

LANGUE MATERNELLE, LANGUE DE SCOLARITÉ, LANGUES VIVANTES : COMMENT ARTICULER LES DIFFÉRENTES LANGUES DE L'ÉLÈVE ?

Dominique Macaire

Professeure, Université de Lorraine

Christina Reissner

Professeure, Université de la Sarre

A. Société-École : le cas des langues vivantes

Du fait des mobilités géographiques, économiques, technologiques ou culturelles contemporaines, qu'elles soient physiques ou virtuelles, l'école est devenue de plus en plus multilingue et multiculturelle. Ces mobilités se reconfigurent en permanence et confèrent aux environnements socio-économiques et scolaires des élèves une impression de fluidité et de non finitude. Dans le contexte de la « superdiversité » (Vertovec, 2007, 2019 ; Blommaert & Rampton, 2012), l'école vit à l'aune de « l'hétérogénéité », celle de l'accès aux savoirs, des diversités de comportements des élèves (Suchaut, 2007), mais aussi de la variété des langues-cultures qui y sont représentées, des dispositifs et filières pour faire réussir les élèves, du traitement didactique des langues par les enseignants, en fonction des représentations et du vécu expérientiel de ces derniers (Macaire, 2015).

La nature des situations langagières individuelles, liées aux expériences et au répertoire linguistique de chacun, est à la base de tout apprentissage des élèves, à tout moment du parcours scolaire et ce dès le plus jeune âge. La prise en compte de la diversité des langues-cultures dans chaque contexte et la valorisation de celles-ci pour favoriser l'accès au savoir de tous les élèves (enjeu collectif) constitue alors un réel défi, notamment pour les enseignants qui sont ainsi amenés à accorder une attention particulière à la situation de chaque élève (enjeu individuel).

Draelants (2019), à la suite d'études internationales, confirme que « le capital langagier et l'habitus cultivé des familles favorisées du modèle des héritiers joue dès les premières années de la scolarité. Après, c'est plus le processus d'orientation qui va déterminer les inégalités ». Les familles et les élèves qui possèdent les codes des filières d'orientation scolaire qui passent notamment par le choix des langues, sont ainsi privilégiés, ce sont les « initiés », comme il les nomme. Toutefois, dans les filières de réussite, parmi les habiletés transversales des « gagnants de l'école », on relève que l'enseignement des langues pourrait solliciter plus directement :

- la capacité à se renseigner (capital informationnel), à éviter les ornières, à identifier les *fake news*, à comparer les informations issues de diverses langues-cultures (compétence interculturelle), à les discuter collectivement, et à faire des choix plus réfléchis ;
- l'aptitude à construire des compétences et des savoirs « directement utiles pour l'école » (faire son « métier d'élève ») ;
- la capacité à anticiper, pour développer ses propres compétences et être en harmonie avec ses choix, à les ajuster, bref à se construire un parcours de réussite où les langues sont des vecteurs d'identité et un potentiel d'action.

Ces habilités sont davantage mobilisées dans les filières où plusieurs LVE sont en présence.

B. Langues vivantes et École : 3 niveaux d'intervention

Si l'on considère le champ scolaire, divers acteurs sont impliqués et interagissent à trois niveaux complémentaires, ce qui rend la situation complexe.

Le premier niveau est le niveau *macro*. On le dit aussi « global ». On peut constater que le discours institutionnel est favorable au plurilinguisme en France et suit de près les orientations européennes, comme celles du *Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes* (Conseil de l'Europe, 2001). Il en va de même pour le second *volume*, dit *complémentaire* (2018), qui, lui, est questionné par la recherche, des praticiens et des associations.

Les réalités scolaires en France sont fort diverses en termes de langues : à côté de langues reconnues et institutionnellement soutenues, d'autres langues ont des valeurs « diverses », négligées parfois. On peut constater des pratiques scolaires « décalées » par rapport à leur affichage (passation de consignes en français au collège pour des tâches dites authentiques, absence de cours de langues au primaire lorsque les étudiants de Master viennent en observation dans les classes, etc.). De nombreuses pratiques données à voir font état d'une distorsion entre les instructions et programmes et la réalité des terrains, ce qu'admet le rapport Taylor-Manès (2018).

Le deuxième niveau est le niveau *meso*. C'est celui des collectivités territoriales. On le qualifie aussi de « local ». Au niveau des régions par exemple, on peut voir que le capital linguistique local est diversement sollicité, voire négligé. Certaines institutions se spécialisent en fonction de leur contexte comme les établissements transfrontaliers, d'autres se lancent dans des expérimentations plus ou moins suivies scientifiquement et qui reposent sur l'enthousiasme et l'engagement d'individus. La cohérence *meso* fait souvent défaut, puisque coexistent des discours contradictoires sur les langues, que certaines approches restent peu adossées aux visées de dispositifs inscrits dans les *eurorégions*.

Le troisième niveau est le niveau *micro*. C'est celui des classes et des apprenants où se joue l'enseignement-apprentissage des langues.

Ces niveaux allant du *macro* au *micro* sont interreliés, l'enjeu pour l'école du 21^e siècle consiste à les mettre en cohérence non seulement « verticale » (*top down* et *bottom up*) mais aussi « horizontale ». Ceci est certes valable pour tous les autres enseignements-apprentissages, mais de façon particulièrement vive pour les langues, en raison de leur impact sur les identités en construction et sur les valeurs que l'école entend promouvoir en France (Behra *et al.*, 2019).

C. Langue dite « maternelle », langue dite « étrangère », une terminologie floue

Le choix et l'usage des termes pour désigner ou pour se référer à une ou plusieurs langue(s) dans le processus d'appropriation ou de pratique d'une (ou de plusieurs) langue(s) est marqué par un certain flou, tant dans la recherche que dans les discours des acteurs, ce qui génère incompréhensions et dysfonctionnements.

Diverses notions comme « L1 », « langue de la maison » ou « langue de la famille » sont utilisées pour décrire la ou les première(s) langue(s) auxquelles un individu est exposé, dans des situations pratiques très hétérogènes. Rappelons ici que la langue apprise en premier lieu, « L1 », n'est pas

nécessairement la langue la mieux « connue » ou la plus « utilisée », voire la langue « maternelle¹ », ni celle avec laquelle un individu s'identifie quasi automatiquement. « L1 » va interagir avec d'autre(s) langue(s), et, le cas échéant, coexister avec une « langue seconde » ou « L2 » (ou même avec plusieurs d'entre elles).

En général, la notion de L1 fait référence à une succession temporelle de l'acquisition des langues : L1, L2, L3 etc., et implique d'autres aspects qui peuvent faire l'objet d'une critique, celle de la présupposition d'une appropriation en contexte naturel et informel, donc habituellement de manière immersive et implicite (Le Pape Racine, 2000). La délimitation habituelle des langues « premières » et « secondes » par rapport à la « langue de scolarisation » / « langue de l'école » ou la « langue vivante étrangère » n'est pas non plus déterminée à priori. La « langue scolaire » n'est assurément plus la seule langue dans les écoles du 21e siècle. À cela s'ajoute que la/les langue(s) dont dispose un individu est/sont soumise(s) à des conditions multifactorielles et a/ont été construite(s) au travers de modalités d'appropriation fort diverses parfois et pas uniquement scolaires.

De plus, le rôle d'une seule et même langue en contexte scolaire varie pour chaque individu apprenant : elle peut être apprise en tant que « langue première » ou « langue seconde » pour certains élèves, en tant que « langue étrangère » pour d'autres, mais aussi en tant que « langue comme objet scolaire » ou encore en tant que « langue pour une matière » dans le cas des disciplines non linguistiques (DNL). D'où s'ensuit également le questionnement sur la notion de « langue vivante étrangère », traditionnellement comprise comme « langue enseignée en dehors de la région ou le pays où elle est parlée » – ce qui n'est pas toujours et inévitablement le cas. Il en est ainsi, par exemple, dans les régions transfrontalières où la « langue du voisin » est enseignée en tant que telle dans la perspective d'une « didactique transfrontalière », et non pas comme les autres « langues étrangères vivantes » (Bufe, 2001 ; Polzin-Haumann *et al.*, 2019). Dans une intention de clarification, Reissner (en prép.) propose l'emploi de la notion de « langues vivantes » comme terme générique pour l'enseignement de toute langue autre que ladite « langue de scolarisation ». On renverra au rapport Gaonac'h & Macaire (Cnesco, 2019) pour une analyse complémentaire des divers termes.

Il convient de souligner le caractère fluctuant et la difficile délimitation entre les différentes situations d'appropriation langagière à et hors de l'école. Ce constat constitue certes un obstacle, mais aussi une opportunité pour opérer un changement de paradigme, pour passer d'une approche traditionnellement « additive » des langues vers une approche davantage « compréhensive » et « holistique » de l'appropriation de celles-ci, quelles qu'elles soient, et à quelque niveau de maîtrise que ce soit. Ceci suppose de se préoccuper en premier lieu du répertoire plurilingue et pluriculturel de chaque élève, de se centrer sur ses stratégies d'apprentissage, ainsi que sur les conditions favorables à sa réussite en milieu institutionnel. Ceci suppose également de considérer les compétences en langues comme pouvant être « partielles » en fonction des besoins à chaque âge (par exemple : privilégier l'écoute et la compréhension des langues pour de jeunes apprenants, la traduction pour des élèves adolescents de sections internationales, etc.). Cela suppose de ne pas se

¹ La notion de « langue maternelle » est remise en question en raison de sa faible adéquation à la description des pratiques réelles, souvent plurilingues, et où la mère n'est plus le seul référent de la langue en usage quotidien, mais le père, un cousin, la fratrie, etc. Il en est de même pour la notion de « langue d'origine ». On parle donc de « L1 » ou de « langue de la maison », à défaut de mieux.

laisser happer par des miroirs aux alouettes, de se doter de dispositifs performants, d'y former les enseignants et de construire des partenariats efficaces.

D. Qu'est-ce qu'un « répertoire plurilingue et pluriculturel » ?

On doit à Coste *et al.* (1997) la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle » que Castellotti et Moore ont ensuite développée autour du « répertoire langagier plurilingue et pluriculturel » d'un apprenant (2002 ; 2010). Ce répertoire est un élément essentiel, à rendre conscient et que l'on peut solliciter, de façon tant implicite qu'explicite, au cours de l'apprentissage d'une langue-culture. Ce répertoire est individuel et singulier. Il existe à travers le parcours éducatif tout au long de la vie. Il est inscrit dans un processus et dans la durée. Il est dynamique et « déséquilibré » : en effet, on peut maîtriser certaines compétences (comprendre par exemple), sans en maîtriser d'autres (s'exprimer à l'oral ou interagir, par exemple), voire maîtriser des formes linguistiques sans en connaître les codes culturels (la politesse par exemple, l'organisation du temps, etc.). Un tel « déséquilibre » montre que l'on ne progresse pas pour toutes les langues de la même façon. On parlera alors de l'intérêt de développer des compétences « partielles » ou de renforcer certaines compétences dans une langue en particulier (on pourra, par exemple, plaider pour la traduction/transposition et l'usage du dictionnaire chez les élèves qui ont du mal à échanger entre eux à l'adolescence ; ou découvrir des images « des saluts du monde » pour apprendre en maternelle à dire « bonjour » et faire les gestes adaptés dans diverses cultures).

En termes didactiques, il convient donc de prendre en considération l'existence de ces « répertoires langagiers individuels », les liens entre les différentes langues et les activités mentales qui leur sont liées, ainsi que les difficultés que les élèves rencontrent au cours de leurs parcours linguistiques : « [...] en s'interrogeant notamment sur les modes d'accès aux savoirs et savoir-faire (locaux, périphériques, légitimes, illégitimes), et sur les modes de leur circulation (en terme de transfert et de transversalité), entre les différentes langues et au travers de disciplines, tout en prenant compte diverses cultures de transmission. » (Moore 2006, p. 244).

Des facteurs divers exercent une influence importante sur les identités plurielles. L'enjeu pour les institutions et les acteurs impliqués revient à considérer la diversité comme une chance. Mais une telle logique ne va pas de soi : pour gérer au quotidien les défis émanant des plurilinguismes et des questions interculturelles, la sensibilisation de tous les acteurs de l'école est nécessaire et notamment des enseignants, des parents, et également des conseillers pédagogique et IA-IPR/IEN qui constituent des interfaces institutionnelles essentielles.

E. Comment s'organisent les langues chez l'apprenant plurilingue en contexte scolaire ?

Les recherches existantes sur les relations entre les langues et leur gestion peuvent jouer un rôle de distracteur quant à quelques aspects importants de l'étude de l'organisation des langues entre elles. Voire constituer des écueils, car :

- se sont développées des approches comparatives entre la langue de la maison considérée comme la même que la langue de scolarisation (L1) et la langue vivante étrangère apprise à l'école (LVE), et ce à divers âges de l'apprentissage. Une telle vision ne prend en compte ni les langues de l'environnement ni le répertoire individuel, qui demandent de recourir à des recherches plus holistiques mobilisant des sciences connexes ;

- les recherches existantes portent sur des âges fort divers. Ce qui est valable pour des étudiants ou des adultes par exemple, ne l'est pas pour des migrants adultes ou pour des enfants ;
- les recherches qui portent sur des contextes spécifiques, bilingues par exemple (le modèle immersif du Canada, souvent mis en avant à tort puisque les deux langues sont déjà présentes dans l'environnement avec un statut spécifique au regard des autres langues en circulation), ou des contextes dans lesquels certaines langues jouent un rôle économique et social d'importance (les pays nordiques par exemple) ne sont pas directement transposables à d'autres contextes, monolingues par exemple, où domine une langue tant dans la société qu'à l'école ;
- de nombreuses recherches éclairent l'acquisition des langues, notamment chez les très jeunes enfants, hors cadre scolaire ou en amont de celui-ci, mais pas à l'école. On consultera à cet effet la synthèse de Kail (Kail & Fayol, 2019). Sans négliger l'intérêt de ces travaux pour l'étude des processus acquisitionnels chez un individu, on s'accordera à dire que l'effet école, avec la socialisation des élèves et les pratiques scolaires, repose à la fois sur des échanges humains signifiants (et non sur une simple communication), sur le travail explicite et implicite des langues, et sur l'interaction pour apprendre. On sera ainsi particulièrement attentif en termes didactiques à la prise en compte des contextes (comme dans le transfrontalier, espace d'opportunités et de contacts plus fréquents au quotidien, mais aussi porteur de menaces de (re)fermeture identitaire) et aux environnements d'apprentissage (dispositifs favorables, disposition des classes, ressources et espaces scolaires investis par les langues, modalités de groupement des élèves) ;
- les travaux existants sur le bilinguisme (Hamers & Blanc, 1983) ont en outre largement posé leur empreinte sur les questions plurilingues dont ils ont précédé le questionnement scientifique.

On veillera donc à comparer ce qui est comparable.

Des études sur l'organisation des langues chez les élèves disposant d'un « répertoire plurilingue et pluriculturel » ont identifié qu'ils disposent de « systèmes hybrides » et « dynamiques » d'organisation cognitive des langues, et non composés ou simplement coordonnés (Aronin 2019 ; Cenoz, 2003 ; Herdina & Jessner, 2002 ; Li, 2013). Les chercheurs montrent de plus que les modalités de connexions entre les langues dépendent largement de l'âge, de la compétence langagière, de la fréquence d'usage des langues, de l'aspect linguistique propre à chaque langue (phonologie, sémantique, syntaxe). Or l'organisation diffère d'un sujet à un autre. El Euch (2010) souligne que la complexité de cette organisation est due aux facteurs cognitifs, affectifs et biologiques, donc à des facteurs individuels. Les connexions interlangues se font en outre selon la distance linguistique entre les langues (langues proches, de la même famille, ou éloignées les unes des autres), selon la compétence langagière de l'apprenant (nombre de langues maîtrisées, niveau atteint et compétences dans chacune d'elles) et selon la langue de scolarité utilisée.

Tout apprentissage de langue interagit avec les expériences langagières et le répertoire (pré)existants et disponibles pour l'apprenant. Ces corrélations et interactions doivent être prises en considération pour l'enseignement de langues – non seulement pour ce qui est des langues d'origine,

mais aussi pour l'enseignement scolaire des langues en général², par exemple dans le sens d'un « curriculum global intégré »³ (Hufeisen & Lutjeharms, 2005).

De divers travaux ayant porté sur les compétences des plurilingues et des polyglottes, parfois sans réelle distinction entre ceux-ci malheureusement, et souvent menés au stade de la prime enfance, il ressort pour notre propos que les individus en contact avec plusieurs langues ont développé des habilités spécifiques parmi lesquelles :

- une plus grande plasticité de l'oreille interne et conséquemment une meilleure capacité de distinction des sons des langues entre eux et donc un atout phonologique (voir à ce sujet le rapport Gaonac'h & Macaire, Cnesco, 2019) ;
- une flexibilité cognitive accrue, avec une meilleure capacité à découvrir des règles, à anticiper pour segmenter et composer des mots et énoncés ;
- une facilité plus grande à naviguer entre le connu et l'inconnu. La fréquentation de plusieurs langues stimule une appétence pour la nouveauté ;
- une attention sélective supérieure. Quelqu'un qui a vécu dans un environnement multilingue est ainsi plus concentré face à un objet et moins enclin à s'en détourner à l'occasion de bruits ou mouvements connexes (test de Stroop) ;
- tout comme les bilingues, les plurilingues réussissent mieux les tests d'imitation inversée⁴, selon Agnès Blaye (laboratoire de sciences cognitives, université de Marseille).

Même si certains projets scolaires en font déjà état, ces habiletés gagneraient à être davantage explorées pour les enseignements de langues dans la mesure où elles favorisent les plurilingues, ceux dont le français n'est pas la langue de la maison au même titre que les bilingues.

F. Quelques pistes pour l'action didactique issues de la recherche

Dans ce qui suit, nous allons brièvement présenter quelques éléments favorables à la gestion de la diversité linguistique et culturelle, qui paraissent essentiels pour un renouvellement de l'enseignement des langues. On peut noter que les approches scientifiques qui se sont intéressées au plurilinguisme et à l'interculturel (voir la note de Putsche, Cnesco, 2019) pour la classe de langues se regroupent en grandes tendances qui toutes ont donné lieu à des productions de ressources et de supports pour la classe, le plus souvent co-élaborés avec les acteurs eux-mêmes.

Le *Language Awareness* de Hawkins (1984) est sans doute l'approche qui a le plus retenu l'attention des chercheurs dès la publication de ses orientations théoriques et d'outils de classe pour leur opérationnalisation. Ce courant a mis toutes les langues en position d'équité, pour qu'une approche réflexive et comparative permette de les rencontrer, qu'on les apprenne ou non. Ce courant a donné lieu à des recherches et des expérimentations d'importance en Europe, avec le programme *Evlang*, (Candelier *et al.*, 2003) et ses variations en Suisse (*EOLE*⁵) ou au Canada (*Elodil*⁶). Il revêt une grande importance pour les autres approches plurielles. Des liens peuvent être établis entre les phénomènes

² *Sprachenvernetzender Unterricht*, e.g. par les approches plurielles comme la didactique intégrée, l'intercompréhension etc. (cf. Reissner, 2015).

³ Le terme originel est *Gesamtsprachencurriculum*.

⁴ L'expérimentateur tape 2 fois sur une table et le testé tape 1 fois en écho. Si l'expérimentateur tape 1 fois, le testé doit taper 2 fois : inversion du geste. Les bi et plurilingues réussissent mieux à contrecarrer le modèle de départ.

⁵ <http://eole.irdp.ch>

⁶ <http://www.elodil.umontreal.ca/presentation/>

traités en cours, en articulant la langue enseignée et les langues des élèves, en questionnant le fonctionnement des langues. Ainsi, outre la visibilité des langues, on peut poser un diagnostic des difficultés rencontrées dans la langue enseignée et les gérer de manière constructive et collective (Reissner, 2014).

Comme exemple pratique pour assurer la présence de toutes les langues dont disposent les élèves dans la classe, au primaire par exemple, on peut recourir à des dessins réflexifs, des portraits linguistiques visant à accéder aux répertoires et représentations des élèves (Castellotti & Moore, 2010), à un *portfolio* des enfants, le *Portfolino*⁷, à des comptines de nos familles, aux albums de la maison (projet *Sac d'histoires* en Suisse), à la création de jeux de cartes sur le lexique et les « langues prêteuses » au français, etc. En affichant par exemple dans la salle de classe des dessins des « ballons des langues » des élèves, ou leur arbre généalogique, le groupe entier les aura sous les yeux (visibilité des langues) et au cours de tout enseignement linguistique, des liens pourront être établis et les phénomènes traités, en articulant la langue enseignée et les langues des élèves, en questionnant ou thématissant le fonctionnement de certaines de ces langues pour le rendre plus explicite.

Les *approches plurielles* qui en découlent pour l'apprentissage des langues sont issues de ce courant (voir le rapport Ollivier, Cnesco, 2019). Elles ont produit un référentiel, le CARAP (CELV, 2007) qui permet d'ouvrir la voie à des pratiques scolaires et à des dispositifs de formation renouvelés, en plaçant les langues et les cultures des élèves au cœur de l'école, notamment en relation avec la maîtrise de la langue de l'école. Dans le CARAP, les compétences sont conçues de la façon suivante :

- elles sont liées à des situations, à des tâches complexes, socialement pertinentes ;
- ce sont des unités d'une relative complexité ;
- elles font appel à différentes ressources internes (relevant généralement à la fois des savoirs, des savoir-être, et des savoir-faire) et à des ressources externes (dictionnaires, médiateurs ...).

Elles sont présentées sous forme de grilles avec des indicateurs, comme dans le *Cadre européen commun de compétence pour les langues vivantes*.

Une approche prometteuse permet d'articuler différentes langues de mêmes familles. On y développe les compétences d'*intercompréhension*, qui constitue le noyau de la « didactique intégrée » (Meißner *et al.*, 2004 ; Castagne, 2007 ; Ollivier, 2018). Les phénomènes liés à la parenté entre les langues, et les nombreux liens et parallélismes « entre » et « au travers de » différentes langues peuvent être exploités pour soutenir les processus de création d'une (*multi*)*language awareness*, une conscience plurilingue ou la conscientisation de phénomènes constitutifs des langues⁸. Les langues vivantes enseignées dans les systèmes éducatifs européens sont beaucoup moins « étranges » l'une à l'autre que les approches didactiques ne le laissent penser. Dans une visée intégrative - et opposée aux dispositifs traditionnels additifs - l'*intercompréhension* permet de

⁷ Le *Portfolino* a été créé pour les enfants à partir de 4 ans et jusqu'à 7 ans avec guide de l'enseignant. <https://www.portfoliolangues.ch/page/content/index.asp?MenuID=2329&ID=3845&Menu=15&Item=4.1.1>

⁸ Par exemple, une approche diachronique de l'étymologie du français, qui met en évidence les racines des langues du sol de France (projet *Etymodidac* de l'Atilf, expérimenté en collège : Carton, F. & Macaire, D. (2016). « Comportements, enjeux de pouvoir et de face en classe de français au collège ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, volume 13, n°2, en ligne : <http://rdlc.revues.org/848>

promouvoir des processus d'apprentissage transversaux et de créer des effets de synergie au cours de tout enseignement et apprentissage de (différentes) langues tout au long de la vie. Là aussi de nombreuses ressources en ligne existent pour les langues romanes, slaves, germaniques notamment. Elles sont particulièrement utiles pour lire rapidement la presse en diverses langues, par exemple en section internationale au lycée, ou pour comparer des phénomènes langagiers dans les langues apprises comme l'anglais et l'allemand, l'espagnol et le français, lors d'activités réflexives, etc.

Faisant suite au développement des « dispositifs d'immersion » dans des pays bilingues (Québec au Canada, Val d'Aoste en Italie) ainsi que dans des écoles internationales, l'Europe a encouragé dans les états membres des approches de type EMILE (enseignement d'une matière en langue étrangère) ou CLIL. On enseigne une matière (mathématiques, histoire, EPS...) dans une langue autre que la langue de la maison des élèves, donc dans une LVE. Dans cette approche, l'apprentissage du contenu disciplinaire prévaut sur l'apprentissage linguistique. Des dispositifs souples d'immersion totale (100 % des enseignements se font en langue étrangère) ou partielle (50 %) ainsi que des dispositifs mobilisant diversement les langues 1, de scolarité et LVE des élèves permettent de répondre aux besoins et possibilités locaux. Ceci dit, l'immersion est perçue comme une solution magique aux difficultés actuelles de l'enseignement des langues en France, dans la mesure où la langue y est un outil au service de disciplines (contenus) et de besoins. Ce dispositif est toutefois très exigeant. Il nécessite la mise en place d'une approche pédagogique particulière et une formation solide des enseignants. Un simple séjour dans le pays dont on va enseigner une discipline dans la langue ne suffit pas. En outre, ce dispositif requiert la cohérence des discours institutionnels entre des priorités régionales et des actions de ce type. (Pour des précisions, voir la note de Carol, Cnesco, 2019).

De telles approches mobilisent diverses langues pour divers besoins. Elles contribuent en outre à la construction identitaire des apprenants, en tenant compte des réalités sociales contemporaines. Elles considèrent les élèves comme des personnes dans leur globalité et leur parcours, qui peuvent s'enrichir mutuellement dans un cadre scolaire. Elles portent une visée éducative de transmission de valeurs de citoyenneté et de respect de l'Autre.

G. De l'élève à la formation des enseignants et à la recherche sur le plurilinguisme

À l'évidence, enseigner au 21^e siècle est un acte complexe qui sollicite toute la professionnalité des enseignants, parmi lesquels certains sont davantage polyvalents (dans le premier degré) que d'autres (dans le second degré). Leurs atouts sont différents en termes de langues-cultures : spécialisation dans une langue pour le second degré ; meilleure maîtrise des environnements d'apprentissage et des situations transversales au fil de la journée pour le premier degré. La formation initiale comme la formation continuée devraient alors être sollicitées, à des degrés et à des titres divers, pour agir sur les dispositifs et les situations didactiques et permettre de mieux y prendre en compte la diversité des langues-cultures. Dans cet esprit, des regroupements inter-cycles seraient souhaitables.

Les enseignants ont besoin de formations qui leur offrent des structures et des modèles, sous réserve que ceux-ci fassent l'objet d'un travail de sensibilisation et de conscientisation et non de réplique à l'identique. Ils sont demandeurs d'échos de la recherche. (On se reportera ici aux notes de Behra et Sarré, Cnesco, 2019).

En même temps, l'opportunité de bénéficier d'une expérience propre des phénomènes liés au plurilinguisme (comme par exemple la confrontation avec d'autres langues et cultures via l'intercompréhension ou d'autres dispositifs pluriels) s'avère constructive dans les études de ces derniers vingt ans. Des dispositifs adéquats pourront aider à engager une évolution des croyances et des activités professionnelles des enseignants, pour peu qu'ils tiennent compte de ces mutations et du paradigme du plurilinguisme. La professionnalisation ne peut faire l'économie des savoirs d'expérience de chacun et donc devrait adosser à l'expérientiel de chaque futur enseignant autant aux savoirs à apprendre, aux savoirs *pour* enseigner-apprendre les langues qu'aux savoirs professionnels à mobiliser pour enseigner les langues ou l'une d'entre elles.

L'expérience personnelle influence les représentations et croyances ainsi que les attitudes des enseignants, et a un impact sur leur comportement éducatif, comme le montrent les études sur la *Teacher Cognition* (Borg, 2006). Des travaux identifient en particulier les représentations sociales des acteurs tant à l'école qu'en formation (Castellotti & Moore, 2002 ; Starkey-Perret, 2013 ; Macaire & Putsche, 2016). Parmi eux, certains s'intéressent aux croyances des enseignants et à leurs pratiques de classes au regard de celles des élèves (Reissner, 2019 ; Macaire 2019). Il en ressort que le « cœur de croyances » reste puissant, mais que l'on peut agir à sa « périphérie », en sollicitant et faisant expliciter les « images précieuses individuelles » issues de l'expérientiel des formés (Behra & Macaire, 2017). On peut alors encourager des efforts conjoints de chercheurs, de décideurs et de praticiens pour résoudre des questions à fort enjeu local qui s'inscrivent dans des enjeux globaux où la focale privilégiée relève de la recherche sur le plurilinguisme (Li, 2013 ; Aronin & Jessner, 2015).

En guise de conclusion prospective

La réflexion sur les langues n'est de nos jours plus « cumulative » à l'école, elle se doit d'intégrer la réalité sociale et individuelle des parcours pluriels des élèves et de devenir davantage « compréhensive » pour offrir à tous de meilleures conditions d'accessibilité pour apprendre les langues à l'école. Il n'est guère possible à l'école dans le dispositif ordinaire de fabriquer des « polyglottes » en additionnant et en cumulant les langues. Mais il est envisageable et possible de viser à la fois l'appropriation relative de langues, c'est-à-dire de leur maîtrise partielle, et l'accès à une « compétence plurilingue et pluriculturelle » qui compose avec des langues et des cultures au gré de chaque histoire singulière. On devra alors recourir à un cadre de référence plurilingue et pluriculturel pour étudier les relations entre les langues-cultures, leurs apprentissages, conjoints ou successifs, les environnements d'apprentissage, formels ou moins formels, et pour mettre en évidence divers mythes qui demeurent sur l'appropriation des langues-cultures ou des images précieuses, ferment d'innovation. Ce changement de paradigme suppose pour l'avenir un double mouvement : d'une part, des contributions partagées de sciences connexes, et, d'autre part, le développement de méthodologies en lien avec les divers terrains et contextes et avec les acteurs eux-mêmes, sous forme de recherches-interventions, de recherches-formations (Macaire, 2019) et de thèses (Faucompré, 2018 par exemple).

Toute approche nécessite d'abord une exploration épistémologique de quelques notions-clés de la thématique : il y a en effet dans ce domaine des enjeux terminologiques complexes. Il s'agit de savoir comment articuler la diversité linguistique et culturelle à une réflexion didactique qui renverrait au processus individuel d'appropriation des langues de chaque élève dans son contexte propre. Ce faisant, de nouvelles recherches s'avèrent nécessaires, on le voit bien, ainsi que des propositions

d'action mieux articulées entre elles, dans l'esprit de diverses cohérences (cohérences verticales et horizontales notamment pour ce qui est des dispositifs).

Le champ laissé à la formation initiale et surtout continue peut s'adosser à « l'expérientiel collectif et individuel », *dans* et *hors des* situations scolaires, celui des élèves, des intervenants et des enseignants et à l'expérientiel de tous les autres acteurs, parents, interfaces institutionnelles, formateurs. Ceci mérite d'être clarifié et adossé aux visées de l'enseignement des langues vivantes en France, telles que les orientations et les programmes pourraient et devraient les porter quant au « Pourquoi ? Au nom de quoi on apprend des langues ? » et « Pour quoi faire ? » Le « Comment le faire ? » s'imposera alors.

Bibliographie

- Aronin, L. (2019). What is multilingualism ? Dans : Larissa Aronin et & David Singleton (dir.). *Twelve Lectures in Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 3-34.
- Aronin, L. & Jessner, U. (2015). Understanding current multilingualism: what can the butterfly tell us? Dans : Claire Kramsch & Ulrike Jessner (dir.). *The Multilingual Challenge*. Berlin: Mouton De Gruyter, 271-291.
- Behra, S., Carol, R. & Macaire, D. (2019). Wie weit ist der Weg von der „superdiversity“ zur Anerkennung der „Mehrsprachigkeit“ im französischen Vorschulkontext ? Dans : Anja Ballis & Hodaie Nazli (dir.). *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit - Individuum, Bildung, Gesellschaft*, Reihe DaZ-Forschung Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration, Band 16, 261-278. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- Behra, S. & Macaire, D. (2017). Pisteurs de croyances : pratiques et formation initiale du premier degré, Représentations et stéréotypes. *Études en Didactique des Langues-EDL*, 28, 115-136.
- Blommaert, J. & Rampton, B. (2012). Language and superdiversity. *Diversities* 13(2).
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education : research and practice*. London & New York: Bloomsbury Publishing Plc.
- Behra, S. (2019). Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ? Dans : *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Notes des experts. Paris : Cnesco.
- Bufe, W. (2001). Didactique des langues en région frontalière, frontières de la didactique ? *Études de linguistique appliquée*, 2001/3-4, n° 123-124, 305-312.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux Langues à l'école primaire – Eulang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Carol, R. (2019). À quelles conditions peut-on enseigner une autre matière dans une langue étrangère ? Dans : *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Notes des experts. Paris : Cnesco.
- Castagne, E. (2007). *Les enjeux de l'intercompréhension. The stakes of intercomprehension*. Reims : ÉPURE.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - Etude de référence*. Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DGIV. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Document préparé pour le Forum politique *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistique, Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.
- Centre Européen pour les Langues Vivantes (2007). *CARAP : Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes.

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Etudes préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Draelants, H. (2019). *Comment l'école reste inégalitaire. Comprendre pour mieux réformer*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.

El Euch, S. (2010). L'organisation cognitive chez un plurilingue est-elle composée, coordonnée ou ... hybride ? *Synergie Monde*, n°7, 41-50.

Gaonac'h, D. & Macaire, D. (2019). *Les langues à l'école dès le plus jeune âge....* Paris : Cnesco.

Faucompré, C. (2018). *Enseigner la langue du voisin dans une région transfrontalière franco-allemande : quelle approche didactique s'y prête ?* Thèse de doctorat. Université de Haute-Alsace et Pädagogische Hochschule Freiburg. Document non publié.

Hamers, J. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Liège/Bruxelles : Pierre Mardaga Éditeur.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon/New York: Multilingual Matters.

Hufeisen, B. & Lutjeharms, M. (2005). *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik : Giessen.

Kail, M. & Fayol, M. (2019). *Apprendre à apprendre*. Paris : Que Sais-je ?

Le Pape Racine, C. (2000). *Immersion - Starthilfe für mehrsprachige Projekte*. Zürich : Pestalozzianum.

Li, W. (2013). Conceptual and Methodological Issues in Bilingual and Multilingual Research. Dans : Tej K. Bhatia & William C. Ritchie (dir.). *A Handbook of Bilingualism and Multilingualism: Second Edition*. Malden, MA: Blackwell, 26-52.

Macaire, D. (2019 sous presse). La didactique du plurilinguisme dans une région transfrontalière entre France et Allemagne en tensions. Dans : Claudia Polzin-Haumann, Julia Putsche, Christina Reissner (dir.). *Wege zu einer grenzüberschreitenden deutsch-französischen Fremdsprachendidaktik : Etat des lieux, enjeux, perspectives*. Romanistik & angewandte Sprachwissenschaft, Band 5. St Ingbert : Röhrig Universitätsverlag, 131-152.

Macaire, D. (2015). Hétérogénéité et plurilinguisme en herbe à l'école maternelle en France. Dans : Marlène Lebreton (dir.) : *La didactique des langues et ses multiples facettes. Mélanges offerts à Jacqueline Feuillet*. Paris : Éditions Riveneuve, 109–135.

Macaire, D., Carol, R., Jarlégan, A., Tazouti, Y. & Behra, S. (2015). L'École maternelle : la difficile gestion du plurilinguisme. Dans : Yvon Rolland, Julie Dumonteil, Thierry Gaillat, Issa Kanté & Vilasnee Tampoe (dir.), *Heritage and Exchanges – Multilingual and Intercultural Approaches in Training Context*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 209-230.

Macaire, D. & Putsche, J. (2016). Enseigner la langue-culture, une contradiction dans l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin en maternelle ? Un outil franco-allemand à l'œuvre. Dans : Komur-Thillo, Greta & Paprocka- Piotrowska, Urszula (dir.) : *Éducation plurilingue : contexte, représentations, pratiques*. Paris, Éditions Orizons, 179-194.

Meißner, F.-J., Meißner, C., Klein, H.-G. & Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen : Shaker.

Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Éditions Didier.

Ollivier, C. (2019). *Enseigner pour aider à apprendre les langues. Approches et concepts en didactique des langues, théories et mises en œuvre*. Paris : Cnesco.

Ollivier, C. & Projet e-lang. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Strasbourg/Graz : Editions du Conseil de l'Europe.

Polzin-Haumann, C., Putsche, J. & Reissner, C. (dir.) (2019 sous presse). *Wege zu einer grenzüberschreitenden deutsch-französischen Fremdsprachendidaktik. État des lieux, enjeux, perspectives*. St. Ingbert : Röhrig Universitätsverlag, 7-36.

Putsche, J. (2019). Peut-on développer une approche interculturelle auprès des jeunes élèves ? Dans : *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Notes des experts. Paris : Cnesco.

Reissner, C. (en préparation). La diversité linguistique : perceptions et attitudes des futurs enseignants. Dans : Hülsmann, Christoph, Ollivier, Christian & Strasser, Margareta (dir.) : *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Münster et al.: Waxmann.

Reissner, C. (2015). La recherche en plurilinguisme. Dans : Claudia Polzin-Haumann, Wolfgang Schweickard (dir.) : *Manuel de linguistique française. Manuals of Romance Linguistics*. De Gruyter : Berlin & New York, S. 601-622.

Reissner, C. (2014). Das Vorwissen im (Fremd)Sprachenunterricht nutzen - Beispiele aus der Praxis sprachenübergreifender Schulprojektseminare im Saarland. Dans : Eva Maria Fernández Ammann, Amina Kropp & Johannes Müller-Lancé (dir.). *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Frank & Timme : Berlin, S. 207-230.

Sarré, C. (2019). Quelle formation développer pour les enseignants de langues du second degré ? Dans : *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Notes des experts. Paris : Cnesco.

Starkey-Perret, R. (2013). Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, volume 10, n° 1, 177-200.

Suchaut, B. (2007). L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation. *Les Cahiers pédagogiques*, n°454, 18-19.

Taylor, A. & Manès-Bonnisseau, C. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes. Oser dire le nouveau monde*. Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid133908/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees.html>

Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42(1), 125-139.

Vertovec, S. (2007). Superdiversity and its Implications. *Journal of Ethnic and Racial Studies*, 29(6), 1024-1054.