralement considéré comme étant de qualité que parce qu'il est à la charge d'enseignants spécialisés. Mais cette spécialisation est communément réduite à la connaissance de la langue, qui doit être parfaite, comme en témoigne le crédit accordé a priori aux « enseignants natifs ». Les compétences didactiques des enseignants n'entrent pas beaucoup en ligne de compte dans ces représentations. Ce qui conduit à accepter que les enseignements soient compartimentés langue par langue, d'autant qu'est aussi répandue la croyance que la connaissance d'une langue peut exercer une influence négative sur

l'acquisition d'une nouvelle.

Face à ces représentations sociales dominantes, il est plus que jamais indispensable que ce projet éducatif plurilingue soit défini de manière compacte et stabilisée, au-delà des argumentations en présence et de la multiplicité des dénominations terminologiques. D'autant les concepts fondateurs finissent par se banaliser dans la doxa professionnelle circulante et donc au-delà. Ils perdent un peu de leurs couleurs et révèlent des tensions qui les traversent. En témoigne l'usage courant de *plurilinguisme* (qui est en fait une notion sociolinguistique) ou, pire, de *interculturel* qui ne fait pas grand sens à soi seul. J'évoquerai brièvement ici quelques considérations à ce propos, déjà présentées dans d'autres publications récentes (Beacco 2019).

3.1 Une compétence plurilingue et interculturelle unique ?

Une première indécision concerne la notion de *compétence plurilingue et interculturelle* : celle-ci désigne pour moi davantage un programme de formation et un signe de ralliement pour ce combat qu'un concept. Ce qui est en cause n'est pas le projet éducatif mais la symétrie posée entre *plurilingue* et *interculturel*, ou plutôt l'amalgame entre ces deux éléments auquel elle invite. Cette symétrie est présente dans le CECR, ainsi que dans le texte fondateur de Coste, Moore et Zarate (1997 puis 2009) où elle porte sur la *compétence plurilingue et pluriculturelle*. La conjonction *plurilingue* et *interculturel* s'est constituée à partir de ce schéma sémantique, quand on a remplacé pluriculturel par interculturel dans les textes du Conseil de l'Europe qui ont suivi. Rien de bien inattendu, puisque la différence entre « exploiter » un répertoire pluriculturel et gérer les différences interculturelles dans la communication n'est pas toujours très marquée, comme le montrent les descripteurs, déjà cités, de l'échelle correspondante du *Volume complémentaire* du CECR.

Quelle qu'en soit l'origine exacte, depuis son apparition tout se passe comme si la

symétrie entre ces deux éléments allait de soi, comme s'ils étaient interconnectés de façon non problématique, de la même manière que la « notion-valise » : langue-culture.

Or, la dissymétrie de traitement des deux volets de cette notion est patente dans les textes du Conseil de l'Europe, à commencer par le CECR lui-même, qui ne propose pas de descripteurs du « pluriculturel ». Cette différence aussi vérifiable dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al.), où cette dimension n'est finalement prise en charge que dans un seul paragraphe (1.2.1.). C'est également, pour partie, le cas du *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP)¹⁴, où l'on ne s'interroge aucunement sur le fait qu'on puisse traiter avec de mêmes ensembles de descripteurs des compétences langagières et des compétences relatives à la gestion de l'altérité. Au point que la compétence interculturelle a fait l'objet d'une analyse et d'une publication autonomes : *Développer la compétence interculturelle par l'éducation* (2014)¹⁵.

Dans le CECR, on attire l'attention, très explicitement, sur la nature complexe de cette relation : « la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à [...] insister sur les dimensions pluriculturelles de cette compétence plurielle, sans pour autant postuler des relations d'implication entre développement des capacités de relation culturelle et développement des capacités de communication linguistique » (CECR : 129). On ne peut que regretter que cette mise en garde n'ait pas été suffisamment développée pour lui permettre d'avoir des chances d'être vraiment entendue. Mais ce n'est malheureusement pas le seul élément du CECR qui a donné lieu à sous-interprétation, voire à détournement, dans la *doxa* didactique.

14. <http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>

15. <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>

Sommes-nous en présence de deux éléments identiques, symétriques ou corrélés et comment ? En tout état de cause, cette relation n'est pas assez explorée, ce qui peut conduire à des malentendus quand il s'agit de concevoir les activités de classe correspondantes. La compétence plurilingue est clairement une compétence de nature langagière, à dimensions anthropo-linguistiques et sociolinguistiques, qui est de la responsabilité des enseignements de langue. L'« interculturel » est un dispositif de formation qui a vocation à se déployer dans toutes les matières scolaires et les espaces éducatifs. Sa finalité est de développer des attitudes ouvertes et réflexives pour appréhender, de manière positive mais critique, les contacts avec l'altérité, finalité qui ne coïncide pas exactement avec la totalité des objectifs de l'éducation plurilingue.

Cette relation, en tout cas, mérite d'être repensée, probablement en termes de relations entre une compétence plurilingue et une compétence interculturelle à mettre, l'une et l'autre, au service de la formation de la personne et du citoyen. Dans cet ordre d'idées, il y aurait beaucoup à dire sur la notion de compétence interculturelle, mais le temps me manque pour aborder cette question ici (voir Coste et Cavalli 2015 ; Beacco 2017).

3.2 Compétence plurilingue : entre répertoire et gestion du répertoire

Le plurilinguisme est ordinairement considéré comme une compétence, en premier lieu celle de communiquer au moyen des langues de son répertoire et de tirer profit de ses propres ressources langagières pour apprendre. Le projet de l'éducation plurilingue est de légitimer les langues aux yeux de chacun et d'un point de vue sociétal mais aussi de diversifier les ressources langagières des locuteurs, à savoir élargir le répertoire de langues connues, en se fondant sur la faculté de langage.

Mais cet élargissement/diversification du capital langagier individuel n'est évidem-

ment pas un élément d'une compétence plurilingue ; c'est le produit d'une éducation plurilingue. De fait, quand on envisage la diversification sous un autre angle, la compétence plurilingue est alors conçue comme celle d'un locuteur qui possède la capacité de gérer plusieurs langues. Cette compétence de la pluralité linguistique est une en tant que gestion du répertoire.

Cette bipolarisation de la notion de compétence plurilingue entre développement du répertoire et gestion de celui-ci, conduit le discours didactique à proposer insuffisamment, à destination des opérateurs et des décideurs, sur des enseignements/apprentissages de l'emploi pluriel des langues, ce que l'on désigne encore trop évasivement par *gestion*. S'il est aisé d'expliquer que le projet d'éducation plurilingue est centré sur de la diversité intrinsèque des répertoires, qu'en est-il de l'agir en tant que sujet social plurilingue ? On peine à identifier, dans la littérature sur ce sujet, des principes ou des lignes directrices qui aideraient les apprenants à utiliser au mieux leur répertoire, en fonction de finalités comme, par exemple, la fonctionnalité, ou, à l'autre bout, la construction identitaire. Ce qui revient à poser la question des constituants de cette compétence plurilingue, à la manière dont on s'est interrogé sur les constituants de la compétence de communication. Quels principes et démarches pourraient permettre d'opérationnaliser le recours à des langues connues pour aller vers d'autres langues ? De ce point de vue, comment envisager de généraliser à l'enseignement des langues en milieu scolaire ordinaire des techniques et activités constitutives de l'intercompréhension des langues proches ? Comment légitimer à nouveau et réactiver les mises en regard comparatives des langues, en ce qui concerne le lexique, la morphosyntaxe, la pragmatique, le discours... ?

Des considérations sur l'alternance dans l'usage des langues du répertoire ne semblent pas suffire pour développer une didactique de l'agir plurilingue. L'alternance a bien été analysée dans le cadre de l'enseignement des matières en langues, mais

elle est alors au service de l'acquisition de connaissances et c'est l'enseignant qui organise l'emploi des langues. Et dans le cas du *translanguaging*, l'alternance a pour fonction essentielle de légitimer la langue de la famille (essentiellement, l'espagnol, en l'occurrence) des enfants issus de la migration dans l'enseignement général aux USA (Garcia & Wei 2013). Soit de gérer une coprésence de deux langues de scolarisation (l'une légitime, l'autre minorée) dans l'institution. Ces recherches portent principalement sur les enfants allophones dans leurs relations avec la langue de scolarisation principale. Mais, les indications sur l'alternance demeurent encore embryonnaires ou éparses pour qui enseigne l'allemand, l'anglais ou l'espagnol, comme langue étrangère, au Collège ou au Lycée en France ou dans d'autres systèmes éducatifs, où l'on prend encore trop peu en considération, à des fins d'enseignement/apprentissage, par exemple, des situations de communication où chaque interlocuteur utilise sa langue première.

Davantage que l'oscillation des valeurs du terme *compétence plurilingue* (diversité vs gestion de la diversité), c'est son indétermination relative qui est susceptible d'en rendre les réalisations pédagogiques plus malaisées : compétence à apprendre à partir du répertoire, compétence à utiliser les langues connues pour améliorer l'efficacité de la communication, pour favoriser l'acquisition de connaissances, pour constituer, assumer et manifester son identité linguistique... Des textes de synthèse fédérateurs (suspendant, au moins provisoirement, les débats universitaires) et programmatiques seraient les bienvenus.

3.3 L'éducation plurilingue entre diversité et transversalité

Le CECR et bien des textes après lui définissent la compétence plurilingue comme une compétence dans laquelle des langues interagissent dans le cadre de relations complexes de complémentarité, mais aussi de convergence, convergence qui devrait

présider à l'organisation des enseignements institutionnels. D'ailleurs, le CECR se termine par le chapitre 8 qui concerne la diversification des programmes d'enseignement. Il apparaît que, dans l'ensemble, les préoccupations didactiques concernent surtout la diversité : diversité de l'offre de langues des systèmes éducatifs (qui est avant tout une question d'ordre politique), diversité des ressources langagières des apprenants, diversité des répertoires individuels et de leurs usages... L'éducation plurilingue est volontiers envisagée comme dispositif destiné à prendre en charge cette diversité et à produire de la diversification supplémentaire.

Mais la compétence plurilingue est aussi à concevoir comme un assemblage complexe et mobile de langues qui, dans l'agir plurilingue, s'articulent les unes aux autres. Il revient à l'éducation plurilingue de faire percevoir aux apprenants ces interrelations. Les formes de conjonction entre les différents apprentissages langagiers doivent être pensées en termes d'objectifs et d'activités, tout en restant dans le cadre des matières scolaires, qui constituent une architecture solidement ancrée de l'enseignement dans bien des contextes. Concrètement, le plurilinguisme à l'École se joue à quatre bandes, avec la langue de scolarisation, l'enseignement des matières en langue de scolarisation, les langues étrangères et (de manière plus limitée) les enseignements des matières en langue étrangère (du type CLIL/EMILE), qui sont cependant plus importants au niveau universitaire.

Entre le bloc des enseignements de langues (de scolarisation ou étrangères) et celui des enseignements en langue (de scolarisation ou étrangères) des relations sont à construire ainsi qu'à l'intérieur de chacun de ces quatre blocs. Celles auxquelles on a prêté jusqu'ici le plus d'attention concernent les enseignements des langues vivantes étrangères et régionales ; il s'agit de faire en sorte que, dans toute la mesure du possible, ces enseignements présentent des traits communs, tout en

conservant leur identité, aussi bien au niveau des programmes qu'à celui des pratiques de classe. Il est presque trivial de noter qu'apprendre à lire un texte en anglais, en espagnol ou en italien peut relever des mêmes méthodologies. Rapprocher les langues dans leur matériel verbal constitue une tradition éducative, à tout le moins ancienne dans le cas des langues étrangères et de la langue première, mais ce *comparatisme* est moins usité, entre les langues étrangères, bien qu'il s'agisse encore d'une ressource disponible, présente dans les dispositifs d'intercompréhension des langues proches, comme nous l'avons déjà souligné. Il y a encore bien des recherches à mener pour établir des synergies entre l'enseignement des langues régionales et étrangères et celui de la langue de scolarisation principale, entre la didactique des langues de scolarisation et celles des matières dans ce qu'elles ont toutes de langagier, entre l'enseignement des matières dans la langue de scolarisation principale et les stratégies adoptées pour l'enseignement des matières en langue étrangère (dans les enseignements bilingues).

Ces dimensions d'une éducation plurilingue non restreinte aux langues étrangères mériteraient de plus amples réflexions, nécessaires à la clarification du terme *gestion du plurilingue* qui deviendrait peut-être plus acceptable pour qui opère à l'extérieur des langues étrangères et de sa didactique.

Conclusion

Il est loisible de considérer ces interrogations comme excessivement pointilleuses. Je demeure personnellement convaincu que celles-ci sont de nature à faire avancer l'idée plurilingue. Pour cela, il est aussi indispensable que ce projet sorte des départements universitaires de FLE. On sait quelles sont les institutions qui seraient en mesure d'en assurer une diffusion plus ample : celles chargées de la formation initiale des enseignants. Ce sont, par

exemple, les Hautes Écoles Pédagogique de la Confédération suisse et, en France, potentiellement, les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE). Pour qu'elles puissent devenir davantage encore l'un des lieux stratégiques de la diffusion de ce projet éducatif, des collaborations continues, comme celles menées dans l'espace associatif, sont nécessaires. Si la production didactique universitaire se préoccupait, de manière plus suivie, de la diffusion vers l'extérieur de ses avancées, cela ne pourrait que concourir à faire considérer l'éducation plurilingue comme une finalité éducative essentielle en ces temps écologiques, caractérisés par H. Weinrich (1995), il n'y a guère que vingt-cinq ans.

Bibliographie

Beacco J.-C. (2019, mis en ligne sur Academia) : « La *doxa* "plurilingue-interculturelle" revisitée », pour le volume de N. Auger et G. Prasad (dir.) : *"Revisiting the « Plurilingual-Intercultural Orthodoxy »*, dans N. Auger, E. Le Pichon & G. Prasad (dir.) : *Multilingualism and Education*, Cambridge University Press, 2022, 54-61.

Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. & Panthier J. (2010 puis 2015) : *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Coste D. (2012) : « Le(s) plurilinguisme(s) entre projet de diversification scolaire des langues et objet de discours dans le champ sociolinguistique et didactique », dans Bigot V., Bretegnier A. & Vasseur M. (dir.) : *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, Paris : Éditions des Archives contemporaines, p. 9-17.

Coste, D. & Cavalli, M. (2015) : *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coste D. & Hébrard J. (dir.) (1991) : *Vers le*

plurilinguisme ? École et politique linguistique, Le Français dans le monde.

Coste D., Moore D. & Zarate G. (2009, version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 5.

Forlot G. (2014) : « Pluralité linguistique et cohésion sociale ou l'art de la prophétie auto-réalisatrice ? » dans Troncy C. (dir.) : *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 347-355.

García, O. & Wei L. (2013) : *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, New-York : Springer.

Hagège C. (1996) : *L'enfant aux deux langues*, Paris : Éditions Odile Jacob

Pinchon-Vorestman E., Siarova H. & Szőnyi E. (2020) : *The future of language education in Europe. Case studies of innovative practice*, Luxembourg : Publications de l'Union européenne.

Weinrich H. (1995) : « Économie et écologie des langues », *Le Français dans le monde* 270, p. 35-41.

2. MISE EN ŒUVRE ET REPRÉSENTATIONS DE RÉPERTOIRES PLURILINGUES

Georges Lüdi,
Université de Bâle

1. Introduction

La diversité linguistique a toujours été omniprésente dans l'histoire de l'humanité ; son importance est encore accrue dans le monde contemporain à la suite de mouvements migratoires, de l'internationalisation en politique et au travail, d'un tourisme massif, etc. Il en résulte un multilinguisme territorial, institutionnel et social (pluriglossie et hétéroglossie), mais aussi de multiples formes de plurilinguisme individuel.

Dans le cadre de différentes collaborations, notre approche de la diversité linguistique a été pluriméthodologique. Nous l'avons abordée du point de vue de la démographie linguistique (Lüdi/Werlen *et al.* 1997, 2005), à travers l'analyse de discours (entretiens semi-dirigés, documents de divers types, en appliquant la méthode de l'analyse conversationnelle à des enregistrements audio et vidéo d'interactions dans différents contextes (famille, classe de langues, place de travail, etc.) [Lüdi/Py [1986]42013 ; Lüdi/Py *et al.* 1995 ; Lüdi *et al.* [eds.] 2016], en documentant et interprétant le paysage linguistique dans des contextes multilingues (Lüdi 2010), en appliquant les instruments de l'imagerie cérébrale à des personnes plurilingues issues de la migration et/ou s'étant approprié des langues par la voie de l'enseignement (Wattendorf *et al.* 2001) et en analysant l'émergence de la bi-littératie en LO et LA auprès d'enfants bilingues (Egli/Lüdi 2015), etc.

Cette contribution est consacrée aux relations entre plurilinguisme, parler plurilingue et acquisition de langues secondes ou étrangères. Dès les années 80, l'équipe de recherche Bâle-Neuchâtel s'était lancée dans une série de recherches sur la dimension linguistique des migrations en rapprochant deux courants de réflexion, largement séparés jusqu'à cette date, qui étaient le plurilinguisme et l'acquisition de langues secondes. Inspirés notamment par les réflexions au sein d'un projet européen de l'ESF, nous considérons l'acquisition non guidée de la langue d'accueil par les migrants comme un cas de bilinguisme émergent (Lüdi 1984). Progressivement, nous avons adopté une conception socioconstructiviste de l'acquisition concevant la cognition comme partagée et contextuelle (Mondada 2001) et les structures linguistiques comme temporelles, différées et émergentes (Hopper 1998; Larsen-Freeman/Cameron 2008) résultant de et non pas précédant la mise en œuvre de l'ensemble du répertoire des acteurs. L'accent est placé sur l'usage des langues (*languaging*) plutôt que sur les systèmes linguistiques (langues), à partir de l'hypothèse que des compétences plurilingues émergent d'expériences langagières multiples en interaction et que le statut des marques transcodiques¹⁶ y est mutuellement négocié par les participants. Nous nous poserons par ailleurs la question de savoir quelles représentations — « additives » ou « intégrées » — de répertoires plurilingues se cachent derrière le discours et la manière d'agir des acteurs.

16. Les « marques transcodiques » (*translinguistic markers*) sont des éléments phonétiques, morpho-syntaxiques, lexicaux ou pragmatiques qui apparaissent dans des énoncés dans une variété donnée (La) et qui sont perçus comme provenant d'une autre variété (Lb,... Ln), indépendamment de leur origine et nature.

2. Un plaidoyer pour le plurilinguisme

Selon un préjugé fréquent, le « bilinguisme » correspond à une sorte de prototype idéal, une combinaison possible de compétences en deux langues de culture, acquises simultanément comme langues premières, utilisées avec une maîtrise équilibrée, c'est-à-dire également parfaite, quotidiennement et dans des situations de communication nombreuses et variées (Bloomfield 1933). Or, cette combinaison n'épuise en aucune façon l'ensemble du phénomène. Ainsi, le plurilinguisme embrasse aussi la conjonction de plusieurs langues (nationales, régionales, de migration, patois, etc.), appropriées à des moments différents de la vie, maîtrisées de façon très inégale et employées dans des contextes différents (par exemple uniquement à l'oral, de manière prédominante à l'école, etc.).

Tous ces types de plurilinguisme partagent plus ou moins les mêmes avantages. En effet, le plurilinguisme :

- Favorise la créativité

- il élargit l'accès à l'information ;
- il permet d'organiser la pensée de différente manière et offre des voies alternatives de percevoir le monde environnant ;
- chaque nouvelle langue appropriée accroît le potentiel de pensée créatrice. (Compendium-1, 2009).

- Augmente la profondeur et la richesse conceptuelle

- « fine-tuning » et « défamiliarisation » des concepts ;
- problématisation plus explicite des savoirs transmis et construits ;
- mise en réseau originale et dynamique des concepts.

- Développe des processus métalinguistiques

- Facilite l'appropriation de nouvelles langues (Berthoud *et al.* eds., 2013).

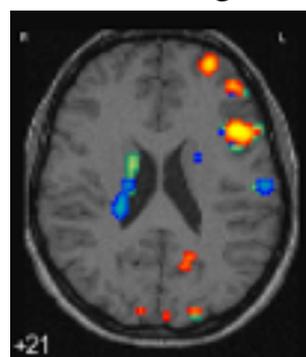
Nous partageons l'avis de Furlong selon laquelle « *knowledge of the world through multiple linguistic and cultural lenses is likely to produce deviations from known norms that can only enhance our perception of the realities of our personal, social and professional worlds.* » (Furlong 2009, 348)

Ainsi, « *it is not unreasonable to propose that the cognitive connection between creativity and plurilingualism is the ability to perceive and produce new units of meaning. [...] Consequently, given high level plurilinguals' increased perceptual awareness, they are likely to gain new insights, create new analogies and experience creative moments in any domain where perception is at work.* » (Furlong 2009, 365)

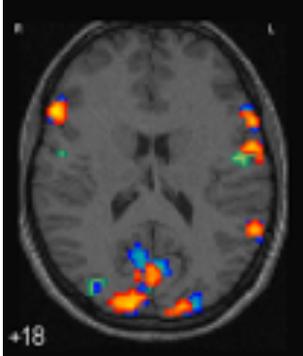
Par ailleurs, la mise en œuvre de répertoires plurilingue affecte :

- l'organisation de l'interaction par les participants ;
- les modes de participation ;
- les formes de négociation et de manifestation d'un accord ou désaccord ;
- la construction de « leadership » et d'expertise ;
- les stratégies de résolution de problèmes et de prise de décision (Berthoud *et al.* eds., 2013).

Des recherches neurolinguistiques ajoutent une autre facette à ces hypothèses. D'une part, les **plurilingues précoces** activent les mêmes régions dans l'aire de Broca quand ils parlent leur L1, leur L2 et d'autres langues. Ils semblent avoir élaboré un vaste réseau neuronal qui leur permet d'inclure d'autres langues acquises plus tardivement.



Par contre, dans le cerveau de plurilingues tardifs, les zones activées par chacune des langues ne coïncident que partiellement. Les langues nécessitent plus de substrat neuronal.



Les **plurilingues tardifs** doivent par conséquent développer un nouveau réseau neuronal pour chacune de leurs langues. (Wattendorf et al., 2001).

D'autres expériences renforcent et élargissent ces résultats. En voici quelques exemples :

– *the ability to learn a second language increases gray matter volume in the LIPL (Mechelli et al. 2004) ;*

– *the ability to use more than one language tunes other cognitive functions in the brain such as attentional control (Abutalebi et al. 2012) ;*

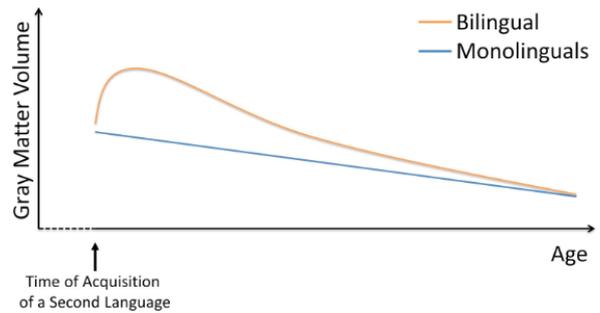
– *a “multilingual talent interaction effect” between multilingualism and cognitive skills such as attentional control should arise in LIPL (Della Rosa et al. 2012) ;*

– *bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status (Alladi et al. 2013) ;*

– *bilingualism protects anterior temporal lobe integrity in aging (Abutalebi et al. 2014) ;*

– *bilingual experience adaptively tunes neural networks involved in executive control (Gullifer et al. 2018) ;*

– *exposure to more than one language leads to increase in the gray matter volume in bilingual participants close to the time of acquisition. Later in life, the volume decreases again until the difference between monolingual and bilingual participants disappears. (Heim et al. 2019).*



3. Le mélange des langues : tare et/ou habilité ?

Le mélange d'éléments de différentes langues ou registres a souvent été considéré comme un manque de compétence, ceci non seulement dans l'opinion publique, mais aussi par des scientifiques. On a même supposé que les enfants ayant été exposés à deux langues ou plus en même temps, avaient moins de chances de pouvoir acquérir une compétence similaire à celle des unilingues dans leur « langue maternelle », que ce soit dans la première langue ou dans une autre langue (Bloomfield 1927). Certains théoriciens ont inventé des termes comme « double semilinguisme » (Ringbom 1962) ou « bilinguisme limité » (Cummins 1994). La notion stéréotypée était — et est toujours — largement répandue que le mélange est limité à des personnes ayant des compétences très asymétriques, voire à des apprenants ; il caractériserait la phase initiale de leur acquisition d'une langue seconde/étrangère, où d'autres langues que la langue cible émergeraient pour combler des lacunes, notamment en communication orale. En effet, des attentes « monolingues » très élevées rendraient le mélange en expression encore plus méprisable.

La fonction stigmatisante du mélange repose sur des systèmes de valeurs langagiers généraux. Les formes hybrides de langues sont généralement classées très bas sur une échelle de prestige. Cadiot (1987, 50) affirme que le mélange des langues est traditionnellement considéré comme honteux et même maudit. Même la

variété de langage « pure » la moins prestigieuse serait préférable à toute forme de mélange de langage qui indiquerait la décomposition et le manque de stabilité psychique.

Cette attitude a changé ou est en train de changer.

D'une part, des formes hybrides font partie des stratégies de communication utilisées pour surmonter le contrôle asymétrique de la langue utilisée. En plus des fonctions de communication immédiate, c'est aussi une stratégie d'enseignement-apprentissage (Lüdi 1993, 1999). Ainsi, dans le cas de la formulation transcodique¹⁷ suivante, où un jeune stagiaire alémanique insère des unités lexicales allemandes dans un schéma syntaxique français (*masts de stahl*). Or, l'interlocuteur francophone ne réagit que sporadiquement et valide ainsi le parler exolingue-bilingue. En même temps, le potentiel acquisitionnel de l'aide fournie (*rail, fixé*) est confirmé, illustrant ainsi l'expérience plurilingue comme lieu d'acquisition :

*E : et il y a un petit moteur [...] qui tire le cocon
il y a la vorrichtung il y a de grands mast de
stahl*

avec de des . . . bottes oder eine Schiene

V : un rail

*E : un rail et le cocon a une petite roulette
et la roulette est dans la rail*

V : oui donc ça bouge comme ça

E : oui oui. et la la Gestell>

où est le la rail est

V : fixé>

*E : fixé oui c'est la Aufhängungsvorrichtung
(corpus Victor Saudan)*

17. Faire une formulation transcodique, c'est-à-dire énoncer un mot dans sa langue première (ou dans toute autre langue) pour pallier une lacune lexicale, obtenir le mot correspondant en langue cible par un interlocuteur natif, demander la confirmation d'une première hypothèse lexicale en répétant le terme ou en demandant s'il désigne bien la même chose que tel ou tel mot en L1 constitue autant de formats interactifs qui favorisent l'ancrage de ces nouvelles unités lexicales dans le répertoire pluriel.

Il est vrai que là où le métissage manifeste l'appartenance du locuteur à un groupe socialement ou ethniquement méprisé, le mélange peut avoir un effet stigmatisant. Mais pourquoi un disc-jockey mélangeant l'allemand, le suisse allemand et l'anglais dans une radio locale à Bâle entraîne-t-il une audience accrue ? Il est d'autre part de plus en plus reconnu que le discours plurilingue peut fonctionner comme marqueur d'une identité plurilingue et transculturelle prestigieuse — et souvent controversée. Ainsi, en situation d'immigration, les traces de la langue d'accueil lors de l'utilisation de la langue d'origine sont jugées par certains locuteurs comme un indicateur du début d'une perte d'identité tandis que d'autres les voient comme le signe d'un changement — positif — d'identité. Le point important n'est pas, en d'autres termes, de savoir si la compétence est modifiée ou non, mais plutôt la signification sociale attribuée à ces changements.

Il en résulte, sur un plan théorique, un changement de paradigme. Les alternances codiques, voire plus généralement, les marques transcodiques sont de plus en plus souvent considérées comme les emblèmes d'une personnalité plurielle et par conséquent comme preuve d'une compétence plurilingue. Ainsi, différents modèles théoriques convergent que les marques transcodiques sont gouvernées par des règles, de la première "grammar of code-switching" de Sankoff et Poplack (p. ex. Sankoff/Poplack 1979 ; Poplack/Meechan 1998) en passant par les théories du « Government Constraint » (Di Sciullo/Muysken/Singh, 1986) et du "Functional Head Constraint" (Belazi/Rubin/Toribio, 1994) au "Matrix Language-Frame model" de Myers Scotton ([1993] 1997) et à l'approche minimaliste de MacSwan (1999). Elles sont aussi et surtout fonctionnelles, soit qu'elles accomplissent des fonctions conversationnelles locales (Gumperz, 1967, 1982 ; Auer ed. 1998, Auer 1999), soit que le parler plurilingue caractérise le choix non marqué (Myers Scotton, 1993) au sein de communautés bi ou plurilingues en situation plurilingue (Grosjean, 2001).

4. Deux modèles du plurilinguisme

Suite à ce changement de paradigme, la question de la modélisation d'un répertoire plurilingue s'est reposée. Dans une conception « additionniste », un plurilingue correspondrait à la superposition de plusieurs unilingues. Cette conception n'est pas « fautive » dans la mesure où elle repose sur des représentations sociales très répandues. Pourtant, la compétence plurilingue est quelque chose de particulier, qui suit ses propres règles (Grosjean, 1985). Il est donc trop simpliste de se la représenter comme la somme de plusieurs compétences unilingues ajoutées l'une à l'autre. Au contraire, la pluricompetence ou *multi-competence* (Cook, 2008) implique que les différentes langues qu'une personne parle ne représentent pas des systèmes séparés, mais sont perçues comme « un système imbriqué » (*op. cit.*), c'est-à-dire comme une compétence intégrée.

Par ailleurs, à partir de l'idée que les activités humaines sont contextuelles et interactionnelles, l'accent est placé sur l'usage, sur la dimension discursive. Hopper (1998) affirmait que les structures linguistiques étaient foncièrement temporelles et émergentes. En phase avec une conception socioconstructiviste de l'acquisition en interaction, « la grammaire est considérée comme un épiphénomène, un "faire", de nature émergente » (Dewaele, 2001). Larsen-Freeman critique de même ledit « modèle dominant » de l'acquisition en récitant qu'il existe quelque chose comme des langues cibles natives stables et homogènes et que l'acquisition corresponde à un mouvement de rapprochement (*increasing conformity*) à cette cible (Larsen-Freeman, 2006). En conséquence, la notion de compétence est souvent remplacée par celle de *répertoire*, défini comme un ensemble de ressources, verbales et non verbales, conjointement mobilisées par les acteurs afin de trouver des solutions locales à des problèmes pratiques (Lüdi/Py, 2009). Un répertoire plurilingue est dynamique, évolue en fonction de son usage et représente

à la fois une ressource cognitive et sociale (Ellis/Larsen-Freeman, 2006).

Selon Makoni et Pennycook (2007) et Pennycook (2010), la langue (*language*) émerge généralement des activités des locuteurs (*linguaging*), c'est une pratique, quelque chose que nous faisons plutôt que quelque chose qui précède nos activités. Cela contredit l'intuition selon laquelle nous communiquons en mobilisant un ensemble de formes et de règles préexistantes. Dans des situations caractérisées par des asymétries importantes entre les répertoires des interlocuteurs, ces derniers mettent en œuvre plusieurs outils et matériaux, une espèce de « boîte à outils » pour bricoleurs (Lévi-Strauss, 1962, 27). Ceci permet de créer et de jouer, de conduire une activité verbale dans des contextes particuliers, de prendre des risques. Dans ces situations exolingues extrêmes aussi bien que quand un écrivain dépasse sciemment les limites de sa langue dans le cadre de la création poétique, les règles sont mouvantes, les limites entre les langues s'estompent.

Dans un corpus d'interactions en milieu hospitalier, nous avons trouvé des cas de ce que l'on est tenté d'appeler « pan-roman » où les interlocuteurs (un jeune médecin suisse M et une malade d'origine portugaise P) bricolent des énoncés en situation exolingue extrême. Le médecin et la patiente ne partagent aucune langue commune. Dans les premiers tours de parole, les ressources possibles (allemand, espagnol ou portugais) ou rejetées (français) sont déployées (l. 2-4). M. suggère de choisir l'espagnol (l. 7), choix que P. accepte, mais en portugais (l. 8). En réalité, l'« espagnol » parlé par P. résulte être un mélange d'espagnol, de portugais et d'italien. M. semble assez bien comprendre ce mélange. Pourtant, malgré le travail lexical commun (*me doile tambem moito la la spalda* reformulé par M. comme *la columna duele* et de nouveau par P. comme *la columna me doi molto* [l. 14-16]), l'intercompréhension reste approximative, ce qui force les interlocuteurs à faire appel à des gestes déictiques (l. 16-17). Ce faisant, ils se limitent à ce qui est essentiel

pour le diagnostic du médecin et négligent des insécurités lexicales mineures (*iere* → *ayer* → *anteontem*):

- 1 M : *so hat es doch noch geklappt*
 2 P : *vous parlez français !*
 3 M : <französisch. > (°oder°) *spanisch ?*
 4 : ([manifeste son malaise])
 5 P : *espanisch. ja*
 6 M : *sie kommen von portugal hab ich gehört ja.*
 7 P : °portugal°
 8 M : *ja. (tratamos) en con español.*
 9 P : <etabo.>
 10 : ((très vite ; sans doute « *está bem/bom* »))
 11 M : *ok. (..) bueno. (..) puede explicarme eh [tus problemas] síntomas.*
 12 P : *[eh tengo ma!!]e. a la cabeza ?*
 14 M : *mmh*
 15 P : *eh duo-dolores y e (britisas) ?*
 16 M : *mmh*
 17 P : *y me doile tambem moito la la spalda.*
 18 M : *la columna ! due[le.]*
 19 P : *[la] columna me doi molto ! y e : (..) e +<cui> un poco+*
 20 : ([pr. Ital. ; touche sa gorge])
 21 M : *ähä a- +aquí+*
 22 : ([touche ea propre gorge])([il note tout ce qu'elle dit])
 23 P : *sí. ho pensato que la gri!pe ? +por qu+ la ot[ra] settimana*
 24 : ([prononciation portugaise])
 25 M : *mmh*
 26 P : *mine [(niña) (...)]gr]ipe ! y ahora]*
 27 M : *[ah ? la niña ?] (...)*
 28 M : *e tiene también dolores [en los a]rtic-laciones. (.)*
 29 P : *[sim sim]*
 30 M : *desde cuándo tie[ne?]*
 31 P : *[eh?] desde iere*
 32 M : *desde ayer. ah.*
 33 P : *anteontem (...)*

34 M : *tiene? fiebre.*

38 P : *eh ontem a notte ? noite un poco [de fiebre]*

39 M : *[un poco.] e cuánto?*

40 P : *e trentanove*

41 M : *aou ! ja.*

Ainsi, les locuteurs plurilingues sont particulièrement créatifs « aux limites des langues » dans de nombreux actes communicatifs quotidiens, de la publicité à la néologie dans les langues de spécialités et, bien sûr, dans le « troisième espace » de Bhabha (1994) mentionné auparavant. C'est



le fondement de l'hybridité connotée positivement, ici, par contraste à une longue tradition qui dévalorisait le « métissage ».

5. Conclusion

Une majorité des êtres humains est plurilingue ou vit dans des contextes multilingues. Or, cela confère aux individus concernés des avantages cognitifs et sociaux confirmés. Par exemple dans le monde du travail. Selon le témoignage d'un responsable des ressources humaines d'une multinationale :

« Dealing with a team that displays cognitive diversity and truly different ways of encoding and sensing has a direct correlation with the effectiveness of that team. This is the most concrete driver of creativity and innovation. »

Ainsi, un haut responsable d'une autre multinationale relate sa propre expérience comme suit :

Maintenant, j'ai dû diriger pour la première fois une réunion d'un jury complètement renouvelé, dix personnes complètement nouvelles,

alors on les réunit, et on trouve un langage, et eh c'est un mélange entre allemand bâlois et anglais, c'est en quelque sorte notre espéranto que nous avons maintenant trouvé (...) et c'est alors que se mettent en route, que des processus créatifs se mettent en route ; nous (...) avons mené notre débat dans notre charabia-espéranto [Chuderwälsch-Esperanto].

(Notre traduction du suisse allemand).

Dans le courant de nos recherches, nous avons rencontré des représentations différentes du plurilinguisme en fonction d'expériences et de contextes de socialisation divers. En particulier, l'analyse des pratiques unilingues et plurilingues multiples manifeste des interprétations variées — et controversées — des nombreuses formes de parler plurilingue en interaction.

En somme, les conceptions additionnistes restent bien ancrées dans l'imaginaire collectif et continuent à avoir un impact important, surtout en contexte scolaire. Malgré cela, les conceptions intégratives prévalent non seulement dans la littérature scientifique, mais parsèment aussi le « discours sur » des acteurs et permettent de comprendre comment ils définissent interactivement leurs répertoires plurilingues comme ensembles de ressources, comprenant des éléments de registres et de « langues » différentes, lesquels peuvent être mobilisés conjointement pour surmonter des problèmes pratiques.

Bibliographie

Abutalebi, Jubin/Della Rosa, Pasquale A./Green, David W./Hernandez, Mireia/Scifo, Paola/Keim, Roland/Cappa, Stefano F./Costa, Albert (2012) : *Bilingualism tunes the anterior cingulate cortex for conflict monitoring*. *Cerebral Cortex*, 22(9) : 2076-2086.

Abutalebi, Jubin/Matteo Canini/Pasquale A. Della Rosa/Lo Ping Sheung/David W. Green/Brendan S. Weekes (2014) : *Bilingualism protects anterior temporal lobe integrity in aging*, *Neurobiology of Aging*, 35/ 9,

2126-2133.

Alladi, Suvarna/Thomas H. Bak/Vasanta Duggirala/Bapiraju Surampudi/Mekala Shailaja/Anuj Kumar Shukla/Jaydip Ray Chaudhuri/Subhash Kaul (2013). *Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status*. *In Neurology*, 81, S. 1938–1944.

Auer, Peter. 1999. "From code-switching via language mixing to fused lects. Toward a dynamic typology of bilingual speech. *International Journal of Bilingualism* 3 (4) : 309–332. <https://doi.org/10.1177/1367006999030040101>

Belazi, H.M./Rubin, E.J./Toribio, A.J. (1994): "Code switching and X-bar theory: The functional head constraint", in : *Linguistic Inquiry* 25, 221-37.

Berthoud, Anne-Claude/Grin, François/Lüdi, Georges (eds. 2013) : *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN project*. Amsterdam, John Benjamins.

Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London : Routledge.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York : Holt, Rinehart and Winston.

Bloomfield, Leonard (1927): "Literate and Illiterate Speech." *American Speech* 2, 432–439.

Cadiot, Pierre (1987) : "Les mélanges de langue", in: Vermes, G./Boutet, J. (Hrsg.) : *France, pays multilingue. t. 2 : Pratiques des langues en France*, Paris, 50-61.

Compendium (2009). *Study on the contribution of multilingualism to creativity. Compendium Part One : Multilingualism and creativity: Towards an evidence-base*. Brussels: European Commission. <http://eacea.ec.europa.eu>

Cook, Vivian (2008): *Second Language Learning and Language Teaching*. London : Arnold.

Cummins, James (1994): "Semilingualism", *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2nd ed. Oxford : Elsevier Science.

Della Rosa, Pasquale Anthony/Gerda Vide-

sott/Virginia Maria Borsa/Matteo Canini/Brendan S. Weekes/Rita Franceschini/Jubin Abutalebi (2013), *A neural interactive location for multilingual talent*, *Cortex* 49 605-608, <http://dx.doi.org/10.1016/j.cortex.2012.12.001>

Dewaele J.-M. (2001). *L'apport de la théorie du chaos et de la complexité à la linguistique*. La Chouette. <http://www.bk.ac.uk/lachouette/chou32/Dewael32.pdf>

Di Sciullo, A.-M./Muysken, Pieter./Singh, R. (1986): "Government and code-mixing", in : *Journal of Linguistics* 22, 1-24.

Egli, Mirjam/LÜDI, Georges : « Bilittérature chez des enfants bilingues », in : Frith, Uta/LÜDI, Georges/Egli, Mirjam/Zuber, Anne-Claude (Eds.) : *Proceedings of the workshop on contexts of literacy*. Nice, 21-24 September 1994. Strasbourg, European Science Foundation, 1995, 135-163.

Ellis N., & Larsen-Freeman D. (2006). *Language emergence: Implications for applied linguistics – Introduction to the special issue*. *Applied Linguistics*, 27(4), 558-589.

Furlong, Aine. 2009. "The relation of plurilingualism/culturalism to creativity: a matter of perception", *International Journal of Multilingualism* 6/4, 343 – 368.

Grosjean, François (1985) : "The Bilingual as a Competent but Specific Speaker-hearer." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6 : 467-477.

Grosjean, François (2001) : "The Bilingual's Language Modes", In Ellen Bialystok (ed.) : *Language Processing in the Bilingual*. Oxford, Blackwell, 1-25.

Gullifer, Jason W./Xiaoqian J. Chai/Veronica Whitford/Irina Pivneva/Shari Baum/Denise Klein/Debra Titone (2018) : "Bilingual experience and resting-state brain connectivity: Impacts of L2 age of acquisition and social diversity of language use on control networks", *Neuropsychologia*, 117.

Gumperz, J. (1967) "On the linguistic markers of bilingual communication". *Journal of Social Issues* 23, 48-57.

Gumperz, J. (1982) *Discourse strategies*.

Cambridge : Cambridge University Press. Auer, P. (ed.) (1998) *Code-switching in conversation*. London : Routledge.

Heim, Stefan/Johanna Stumme/Nora Bittner/Christiane Jockwitz/Katrin Amunts/Svenja Caspers (2019) : *Bilingualism and "brain reserve": a matter of age*, *Neurobiology of Aging*, 81,157-165.

Hopper, Paul (1998): "Emergent Grammar", In Tomasello, M. (ed.) : *The new psychology of language*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 155-175.

Jodelet, Denise. (1984). « Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie », In Moscovici, Serge (éd.) : *Psychologie sociale*. Paris, PUF, 357-378.

Larsen-Freeman, Diane (2006) : *The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English*, *Applied Linguistics* 27/4 : 590-619.

Larsen-Freeman, Diane/Lynne Cameron (2008) : *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press.

Lévi-Strauss, Claude (1962) : *La pensée sauvage*. Paris, Plon.

LÜDI, Georges (1993): "Statuts et fonctions des marques transcodiques en conversation exolingue", in : Hilty, Gerold (Ed.) : *Actes du XX^e Congrès International de Linguistique et Philologie Romane*. Tübingen, Narr, t. III, 123-136.

Lüdi, Georges (1999) : « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde », in : Castellotti, Véronique/Moore, Danièle (coord.) : *Alternance des langues et construction de savoirs. Cahiers du français contemporain* 5, 25-51.

LÜDI, Georges (2010 h) : « L'analyse du paysage linguistique comme instrument pour analyser la gestion des langues dans les entreprises », in : Lüdi, G. (éd.) : *Le plurilinguisme au travail entre la philosophie de l'entreprise, les représentations des acteurs et les pratiques quotidiennes*. Basel, Institut für Französische Sprach und Literaturwissenschaft (=Acta Romanica Basiliensia

[ARBA] 22), 87-106.

Lüdi, Georges/Werlen, Iwar / Franceschini, Rita *et al.* (1997) : *Le paysage linguistique de la Suisse*. Berne, Office Fédéral de Statistique (Statistique de la Suisse. Recensement fédéral de la population 1990).

Lüdi, Georges / Werlen, Iwar *et al.* (2005) : *Le paysage linguistique en Suisse*. Neuchâtel, Office Fédéral de Statistique (Statistique de la Suisse. Recensement fédéral de la population 2000).

Lüdi, Georges/Höchle Meier, Katharina/Yanaprasart, Patchareerat (eds. 2016): *Managing plurilingual and intercultural practices in the workplace. The case of multilingual Switzerland*. Amsterdam, John Benjamins.

Lüdi, Georges/Py, Bernard (2009) : "To Be or Not to Be... a Plurilingual Speaker", *International Journal of Multilingualism* 6 (2), 154-67.

Lüdi, Georges/Py, Bernard (2013) : *Être bilingue*. 4^e édition ajoutée d'une postface. Berne. Francfort -s. Main/New York, Lang.

LÜDI, Georges/PY, Bernard *et al.* (1995) : *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne, L'Âge d'Homme.

MacSwan, Jeff (1999) : *A Minimalist Approach to Intrasentential Code Switching*. New York, Garland Press.

Makoni, S., & Pennycook A. (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

Mechelli A/Crinion JT/Noppeney U/O'Doherty J/Ashburner J/ Frackowiack RS (2004) : *Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain*. Nature, 431 : 757.

Mondada, Lorenza (2001) : « Pour une linguistique interactionnelle », *Marges linguistiques* 1, 142-162.

Myers Scotton, C. ([1993] 1997) *Duelling languages : Grammatical structure in codeswitching*. Oxford : Oxford University (1. ed. 1993 ; Paperback edition 1997 with new "Afterword")

Myers Scotton, C. (1993) *Social motivations*

for codeswitching. Evidence from Africa. Oxford : Oxford University Press.

Pennycook Alastair (2010). *Language as a social practice*. New York : Routledge.

Poplack, S./Meechan, M. (1998): "How languages fit together in code-mixing", *International Journal of Bilingualism* 2, 127-38.

Ringbom, H. (1962). Tråspråkighet som forskningsobjekt [Bilingualism as an object of research]. *Finsk Tidskrift*, 6.

Sankoff, D./Poplack, S. (1979) "A formal grammar for code-switching". *Papers in Linguistics* 14 : 3-46.

Wattendorf, Elise *et al.* (2001): "Different languages activate different subfields in Broca's area", in *Neuroimage* 13(6) : 624.

3. PLURALITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE ENTRE DÉFIS ÉTHIQUES, ENJEUX CONTEXTUELS ET SYNERGIES DIDACTIQUES

Marisa Cavalli
Consultante CELV (Conseil de l'Europe)

Introduction

La réflexion autour de la pluralité linguistique et culturelle se situe au croisement et dans des lieux de transition entre divers aspects de la didactique des langues. En premier lieu, elle se doit d'investir le passage d'une conception mono, voire bi à une orientation véritablement plurilingue. Elle implique l'articulation entre le champ des valeurs et des principes et leur mise en pratique par la traduction didactique. Cette dernière s'appuie sur une capacité de lecture des réalités éducatives actuelles, de plus en plus diversifiées entre elles et chacune hétérogène à son intérieur. Elle comporte une partie fortement technique (savoir enseigner) ainsi qu'une partie organisationnelle touchant à la coopération didactique et à l'interdisciplinarité (savoir enseigner en tant qu'organisation éducative).

Encadrées par les valeurs et les principes qui relèvent de l'éthique, la prise en compte des situations réelles ainsi que les didactiques disciplinaire et interdisciplinaire relèvent quant à elles de l'aspect déontologique et professionnel de tout enseignement.

Le but de cette communication est d'essayer d'articuler de façon harmonieuse et

significative ces divers champs de l'enseignement en relation à la pluralité linguistique et culturelle en montrant les liens bien réels et les ponts opérationnels qu'il s'agit de créer entre eux.

1. Pluralité linguistique et pluralité culturelle : une réalité concrète, un changement de paradigme et des pratiques à généraliser

Reconnaître la pluralité linguistique et culturelle et surtout l'assumer à l'école implique de prendre en compte des dimensions de divers ordres : psycholinguistiques, sociolinguistiques, démographiques, politiques, historico-géographiques, géopolitiques, juridiques, économiques, pédagogiques et didactiques, et sans doute d'autres encore.

Mon intervention ne prendra en compte de façon très rapide que quelques-unes de ces dimensions, sur le versant plutôt des individus que sont nos élèves et moins de celui des communautés ou groupes linguistiques auxquels ils appartiennent.

Il est évident qu'une politique linguistique éducative digne de ce nom (d'un établissement scolaire, par exemple) devrait prendre en compte cet ensemble de dimensions pour s'en servir en vue d'une lecture approfondie, cohérente, et faisant sens de la situation sur laquelle elle agit, de façon à fonder ses choix opérationnels.

1.1 Une pluralité multiforme et complexe du côté de la réalité

Que nous vivions dans des sociétés en transformation rapide est une constatation qui relève désormais du poncif : l'accélération du changement est une donnée incontestable qui caractérise nos sociétés actuelles. Que les causes soient attribuables à la mondialisation de l'économie et des échanges commerciaux, aux immigrations/émigrations et à des déplacements de population à géométrie très

variable liés, entre autres, à des changements climatiques, à des conflits, à des régimes dictatoriaux, à la pauvreté des conditions de vie..., rien ne change au fait qu'il s'agit de phénomènes de mobilité qui entraînent des transformations démographiques importantes et qui sont à l'origine des évolutions de plus en plus rapides et étendues en termes aussi de pluralité linguistique et culturelle.

Il faut reconnaître aussi que, dans cette dernière, convergent également certaines pluralités non visibles ou invisibilisées par le passé¹⁸ : celles qui relèvent de la présence — « honteuse » auparavant — des dialectes et des cultures vernaculaires ou celles relatives aux langues régionales et minoritaires dont la possibilité d'une reconnaissance officielle remonte sont relativement récentes avec la Charte des langues régionales et minoritaires (Conseil de l'Europe, 1992).

À côté de tout cela, il s'agit enfin d'ajouter la diversification due à ce qu'il est juste d'appeler les « nouvelles minorités » : les (variétés de) langues amenées par les migrations.

1.2 Du côté du changement de paradigme

Le changement de paradigme prend différentes formes : le terme plurilinguisme porte en soi une polysémie sous laquelle se cachent des conceptions très différentes de ce qu'être plurilingue peut signifier.

Si l'on essaie de retracer le chemin que l'idée de plurilinguisme s'est frayé dans les réflexions des deux grandes institutions européennes qui voient dans la pluralité des langues un atout en vue de la construction européenne, c'est à partir des années 90 au moment du début de la conception du *Cadre européen commun de référence pour les langues étrangères* et puis lors de sa publication

en 2001 (CECR) que l'on peut faire remonter le début à large échelle du changement de paradigme avec la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste *et alii*, 1997), conjointement à celle déjà existante de répertoire linguistique (Gumperz, 1989). Mais, à côté de cette avancée conceptuelle vers le plurilinguisme, les descripteurs de niveau du CECR demeurent franchement monolingues : il faudra attendre le milieu des années 2010 pour qu'ils se mettent au parfum du plurilinguisme. Nous avons là un exemple de coexistence de conceptions monolingues traditionnelles et de représentations plurilingues d'avant-garde.

Plus ou moins au même moment, la Commission européenne (1995) prône un plurilinguisme « induit » scolairement sous la devise bien connue « langue maternelle plus deux langues communautaires » (LM + 2). Conception quelque peu cumulative du plurilinguisme.

Successivement, à partir de 2005, le projet « Langues de l'éducation - Langues pour l'éducation » de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe englobe — dans la notion d'éducation plurilingue et interculturelle — le plurilinguisme « déjà-là », faisant partie des répertoires des apprenants (les langues qu'ils amènent à l'école et qu'ils parlent en dehors), le plurilinguisme interne de la langue de scolarisation avec ses variétés propres et avec celles qui sont utilisées dans les différentes disciplines, le plurilinguisme induit par l'enseignement d'autres langues (régionales, minoritaires, de la migration, étrangères et/ou classiques) tout en mettant en avant la vocation formatrice, éducative de l'enseignement des langues et des cultures, selon la conception qui est propre au Conseil de l'Europe.

Ces réflexions intègrent les avancées conceptuelles de la recherche sur la variation linguistique et sur la pluralité interne de toute langue (entre autres, Gadet, 2006) selon lesquelles la pluralité est une caractéristique inhérente à toute langue singulièrement.

18. Pour ne donner qu'un seul exemple d'invisibilisation d'une partie d'un répertoire linguistique régional, le Val d'Aoste, dont le bilinguisme officiellement affiché, a longtemps offusqué le multilinguisme réel de sa société et le plurilinguisme à compétences plurielles, asymétriques et partielles de ses locuteurs.

Le plurilinguisme se joue donc très différemment selon les nombreuses conceptions existantes.

1.3 Une pluralité à bien concevoir

Le Conseil de l'Europe semble se ranger du côté d'une vision non cumulative mais articulée et complexe du plurilinguisme qui, loin de toute tentation instrumentale, vise autre chose que les langues elles-mêmes.

Le plurilinguisme et l'éducation plurilingue n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble.

(Beacco – Byram 2007 : 18)

Pluralité linguistique mais pluralité culturelle aussi : si à elle seule la langue véhicule déjà des éléments culturels, pluralité des langues signifie également possibilité d'accès à une diversité de cultures. Cette dimension profondément formatrice de l'enseignement des langues, souvent négligée, demeure pourtant centrale dans le processus de formation des individus et des futurs citoyens, à condition que l'éducation (inter)culturelle ne se réduise pas à un enseignement de « faits » culturels réifiant, folklorique, déterministe, figé et figeant... L'éducation interculturelle contribue ainsi avec l'éducation plurilingue à une « forme du vivre ensemble ».

Il faut cependant reconnaître que, si au niveau de la recherche et de la réflexion aussi (May, 2013 ; Conteh & Meier [eds], 2015), il est largement admis qu'un tournant plurilingue a bien eu lieu, les représentations sociales autour des questions linguistiques peinent à évoluer et le monde de l'école à trouver les modalités pratiques pour la mise en œuvre d'une didactisation de la pluralité linguistique et culturelle.

2. Éthique et déontologie : deux côtés d'une même médaille

Tout ce qui touche à l'enseignement — à « l'art spécifiquement humain » — relève de l'éthique, selon Freire :

The exercise of the art and practice of teaching (a specifically human art), is of itself profoundly formational and, for that reason, ethical.

(Freire et alii, 2000 : 63)¹⁹

Pour Freire :

[...] [to transform the experience of educating into a matter of simple technique is to impoverish what is fundamentally human in this experience: namely, its capacity to form the human person.

(Ibidem : 39)²⁰

Ces réflexions sur l'éthique peuvent mener très loin si l'on décide de les adopter. Le point de vue d'une philosophe, Irène Pereira, qui reprend la théorie freirienne et la met au goût européen en la métissant avec les apports de Bourdieu et Habermas :

[...] l'éducation en démocratie doit développer des capacités critiques chez les citoyen-nes, qui les rendent capables de faire entendre leur propre voix afin qu'ils et elles soient en mesure, en tant que professionnel-les, de porter une alerte éthique, voire en tant que citoyen-nes de désobéir pour faire respecter les droits humains.

(p. 100)

Dans un autre texte (Pereira : 2018), elle démontre de façon efficace la relation entre l'éthique et la déontologie (entre le pédagogique et le technique/didactique) :

19. « L'exercice de l'art, l'expérience de l'enseignement (un art spécifiquement humain), est en soi profondément formateur, et, pour cette raison, éthique. » (p. 63). Toutes les traductions dans ce texte sont de mon fait.

20. « Transformer l'expérience de l'éducation en une simple question de technique, c'est appauvrir ce qui est fondamentalement humain dans cette expérience : c'est-à-dire sa capacité à former la personne humaine. » (p. 39).

L'agir éthique constitue la dimension de la pédagogie qui est plus spécifiquement consacrée à la question de l'action pédagogique.

[...]

La pédagogie met en œuvre des finalités axiologiques. Mais il faut effectivement des moyens concrets pour réaliser ces finalités pédagogiques.

L'agir technique ou didactique se pose la question des moyens les plus efficaces pour atteindre cette finalité. [...]

L'agir éthique vient normer l'agir technique pour éviter de transformer l'éducation en une simple instrumentalisation d'autrui, y compris pour « son bien ». [...]

Dans ce cas, la pédagogie s'occupe de l'agir éthique, tandis que la didactique se donne pour objet l'agir technique. L'agir technique peut faire l'objet d'une évaluation quantifiable, l'agir éthique relève d'une évaluation morale.

Ce sont des distinctions subtiles mais centrales dans la conception de son métier de la part de tout enseignant. Et elles concernent de près le travail des chercheurs aussi ainsi que la façon dont il s'agit d'entendre le travail à entreprendre à l'école en vue de l'accueil, de la gestion et du développement de la pluralité linguistique et culturelle.

Les recherches scientifiques qui commencent à se multiplier concernant la pluralité linguistique et culturelle dans le domaine de l'enseignement des langues peuvent de façon aisée évaluer des performances : il s'agit là du niveau technique et d'une évaluation quantifiable. Elles peuvent ainsi facilement arriver à affirmer, sur la base de données concrètes et tangibles, que l'apprentissage précoce des langues (voir, par exemple, Muñoz, 2006) ou l'enseignement des langues familiales (voir, par exemple, Berthelet & Lambelet [eds], 2017) ou l'enseignement bilingue n'ont aucune incidence sur les compétences linguistiques dans l'une ou l'autre langue. L'entreprise serait beaucoup plus complexe et difficile si le propos était d'évaluer les acquisitions qui se situent du côté de la construction

identitaire, de l'esprit critique, de l'ouverture d'esprit, de l'accueil de l'autre et de la diversité, de la capacité à travailler avec les autres, de la confiance en soi, c'est-à-dire de tout l'aspect concernant les dispositions, les attitudes, les manières de sentir et d'être — en somme la dimension éthique de tout enseignement — dont l'appréciation relève d'une évaluation « morale » difficilement quantifiable.

L'éducation plurilingue et interculturelle des apprenants relève de l'éthique (pédagogie) et se réalise par une technique (didactique) efficace qui relève, elle, de la déontologie. Il ne s'agit pas là de dimensions distinctes, mais des deux faces de la même médaille :

In addition, I never saw educative practice as an experience that could be considered valid if it lacked rigor and intellectual discipline.

(Freire et alii, *op. cit.* : 128)²¹

En effet, éthique et déontologie ensemble sont censées garantir leurs droits linguistiques aux apprenants dans toute leur diversité.

2.1 Prise en compte de la pluralité linguistique comme garantie de divers droits linguistiques

C'est là un autre aspect qui touche aussi bien à l'éthique qu'à la déontologie. Il ne s'agit pas — ou pas exclusivement — par la prise en compte de la pluralité de viser, comme dans la citation de Beacco et Byram 2007 (cf. *supra*) : « l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles », c'est-à-dire d'assurer, uniquement et de façon techniquement performante, un développement pluriel des répertoires dans une orientation « langues étrangères », ayant peut-être à l'esprit les grandes langues internationales.

21. « Par ailleurs, je n'ai jamais vu la pratique éducative comme une expérience qui pourrait être considérée comme valable si elle manquait de rigueur et de discipline intellectuelle. »

L'orientation axiologique d'une « éducation plurilingue » est beaucoup plus fine, informée qu'elle est par les droits linguistiques des individus. Ces derniers peuvent être assez différenciés : ils peuvent impliquer, par exemple :

- le droit pour tout individu de pouvoir parler et apprendre dans toute sa richesse sa langue première, quel que soit le statut de cette dernière (langue régionale ou minoritaire ou liée à la migration) ;
- le droit d'utiliser sa propre langue première et l'entièreté de son propre répertoire dans la construction des apprentissages et des savoirs disciplinaires à l'école ;
- le droit/devoir des étrangers d'apprendre la langue du pays d'accueil (*comme prévu par la Charte des langues régionales et minoritaires*)²² ;
- le droit de chacun d'apprendre les langues étrangères selon ses propres désirs/besoins tout au long de la vie ;
- le droit d'apprendre les langues qui permettent à chacun une participation active, consciente et responsable à la citoyenneté démocratique ;
- le droit à l'acceptation de ses propres langues, de ses propres particularités linguistiques (accents, niveaux de langue, registres, etc.) et de certaines de ses particularités culturelles.

Les langues dont il est question ici ne jouissent pas du même degré de légitimation et de protection juridique. Une hiérarchie existe entre langues largement admises et presque « sacralisées » (les langues nationales), langues reconnues depuis relativement peu (les langues régionales et minoritaires), langues ignorées et non protégées (dialectes, langues familiales, de la migration)²³, jusqu'au paradoxe

22. « Soulignant la valeur de l'interculturel et du plurilinguisme, et considérant que la protection et l'encouragement des langues régionales ou minoritaires ne devraient pas se faire au détriment des langues officielles et de la nécessité de les apprendre » (préambule) (*mon soulignement*).

23. La tentative — faite en 2004, à l'initiative du député français François Legendre, par l'instance

d'une langue étrangère pratiquement imposée au niveau planétaire (l'anglais).

La garantie de cet ensemble de droits couplée à une éducation interculturelle concourt à la cohésion sociale, qui est la finalité superordonnée de l'accueil et de la didactisation de la pluralité linguistique à l'école. Ces droits doivent être détaillés et définis de façon à ce que, du niveau de l'éthique, ils soient transposables dans celui de la déontologie professionnelle. Une telle entreprise a déjà été tentée par Daniel Coste (dir.) (2009) qui envisage quatre grandes catégories de droits linguistiques²⁴ :

- droits linguistiques généraux ;
- droits liés à la langue comme matière ;
- droits relatifs à la langue comme moyen de travail d'autres matières ;
- droits concernant les relations entre les matières scolaires et entre celles-ci et les élèves.

La définition ponctuelle de ces droits facilite la traduction technique (niveau didactique = déontologie) de l'orientation pédagogique (niveau pédagogique = éthique).

3. Enjeux contextuels : une pluralité de situations individuelles et de combinaisons de langues

L'enseignement et l'apprentissage des langues sont définis, conditionnés et déterminés à des niveaux décisionnels très différents (supra, macro, méso, micro et

la plus propositionnelle, dynamique et militante du Conseil de l'Europe, l'Assemblée parlementaire (APCE) — de faire reconnaître un droit à la langue maternelle élargi aux langues de la migration a échoué en 2008. Cf., par ailleurs, l'admirable plaidoyer scientifique qui accompagnait le rapport de F. Legendre, écrit par Lüdi (2006). L'extension de la protection de la Charte des langues régionales et minoritaires au cas des « nouvelles minorités » piétine malgré les avis scientifiques. Symptôme du fait que les langues, même minoritaires, même minorisées semblent continuer de faire peur au législateur ainsi qu'aux États-Nations.

24. Voir en annexe, le détail de ces droits.

nano) s'emboitant plus ou moins harmonieusement les uns dans les autres et dont, en tant qu'enseignant, il est impossible de ne pas tenir compte en termes autant de contraintes avec lesquelles composer, de limites à dépasser et d'opportunités, si possible, à cueillir.

Je me réfère ici essentiellement à l'enseignement dans un contexte institutionnel et, puisque j'ai l'expérience vécue d'une vie entière dans une région minoritaire à la politique linguistique très affichée, je pense également en termes de territoires ou contextes sociolinguistiques particuliers. Il n'est pas question ici de besoins DU contexte, quel qu'il soit : la question est beaucoup plus complexe. De nos jours les classes multilingues nous mettent face au défi de répondre aux besoins vitaux (mais, on l'espère aussi, aux envies, aux désirs, aux ambitions) des apprenants vivant dans des contextes sociaux et familiaux non comparables, de plus en plus divers.

Prenons, à titre d'exemple, l'enseignement du français en France. De nos jours, cela peut signifier :

- renforcer une L1 déjà bien acquise dans le contexte familial ;
- enseigner des registres de la L1 auxquels certains élèves, parlant des variétés de la langue de scolarisation, n'ont pas eu accès dans leur milieu familial ;
- enseigner une L2 à des élèves de minorités linguistiques (parlant des langues régionales, minoritaires ou de la migration) ;
- enseigner une langue étrangère à tout élève juste arrivé depuis l'étranger ;
- enseigner à tous les élèves les registres, les genres textuels des diverses disciplines, y compris du français comme matière ;
- faire prendre conscience de la pluralité interne de ce qu'on appelle français. Dans certains contextes enseigner le français peut vouloir dire tout cet ensemble de choses dans une même classe.

Enseigner dans ces conditions implique des stratégies et des attentions sensible-

ment différentes et c'est d'autant plus difficile que tout cela est, parfois, nuancé, peu visible à une observation superficielle, difficile à percevoir et à saisir. Il faut se donner les moyens pour déceler cette complexité.

Dans ces situations complexes à loisir, parmi les droits des élèves rentre l'acquisition de compétences de type méta que peuvent fournir dans notre domaine les approches s'inspirant des travaux autour du *critical language awareness* (Fairclough 1992 et 2001) et du *critical cultural awareness* (Byram, 2012). Ces approches — qui prennent appui sur les théories de Paulo Freire et de la pédagogie critique et qui visent la « mise en pouvoir » des apprenants devraient permettre à tout élève de réfléchir aux (et, dans la mesure du possible de déjouer les) enjeux de pouvoir liés aux langues : comprendre les enjeux économiques et géopolitiques qui font que certaines langues jouissent d'un prestige particulier et les raisons de la minorisation et de la domination symbolique qui affectent les langues vernaculaires, régionales et minoritaires ainsi que les raisons des discriminations linguistiques ou de la honte que les apprenants peuvent éprouver à parler un code « divers », « autre »...

Un des défis éthiques est de savoir comment répondre aux droits linguistiques divers, très divers, de nos apprenants de façon équitable et non discriminatoire. En répondant aux questions habituelles de tout curriculum : quelles langues faire apprendre, pour quelles finalités éducatives, pour quoi faire et naturellement (c'est le propre de l'enseignement efficace) comment.

Pour commencer, quelques évidences :

- Il est impossible pour les niveaux décisionnels MACRO (États, régions, villes) de prendre des décisions de politique linguistique éducative tout à fait pertinentes pour tous les types de macro-contextes à cause de la diversité des langues en présence, de leurs statuts, de leur importance relative, de leurs agencements, en somme de leur écologie.

- Le niveau décisionnel MESO (celui de l'établissement scolaire) demeure central pour l'établissement d'une politique linguistique éducative globale pertinente pour chaque contexte.
- Le niveau MICRO (classe/enseignants) est le lieu crucial pour la mise en œuvre de la politique linguistique de l'établissement, mais surtout pour son adaptation aux besoins spécifiques de chaque élève (en relation aussi au contexte, mais non uniquement).
- L'apport de tout enseignant et de son professionnalisme est essentiel en vue d'assurer les droits linguistiques de chaque élève et par là son développement global, son autonomie et sa réussite scolaire (niveau NANO, celui des acteurs sociaux).

4. Un impératif éthique et déontologique : créer des synergies

Aussi bien dans l'agir éthique que dans l'agir technique/déontologique en lien avec la pluralité linguistique et culturelle rentre aussi la capacité professionnelle des enseignants à travailler de façon collaborative avec un certain nombre d'acteurs du et autour du monde scolaire :

- en premier lieu, avec leurs élèves en instaurant une relation authentiquement dialogique, donc paritaire bien qu'asymétrique ;
- ensemble avec les collègues qui font partie de l'équipe pédagogique ;
- avec d'autres acteurs du terrain dont, en premier lieu, les parents, que l'école devrait soutenir dans leurs politiques linguistiques familiales ;
- avec l'opinion publique et les médias de façon à faire évoluer les représentations sociales autour des questions linguistiques ;
- avec d'autres partenaires de l'environnement proche, qui constituent d'autres agences formatives (bibliothèques, musées, associations culturelles...);

- avec des établissements scolaires étrangers en vue de correspondances, échanges voire projets à distance ;
- avec les décideurs pour faire remonter les informations et les expertises du terrain de façon à valoriser les expériences innovantes, les légitimer et les institutionnaliser ;
- avec les universités pour des collaborations efficaces dans le cadre de recherches-actions, car le domaine du plurilinguisme nécessite les approfondissements que seule la recherche permet ;
- avec des associations professionnelles pour échanger en réseau entre communautés de pratiques ;
- etc.

La recherche de synergies multiples, la coopération, le travail collaboratif, la construction de projets à plusieurs acteurs ne relève pas d'une option individuelle : c'est une priorité de l'institution scolaire qui doit se penser en tant qu'organisation et penser son travail en tant que telle.

Les synergies interdisciplinaires constituent autant un devoir éthique (axiologique) de l'école qu'un impératif déontologique (technique et pratique) pour la réalisation d'une éducation plurilingue et interculturelle. Il s'agit en effet d'envisager une collaboration interdisciplinaire à géométrie variable qui touche diverses zones d'intersection avec des objectifs convergents mais à chaque fois diversifiés. Il s'agit ainsi de travailler :

- en tant qu'équipe pédagogique en vue d'une éducation langagière transversale à partir des orientations de politique linguistique éducative de l'établissement scolaire ;
- entre enseignants de langues (langue(s) de scolarisation, régionales ou minoritaires, étrangères, classiques, familiales...) en vue de créer des passerelles entre les langues et obtenir des économies au plan cognitif et didactique ;
- entre enseignants de disciplines sœurs en vue de trouver des convergences interdisciplinaires ;

– entre enseignants de langues et de disciplines autres autour des dimensions langagières de ces dernières.

Certes, vaste et multiforme chantier.

Conclusion

Dans ce texte, j'ai essayé de montrer que la mise en place d'une éducation pluri-lingue et interculturelle relève autant du plan éthique que de la déontologie professionnelle des enseignants et que, pour que cette éducation accueille et développe la pluralité linguistique et culturelle existante, il s'agit de :

– Reconnaître que cette dernière est une caractéristique de nos sociétés actuelles, qu'elle représente également le fruit d'une prise de conscience plus approfondie de pluralités existantes mais invisibilisées par le passé et qu'elle constitue un changement de paradigme reconnu dans le domaine scientifique et par les réalités de terrain.

– Accueillir et prendre en compte — de la part des systèmes éducatifs — la pluralité linguistique et culturelle, la gérer, s'en servir à des fins éducatives, émancipatrices, visant l'autonomisation des apprenants et le développement de leur esprit critique avec comme finalité ultime la cohésion sociale.

– Pour ce faire, travailler aussi bien du côté éthique (pédagogie) que du côté déontologique (didactique/technique) qui représentent les deux faces d'une même médaille : on n'est pas éthique si l'on n'est pas didactiquement performant ; seule une pédagogie accompagnée d'une didactique performante peut, en effet, contribuer à garantir les droits linguistiques des apprenants.

– Adopter des politiques linguistiques très diversifiées et très contextualisées, car la pluralité linguistique et culturelle présente des configurations très différentes selon les contextes géopolitiques, les situations de classe et les parcours individuels des

apprenants. La variabilité de ces configurations est plus perceptible au niveau de la classe, si l'on se donne les moyens de la faire ressortir : dans la classe l'homogénéité de choix imposés n'a aucun sens. Car ce qu'il faut garantir à tous les élèves — et de façon équitable — ce ne sont pas tellement (ou uniquement) des apprentissages de langues diverses dans des configurations figées (du style : langue nationale + anglais), mais ce sont leurs droits linguistiques tels qu'ils ont été ici définis (reconnaissance et utilisation en vue des apprentissages de leurs langues premières, développement de ces dernières, choix personnels de langues étrangères à apprendre, apprentissage des registres de la langue de scolarisation leur permettant de bien apprendre les connaissances disciplinaires...).

– Mettre en œuvre des didactiques décloisonnées et interdisciplinaires à géométrie très variable qui permettent de promouvoir toutes les synergies interdisciplinaires nécessaires, de réaliser des enseignements plus performants et des économies aussi bien cognitives que didactiques à travers des stratégies de transfert.

– S'assurer que la didactique soit fortement orientée par la pédagogie (critique) et que la technique ne prenne jamais le dessus.

Dans ce cadre, la nécessité et l'urgence de soutenir les équipes pédagogiques, qui se trouvent à agir en première ligne, en les formant à et à travers la recherche-action sont l'évidence même.

Bibliographie

APCE – CONSEIL DE L'EUROPE (2004). La place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire – Proposition de résolution. <https://pace.coe.int/fr/files/17421#trace-3>

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Version intégrale,

Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe (p. 18). www.coe.int/lang

Berthélé, R., & Lambelet, A. (eds.). (2017). *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children: Interdependence or Independence?* (1st edition). Clevedon : Multilingual Matters.

Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts, *Language Awareness*, 21:1-2, 5-13.

COMMISSION EUROPEENNE (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxembourg : Bureau des publications officielles de la Communauté européenne.

CONSEIL DE L'EUROPE (1992). *Charte européenne des langues régionales et minoritaires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des langues vivantes (1^{ère} édition 1996).

Conteh, J., & Meier, G. (Éd.). (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol ; Buffalo : Multilingual Matters.

Coste, D. (dir) (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang

Coste, D. (éd.), Cavalli, M., Crisan, A., et van de Ven, P.-H. (2009) : *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997) : « Compétence plurilingue et pluriculturelle », Strasbourg, Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang

Fairclough, N. (éd.) (1992). *Critical Language Awareness*, Harlow, Longman.

Fairclough, N. (2001). *Language and Power*, London, Routledge (1st ed. 1989).

Freire, P., Aronowitz, S., & Macedo, D. (2000). *Pedagogy of Freedom : Ethics, Demo-*

cracy, and Civic Courage (First Paperback Printing edition; P. Clarke, Trad.). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Gadet, F. (2003). *La variation sociale*. Paris : Ophrys.

Gumperz J. (1989), *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.

Lüdi, G. (2006). *Réflexions sur la place de la langue dite maternelle dans l'enseignement scolaire*. Annexe au rapport de F. Legendre - La place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire, doc. 10837, 07/02/2006. <https://pace.coe.int/fr/files/17421#trace-3>

May, S. (ed.). (2013). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education* (1st edition). New York ; London : Routledge.

Muñoz, C. (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Pereira, I. (2018). *Bréviaire des enseignants - Science, éthique et pratique professionnelle*. Vulaines sur Seine : Éditions du Croquant.

Pereira, I. (2019). *L'agir socio-éthique en pédagogie : une approche freirienne*, <https://pedaradicale.hypotheses.org/2401>

Annexe

Droits linguistiques généraux (p. 9-10)

- reconnaître, prendre en considération et valoriser le répertoire langagier de l'élève ;
- le familiariser aux conduites langagières, règles de communication et genres de discours de l'école ;
- l'exposer à une variété de formats de communication, de genres de discours pour apprendre et de voies d'accès aux connaissances ;
- lui expliciter ce qui lui est demandé en termes de capacités langagières pour pro-

gresser dans la construction des savoirs et satisfaire aux attentes du système éducatif ;

- recevoir une appréciation régulière de ses progrès ou manques dans les différentes formes de l'activité langagière scolaire ;

- reconnaître, prendre en considération et valoriser le répertoire langagier de l'élève ;

- le familiariser aux conduites langagières, règles de communication et genres de discours de l'école ;

- l'exposer à une variété de formats de communication, de genres de discours pour apprendre et de voies d'accès aux connaissances ;

- lui expliciter ce qui lui est demandé en termes de capacités langagières pour progresser dans la construction des savoirs et satisfaire aux attentes du système éducatif ;

- recevoir une appréciation régulière de ses progrès ou manques dans les différentes formes de l'activité langagière scolaire ;

- être soutenu et guidé par des enseignants qualifiés, conscients de l'importance et des fonctions multiples du langage et des langues, dans leur champ d'intervention et dans le projet éducatif général ;

- le sensibiliser au rôle heuristique des langues et langages, instruments :

- de communication et d'interaction ;
- de conservation et transmission des connaissances ;
- de participation citoyenne à la vie sociale, mais aussi ;
- de recherche, de création, d'expérimentation et de découverte.

Droits relatifs à la langue comme matière (p. 10)

- développement des compétences langagières dans leurs dimensions communicationnelles, cognitives et comme moyens pour l'affirmation personnelle et la relation sociale ;

- acquisition des moyens nécessaires à l'exercice ordinaire de la communication

en contextes scolaires et dans la vie sociale, surtout dans les situations de communication formelles, officielles, à enjeux importants ;

- prise de conscience de la complexité, de la variabilité et des potentialités des langues, prises isolément et dans les relations qu'elles entretiennent ;

- apprentissage pratique des régularités et normes qui en régissent les fonctionnements morphologiques, syntaxiques et orthographiques, ainsi que les réalisations sociolinguistiques ;

- sensibilisation et préparation aux usages créatifs, ludiques, esthétiques des langues

- observation, pratique et analyse critique de genres textuels et de leur fonctionnement linguistique et sémiotique ;

- accès au patrimoine littéraire et plus largement culturel véhiculé par la langue et à une ouverture interculturelle par les langues, les textes et les œuvres.

Droits relatifs à la langue comme moyen de travail d'autres matières (p. 10-11)

- une prise de conscience :

- de la dimension langagière et sémiotique de toute discipline et de tout apprentissage disciplinaire ;

- des relations entre langue commune et langages spécifiques ;

- des genres textuels et des formats communicationnels propres à chaque matière et des caractéristiques langagières des opérations liées au fonctionnement de ces mêmes matières (observation, argumentation, explication, exemplification, etc.) ;

- une familiarisation avec ces genres, formats et opérations (leurs spécificités disciplinaires et leur éventuelle portée transversale).

Droits concernant les relations entre les matières scolaires et entre celles-ci et les élèves (p. 11)

- verbaliser, prendre en compte, retravailler, remettre en cause ou complexifier les représentations et conceptions « naïves » spontanées des élèves ;
- mettre en relief, exploiter les passerelles entre les matières (qu'il s'agisse des langues et/ou d'autres matières [transversalités, similarités, spécificités...]) ;
- souligner la pertinence des acquis disciplinaires scolaires en relation aux usages et aux genres sociaux extérieurs à l'école.

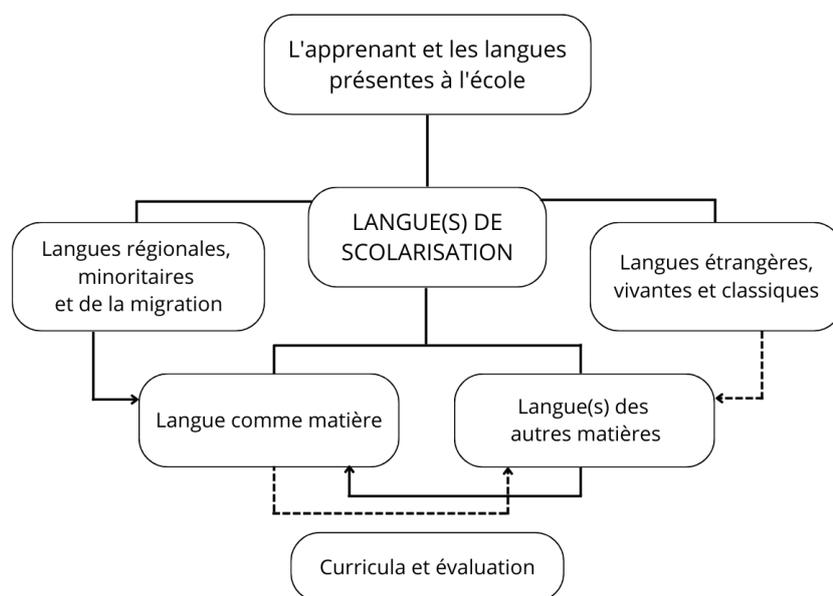
D'après : COSTE, D. [dir] [2009]. *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang]

4. LES LANGUES SONT LE LIEU DES APPRENTISSAGES. DE QUELQUES GESTES PROFESSIONNELS EN CLASSE BILINGUE

Pierre Escudé
INSPE/Université de Bordeaux

1. Qu'est-ce qu'une classe bilingue ?

Nous proposons d'entrer dans la question en prenant en compte les travaux décennaux de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, « Langues de l'éducation – langues pour l'éducation » (2005-2015). Un document intermédiaire (Coste 2007, 23) :



Ce schéma pose au centre la ou les « langue(s) de scolarisation ». Entre dans la dynamique de scolarisation « l'apprenant » par le biais des « langues présentes à

l'école ». Ces langues sont donc multiples, de fait, puisque l'école est *multilingue* — au même titre qu'un très grand nombre de lieux sociaux, de la classe au quartier, de la ville à l'Europe en passant par tout pays. En effet, auprès de la ou des langues de scolarisation, se trouvent a) les « langues régionales, minoritaires et de la migration » et b) les « langues étrangères vivantes et classiques » : mais on le voit ces deux dernières étiquettes sont grevées de représentations et de réception sociolinguistiques souvent durables²⁵. Mais les liens existent entre ces différentes boîtes, et de fait une langue vivante régionale ou étrangère peut également être langue de scolarisation : pour l'une dans le cadre du bilinguisme paritaire précoce²⁶ ou dans celui de la « DNL » dès le collège ; pour l'autre, dans le cadre des sections européennes ou internationales et dans celui de la « DNL »²⁷.

L'ensemble de ces langues peut ensuite être employé en tant que « langue comme matière » : c'est le cas du français, langue de scolarisation le plus souvent unique dans les cycles de l'École primaire française, et qui selon l'analyse de PIRLS 2016, occupe 37 % du temps de classe de l'année

25. Ce schéma, schématique par définition, ne peut répondre à toutes les possibilités : ainsi, une « langue régionale » ou une « langue de l'immigration » peut parfaitement être une « langue vivante » apprise au même titre qu'une « langue vivante étrangère ».

26. En France, les « langues régionales » sont par ailleurs langues de scolarisation dans le cadre du bilinguisme paritaire précoce au sein de l'Éducation Nationale, bilinguisme encadré depuis les circulaires de 2001 jusqu'à celle du 14 décembre 2021.

27. Nous conservons l'acronyme institutionnel de Discipline Non Linguistique, longuement glosé notamment par les travaux de l'ADEB (cf. <http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/>). Lors de la parution des nouveaux programmes, le Ministère de l'Éducation Nationale a tenté l'acronyme de « DdNL » (Discipline dite Non Linguistique).

de CM1²⁸ ; c'est évidemment le cas d'une langue vivante, ou encore d'une langue de l'antiquité, qui est étudiée comme une matière disciplinaire spécifique. Mais l'ensemble de ces langues (à l'exception des langues de l'antiquité)²⁹ peut à des titres divers être employé comme une « langue d'autre matière », c'est-à-dire que dans ce cas, l'apprentissage d'une discipline donnée se fait *dans* la langue autre que la langue de scolarisation majoritaire. Enfin, au bas du schéma, le cartouche « curricula et évaluation » rappelle que ces dispositifs sont recommandables dans l'ensemble du cursus éducatif dont bénéficie l'apprenant, et qu'il convient de l'évaluer pour ce qu'il est.

En conclusion, hormis les cadres officiels d'enseignement bilingue (enseignement paritaire français-langue régionale ; sections européennes ou internationales ; EMILE ou AICL³⁰ dans les établissements français « de l'étranger » (AEFE, MLF, etc.)³¹,

28. En 2016, le Programme International de Recherche sur la Littérature Scolaire (PIRLS) classait les élèves du CM1 français, entrés en littérature – « aptitude à comprendre et produire du sens à partir d'un texte écrit » - depuis quatre années, 22e sur les 24 pays de l'Union Européenne entrés dans l'évaluation. Cf. <https://www.education.gouv.fr/media/13694/download>

29. Hormis certaines possibilités sans doute existantes dans quelques sections d'université, où un professeur de latin ou de grec ancien fait cours dans la langue.

30. Nous employons ces deux acronymes (Enseignement d'une Matière Intégrant une Langue Étrangère ; Apprentissage Intégré d'un Contenu et d'une Langue) concurrents de celui de « DNL », notant que pour l'un l'intégration de la langue employée et du contenu disciplinaire visé est considéré du côté de l'enseignant (EMILE) et pour l'autre du côté de l'apprenant (AICL). Notre préférence ira vers ce dernier acronyme.

31. Pour l'Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger, une distinction difficilement explicable est faite entre EMILE au primaire et DNL au secondaire (cf. <https://www.aefe.fr/sites/default/files/asset/file/2019-brochure-parcours-langues-reseau-aefe.pdf>, p. 5 et 9). La Mission Laïque Française en revanche, partenaire d'une publication de l'ADEB sur le professeur d'enseignement bilingue (<http://www.adeb-asso.org/publications/le-professeur-de-langue-2-dans-l-enseignement-bilingue/>) n'utilise plus que l'acronyme d'EMILE.

on doit s'apercevoir que le « bilinguisme » est partout dans la mesure où il y a une évidente diversité des langues en contact au sein de tout système d'enseignement, et que chaque langue — à commencer par la langue majoritaire de scolarisation — n'existe que dans la variété, entre langue « de communication » générale et langue spécifique à chaque champ disciplinaire. Autrement dit, au-delà du *multilinguisme* spatial ou social, existe un *plurilinguisme* en chaque individu. La notion « d'excursion » notamment développée par le linguiste et ministre de l'Éducation nationale italien Tullio de Mauro³² est à cet égard fondamentale : comment reconnaître chaque poche langagière spécifique et donner aux apprenants la possibilité de s'en extraire pour mieux se l'approprier, comme s'approprier la capacité à comprendre et produire du sens en des poches langagières nouvelles ?

En ce sens, une classe bilingue devrait être perçue à l'égal d'une classe ordinaire mais où enseignants, apprenants et cadre scolaire dans son ensemble ont conscience que sont en jeu différents emplois de différentes langues dans leur diversité et leur variété interne auprès d'apprenants eux-mêmes traversés par différentes langues, et bien souvent construits par elles. Le schéma du Conseil de l'Europe propose ainsi non pas une image figée des différentes possibilités scolaires de l'emploi des langues, mais bien une dynamique constante de contact et d'intégration des langues, de leurs fonctions et de leurs apports.

Le premier geste professionnel de l'enseignant au sein de toute classe sera donc celui d'une vigilance aux énoncés employés, tant par lui que par ses élèves, vigilance extrême et de tous les instants.

32. *L'Éducation Linguistique Démocratique*, Limoges, Lambert-Lucas, 2022.

2. Un exemple inattendu d'obstacle

Une anecdote³³ révèle parfaitement l'obstacle que constitue un fait de langue pour un apprenant, et en quoi le geste premier de *vigilance par rapport aux énoncés* permet de le dépasser.

- 1) Lors d'un repas, ma fille, Anouk, élève de CM2, m'a posé une question de mathématiques.
- 2) Elle a compris mes explications.
- 3) À la fin, j'ai jugé utile de lui dire : « Tu vois, je viens de te démontrer la propriété ».
- 4) Elle m'a alors répondu : « Papa, je ne comprends plus rien ».
- 5) Très intrigué par ce brusque revirement de sa part, je lui demande pourquoi.
- 6) Elle répond : « Tout me semblait clair, et à présent tu me dis que tu as démontré. Je croyais que tu avais montré ».
- 7) Je n'arrivais vraiment pas à comprendre ce qui la gênait.
- 8) Elle m'expliqua alors que, selon elle, « démontrer » était le contraire de « montrer », comme « dévisser » est le contraire de « visser ».
- 9) Je n'aurais jamais pensé que l'introduction du mot « démontrer » pouvait avoir de tels effets.

Phrases 1 et 2 : une jeune fille de 10 ans interroge son père, après l'école, sur une question de mathématiques non comprise en classe ; après explication du papa, la fillette a compris. L'anecdote devrait s'arrêter ici. Nous pouvons cependant nous interroger : pourquoi la fillette n'a-t-elle pas eu l'occasion, ou le temps, ou le courage, ou l'idée d'interroger son professeur ? Et pourquoi son professeur n'a-t-il pas répondu à la fillette, à moins qu'il n'en ait pas eu l'occasion, ou le temps ? Peut-être avait-il déjà répondu ? Peut-être n'a-t-il pas vu ou su

évaluer que la fillette ne comprenait pas ? Le fait est que désormais, « Anouck, élève de CM2 » a compris.

Phrase 3 : le père est également professeur ; de fait, il « juge utile » de lui dire « je viens de te démontrer la propriété ». Cette phrase est-elle utile à la compréhension de la « question de mathématiques » d'Anouck ? Non, certes ! elle avait compris *avant*. Mais cette phrase est-elle inutile de la part d'un professeur ? Non, car elle permet de passer d'une illustration spécifique à une compréhension globale du phénomène (une propriété mathématique) et s'énonce, de fait, par un lexique particulier propre au langage mathématique (démontrer ; propriété).

Phrase 4 : Anouck qui avait compris avoue qu'elle « ne comprend plus rien ». La capacité à énoncer un nouvel échec est une réelle capacité de la part de cet élève : et c'est à partir de ce constat, que ne pouvait pas faire son père-professeur, que l'anecdote devient vraiment intéressante.

Phrase 5 et 6 : le papa-professeur (« très intrigué ») trouve le temps et l'intérêt de comprendre l'obstacle face auquel Anouck a avoué se retrouver. Le professeur interroge son élève sur les causes du « brusque revirement ». Anouck explique une première fois.

Phrases 7 et 8 : le papa-professeur ne comprend pas la raison mathématique de l'obstacle et cherche à faire *explicitement* à Anouck son incapacité à comprendre. Anouck trouve les mots, et la sécurité verbale, pour expliquer une seconde fois. Quand le verbe « expliquer » intervient, notons qu'il n'est pas de l'autorité du maître, mais de celui de l'élève : c'est parce que l'élève parvient, sous l'impulsion bienveillante et patiente du professeur, à *expliquer* le lieu de son incompréhension que le professeur parvient à comprendre qu'il ne s'agit pas ici d'un problème cognitif mais d'un problème langagier. C'est le mot « démontrer » qui pose problème : l'élève en avait construit le sens différemment, par le fait d'une hypothèse de sens personnelle, corroborée par

33. Contée par André Antibi, professeur de mathématiques à l'université de Toulouse-III. Nous avons numéroté les 9 phrases du texte pour la facilité de l'exposé qui suit.

les principes de prédictibilité — dont nous allons parler plus loin — et par l'élaboration d'une grammaire implicite interne qui n'avait pas été sur ce point validée par la langue experte du maître.

Phrase 9 : Le papa-professeur, à l'instar de sa fille-élève, a lui aussi appris quelque chose.

Qu'ont appris Anouck et son père ? Pour l'élève : que le langage spécifique développe d'autres emplois en d'autres contextes, et donc d'autres significations que le langage déjà-là. Il y a variation au sein de la même langue. Je ne peux m'approprier le contenu d'une langue si je n'éclaircis pas sa forme. Pour le professeur : qu'il doit donc sans cesse être *vigilant* à l'usage de sa propre énonciation et à la compréhension de celle-ci par ses élèves. S'il n'y a pas explicitation de la forme de l'énoncé, le contenu peut rester opaque (Gajo 2007). Expliciter se dit en anglais *clarify* : l'explicitation de la forme désopacifie le contenu.

Nous pouvons ici reprendre les mots des deux premiers observateurs français de cas de bilinguisme :

Dans tout son apprentissage de la parole, l'enfant "n'est pas le tireur maladroit qui frappe à l'aventure, c'est un bon tireur qui ne dispose que d'une arme défectueuse ou mal pointée, et qui touche au même endroit jusqu'à ce qu'il ait rectifié son tir".

(Grammont 1902, cité par Ronjat 2013 [1913])

Si les langues sont bien le lieu des apprentissages, c'est que l'opacité ou la clarification de la forme fait obstacle ou passage au contenu que la langue véhicule.

3. Référent et signe linguistique : qu'est-ce qui est premier ?

Lors d'une visite de classe de CM1 monolingue, je suis témoin de la scène suivante (Escudé 2020). Le maître ouvre la deuxième séance d'une séquence mathé-

matique en géométrie sur les polygones. Il demande à ses élèves de revenir sur la définition apprise lors de la séance précédente : les bons élèves récitent : « un polygone est une a) figure géométrique b) fermée et c) tracée à la règle ». Il faut faire vite, et avancer dans l'enseignement des contenus. Le maître ne peut s'assurer que les autres élèves, heureux de n'avoir pas à entrer en activité du fait de celle des « bons parleurs », aient tous réalisé ce que signifie cette première définition. La deuxième séance embraye ainsi : le maître, à l'aide du tableau blanc interactif (TBI), explique qu'il va faire apparaître des formes géométriques spécifiques. Il énonce : « voici des triangles » ; puis au TBI apparaissent des triangles (rectangles, équilatéraux, isocèles, ou pas). Après un temps, il énonce à nouveau : « voici des quadrilatères » ; puis au TBI apparaissent diverses formes de quadrilatères (parallélogrammes réguliers — carré, trapèze, rectangle — ou pas). Après un nouveau temps, il énonce enfin : « voici des pentagones » ; le maître n'a pas encore changé d'illustration au TBI qu'une élève, au fond de la classe, s'exclame « pintade ! ». Brouhaha dans la classe ; les bons élèves se retournent et se moquent de l'élève du fond, morfondu ; le maître éteint son TBI et distribue la feuille d'exercice préparée et remet au calme sa classe, puis la mène à l'activité prévue. La séance est interrompue par la récréation.

Je peux alors demander au maître : « la fillette qui a dit "pintade", était-elle en activité ? ». Le maître aussitôt de répondre « non ! ». Effectivement, qu'y a-t-il de commun entre un pentagone et une pintade ? un trapèze et une poule d'eau, etc. ? La question est à nouveau posée. Là, le maître est obligé d'approfondir sa réponse. En fait, dit-il, « oui elle était en activité ». Tout d'abord parce qu'elle était attentive, et même concentrée (Tricot 2017). Mais en plus parce qu'entre les mots « pintade » et « pentagone » il y a quatre phonèmes communs. L'élève ne sait pas ce qu'est un pentagone : d'une part parce que ce mot n'appartient pas à son lexique commun ; d'autre part parce le mot est apparu sans

aucun référent explicatif, contextuel, intentionnel. Le seul moyen de s'approprier cet inconnu était de le rapprocher d'un mot connu, même si ce connu n'a, évidemment, aucun rapport notionnel *a priori*.

Cette nouvelle anecdote permet au jeune professeur de comprendre la distinction entre enseigner et apprendre. Nous servant des notions que Ferdinand de Saussure a développées, nous pouvons également montrer comment le professeur, dans son acte d'enseignement, délaisse le *réfèrent* et traite sa notion par le seul signe linguistique. Or, tout *signe linguistique* est biface : un signifiant (sa forme sonore ou graphique) et un signifié (le concept, le contenu notionnel ou programmatique véhiculé par le signifiant). L'enseignant vise la notion. L'apprenant, et notamment celui qui est éloigné des savoirs scolaires et de ses langues, n'a que le contexte référentiel pour faire lien. Or, nous rappelle l'éditeur contemporain des *Cours de linguistique générale* : « Les mots que j'emploie ne sont que des mots, mais ils n'ont de sens réel que si l'on saisit le référent concret qu'ils désignent » (de Mauro 2020, 128).

Ce qui est premier pour l'apprenant, apprenant d'une langue nouvelle (ou d'un énoncé nouveau) ou apprenant *en* langue d'un contenu nouveau, c'est bien le rapport d'un référent avec un signifiant. Nous venons de donner la définition de la *fonction communicative* de la langue : la langue est intentionnelle, elle vise un objet et cet objet doit être communément appropriable par chacun. Une fois que cette première fonction est en place, que je sais de quoi je parle, alors je peux m'abstraire du référent : le signe linguistique est l'abstraction de l'objet, ou de la notion, dont je parle. La preuve : je peux parler de personnes, de choses, de notions qui ne sont plus là, et même qui ne seront jamais là. La *fonction cognitive* de la langue est cette capacité de penser en langue, d'entrer en notion dans la langue. Croire que le mot, parce qu'il est prononcé, indique ou éclaire directement la notion dont il est le porteur, le vecteur, et en un certain sens la demeure est un leurre

de la part de l'enseignant s'il ne s'est pas assuré que le mot était « explicite », comme l'anecdote d'Anouck nous le rappelle.

Le professeur enseigne, il part du signifié qu'il vise en premier. Ceci est normal : la transmission du savoir est le premier objectif du professeur. Mais ce premier objectif est également la dernière étape de l'apprentissage : après l'attention et la concentration (qui relèvent de la gestion de classe, qu'elle soit de groupe ou d'individu) vient la gestion d'activité. C'est grâce à des consignes, écrites ou orales, qui vont mettre les apprenants sur la voie (itinéraire en grec se dit *méthode*) d'une activité, réalisée avec ou sur des supports généralement graphiques, dessinés, ou directement manipulables, que les apprenants vont pouvoir s'approcher de l'objectif, s'approprier la notion visée. En cela, *l'approximation* est-elle une activité d'apprentissage : mieux l'on se sera approprié la langue, plus claire sera la notion qu'elle contient.

Nous n'avons pas parlé des « bons élèves » de la classe, ceux qui se sont un peu moqués de la fillette du fond. Je leur demande, après avoir flatté les compétences en mathématique qu'ils avaient mises en avant au début du cours : « comment s'appelle une figure géométrique fermée, tracée à la règle, ne comportant que deux côtés ? » Avides de vite répondre à la question, ils entrent dans l'objectif notionnel et ici doivent viser le signifiant qui doit le dire : « bigone » dit le plus rapide. Bravo ! Dessine-moi un bigone, demandé-je. Ici, le chemin est inverse : l'élève « trop conceptuel » prend pour argent comptant un signifié (qui ne peut exister), il « invente » un signifiant pertinent ; mais il ne peut le représenter : le référent de ce signifié n'existe pas. D'une autre façon, cet élève brillant a réalisé à l'envers le cheminement de la fillette du fond. La triangulation entre référent-signifiant-signifié réalise la chaîne didactique qui mène de la manipulation à la conceptualisation via la verbalisation, qui est l'opération centrale de tout apprentissage.

4. La question de la consigne

La question de la consigne est donc essentielle, puisque c'est elle qui met en activité — langagière et donc cognitive — les apprenants. Suivons l'exercice suivant³⁴, utilisé en classe bilingue français-occitan pour construire la notion de pourcentage en mathématiques. Dans cette classe bilingue à triple niveau (CE2-CM1-CM2), la maîtresse a rapidement rendu attentifs les élèves de CM2 sur le document proposé, puis leur a demandé de « répondre à la consigne » en travaillant ensemble avant que de produire une réponse écrite ; enfin, elle a laissé seuls les élèves et s'est occupée des deux autres niveaux.

Qu'ont fait les élèves ? Ils ont observé par eux-mêmes le support proposé. À la question « qui a le livre plus/moins illustré », ils ont rapidement répondu : Figurina possède le livre le plus illustré des trois enfants (puisqu'il a 90 pages illustrées) et Logic a celui qui est le moins illustré (avec seulement 25 pages illustrées). Il suffisait de lire les données déposées sur les dessins. La réponse est validée par les élèves entre eux en moins de 30 secondes, et l'atelier de différenciation censé libérer la maîtresse un quart d'heure afin qu'elle s'occupe de manière plus approfondie des CE2 et des CM1 a tourné court. Que s'est-il passé ? Ce n'était pas la langue occitane qui a posé problème

ici, pas plus que si l'exercice était formulé en langue française.

Le problème était qu'il manquait à la consigne écrite du manuel sur lequel la maîtresse s'est reposée un seul élément afin de *faire obstacle*, et donc d'éveiller la vigilance des élèves. En effet, s'il n'y a pas obstacle, il n'y a plus d'apprentissage ; de même que si l'obstacle est trop haut, il n'y a pas d'apprentissage possible non plus. La maîtresse a eu alors l'excellent réflexe de reposer la consigne et de déplacer l'objectif premier : il s'agissait alors de reposer la question, mieux et différemment, ce qu'elle fit à l'oral, avant de retourner voir ses CE2-CMz1. « Les trois livres sont-ils les mêmes ? Sont-ils égaux ?³⁵ » Non, ils ne le sont pas ni en termes de pages illustrées ni en termes de pages « tout court ». Comme ils ne sont pas égaux, comme les comparer ? Peut-on comparer des éléments qui n'ont aucun point commun ? À moins d'obtenir une unité commune. Cette unité, c'est ici le pourcentage : ramenant sur 100 — mais les élèves auraient pu dire sur 50 également ! — le nombre de pages en tout, et donc le nombre de pages illustrées, on pourra alors répondre à la question : « c'est bien Figurina qui détient le livre le plus illustré des trois, mais c'est Milia qui possède celui qui est le moins illustré ».

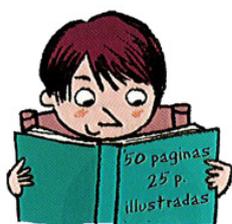
La capacité d'élèves à reformuler une consigne, dans une langue maîtrisée linguistiquement et appropriée disciplinairement, peut ainsi s'avérer une activité

permettant de valider l'ensemble des objectifs visés.

CERCAR

Mai illustrat o mens illustrat ?

- 1 Logic, Figurina e Milia an cadun un libre. Qual a lo libre mai illustrat ? Qual a lo libre mens illustrat ?



Logic



Figurina



Milia

35. Voici les différents temps de consigne, donnés dans la langue de scolarisation : « *Son los meteisses los tres libres ? Son egals ? Qué ne pensatz ? Qué caldriá*

per poder comparar vertadièrament aquestes tres libres ? Alara, podetz tornar considerar la vòstra responsa ? Cossí caldriá reformular la consigna escrita ? »

34. *Cap Maths CM2*, Hatier-édition occitane, Canopé/CAPOC, 2016, p. 82. Droits aimablement cédés par Canopé/CAPOC.

5. Fonction textuelle de la langue et supports hybrides

Nous avons évoqué les deux fonctions les plus évidentes, en milieu scolaire, du langage abstrait : fonction communicative et fonction cognitive³⁶. Bien d'autres fonctions existent, parmi lesquelles la *fonction identitaire* des langues ; mais aussi la fonction textuelle, fondamentale mais trop souvent mise à l'écart car écrasée entre intention communicationnelle — rapport entre un référent présent ou explicite et la forme attendue de la langue exprimée — et visée cognitive — forme attendue de la langue exprimée en cohérence avec la notion disciplinaire construite. La fonction textuelle de la langue ne vise ni contenu notionnel, ni présence contextuelle : c'est de la langue dite, contée, voire lue qui se donne dans son autonomie formelle ; c'est, dirions-nous, du signifiant qui est à lui-même son propre référent.

Cette compétence textuelle préexiste chez les « bons élèves », « bons lecteurs » ou « grands parleurs » car elle a été développée en famille ; c'est en maternelle, sinon, qu'il convient de la développer au plus et au mieux par ce que l'on pourrait appeler une *immersion* dans la langue. Quand par exemple le maître ou la maîtresse conte l'histoire, en français et en classe monolingue, du Petit Chaperon rouge, la langue se déroule et construit son propre univers : les référents habituels sont bousculés (une citrouille devient carrosse) ; le lexique est à proprement parler inhabituel, ainsi que la syntaxe (tire la chevillette et la bobinette cherra) ; la pronominalisation opère des changements de genre (la petite fille, elle, devient le petit chaperon rouge, il) ; l'emploi du temps des verbes est inusuel par rapport

36. C'est du reste ces deux fonctions qui constituent le « premier pilier » du *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture* : « les langages pour penser et communiquer ». Outre l'extrapolation du langage abstrait en « langages », notons l'ordre des fonctions (penser avant communiquer), ainsi que le pluriel prêté aux « connaissances et compétences », mais pas à la « culture » qui reste unique.

à la forme orale qui s'est imposée comme norme ordinaire (passé simple, subjonctif, temps surcomposés, etc.). Les élèves allophones n'ont pas, devant l'unique langue de scolarisation du système national qui les accueille, construction de cette fonction textuelle ; ce sera généralement le cas des élèves qui construisent à l'école leur bilinguisme et dont une langue est, très généralement, moins forte que la langue scolaire majoritaire — la langue la moins forte est en France la langue régionale ; à l'étranger, c'est la langue française. L'absence de familiarité avec cette langue plus riche, plus profonde, plus complexe, peut être la source du *semilinguisme* (Dalgalian 2020) : l'élève comprend les énoncés scolaires à l'oral comme à l'écrit, mais il ne peut produire lui-même d'énoncé autonome riche et complexe ; en cela il fait montre d'une langue approximative qui ne peut accueillir sereinement et en toute sécurité les contenus envisagés.

Quels sont les moyens et les supports permettant à l'élève d'entrer en langue, ou de développer son appropriation ? Dans un premier temps, il s'agit de manipuler des éléments et de les nommer ; les supports sont hybrides : albums illustrés où le référent représenté donne immédiatement compréhension de l'énoncé conté ou lu. Le support hybride reste, en classe monolingue ou bilingue, le support privilégié. Si l'on présente à une classe bilingue français-occitan de cycle 3 (ou à une classe de collège monolingue) le document suivant³⁷.

Les élèves iront plus facilement au référent (l'illustration) qu'au texte car le premier offre un sens immédiat tandis que le texte demande *médiation*. La tension existante entre l'apprenant et le sens (le signifié) du texte est abaissée par la médiation que représente le référent, autant que par la didactisation du texte par le professeur (Coste & Cavalli 2018).

37. Extrait du module 19 du manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes, *Euromania*. Commission Européenne/Canopé, 2008.

DOCUMENT 5

Victòr es un enfant salvatge : es lo « salvatjon de l'Avairon ». Viu sol fins a dotze ans, sens familha, demest las bèstias, dins los bòsques. Itard, mètge que s'ocupa de sords-muts, reculhís Victòr e lo mena a Paris. Mas Itard capita pas a li aprener a parlar coma un òme. Victòr morís a Paris a vint-e-cinc ans.



Doas fotos del film de François Truffaut, *L'enfant sauvage*, 1969

Si, ayant proposé le document ci-dessous³⁸, j'interroge ma classe de cycle 3 au moyen de la question suivante : « quelle est de toutes ces consignes celle qui est la moins posée en France, par rapport à la moyenne des autres pays de l'Union européenne ? » Il est fort à parier que dans le meilleur des cas certains excellents élèves auront répondu : « comparer le texte à des lectures antérieures ». L'objectif souhaité sera atteint et sans perdre de temps, je pourrai continuer à avancer, mais en laissant de côté l'immense majorité de ma classe. Je ne peux entrer dans la « phase cognitive » de ma séance si je n'ai pas explicité la langue du support qui sert à son exploitation.

je demanderai de *décrire* la forme du document proposé : « qu'est-ce que ce document ? Comment est-il composé ? » Faisant évoquer la notion de « tableau à double entrée », j'interroge sur son fonctionnement : les notions de lignes et de colonnes doivent apparaître,

et si possible avec la gestuelle explicitant ce qu'est une ligne, une colonne, et pourquoi pas avec une illustration lexicale (ligne d'horizon où le soleil de couche ; ligne de mon cahier/colonne qui soutient le préau de l'école, etc.). Je fais apparaître la trame référentielle de mon document : un tableau à double entrée dans lequel au croisement des lignes et des colonnes apparaissent des données. Combien de lignes ? Combien de colonnes ? Toutes ces questions ne visent pas la cognitivité du document, et en cela je « perds du temps » par rapport à l'objectif qui est le mien, celui de faire s'approprier un savoir ; mais je sais que ce temps perdu permet à tous de s'approprier le document,

de faire langue commune, et d'entrer peu à peu dans la phase cognitive. « À quoi correspond 99 %, ou 3 % dans la première ligne de données ? » sont les questions suivantes ; qui permettront alors d'aborder ce qui est visé : parmi les 9 consignes principales proposées

À quelle fréquence demandez-vous aux élèves de faire les choses suivantes pour les aider à développer leurs aptitudes ou leurs stratégies de compréhension de l'écrit ? <i>Modalité de réponse : "au moins une fois par semaine"</i>	France	Moyenne des 21 Pays de l'UE dont le score est supérieur à la France	Ecart
Retrouver des informations dans un texte	99%	96%	+ 3%
Expliquer ou argumenter pour montrer ce qu'ils ont compris	91%	94%	- 3%
Dégager les idées principales du texte	89%	93%	- 4%
Généraliser ou élaborer des inférences à partir du texte	64%	79%	- 15%
Prévoir ce qui va se passer dans la suite du texte	59%	72%	- 13%
Comparer le texte à des lectures antérieures	50%	69%	- 19%
Comparer ce qu'ils ont lu à des faits qu'ils ont vécus	41%	82%	- 41%
Décrire le style ou la structure du texte	41%	60%	- 19%
Déterminer la perspective ou les intentions de l'auteur	36%	56%	- 20%

Ainsi, dans un premier temps (et après avoir atteint les deux premiers paliers de la « gestion de classe » : mise en attention collective, concentration de chacun ou de certains sur un objectif formel spécifique),

par les maîtres des 24 pays européens, celle qui est la moins posée en France est bien celle qui fait un lien entre ce que les élèves ont lu en classe et ce qu'ils ont vécu hors de classe — c'est-à-dire qui donne une explicitation référentielle aux signifiants utilisés pour conduire vers les savoirs scolaires.

38. Tableau extrait de la lecture par le bureau B2 de la DEPP du Ministère de l'Éducation Nationale des résultats de PIRLS 2016.

6. Prédicibilité, norme et variations de la langue et rétroactions

L'alternance entre supports hybrides et textes seuls permet d'un côté de sécuriser la fonction communicative, et de l'autre d'enrichir la langue. La vigilance sur la forme de la langue qui est, on le répète le premier geste professionnel des classes bilingues³⁹, fait feu de tout bois : comparaison entre langues, champ lexical, étymologie, rapport si riche avec la toponymie, construction des mots, éléments flexionnels — affixes, parallélisme morphologique du genre, du nombre, des personnes conjuguées, etc. Ce travail conscientisé sur la forme de la langue aide à la constitution d'une grammaire implicite pour l'élève. Les ponts entre langues proches⁴⁰ — cas si particulier et si fructueux de l'intercompréhension des langues romanes (Escudé 2013) — sont l'occasion de développer dès le plus jeune âge ce que l'on nomme compétence métalinguistique et que la didactique du monolinguisme fixe généralement à 8-9 ans et pas avant. Or, un élève

39. Et de toute classe en général. Pour preuve, mais sans l'explicitier davantage, les « guides » proposés depuis 2019 par le Ministère de l'Éducation Nationale aux classes monolingues : notamment a) « pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP », cf. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/41/4/Guide_phonologie_1172414.pdf, traitant du travail de chaque instant sur la phonologie en Grande Section de maternelle (si les phonèmes sont mal discriminés, la segmentation des parties de l'énoncé sera pénalisée, le rapport à venir avec les graphèmes et leur lecture à haute voix nuira à la compréhension des syllabes, des mots et des énoncés) ; b) « pour enseigner la lecture et l'écriture au CP », cf. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_écriture_versionWEB_939232.pdf (traitant du travail minutieux du déchiffrement de graphèmes simples à graphèmes plus complexes, avant d'en donner la réalisation sonore, l'encodage écrit, le sens dans les mots et les énoncés).

40. 40 ponts entre 7 langues romanes sont formalisés dans le *Portfolio* qui est le 21^e module du manuel *Euromania*, *op. cit.* Pour chacun d'eux, des exercices de reconnaissance orale ou écrite ainsi que de production écrite sont proposés.

bilingue a la conscience de deux formulations proches — dans le cas des langues affines — ou éloignées mais qui disent la même notion (par exemple lors d'un rituel de maternelle) ou réfèrent la même donnée (chaîne lexicale sur des thématiques communes : numération, jours, etc.).

La ritualisation de ces phases langagières — lors des rituels⁴¹, il s'agit de langue de communication ; lors des contes ou des lectures de textes, il s'agit de fonction textuelle autoréférentielle — permet de sécuriser la langue apprise, et de mieux construire la compétence intuitive de prédicibilité (Escudé 2021). C'est la prédicibilité qui donne la compétence aux néo-locuteurs d'inventer une langue conforme à la régularité de ce qui est perçu et expérimenté : ainsi un tout jeune locuteur anglophone de 3 ans dit à son père, qu'il a gagné à la course : « *Look, Dad, I *runned faster than you !* » Le travail de normalisation, c'est-à-dire d'accès à la langue pertinente et commune, commence alors, considérablement anticipé par les rituels et l'immersion dans la fonction textuelle. Si le jeune locuteur dit « **runned* », c'est qu'il a automatisé que la forme attendue, normale, est celle régulière des verbes se conjuguant ainsi : l'attention à l'irrégularité permet en creux d'insister sur la systématité du fonctionnement régulier des langues.

C'est ici qu'apparaît l'enjeu des rétroactions (Lister & Tedick 2020) spécifiques à l'enseignement bilingue. Un élève qui n'est pas conscient de la correction langagière qui lui est proposée ne corrigera pas : au jeune enfant qui énonce « *Look, Dad, I *runned faster than you !* », le papa (qui est professeur) reprend : « *Yes, son, you ran faster than me !* » ; ce à quoi le jeune rétorque, ne comprenant pas l'intérêt de la prise de parole du père, puisque ce qui est dit tombe sous le sens (il a *vraiment* gagné la course, tout le monde l'a vu) : « *Dad, it's*

41. Nous pensons aux rituels de sécurisation langagière développés à partir de la maternelle, mais aussi à ceux qui développent les emplois langagiers dans d'autres disciplines (en mathématiques notamment) à partir du cycle 2.

*what I said ! I *runned faster than you !* » La rétroaction vient du professeur lorsque le signe linguistique est nouveau, ou pas encore bien approprié (forme langagière peu connue, mal discriminée, etc. /contenu ou notion nouvelle) ; en revanche, la demande de *vigilance* omniprésente doit mettre en activité corrective l'élève lui-même : le professeur fait une demande de clarification ; il reprend l'énoncé erroné de l'élève sous une tonalité interrogative ; il sollicite les élèves à relever la forme erronée ; il aide l'élève à corriger grâce à des éléments métalinguistiques. Cette *vigilance* joue sur les quatre domaines de possible « errance langagière » : phonologique, lexicale, grammaticale (notamment morphologique), et enfin codique.

Généralement, ces « errances langagières » sont signe d'une « excursion » non encore maîtrisée : la fonction bi-plurilingue employant plusieurs codes, ou des domaines ou segments linguistiques (lexicaux, morphologiques, phonologiques) appartenant à des langues non appariées. En cela, l'errance est à considérer comme une activité et une dynamique positive de construction : la correction amenée par la modélisation du professeur permet de réguler cette activité vers de vraies excursions langagières qui font la capacité autonome d'un élève de passer de langue à langue, de variété de langue à variété de langue, de registre à registre.

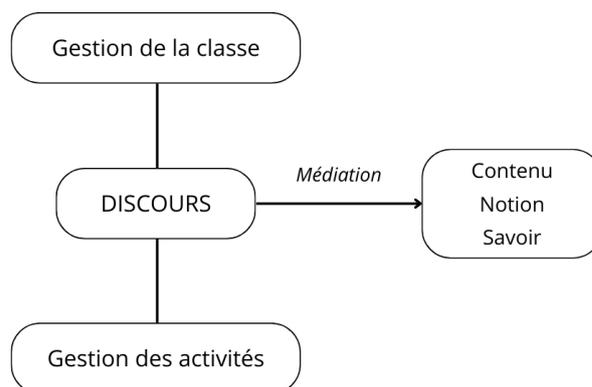
7. Médiation, remédiation et explicitation

Les gestes professionnels spécifiques à l'enseignement – apprentissage en situation scolaire bilingue existent bien et nous avons tâché d'en évoquer un certain nombre. À bien y réfléchir, la situation bilingue met en exergue ce qu'est toute situation de langue : une tension et donc un besoin de médiation entre un énoncé (oralisé par un locuteur, ou un texte écrit, contextualisé ou pas) et une personne.

La tension réalise, au sens de rend réel, l'obstacle, la distance entre les deux pôles. L'enjeu du bi-plurilinguisme est alors de procéder non à une et unique médiation mais une possibilité de médiation double ou multiple, et donc à moyen terme la capacité de mieux négocier distance et tension.

La langue en situation bi-plurilingue, les langues devrions-nous donc dire, sont bien le lieu des apprentissages. La langue vise une intentionnalité — sociale, communicative, ou notionnelle. Elle fait médiation vers ces intentionnalités : ainsi, la langue met en place et régule la gestion de classe et la situation d'activité en classe.

Mais la médiation qui vise le contenu, le savoir, la notion, parfois va trop vite pour les uns, n'est pas assez référentielle pour les autres, ni assez discriminée dans sa spécificité phonologique, lexicale, morphologique, etc. La médiation demande alors

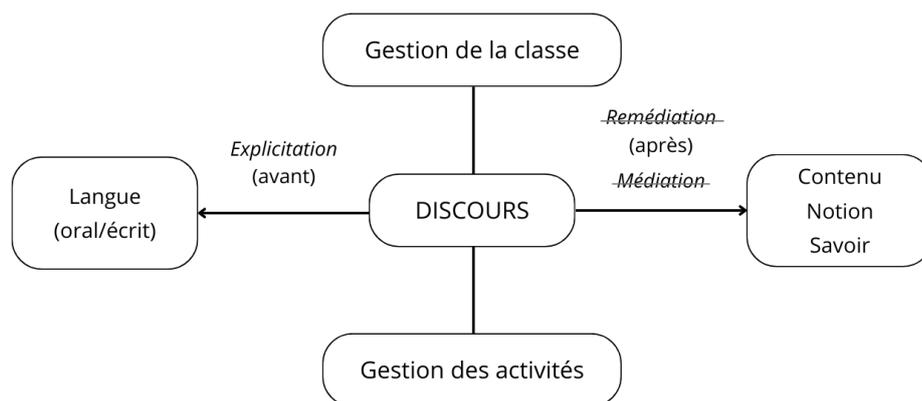


remédiation, soit reprise par le professeur, soit reformulation par l'élève. Mais le temps de remédiation reste un temps qui vise la fonction cognitive ; ce faisant, il oublie ce qui est premier — et que nous avons déjà évoqué avec le cas d'Anouck ou celui de la « pintade » —, l'*explicitation* du signifiant, ce temps « perdu » — car il semble viser autre chose que le signifié, mais la forme elle-même du signe — pour s'immerger dans la langue qui dit, et qui indique.

Bibliographie

Coste, Daniel ; Cavalli, Marisa (2018). « Retour sur un parcours autour de la médiation », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-2, <https://journals.openedition.org/rdlc/2975>

Coste, Daniel (éd.) ; Cavalli, Marisa ; Crisan, Alexandru ; van de Ven, Piet-Hein, (2007). *Un*



document européen de référence pour les langues de l'éducation ? Prague 8-10 novembre 2007, <https://rm.coe.int/un-document-europeen-de-reference-pour-les-langues-de-l-education-conf/16805a31e5>

Dalgalian, Gilbert (2020). *Présent et avenir des langues. Une question de civilisation*, Limoges, Lambert-Lucas.

De Mauro, Tullio (2022 [2018]). *L'Éducation linguistique démocratique*, Limoges, Lambert-Lucas.

De Mauro, Tullio (2020). *Mots des jours lointains*, suivi de *Mots des jours un peu plus lointains*, Limoges, Lambert-Lucas.

Escudé, Pierre (2021) « Calculabilité vs prédictibilité », in Jamborova Lemay, Diana ; Pereira, Christophe ; Šmilauer, Ivan (dir.), *Des langues calculables à l'homme incalculable. Hommage à Patrice Pognan*, Éditions des archives contemporaines, Coll. « Plidam », p. 27-36, <https://eac.ac/articles/5260>

Escudé, Pierre (2020). « Langues régionales, langues de France : la première allophonie dans le système scolaire français. » in *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, sous la direction de C. Mendonça-Dias, B. Azaoui, F. Chnane-Da-

vin, Limoges, Lambert-Lucas, 259-274.

Escudé, Pierre (2013). « Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension », *Passages de Paris* 8/2013, 42-61. https://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie3.pdf

Escudé, Pierre (2008). *Euromania. J'apprends par les langues*. Commission européenne/Canopé. <https://www.reseau-canope.fr/notice/japprends-par-les-langues.html>

Gajo, Laurent (2007). « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma*, 28, <https://journals.openedition.org/trema/448>

Grammont, Maurice (1902). « Observations sur le langage des enfants », *Mélanges linguistiques offerts à M. Antoine Meillet*, Paris, Klincksieck, 1902, p. 61-82.

Lister, Roy ; Tedick, D. J. (2020). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*, London, Routledge.

Ronjat, Jules (2013 [1913]). *Le Développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Francfort, Peter-Lang.

Saussure (de), Ferdinand (1972 [1916]). *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

Tricot, André (2017). « Les contraintes spécifiques des apprentissages scolaires ». *Psychologie et Éducation*, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01628833/document>

5. ENSEIGNER LES DIMENSIONS LINGUISTIQUES DES DISCIPLINES EN EMILE/CLIL

Silvia Minardi

Présidente nationale LEND

L'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) présente la particularité de viser l'appropriation de deux objets de connaissance, le savoir disciplinaire et la langue étrangère : on apprend des contenus tout en apprenant la langue qui sert pour les comprendre et pour les dire. On est aujourd'hui à une étape cruciale dans l'histoire de l'EMILE (Coyle, 2019) si l'on apprend à utiliser la « pluriperspectivité cognitive » (Beacco, 2019) qu'il offre comme une chance pour faire progresser les apprentissages tout en sachant que le fait d'enseigner une discipline en langue étrangère ne conduit pas automatiquement à de meilleurs apprentissages. La raison majeure pour laquelle EMILE peut fonctionner est liée à des raisons didactiques : ce sont les choix pédagogiques qui font la différence.

Dans cet article après avoir analysé la présence et le rôle de la langue dans l'apprentissage d'une discipline dite non linguistique, on voudrait contribuer à montrer comment les dimensions linguistiques dans le dispositif EMILE peuvent être mises au service de la cognition.

1. Langues dans une classe EMILE

EMILE signifie « enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère », et pourtant ceux qui ont fait l'expérience d'entrer dans une classe EMILE

ont pu constater que plusieurs codes sémiotiques, à côté de la langue étrangère, peuvent être mobilisés pour enseigner et apprendre la discipline dite non linguistique.

Ce qui suit est la transcription d'un échange qui a eu lieu dans une classe EMILE de physique dans un lycée italien. Les élèves sont en train de lire un texte sur la découverte de la radioactivité.

1. *El1* : « *La physicienne... [pendant que l'élève lit le texte à haute voix, l'enseignant écrit au tableau les mots « radium » et « radioactivité »]*

2. *Ens* : *Ils découvrent le radium et donc radioactivité, activité [l'enseignant montre la partie du mot sur le tableau] de l'élément chimique « radium ». Ce n'est pas l'activité de la radio. Donc vous devez donner la définition de « radioactivité ». [l'enseignant indique une colonne sur la photocopie] Quelle est, selon vous, la définition de radioactivité ? Un élément est radioactif quand il fait quoi ? [l'enseignant prononce les mots de la phrase très lentement]*

3. *El1* : *il émet des rayonnements.*

4. *Ens* : *Exactement. Il émet des rayonnements identiques à ceux de [il ne termine pas la phrase] Nous devons découvrir quel est le type de radiazione, de rayonnement qui, que ces éléments sont capables d'émettre.*

5. *El2* : *[une autre élève continue à lire le texte à haute voix]*

6. *Ens* : *Attends. Le noyau. Qu'est-ce que c'est le noyau ?*

7. *El2* : *Il nucleo*

8. *Ens* : *Il nucleo. Le noyau. Non il nocciolo. [...] Transformation du noyau d'un élément dans le noyau d'un autre élément. [l'enseignant répète cette phrase à haute voix plusieurs fois]*

(Minardi, 2020, p. 244)

En premier lieu, la transcription nous montre que dans une classe EMILE il y a deux langues, dans ce cas l'italien langue de scolarisation et le français. En plus, il est évident que le français ne figure pas dans cette classe comme un objet à apprendre,

mais comme un outil utilisé pour la construction et la discussion des connaissances, c'est-à-dire que le français aussi prend ici le rôle de langue de scolarisation⁴². On le voit, par exemple, quand l'enseignant écrit « radioactivité » et « radium » au tableau et, pendant qu'il souligne, même par le gestuel, que le mot « radioactivité » contient le mot « activité » il dit que la radioactivité est « l'activité de l'élément chimique radium » (en 2). On voit aussi que les deux langues de scolarisation sont utilisées dans plusieurs variétés notamment académique, didactique et ordinaire. La langue académique est à considérer comme une « autre facette de la langue de scolarisation, qui ne renvoie pas seulement aux différentes langues régionales ou nationales utilisées à l'école, mais à un type d'utilisation de la langue plus spécialisé, plus formel, et nécessaire à la réflexion, ainsi qu'à la conception et à la comparaison d'idées » (Beacco *et al.*, 2015, p. 14). La phrase « transformation du noyau d'un élément dans le noyau d'un autre élément » (en 8) qui se trouve dans le texte que la classe est en train de lire et que l'enseignant répète à haute voix appartient au discours académique de la physique. La répétition de la phrase de la part de l'enseignant est une stratégie qui appartient au discours didactique. La langue didactique « permet à l'enseignant une transmission ciblée et programmée des savoirs et des contenus en L2 dans la classe (par exemple, à travers des explications, des reformulations, des analogies ou à travers des fiches de cours et des supports didactisés élaborés

42. On utilise ici le terme "langue de scolarisation" d'après la signification suivante: "Dans le passé, la langue de scolarisation a été essentiellement définie par opposition aux langues utilisées hors de l'école. Ce concept a été centré essentiellement ou principalement sur la maîtrise de la ou des langues nationales utilisées pour l'enseignement dans différents pays, comme étant une langue commune à tous, indépendamment des caractéristiques sociales et linguistiques des apprenants ou de leur appartenance « ethnique ». Le concept a évolué et concerne aussi les emplois spécifiques de la langue pour des objectifs « académiques », c'est-à-dire pour l'enseignement formel et l'apprentissage des différentes matières scolaires" (Beacco *et al.*, 2015, p. 23).

en fonction du public) » (Causa et Pasquariello, 2017, p. 91).

Pour conclure, on peut dire que les classes EMILE sont des environnements multilingues où plusieurs langues de scolarisation sont présentes et utilisées, dans leurs variétés académiques, didactiques et ordinaires aussi bien que plusieurs modalités de représentation. Le potentiel de l'EMILE consiste à utiliser les multiples codes sémiotiques, dont la langue, dans les différentes formes de la communication en classe (Beacco *et al.*, 2015) pour favoriser l'apprentissage de la discipline, en attirant l'attention de l'apprenant sur le langage nécessaire à l'apprentissage de la discipline concernée, sur les termes clés et le vocabulaire, mais aussi sur la manière d'exprimer les concepts clés qui appartiennent à la discipline concernée (Coyle, 2019).

2. Littératies dans une classe EMILE

On apprend et on communique ce que l'on a appris à travers une langue (Moate, 2010 ; Breidbach *et al.*, 2012 ; Gleeson, 2012), mais pour conceptualiser les contenus d'une discipline et pour les exprimer il faut développer des compétences en « littératie conceptuelle » et des « compétences discursives » (Beacco *et al.*, 2015) : "la littératie conceptuelle peut être définie comme la capacité à penser clairement à l'aide de la langue, tandis que les compétences discursives concernent l'application de capacités linguistiques acquises pour communiquer clairement sur des sujets pertinents et des structures thématiques. [...] L'intégration de ces deux concepts liés peut être appelée littératie académique" (Vollmer, 2006, p. 8).

La littératie académique est donc la combinaison d'une fonction qui est à la fois cognitive et discursive. Dans la transcription ci-dessus l'enseignant demande « Quelle est, selon vous, la définition de radioactivité ? » : définir est une activité cognitive qui se compose de plusieurs opérations cognitives sous-jacentes (Trimble, 1985 ;

Zydatiss, 2013) et, en même temps, une manière de communiquer des contenus de la pensée. Il est évident que toute définition est à la fois une fonction cognitive et discursive, c'est-à-dire la représentation discursive d'une activité cognitive précise. Dans le domaine des recherches EMILE, Dalton-Puffer (2014) a développé la notion de fonction cognitive du discours (CDF – *cognitive discourse functions*) et la grande variété des fonctions discursives existantes a été réduite aux sept suivantes : classer, définir, décrire, évaluer, expliquer, explorer, rapporter.

Sur le plan du discours les contenus peuvent s'organiser sous forme de textes ou de genres tels que le compte rendu en histoire, la relation de laboratoire en physique. Les genres de discours sont "des représentations verbales de formes de la connaissance et des modes de communication considérés comme appropriés dans une communauté de pratiques (pour expliquer, justifier, discuter, diffuser...)" (Beacco *et al.*, 2010, p. 10). Selon Hallet (2013), quatre aspects caractérisent tout genre discursif :

- la manière de structurer la réalité (dimension épistémologique) ;
- la manière de représenter et de modéliser le savoir (dimension cognitive) ;
- la manière d'organiser les contenus dans une forme textuelle cohérente (dimension textuelle) ;
- la manière d'interagir.

Puisque la maîtrise des littératies académiques et des genres conditionne la compréhension, la représentation et la communication des savoirs, enseigner une discipline signifie aussi mettre les élèves dans les conditions de comprendre et de produire les types de textes et de genres (à la fois oraux et écrits) par lesquels les connaissances dans cette discipline sont communiquées.

Quand on pense à une classe EMILE et au fait qu'au moins deux langues de scolarisation sont impliquées on utilise les mots

littératies et plurilittératies (Meyer *et al.*, 2015) parce que « lorsque des littératies se développent dans plusieurs langues, des pratiques de plurilittératies apparaissent. Ces pratiques ne mettent plus l'accent sur les différences entre l'apprentissage de la L1 et de la L2, [...]. Ainsi, les textes qui utilisent le langage de l'explication peuvent être régulièrement intégrés à l'apprentissage de la L1 en géographie (causes et effets des avalanches par exemple) ; et la nécessité de recourir à des conventions linguistiques en histoire telles que l'utilisation de la voix passive, des propositions nominales et de la substantivation (modification d'allier en alliance, d'envahir en invasion) exige un enseignement explicite » (Coyle, 2019, p. 83).

Ce qu'il faut encore préciser c'est que la littératie académique, spécifique à chaque discipline, ne se développe pas d'elle-même, mais demande « une attention continue, un traitement systématique et une pratique tournée vers les objectifs, sans lesquels la langue, tout comme le niveau de maîtrise des connaissances, reste basique, sous-développée, risquant même de régresser avec le temps » (Vollmer, 2006, p. 10). La recherche (Minardi 2020) montre que les littératies académiques ne font que rarement l'objet de verbalisations et d'attentions en classe et que l'usage ainsi que la maîtrise de la littératie académique sont, en général, considérés comme allant de soi.

3. Quelques considérations pédagogiques utiles à réaliser un EMILE linguistique cognitif

Ce que les recherches (Cammarata & Haley, 2017 ; Morton, 2020) soulignent souvent c'est que les enseignants EMILE rencontrent des difficultés quand il s'agit d'identifier les objectifs linguistiques lors de la planification des leçons, et qu'ils se concentrent principalement sur l'enseignement du vocabulaire, ce qui semble indi-

quer qu'ils ne sont pas très conscients des autres caractéristiques de la littératie académique ni du potentiel cognitif de l'EMILE.

Une manière utile de rendre évident le rôle de la langue comme outil pour la construction des apprentissages serait la décomposition de tout objectif cognitif en ce que nous nous attendons exactement des élèves en termes linguistiques. On utilise un exemple tiré d'un cours de physique en EMILE (langue utilisée : anglais) dans une classe terminale de lycée italien. Comme épreuve finale de contrôle d'un parcours sur les sources alternatives pour la production d'énergie l'enseignante demande aux élèves de réaliser la tâche suivante (Minaudi, 2020, p. 146) :

You are a freelance journalist writing a presentation titled: "The contribution of alternative sources for energy production in Europe". Provide detailed data to compare the use and development of alternative sources in different European countries.

(BA-CLIL, materiali)

(trad.) Vous êtes journaliste indépendant et vous rédigez une présentation intitulée : « La contribution des sources alternatives pour la production d'énergie en Europe ». Fournissez des données détaillées pour comparer l'utilisation et le développement des sources alternatives dans différents pays européens.

(BA-CLIL, matériels)

La tâche demande à l'élève de produire une présentation écrite comme s'il était un journaliste. La physique sert à comprendre le problème (sources alternatives

pour la production d'énergie) qui sera illustré — dans une présentation — en comparant les données de différents pays européens que l'élève doit d'abord trouver et interpréter.

Pour analyser cette tâche au point de vue de la littératie académique il est nécessaire de dire ce que nous attendons exactement des élèves en termes de langue : il s'agit donc de distinguer

- les fonctions cognitives, en termes d'activités et opérations ;
- les fonctions discursives et les genres de discours ;
- les activités linguistiques.

Fonctions cognitives

Dans l'enquête PISA 2015, la littératie scientifique se définit en fonction de trois compétences :

- expliquer des phénomènes de manière scientifique ;
- évaluer et concevoir des recherches scientifiques ;
- interpréter des données et des faits de manière scientifique.

Celle qui relève davantage dans notre parcours est la troisième : « interpréter des données et des faits de manière scientifique ». Interpréter est une fonction cognitive dont on peut distinguer les activités et les opérations sous-jacentes comme le montre le tableau suivant.

Interpréter des données et des faits de manière scientifique	
Activités cognitives	Opérations
Analyser et évaluer des données, des conclusions et des arguments scientifiques dans une variété de représentations et tirer des conclusions appropriées.	<ul style="list-style-type: none"> – transformer des données d'une représentation à une autre ; – analyser et interpréter des données et tirer des conclusions appropriées ; – identifier des hypothèses, des preuves et des raisonnements dans des textes scientifiques ; – distinguer les arguments qui sont basés sur des preuves et des théories scientifiques de ceux qui sont basés sur d'autres types de considérations ; – évaluer des arguments et des preuves scientifiques provenant d'une variété de sources (par exemple, journaux, Internet, revues).

Fonctions discursives et genres de discours

La tâche demande à l'élève la rédaction d'une présentation écrite. Il s'agit d'un genre discursif particulier qui, dans les mains d'un journaliste, permet d'expliquer, de transmettre des contenus spécifiques et complexes à un public élargi de non-spécialistes. C'est un genre de vulgarisation de la science.

L'enseignant identifie les contenus à apprendre ; il peut le faire en choisissant des textes qui constituent son corpus de référence et qui seront utilisés en classe avec des activités spécifiques pour que les élèves apprennent à reconnaître et à manipuler les procédés langagiers nécessaires pour réaliser la tâche finale. En outre, un certain temps sera consacré à clarifier ce qu'on demande exactement que les élèves fassent en termes de production de langage (une présentation n'est pas un rapport ni une description), à fournir des modèles clairs et surtout des possibilités de pratique.

Sur le plan linguistique il s'agit pour l'enseignant de faire travailler les élèves sur des textes de vulgarisation (articles, présentations écrites) de la science qui leur permettent de comprendre comment la langue organise des séquences explicatives et, en particulier, de :

- a. déceler la chaîne explicative (exemple : énumération de causes ou succession de cause-conséquence) ;
- b. identifier les moyens linguistiques et les différents procédés langagiers de l'explication ;
- c. étudier des procédés d'explication :
 - la définition de termes ou de notions complexes ;
 - la reformulation à l'aide de paraphrases, synonymes ;
 - l'exemple ou l'analogie pour rendre concret un raisonnement ;
 - l'illustration (par des tableaux, graphiques, etc.) des renseignements nécessaires ou complémentaires ;
 - la comparaison.

d. voir les éléments utilisés dans l'organisation du texte.

Tout au long du parcours, les élèves auront à effectuer différentes activités d'écriture dont il faut tenir trace.

Activités linguistiques

Du point de vue des activités linguistiques, la tâche demande à l'élève de :

- lire et comprendre des sources différentes pour trouver les données ;
- écrire une présentation de synthèse qui compare les différents pays européens et leurs stratégies d'utilisation des sources alternatives pour la production d'énergie ;
- expliquer des concepts à un public de non-spécialistes.

En utilisant les descripteurs du *Cadre*⁴³ niveau B2, pour réaliser la tâche l'élève doit être capable de :

a) lire pour s'informer et discuter

L'élève :

- peut obtenir des renseignements, des idées et des opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine ;
- peut comprendre des articles et des rapports sur des problèmes contemporains dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers.

b) lire pour s'orienter

L'élève :

- peut parcourir rapidement plusieurs textes en parallèle (articles, rapports, sites Internet, ouvrages, etc.) et peut identifier ce qui est pertinent et utile dans certains passages, pour la tâche en cours.

c) transmettre l'essentiel du contenu de textes bien structurés mais longs et complexes

43. On utilise ici une sélection des descripteurs du CADRE - Volume Complémentaire (2018).
Version en ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

- *Médiation : rapporter des informations spécifiques sous forme écrite.*

L'élève :

– peut transmettre par écrit (en langue B) les points importants de textes écrits complexes quant au fond mais bien structurés (écrits en langue A) liés à ses centres d'intérêt professionnel, académique et personnel ;

– peut transmettre par écrit (en langue B) les points importants d'un article (écrit en langue A) d'une revue académique ou professionnelle.

- *Médiation : expliquer des données à l'écrit (graphiques, diagrammes, etc.).*

L'élève :

– peut interpréter et présenter de façon fiable, par écrit (en langue B), les informations détaillées de diagrammes et données organisées visuellement en relation avec son domaine d'intérêt (avec le texte en langue B) ;

- *Médiation : traiter un texte à l'écrit.*

L'élève :

– peut résumer par écrit (en langue B), l'essentiel du contenu de textes oraux et écrits (en langue A), bien structurés mais complexes sur le fond ;

– peut comparer, opposer et synthétiser par écrit (en langue B) les informations et les points de vue donnés dans des publications académiques et professionnelles (en langue A) ;

– peut expliquer par écrit (en langue B), le point de vue énoncé dans un texte complexe (en langue A), étayant ses conclusions par des références aux informations précises du document original.

- *Médiation : stratégies pour expliquer un nouveau concept.*

L'élève :

– peut faciliter la compréhension d'une question difficile en présentant séparément les divers éléments de l'argument.

4. Un parcours possible⁴⁴

En utilisant les éléments que l'analyse de la tâche d'exemple nous a offerts, on peut construire le parcours suivant.

4.1 Mise en situation : elle permet aux élèves de se familiariser avec les caractéristiques génériques du genre. L'enseignant présente la consigne et analyse la tâche en la questionnant :

– qu'est-ce qu'il faut mettre en évidence dans cette production ? Quelle est la signification du texte qu'il faut produire ?

– quelles sont les idées (notions, concepts) à utiliser ? Et quel est le statut de ces idées (avis personnels, hypothèses vs connaissances scientifiques) ?

– que faut-il faire pour que le texte soit communicable ?

4.2 Observation des caractéristiques du genre

Les élèves étudient en classe une ou plusieurs présentations scientifiques de vulgarisation à l'aide d'un questionnaire ou d'une fiche d'analyse que l'enseignant a préparés.

4.3 Construction d'une fiche

L'enseignant construit, avec les élèves, une grille avec les principales composantes d'une présentation scientifique. Pour les élèves, cette grille servira de guide pendant et après la rédaction (autoévaluation).

4.4 Documentation

– il est important de donner aux élèves les outils nécessaires pour effectuer une recherche efficace. Des questions peuvent être utilisées ici : par exemple, quoi cher-

44. Le parcours a été adapté à partir des travaux de Veslin (Aster, 1988).

cher ? Où chercher ? Comment évaluer la crédibilité des sources ? Comment citer un expert ? Comment faire une bibliographie ? – il faut que les élèves partent des connaissances qu'ils ont déjà sur le sujet de la présentation : qu'est-ce que je connais déjà ? Qu'est-ce que je veux apprendre ?

4.5 Construction d'un plan du texte

Il faudrait que l'enseignant montre aux élèves des modalités d'organisation des informations qu'ils ont trouvées et qui pourront être incluses dans la présentation en utilisant des stratégies de modélisation : il verbalise devant la classe les étapes qui le mènent à la conception du plan de texte. Il invite les élèves à participer activement à l'élaboration des réflexions entourant la construction du plan.

4.6 Rédaction, révision, mise en commun

Conclusion

Le parcours que l'on a fait en partant de l'analyse d'un échange dans un cours EMILE pour arriver à proposer des outils pédagogiques qui pourraient aider les élèves à développer des littératies académiques, tout en apprenant les notions fondamentales d'une discipline, met en évidence au moins trois types d'exigences.

La première. Il y a désormais de nombreux travaux qui ont permis de mettre en lumière les fonctions cognitives et discursives récurrentes et importantes pour chaque discipline. Pour pouvoir travailler sur les composantes des littératies académiques d'une discipline il faut que l'enseignant et les élèves les connaissent et apprennent à les reconnaître pour pouvoir les utiliser comme outils pour accéder aux savoirs et pour les transmettre⁴⁵.

45. Le site du CELV <https://www.ecml.at/>

La deuxième renvoie à la nécessité de créer des espaces pour apprendre à écrire la discipline dans les classes EMILE parce que l'on demande rarement aux élèves des productions écrites en classe sauf que dans les contrôles (Applebee & Langer, 2011 ; Lawrence *et al.*, 2013 ; Faller, 2018).

La troisième. Ce qui manque dans un cours EMILE c'est souvent la prise de conscience de la part des enseignants des disciplines du rôle des dimensions linguistiques dans l'apprentissage. Les enseignants des DdNL « need to become aware of their own specific role in language education – different from that of language teachers – in guiding their learners towards content-relevant language and subject literacies » (Nikula, 2015, p. 24). Pour que les enseignants apprennent à utiliser les dimensions linguistiques pour soutenir l'apprentissage des disciplines qu'ils enseignent il faut intervenir dans la formation initiale, mais non seulement, des professeurs de disciplines dites non linguistiques.

Bibliographie

APPLEBEE A.N. et LANGER J.A., A Snapshot of Writing Instruction in Middle Schools and High Schools, *The English Journal*, Vol. 100, N° 6 (July 2011), p. 14-27. Consulté en ligne le 10 janvier 2021 <https://www.jstor.org/stable/23047875>

BEACCO J.C., Un « choc en retour » des enseignements en français (EMILE/CLIL) sur les enseignements de français langue étrangère (FLE) ? *Revue TDFLE* [en ligne] 74/2019. Consulté en ligne le 10 janvier 2021. <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-74/205-un-choc-en-retour-des-enseignements-en-francais-emile-clil-sur-les-enseignements-de-francais-langue-etrangere-file>

[ECML-Programme/Programme2016-2019/languageinsubjects/tabid/1854/language/fr-FR/Default.aspx](https://www.ecml.at/Programme/Programme2016-2019/languageinsubjects/tabid/1854/language/fr-FR/Default.aspx) met à la disposition beaucoup de ressources qui peuvent être utilisées par les enseignants des disciplines et par leurs formateurs.

BEACCO J.-C., COSTE D., VAN de VEN P.-H., VOLLMER H. (2010), *Langues et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2010. Consulté en ligne le 10 janvier 2021 <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTM-Content?documentId=09000016805a0c1c>

BEACCO J.-C., GOULLIER, F., FLEMING, M., VOLLMER, H. J., THÜRMAN, E., *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et la formation des enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2015. Consulté en ligne le 10 janvier 2021 : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf

BREIDBACH, S. et VIEBROCK, B. (éds), *CLIL : Research, Policy and Practice*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2012.

CAMMARATA, L. et HALEY, C., Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French immersion context: a professional development journey, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3)/2017, 332-348.

CAUSA, M. et PASQUARIELLO, M., Discours ordinaires et discours spécialisés : pratiques pédagogiques et discursives dans la transmission de savoirs disciplinaires en langue étrangère, *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 13 | 2017. Consulté en ligne le 10 janvier 2021 : <http://journals.openedition.org/cediscor/1057>

COYLE, D., Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère, en Newby D., Heyworth F., Cavalli M. (éds.), *Contextes changeants, compétences en évolution : inspirer l'innovation dans l'éducation aux langues depuis 25 ans*, Graz : CELV. 78-88 Consulté en ligne le 10 janvier 2021 : <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/ECML-changing-contexts-evolving-competences-FR.pdf?ver=2020-07-30-100450-643>

DALTON-PUFFER, C., A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and

Multilingual Education, *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2)/2014, 216-253.

FALLER, E.S., Reading and Writing as Scientists? Text Genres and Literacy Practices in Girls' Middle-Grade Science, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 61 N° 4/2018, 381-390.

HALLET, W., Generisches Lernen im Fachunterricht, en Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., Vollmer, J. H. (éds.), *Sprache im Fach*. Münster : Verlag Waxmann, 2013.

LAWRENCE, J.F., GALLOWAY, E.P, YIM, S., LIN, A., Learning to write in middle school? Insights into adolescent writers' instructional experiences across content areas, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57/2013, 151-161.

MEYER, O., COYLE, D., HALBACH, A., SCHUCK, K., TING, T., A Pluriliteracies approach to Content and Language Integrated Learning - Mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making, *Language, Culture and Curriculum*, 28(1)/2015, 41-57.

MINARDI, S., Le rôle des dimensions linguistiques dans l'enseignement d'une Discipline dite Non Linguistique, *Cahiers de l'ADISFLE*, 30/2019, 113-134.

MINARDI, S., *Lingua, Apprendimento e Discipline. La fisica in lingua di scolarizzazione e in CLIL/AIDEL*. Pisa, Pacini Editore, 2020.

MOATE, J., The integrated nature of CLIL: A sociocultural perspective. *International CLIL Research Journal*, 1(3)/2010, 38-45.

MORTON, T., Cognitive Discourse Functions: A Bridge between Content, Literacy and Language for Teaching and Assessment in CLIL, *CLIL Journal of innovation and research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(1)/2020. Consulté en ligne le 10 janvier 2021 : <https://revistes.uab.cat/clil/article/view/v3-n1-morton>

NIKULA, T., Hands-on tasks in CLIL science classrooms as sites for subject-specific language use and learning. *System* 54/2015,

14-27.

VOLLMER, H.J., *Language Across the Curriculum*. Paper presented at the Intergovernmental Conference Languages of Schooling: towards a Framework for Europe, Strasbourg 16-18 October 2006. Strasbourg : Council of Europe, 2006. Consulté en ligne le 10 janvier 2021 <https://rm.coe.int/09000016805c7464>

6. QUEL ACCOMPAGNEMENT ET QUELLE ÉVALUATION DU STAGE EN RESPONSABILITÉ DES PROFESSEURS DES ÉCOLES STAGIAIRES EN CLASSE BILINGUE FRANÇAIS- LANGUE RÉGIONALE ?

Rita Peix

Maîtresse de conférence en didactique
des langues et du plurilinguisme

INSPE de l'Université de La Réunion

Pour devenir professeur des écoles (à partir de maintenant PE) dans une section bilingue — comme pour les PE se destinant à l'enseignement général — la réussite au concours est une étape obligatoire qui suppose de bonnes connaissances, à la fois pratiques et théoriques. L'objectif des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (à partir de maintenant INSPE) est de fournir un bagage théorique de haut niveau, mais aussi d'accompagner l'entrée des lauréats des concours de l'Éducation nationale dans le monde professionnel en développant une culture professionnelle partagée. À cet égard, l'expérience de stage est déterminante dans la représentation que le stagiaire se fait de l'exercice du métier, les stages contribuant à la formation et permettant une entrée progressive dans celui-ci. Comme pour les professeurs d'école stagiaires issus du CRPE, la formation des lauréats au CRPE spécial langue régionale (à partir de maintenant CRPE LR) alterne des périodes de mise en situation professionnelle dans une école intégrant une section bilingue français-langue ré-

gionale et des périodes de formation au sein des INSPE. Les stages dans des écoles primaires intégrant une section bilingue font l'objet d'une préparation et d'une évaluation qui participent à la validation du master. Notre contribution s'intéresse aux acteurs et outils de l'accompagnement et de l'évaluation des professeurs des écoles stagiaires en classe bilingue (à partir de maintenant PESB).

La formation des enseignants se destinant à l'enseignement bilingue repose sur cette alternance entre un temps de formation en INSPE et un temps de formation en école primaire.

Les lauréats au CRPE LR ont présenté un concours spécial comportant des épreuves supplémentaires spécifiques les destinant à enseigner dans une classe bilingue. Le stage en classe bilingue dans laquelle le PE aura à enseigner dans deux langues, le français et la langue dite langue régionale, le catalan et l'occitan dans l'académie de Montpellier, est un élément clef et incontournable. Pour donner une réalité à l'accompagnement et à l'évaluation du stage, les responsables de la formation universitaire de l'Université de Montpellier et les corps d'inspection de l'académie de Montpellier, comme d'autres académies, ont souhaité accompagner le parcours de formation des étudiants en créant un livret ou un dossier centré sur la dimension professionnalisante de la formation et les stages en écoles. Depuis sa création dans l'académie de Montpellier, ce travail collaboratif se veut un point d'appui aux professeurs stagiaires et aux tuteurs pour répondre au mieux aux enjeux d'une véritable formation en alternance. Presque vingt ans après la création du concours spécial langue régionale à l'école publique, force est de constater que la spécificité de l'enseignement bilingue n'est pas prise en compte dans ce document. Les lauréats au CRPE LR ayant fait le choix de présenter des épreuves supplémentaires spécifiques qui les destinent à enseigner en français et en LR, et considérant que tout processus de formation doit tenir compte de la spécificité correspondante du profil profes-

sionnel que l'on souhaite former, il nous apparaît important d'intégrer la dimension bilingue dans les dossiers d'accompagnement des stagiaires. En effet, d'après Cavalli, citée par Peix (2015), les enseignants en contexte bi/plurilingue devraient acquérir trois types de compétences de base : les compétences générales que n'importe quel enseignant devrait maîtriser indépendamment du contexte dans lequel il exerce, les compétences spécifiques nécessaires pour enseigner dans un contexte bi/multilingue et bi/multiculturel et les compétences nécessaires quand une des langues d'enseignement est une langue minoritaire ou minorisée. Par conséquent, les enseignants qui auront à enseigner avec deux langues de scolarisation — le français et une des langues de France, la langue dite « régionale » — devraient avoir toutes les compétences de l'enseignant qui aura pour seule langue de scolarisation, le français, majoritairement la langue première des élèves, ainsi que certaines connaissances, qualités, capacités et aptitudes qui lui sont propres.

L'outil de référence pour le suivi, l'accompagnement et l'évaluation du PESB est le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation (Éducation nationale, 2013). Le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a choisi de regrouper les compétences de ce référentiel de formation des métiers du professorat et de l'éducation en six champs (2015). Les bulletins de visites formatives, la grille analytique d'autopositionnement par compétences et la grille d'évaluations contenues dans le dossier prennent appui sur celui-ci. Ces six champs ne prenant en compte que les compétences générales de l'enseignant, donne à penser que les compétences spécifiques à l'enseignement bi/plurilingue ne sont pas évaluées⁴⁶ et de ce fait insuffisamment valorisées par l'institution. Pour pallier à l'absence de la dimension bilingue

46. La compétence C8, « Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier » (Éducation Nationale, 2015), n'est pas mentionnée non plus.

et dans l'attente d'une plus grande visibilité de la dimension bi/plurilingue dans les dossiers d'accompagnement et d'évaluation du stage en responsabilité, nous avons élaboré une *Grille analytique d'autopositionnement par compétences « plus » spécifiques à l'enseignement en classe bi/plurilingue français-catalan/occitan* à destination des PESB (Peix, 2018 et 2019)⁴⁷. Pour éviter toute redondance, les compétences générales que tout enseignant devrait avoir n'apparaissent pas dans cette grille pour se concentrer sur les compétences considérées comme étant plus spécifiques à l'exercice effectif de la profession d'enseignant bi/plurilingue. Elles ont été listées et regroupées dans trois domaines afin de faciliter son utilisation. Cet outil se veut complémentaire de la Grille d'autopositionnement par compétences consultable à la page 16 du dossier (INSPE et Académie de Montpellier, 2020). L'objectif initial de notre grille étant d'amener le PESB à porter un regard critique sur lui-même afin de faire des points réguliers sur ses acquis et les compétences qui lui restent à développer ou consolider. Ainsi, l'expérimentation menée depuis plusieurs quatre ans sur le site de la Faculté d'Éducation de Perpignan (Université de Montpellier) a permis de mesurer le chemin parcouru à des moments précis tout au long de l'année des PESB français-catalan.

Alors que cette grille avait été pensée au départ comme un outil d'auto-évaluation pour les stagiaires, elle a été très bien accueillie par les tuteurs de terrain, et est très vite devenue un support d'échanges entre les acteurs de l'accompagnement et de l'évaluation, et entre les PESB et ces derniers. De ce fait, le choix des tuteurs apparaît donc comme étant particulièrement important. En effet, d'après l'Éducation nationale :

Le rôle des tuteurs en termes d'accueil et d'accompagnement des stagiaires est essentiel au bon déroulement de l'année de stage. Ils participent à l'accueil du stagiaire avant la

47. Voir annexe.

rentrée, leur apportent une aide à la prise de fonction, à la conception des séquences d'enseignement, à la prise en charge de la classe. Ils apporteront tout au long de l'année conseil et assistance aux stagiaires, sur la base de leur propre expérience, de l'accueil des stagiaires dans leur classe et de l'observation de ces derniers dans les leurs.

(BO n° 25 du 19 juin 2014)

Or, l'expérimentation de cette grille analytique d'auto-évaluation a mis en lumière que la formation des acteurs de l'accompagnement et de l'évaluation est le dernier échelon touché dans le long processus de formation à l'enseignement-apprentissage bi/plurilingue. Il est à noter que le tutorat aussi bien de terrain qu'universitaire peut être confié à des formateurs n'ayant bénéficié d'aucune formation transversale à l'enseignement-apprentissage dans deux langues. Pour y remédier, des modules de formation de formateurs rassemblant les tuteurs de terrain et l'ensemble des formateurs universitaires — toutes disciplines confondues — donneraient non seulement de la visibilité à la spécificité de l'enseignement bi/plurilingue français-langue régionale, mais créeraient l'occasion d'une synergie commune entre les différentes institutions. Les contenus abordés participeraient à la construction d'une culture commune autour des compétences plus spécifiques à développer en contexte bi/plurilingue.

Une intégration de la dimension bilingue dans la formation de formateurs ainsi que dans les dossiers d'accompagnement et d'évaluation contribuerait à faire en sorte que tous les personnels concourent à des objectifs de formation communs en référence à la culture professionnelle du professeur d'école en classe bilingue français-langue régionale dont l'identité ne peut se constituer qu'à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres. Enfin, elle mesurerait le chemin parcouru par la formation initiale depuis la création du CRPE spécial Langue Régionale en 2001 au service du développement d'un plurilinguisme de proximité en tant que compétence et en tant que valeur.

Bibliographie

Éducation nationale (2014). BO n° 25 du 19 juin 2014. Lauréats des concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public. [Document Internet disponible à : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80401]

Éducation nationale (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013. [Document Internet disponible à : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066]

Éducation nationale (2015). Fiche n° 11, annexe du Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015 : Modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public. [Document Internet disponible à : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87000]

Académie de Montpellier et Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (2020). Dossier d'accompagnement et d'évaluation du stage en responsabilité des professeurs des écoles stagiaires. 2020-2021.

Peix R. (2019). El perfil profesional del maestro plurilingüe. Dans SORIANO AYA-LA Encarnación, M^a Antonia CASANOVA, Verónica CABALLERO CELA y Rachida DALOUH (coord.), Educación y convivencia en sociedades interculturales. Editorial Arco/Libros-La Muralla S. L. ISBN-13 : 978-8471338402.

Peix R. (2018). Profil de l'enseignant plurilingue. Dans ADOC, 6^e colloque international Langues régionales. Sociétés multiculturelles. *Pratiques plurielles*. Mende : 24-27 octobre 2018.

Peix R. (2015). *Enseignement du catalan et plurilinguisme/Ensenyament del català i plurilingüisme*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan. Collection Études. 342 p. ISBN 978-2-35412-238-6.

Annexe

Grille analytique d'autopositionnement par compétences « plus » spécifiques à l'enseignement en classe bi/plurilingue français-catalan/occitan

Champs	Compétences	Niveaux				
		0	1	2	3	4
Compétences relationnelles, de communication et d'animation	1. Adhésion au projet d'enseignement plurilingue et interculturel de l'école 2. Capacité à valoriser la ou les langues cibles et la diversité linguistique au sein de la communauté éducative 3. Aptitude pour le travail en équipe afin de coordonner de manière efficace les programmations et progressions de l'étude des langues de scolarisation (le français et le catalan/l'occitan) et de la LVdÉ					
Connaissances	4. Maîtrise de la compétence à communiquer langagièrement dans les langues de scolarisation et dans la LVdÉ 5. Connaissance des variétés dialectales 6. Connaissance des différents types de bilingualité 7. Connaissance des particularités du développement chez l'enfant bilingue précoce 8. Connaissance des approches plurielles des langues et des cultures 9. Connaissance des différentes interactions rétroactives et de leurs effets					
	10. Capacité à accueillir la ou les langues premières de l'élève (L1 ou L1bis) 11. Capacité à valoriser le répertoire linguistique de l'élève 12. Capacité à faire dialoguer les cultures pour construire la compétence interculturelle 13. Capacité à ajuster les gestes professionnels, en particulier les stratégies d'intervention linguistique, en fonction de la phase d'apprentissage de la langue cible dans laquelle se situe l'élève : Répétition Interlangue Consolidation 14. Capacité à planifier l'articulation des programmations et des progressions des langues de scolarisation et de la LVdÉ 15. Capacité à donner du sens à l'apprentissage de la langue cible					

Compétences éducatives et pédagogiques	<p>16. Capacité à motiver les élèves pour l'apprentissage de la langue cible en veillant à alterner les usages pratiques, scientifiques et littéraires</p> <p>17. Aptitude à créer une atmosphère favorable aux apprentissages en plusieurs langues et à adopter une attitude dialogique</p> <p>18. Capacité à intégrer des objectifs de communication langagière de la langue cible à l'enseignement-apprentissage des disciplines dites non linguistiques</p> <p>19. Capacité à anticiper les besoins et les difficultés de réception en langue cible pendant le pilotage des séances</p> <p>20. Capacité à identifier les actes de parole et les énoncés dont a besoin l'élève pour mener à bien la tâche finale dans la langue cible</p> <p>21. Capacité à gérer les différentes formes d'alternance codique (macro/meso/microalternance) au service des apprentissages en plusieurs langues</p> <p>22. Capacité à faire des ponts entre les langues afin de percevoir les ressemblances et les différences interlinguistiques au service de la compétence plurilingue</p> <p>23. Capacité à intégrer de manière contextualisée des pauses contrastives au service de la construction des concepts en plusieurs langues</p> <p>24. Capacité à valoriser et à exploiter les réflexions interlinguistiques des élèves au service de la compétence métalinguistique</p> <p>25. Capacité à construire des aides méthodologiques au service des activités de production des élèves en langue cible</p> <p>26. Aptitude à instaurer un dialogue interactif en langue cible en faisant un usage adéquat des stratégies d'intervention linguistique</p> <p>27. Capacité à créer des dispositifs qui favorisent l'interaction entre les élèves dans la langue cible</p> <p>28. Capacité à faire un retour métacognitif bifocalisé à la fin d'une séance d'enseignement-apprentissage</p>					
--	---	--	--	--	--	--

En conformité avec le Dossier d'accompagnement et d'évaluation du stage en responsabilité des professeurs des écoles, 2020-2021. INSPE/Académie de Montpellier.

4 : en réussite

3 : réussite partielle, en bonne voie

2 : réussite partielle, du chemin reste à parcourir

1 : en difficulté

0 : situation très problématique