

La didactique du plurilinguisme/pluriculturalisme dans la formation des formateurs en contexte universitaire algérien : états des lieux, modalités et enjeux

MOKHTAR SAIDIA Nawal^{*(1)}

Université Hassiba Ben Bouali de Chlef .(Algérie)

nawal.mokhtarsaidia@yahoo.fr

Date .:11/03/2023 d'envoi	Date d'acceptation :07/06/2023	date de publication ;17/06/2023
--------------------------------------	---	--

Résumé :

La présente recherche s'inscrit dans la problématique d'une formation qui a concerné les enseignants de langues nouvellement recrutés en milieu universitaire. Elle a pour objectif de développer une attitude de questionnement et de réflexion sur la pratique enseignante et de réfléchir aux modalités de valorisation de l'éducation plurilingue et pluriculturelle et, par conséquent, à une didactique du plurilinguisme. En partant du fait qu'il est indispensable de former les enseignants de langues aux enjeux et aux contenus d'une « éducation plurilingue » et de les accompagner dans le développement des compétences professionnelles susceptibles de favoriser chez leurs apprenants la promotion des valeurs, des attitudes, des connaissances et des aptitudes en jeu dans cette formation. Notre question principale serait donc la suivante : quelle est la place accordée à la dimension plurilingue et pluriculturelle dans les programmes universitaires de la formation des formateurs ?

Mots-clés: formation initiale, didactique, plurilinguisme, pluriculturalisme, université.

الملخص

**Auteur correspondant*

هذا البحث هو جزء من موضوع التدريب الذي يهتم بمعلمي اللغة المعينين حديثاً في الأوساط الأكاديمية. هدفها هو تطوير موقف من الاستجاب والتفكير في ممارسة التدريس والتفكير في طرق تعزيز التعليم متعدد اللغات والثقافات ، وبالتالي ، في تعليم التعددية اللغوية. بدءاً من حقيقة أنه من الضروري تدريب معلمي اللغة على تحديات ومحتويات "التعليم متعدد اللغات" ودعمهم في تطوير المهارات المهنية التي من المرجح أن تشجع المتعلمين على تعزيز القيم والمواقف والمعرفة والمهارات التي ينطوي عليها هذا التدريب. لذلك سيكون سؤالنا الرئيسي هو ما يلي: ما هو المكان الذي يُعطى للبعد متعدد اللغات والثقافات في البرامج الجامعية لتدريب المدرسين؟

الكلمات المفتاحية التدريب الأولي ، التعليم ، التعددية اللغوية ، التعددية الثقافية ، الجامعة.

INTRODUCTION

La diversité des langues et des cultures constitue une des richesses de la société algérienne et sans aucun doute une chance pour le renouveau des pratiques d'enseignement. La multiplication des échanges, la mobilité des personnes, la confrontation des idées, le dialogue des cultures pousse également à un rééquilibrage de la didactique des langues.

Le plurilinguisme se définit, sur un plan fonctionnel, comme la capacité à communiquer dans deux (voire plusieurs) langues, indépendamment du niveau de compétence de la personne concernée dans chaque langue en question, du mode d'acquisition de ses compétences, de l'âge auquel elles sont acquises, ou encore indépendamment des relations psycholinguistiques qui existent entre les différents idiomes constituant le répertoire de la personne en question. (Lüdi, G. 2006, p.12).

Pour Beacco (2007, p.40), le plurilinguisme est une compétence commune à tout locuteur. Il s'agit d'une « compétence d'acquisition » d'un « répertoire de ressources communicatives », « non nécessairement homogène » mais « évolutif » comportant « un versant culturel ».

L'étude dont il est question dans cette communication s'intéresse à la didactique du plurilinguisme/pluriculturalisme dans la formation des enseignants de français dans l'université algérienne. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous sommes intéressées à une formation qui a concerné les enseignants nouvellement recrutés. L'objectif est de développer une attitude de questionnement et de réflexion sur la pratique enseignante et de réfléchir aux modalités de valorisation de l'éducation

plurilingue et pluriculturelle et, par conséquent, à une didactique du plurilinguisme. Notre problématique s'articule autour des questions suivantes : d'abord, est-il possible d'enseigner les langues-cultures de manière à rendre les apprenants vraiment plurilingues et pluriculturels, notamment dans un contexte formel, comme l'université ? Si oui, comment faudrait-il procéder pour atteindre ce but ?

- Quelle place accordée à la dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des formateurs en contexte universitaire algérien ?
- Quels rôles pour les enseignants de langues afin que des passerelles entre les langues et les cultures puissent se développer au profit de la compréhension des discours entre humains ?
- Quelle didactique intégrée entre les langues et les contenus et les différents discours ?

Notre recherche s'organisera autour de deux points principaux. Nous nous proposons d'abord de définir les *Approches plurielles des langues et des cultures*. Nous présentons ensuite la place de la didactique du plurilinguisme et de la pluriculturalité dans la formation des formateurs à travers une enquête menée sur le terrain par le biais d'un entretien semi-directif avec les enseignants nouvellement recrutés. Nous proposerons en conclusion notre point de vue sur la nécessité de mettre en place des programmes de formation visant à intégrer la dimension plurilingue et pluriculturelle et qui puissent de ce fait mieux répondre à la diversification des contextes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous présenterons des perspectives de recherche futures.

1. Les approches plurielles des langues et des cultures

Nous définissons d'abord les *Approches plurielles des langues et des cultures*, qui nous semblent au cœur du développement de la compétence plurielle et interculturelle. Il s'agit d'*approches didactiques mettant en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (=plus d'une) variétés linguistiques et culturelles*. (Candelier, 2008, p. 5). Une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément.

Les évolutions de la didactique des langues pendant les trente dernières années ont fait émerger quatre approches plurielles :

- L'éveil aux langues

- L'intercompréhension entre les langues parentes
- L'approche interculturelle
- La didactique intégrée des langues apprises.

Quelles que soit les spécificités de chacune, toutes ses approches ont en commun de reposer sur l'abandon d'une vision « cloisonnante » de la /des compétences des individus en matière de langues et de cultures qui caractérisent des approches que l'on pourrait appeler « singulière », dans lesquelles chaque langue est abordé isolément. Les approches plurielles dépassent donc le paradoxe à propos d'une vision de l'apprentissage et d'outils qui traitent la pluralité comme une juxtaposition. Elles constituent alors des outils d'articulation indispensable pour tous les efforts didactiques visant à faciliter le développement et l'enrichissement continu de la compétence plurilingue et interculturelle des apprenants. Elles ne se substituent pas aux apprentissages de langues existants, elles facilitent en aidant l'apprenant à faire des liens avec ce qu'il connaît ou maîtrise déjà.

L'*Eveil aux langues* : issus des travaux britanniques des années quatre-vingts connus sous le nom de « Language Awareness » (auteur de Eric Hawkins), l'éveil aux langues s'est développée – essentiellement à l'Ecole primaire – dans plusieurs pays d'Europe à la fin des années quatre-vingt-dix, en particulier sous l'impulsion des programmes européens *Evlang* et *Janua Linguarum*. En stimulant l'intérêt des apprenants pour la diversité et en contribuant, en tant qu'approche plurielle des langues et des cultures, au développement de leurs compétences plurilingues et pluriculturelles, l'éveil aux langues représente l'approche la plus directement focalisée sur la diversité langagière (et culturelle) en tant que telle. Elle se distingue des autres approches plurielles par le fait qu'une partie des activités y portent sur des langues que l'école n'a pas nécessairement l'ambition d'enseigner. Selon la définition qui en a été donnée dans le cadre des projets européens : « il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner ». Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues « apprises ». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement... et du monde, sans exclusive d'aucun ordre. Développer en particulier dans les programmes européens *d'innovation Evlang* et *Janua Linguarum* (Candelier, 2003), cette approche s'inscrit dans le droit fil des recommandations du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Conseil de l'Europe) et des principes d'une « didactique du plurilinguisme » qui peut s'appuyer sur diverses recherches récentes relevant de la

psycholinguistique. Elle constitue un moyen pertinent et efficace pour faciliter les mises en correspondance qui soutiennent et structurent la construction progressive de compétences plurilingues et pluriculturelles.

L'intercompréhension entre langues parentes : L'intercompréhension (ou *eurocompréhension*, Meisser et al., 2004), c'est-à-dire la capacité à comprendre la langue de l'autre et à se faire comprendre, opte pour l'option plurilingue. Cette approche propose un travail d'apprentissage et de réflexion comparée portant sur deux ou plusieurs langues d'une même famille, qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. Parmi les atouts de cette alternative on peut dégager :

- La mise à profit de la parenté linguistique pour stimuler et optimiser les compétences réceptives au sein des différentes familles.
- Le décloisonnement des langues de façon à favoriser le transfert de compétences (« je sais le français, je vais m'en servir pour comprendre l'anglais, l'espagnole, ... ») ;
- La possibilité de communiquer rapidement pour agir en commun.

Depuis la seconde moitié des années 1990, on voit se développer des innovations de ce type (surtout pour les apprenants adultes ou les étudiants universitaires). En matière d'enseignement des langues, l'intercompréhension constitue une nouvelle approche plurilingue, à travers laquelle une priorité est accordée aux habiletés de compréhension. Le principe de la démarche est basé sur l'emploi, entre locuteurs de langues d'une même famille, d'un mode de communication où chacun peut s'exprimer dans une de ses langues, dite de référence (en tant que langue maternelle ou encore en tant que deuxième langue) et comprendre les langues des autres. Il s'agit, alors, de développer des habiletés de compréhension écrite ou orale en mettant en place des stratégies fondées sur la parenté des langues (Blanche-Benveniste et al., 1997 ; Lein & Stegmann, 2000 ; Dabène, 2002 ; Meissner et al., 2004 ; Conti & Grin, 2008 ; de Pietro, 2008 ; Escudé & Janin, 2010).

La didactique intégrée vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles qui sont étudiées dans le cursus scolaire, selon l'idée centrale pour les approches plurielle d'un appui sur le connu pour aborder le moins connu : la langue de scolarisation pour aborder la première langue étrangère, cette dernière pour entrer dans la seconde langue étrangère, etc., sans oublier les effets en retour de telles synergies. Sans oublier non plus, surtout lorsqu'elles font l'objet d'un enseignement,

les langues d'origine des élèves. On a donc deux langues (voire trois ou quatre) qui sont travaillées en même temps. C'est dans cette direction que militaient déjà les travaux de E. Roulet et de G. Szépe au tout début des années 1980.

Globalement, on peut attribuer aux approches plurielles plusieurs dimensions, auxquelles elles contribuent toutes de façon plus ou moins importante. Dans leur dimension psycholinguistique, elles permettent à l'apprenant de prendre appui sur des savoirs et savoir-faire existants, d'ordre linguistique ou autre, pour construire de nouvelles compétences. Fondement de leur dimension linguistique, l'incitation à considérer des phénomènes langagiers de manière holistique, au lieu de les appréhender comme des compartiments à chaque fois séparés, conduit à une meilleure compréhension du fonctionnement des langues en général. En fonction de leur dimension psychocognitive, elles permettent à l'apprenant de se décentrer par rapport à sa langue L1 et d'entrer plus facilement dans les autres langues grâce à cette posture. Enfin, leur dimension sociolinguistique favorise la légitimation de la diversité linguistique et culturelle de l'apprenant.

S'inspirant des recommandations du Conseil de l'Europe, la plupart des pays prônent aujourd'hui le développement de compétences plurilingues et interculturelles ainsi que la défense et la mise en valeur de la diversité, linguistique et culturelle, comme des finalités fondamentales de l'enseignement scolaire. En Algérie, l'approche curriculaire adoptée, à la suite de la réforme du système de 2003, s'est inscrite dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme. Il y est fait en effet explicitement référence à l'arabe dialectal, l'arabe classique, le tamazigh et le français.

Dans les documents d'accompagnement de ces nouveaux programmes de français, on note par exemple :

Passer d'une langue maternelle (connue) vers une langue étrangère (en voie d'apprentissage) est souvent source d'interférences du fait que l'apprenant applique les mêmes stratégies d'apprentissage. L'exploitation de l'erreur, dénuée de toute connotation dépréciative, fera que celle-ci sera considérée comme une étape intermédiaire dans l'apprentissage (p.35)

ou encore : « la compétence du *bien parler* peut se définir comme la capacité à s'adapter à l'interlocuteur et à la situation de communication » (p.40). Dans les documents d'accompagnement des programmes d'anglais, présentée comme « deuxième langue étrangère » (p.72), on note « l'introduction d'une deuxième langue étrangère à ce niveau se fonde sur ses acquis antérieurs [il s'agit de l'élève] (en langue d'enseignement et en langue étrangère 1) ».

Les finalités nouvellement assignées à l'enseignement des langues sont certes, à plus d'un titre, louables mais elle nous amène cependant à nous intéresser, dans la présente étude, aux dispositifs mis en œuvre et, particulièrement à la formation des enseignants nouvellement recrutés, en vue de leur concrétisation.

2. Méthodologie, analyse du corpus

Une enquête par entretiens semi-directifs, menée auprès des enseignants universitaires nouvellement recrutés au sein de notre département de français de l'université de Chlef fournit quelques éléments sur leur choix et leurs parcours professionnels. Dans le cas dans la présente étude, notre intérêt s'est porté sur ces nouvelles recrues qui ont été certes suivi une formation universitaire, -ils sont diplômés, pour la majorité d'entre eux, d'une Licence-Master-Doctorat (désormais LMD), en langue française-, mais cette formation reste, eu égard à son caractère exclusivement théorique, insuffisante pour la formation du métier d'enseignant chercheur. Sachant que ce métier requiert deux compétences complémentaires nécessaires à tout enseignant pour l'accomplissement de sa tâche de manière satisfaisante à l'université. En plus de sa participation active dans le domaine de la recherche, il doit de manière permanente rechercher et perfectionner ses méthodes de transmission des connaissances à ses étudiants. Cette tâche centrale dont l'objectif est la préparation des futurs cadres et chercheurs, exige donc des enseignants une bonne préparation et une acquisition de connaissances en pédagogie. Le plan de formation des enseignants-chercheurs, initié par la tutelle répond à cette préoccupation majeure. Il revêt donc une importance primordiale. Les lignes directrices du programme de cette formation sont définies dans l'arrêté N° 932 du 28 juillet 2016. Ce programme promeut une formation initiale pour les nouvelles recrues et une formation d'actualisation pour les autres catégories d'enseignants. Ces formations sont évaluées par le référentiel des compétences des enseignants. Le contenu du programme de formation pédagogique arrêté par le Ministère fait l'objet d'un échange préalable avec l'ensemble des parties concernées : cellules d'accompagnement, CIAQES, CPND, experts avérés en réforme universitaire et en didactique pédagogique et CNE. L'action d'accompagnement pédagogique est coordonnée par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique sous la responsabilité d'une commission nationale de pilotage de la formation pédagogique initiale et continue au profit de l'enseignant-chercheur. L'objectif essentiel est de cadrer cette formation pédagogique sur une durée de 130 heures par la construction d'une compétence didactico-pédagogique articulée autour d'une approche centrée sur l'apprentissage du métier d'enseignant-chercheur. Il permet le développement de l'acquisition progressive des compétences et de la professionnalisation indispensables à l'exercice des tâches d'enseignant. Il constitue

un outil de travail/références qui nécessite la conception de dispositifs de formation inspirée de l'approche par compétences. Il implique des méthodes actives à planifier et à mettre en place pour la construction des connaissances et des compétences.

2.1. Techniques et déroulement de la recherche

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de formation : 05h

Le contenu de la formation pédagogique s'articule autour de plusieurs axes, Notre attention s'est porté très particulièrement sur l'axe suivant : « **Enseignement et formation en LMD : Spécificités pédagogiques et didactiques** ». La collecte des données s'est effectuée auprès de sept enseignants (4 enseignantes et 3 enseignants).

3. Analyse des entretiens semi-directifs :

Dans leurs propos, les enseignants montrent très souvent de méfiance vis-à-vis du rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage d'autres langues. L'extrait suivant, provenant d'un entretien avec une enseignante (désormais E1). Elle se dit hostile à l'introduction de la langue maternelle dans l'apprentissage d'autres langues. Ainsi, les nouvelles orientations en matière de l'enseignement des langues constituent un désordre :

Moi : êtes-vous d'accord pour l'utilisation de la langue maternelle dans l'apprentissage du français ?

E1 : pour moi, c'est interdit de parler en arabe dans un cours en langue française. C'est bien moi euh je vois ça comme un désordre.

Moi : pourquoi est il interdit de parler en arabe dans un cours en langue française ? Et quelles sont les raisons qui motivent votre refus ?

E1 : moi je trouve que le recours à la langue maternelle par des étudiants universitaires n'est pas indispensable parce qu'ils ont déjà acquis des connaissances pour comprendre et s'exprimer en langue étrangère. Moi euh je préfère répéter ce que j'ai dit précédemment ou bien utiliser des tournures synonymiques que les apprenants sont aptes à comprendre. Même, euh, plus la pratique de la langue étrangère sera favorisée et incitée, et plus les apprenants se révéleront en mesure d'acquérir d'un vocabulaire nouveau et bien sûr de nouvelles connaissances aussi.

En justifiant son rejet, l'enseignante E1 a avancé que les étudiants qui recourent à langue arabe, dans un contexte où le français est de rigueur (département de français), sont le produit d'un enseignement monolingue et non bi-plurilingue. De plus la question qui saillit de cet argument est « comment se peut-il que ces étudiants, spécialisés en langue française, se rabattent sur l'arabe ? ».

Les représentations de l'enseignante ne sont pas nouvelles, elles trouvent leur origine dans la théorie béhavioriste laquelle appréhendait les langues maternelles et la langue étrangère non pas comme complémentaire mais comme compétitives. Selon cette théorie, ce qui est fondamental est que les apprenants pratiquent au maximum la langue étrangère en essayant de minimiser le recours à la langue première, afin de ne pas oublier les connaissances qu'ils ont déjà réussi à acquérir et afin de les mettre concrètement en pratique.

Le recours à la langue première est donc le plus souvent considérée comme essentiellement négative, comme un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré, auquel on ne peut s'empêcher de succomber, mais qu'il convient de combattre si l'on veut progresser. (Castellotti, 2001, p.34).

C.Oesch et B. PY sont du même avis :

Une des conséquences les plus remarquables de cette approche est le sort réservé à l'autre langue, celle que l'on appelle en général langue-source, langue maternelle ou langue première. Elle est présentée le plus souvent soit comme un obstacle plus ou moins important sur le chemin de l'acquisition [...], soit comme un facteur négligeable (Oesch et PY, 1996, p. 183)

Extrait de l'entretien avec l'enseignante (E2) :

Moi : êtes-vous d'accord pour le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage du français ?

E2 : oui moi je suis d'accord

Moi : pourriez-vous nous préciser pourquoi vous êtes d'accord ?

E2 : hum je vais vous expliquer pourquoi ? Je suis pour l'introduction de la langue maternelle dans un cours en langue française. Les apprenants ont besoin

de recourir à la langue maternelle car ils ne possèdent pas les compétences et les connaissances de base, ni même pour s'exprimer et se faire comprendre correctement en langue française, surtout les étudiants de la première année. Alors moi je trouve que l'enseignant doit recourir à la langue maternelle que ce soit l'arabe ou Tamazigh pour s'assurer de la bonne compréhension des apprenants. Moi ce qui m'intéresse hum c'est la compréhension des étudiants et surtout quand il s'agit d'une question ou d'une explication d'ordre métalinguistique. Donc, cela doit se faire par un passage dans leur langue maternelle, l'arabe dialectal ou le tamazigh.

Extrait de l'entretien avec l'enseignante E3

E2 : pour moi, j'intègre la langue maternelle qui est l'arabe par instinct. Par exemple, pendant une activité de l'expression orale, je voyais qu'un étudiant de la première année avait de la difficulté pour trouver le mot en français, alors je lui ai dit « Si tu ne trouves pas le mot, ce n'est pas grave, dis-le en arabe et tu le chercheras en français après. Je trouve que ça motive beaucoup mes étudiants.

Extrait de l'entretien avec l'enseignant E4

E4 : « Moi, je trouve que l'introduction de la langue maternelle permet d'intégrer les étudiants dans la classe. Je suis formé pour donner des explications aux apprenants. Je peux le faire en français et créer des liens avec l'arabe dialectal et même un peu avec le Tamazigh. Mais puisque notre intention, ce n'est pas de leur faire apprendre l'arabe ou une autre langue, ça n'a pas d'importance. Le but, c'est de les aider à mieux comprendre mes explications. »

Extrait de l'entretien avec l'enseignante E5

E5 : Quand on montre aux étudiants comment apprendre la grammaire française, c'est mécanique. Mais si on se sert de leur langue maternelle, on leur enseigne comment raisonner, comment se questionner ; on leur permet de faire des liens : « Ah ! Dans ma langue on dit comme ça ! ». Ce n'est pas simplement appliquer une règle de grammaire sans se poser de questions. Les apprenants d'aujourd'hui, on ne les pousse pas suffisamment à réfléchir, c'est une occasion de le faire.

Extrait de l'entretien avec l'enseignant E6

E6 : pendant longtemps, on nous a dit qu'il ne faut pas utiliser la langue maternelle pour apprendre une autre langue. On a toujours entendu que, pour apprendre une langue, il faut baigner dans cette nouvelle langue et mettre de côté

notre langue maternelle. On se rend compte maintenant qu'il ya un malaise et que ça ne fonctionne pas et j'ai compris que je pourrais utiliser la langue maternelle avec mes étudiants.

Extrait de l'entretien avec l'enseignant E7

E7 : Quand on intègre la langue maternelle en classe, les apprenants ont envie de s'exprimer, car ils ont des choses à dire sur leur langue. Ça leur permet aussi de faire des progrès en français, en parlant des sujets qui les intéressent. Ils se sentent très motivés, font beaucoup de liens, réfléchissent à la façon dont fonctionnent les langues, ils sont contents, et soulagés. C'est ce qu'on veut qu'on enseigne le français, des apprenants motivés et qui réfléchissent.

Les enseignants enquêtés se positionnent en faveur de l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement du français. Car ce qui importe le plus ce n'est pas de se ranger du côté ou contre la langue maternelle mais de savoir gérer les activités et faciliter la progression des échanges. Les apprenants sont plus confiants et plus à l'aise lorsqu'il s'agit pour eux de s'exprimer dans leur langue d'origine, plutôt que dans la langue étrangère étudiée. Selon ces enseignants, c'est le fait de savoir comment mettre en pratique la didactique du plurilinguisme en classe de FLE.

On peut penser qu'en premier lieu, le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la « valeur sûre » d'une langue sécurisante parce que suffisamment maîtrisée, qui permet d'exprimer des idées de manière plus subtile et d'argumenter de façon plus convaincante (Castellotti, 2001, p. 50).

En somme, avoir recours à sa langue maternelle semble être une solution de facilité pour les apprenants car elle leur assure de bien comprendre et de bien se faire comprendre, sans avoir à chercher du vocabulaire et/ou des tournures parfois compliquées. Cependant, il ne faut pas oublier que pour certains apprenants, communiquer aux maximum en langue étrangère et ainsi limiter l'emploi de leur langue maternelle constitue un challenge à accomplir, et par-là même une source de motivation.

L'enseignant s'inscrit dans une démarche de guidage envers ses apprenants, laquelle a pour but de faciliter et d'évaluer, et de remédier à l'accès au sens. Ainsi, le fait que l'enseignant emploie la langue maternelle de ses apprenants et il les laisse y recourir également lui permet d'instaurer un climat de confiance dans lequel ces derniers peuvent se sentir à l'aise. Sans pression, ils seront donc en mesure d'augmenter

progressivement leur usage de la langue cible. Les étudiants peuvent apprendre à établir une relation entre leur langue-culture d'origine et la langue-culture étudiée. La langue maternelle est donc une véritable langue matrice dans le processus d'apprentissage et d'appropriation de la langue étrangère. « A travers un répertoire composé de plusieurs langues, les outils communicatifs et réflexifs du bilingue sont plus riches ; les langues en présence tendent à se spécialiser : la L1 assume [alors] une fonction essentiellement métalinguistique » (Gajo, L., 2000, p.39).

Dans ce cas-là, il convient de considérer le plurilinguisme comme une source particulière d'activités d'ordre métalinguistique.

Lorsque le recours à la langue première est le fait de l'enseignant, soit qu'il l'ait lui-même, soit qu'il poursuive dans cette voie, une grande partie des alternances relevées peut effectivement être souvent analysée comme l'indice d'une fonction régulatrice et/ou métalinguistique : il s'agit alors essentiellement pour lui [...] :

- De gérer les activités et de faciliter la progression des échanges.
- De contrôler, infirmer et confirmer la compréhension.
- De mener une réflexion et une explication métalinguistique.

Ces opérations témoignent alors effectivement d'une focalisation principale sur l'apprentissage, même si ces changements de langue se doublent aussi parfois de décrochages communicationnels. (Castellotti, 2001, p. 63).

3. Quelques pistes de réflexion pour la formation des enseignants de la langue française

Nous proposons dans cette partie quelques pistes d'activités pour repenser l'ensemble de l'itinéraire de formation et l'élaborer selon une perspective d'ensemble qui placerait le plurilinguisme non seulement comme objectif mais comme principe même de formation. Comme le rappelle Daniel Coste, diversifier les langues apprises, c'est aussi diversifier les voies pour les apprendre (Coste 1998, p. 267) ; de même pour la formation des enseignants, développer la pluralité linguistique et culturelle, c'est aussi former les enseignants à et par une pluralité d'approches didactiques, qui placent le plurilinguisme au cœur du dispositif.

La mise en évidence de leur propre répertoire « verbo-culturel » plurilingue (et donc, aussi, de celui des apprenants) et qui pourrait s'effectuer au moyen de différentes activités telles que :

- Des échanges interactifs à partir de la rédaction de récits de vie et/ou de la réalisation d'entretiens.
- Des tâches individuelles et/ou collaboratives à partir de textes qui contiennent plusieurs langues (par exemple : le français, l'arabe et l'anglais) afin de travailler de manière concrète sur les questions d'emprunts, de mélanges, d'alternances et, plus généralement, aborder la question de contacts de langues.
- La lecture et l'écoute, aux fins d'explicitations des stratégies de compréhension, de documents en plusieurs langues.
- Une sensibilisation à des langues diverses, sur le modèle d'éveil aux langues (voir notamment Candelier 1998), permettant d'explicitier les compétences visées et, tout particulièrement, de clarifier l'importance des représentations et activités métalinguistiques dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

En guise de conclusion

Nous pouvons dire que la gestion de la diversité est peut être l'un des plus grands défis auxquels les systèmes éducatifs sont confrontés aujourd'hui. Les universités ont la responsabilité de s'adapter à la réalité sociale et de la refléter.

Afin de favoriser le potentiel de la pluralité linguistique pour soutenir les compétences multilingues et aider à surmonter ses éventuels défis, des pratiques innovantes dans l'enseignement des langues doivent être mises en œuvre dans les classes, en tenant compte des changements pédagogiques. Cette nouvelle perspective plurilingue implique l'introduction des éléments suivants dans l'enseignement des langues : la sensibilisation aux langues dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. De ce fait, il est bien apparu que l'éveil aux langues est susceptible de contribuer de façon positive à l'apprentissage de toute langue, quel que soit son statut ; l'intégration des langues dans les pratiques en classe ; la fourniture d'un accès égal à une éducation plurilingue et pluriculturelle de qualité ; l'utilisation de la méthode de l'alternance codique des langues pour permettre au apprenants d'acquérir la capacité d'utiliser plusieurs langues dans des contextes monolingues, d'activer toutes les langues, voire de basculer entre elles dans des contextes plurilingues.

Placer le plurilinguisme et le pluriculturalisme au cœur de la formation des enseignants implique, en amont, de les rendre conscients de son importance et du déplacement des repères entraîné par cet objectif. Il faut, donc, les convaincre d'une telle nécessité, au

moyen notamment d'actions incitatives destinées à valoriser l'extension des pratiques plurilingues.

Références bibliographiques

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

Billiez J. (1998). De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louis Dabène, Grenoble : Lidilem.

Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (dir) (1997). L'intercompréhension : le cas des langues romanes – Le français dans le Monde.

Candelier, M. (2003). « Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités », in *Frank Heyworth (dir), Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues – La contribution du Centre européen pour les langues vivantes – 2000-2003*, pp. 19-32.

Candelier, M. (2003). Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire- Bilan d'une innovation européenne, Bruxelles, De Boek – Duculot.

Candelier, M. (2005). « L'Eveil aux langues : une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques », in : *L. F. Prudent, F. des langues en contextes éducatifs sensibles*, 417-436. Bern, Peter Lang.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Recherche en didactique des langues et des cultures* [En ligne, 5]. URL : <http://journals.openedition.org>.

Castellotti V., 2001, « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelles place pour le plurilinguisme ? », *Klincksieck*, p. 365-372.

Castellotti, V. Coste, D. & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et leur apprentissage, in *Moore.D (éd) Les représentations des langues et leur apprentissage : référence, modèle, données et méthodes*, Paris, Didier, pp. 101-131.

Castellotti, V. (2001). La langue maternelle en classe de langue étrangère ? Paris, CLE International « DLE »

Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant, *Les Carnets du Cediscor*, pp. 111-129. Disponible sur le site : <http://cediscor.revues.org/404>.

Causa, M. (2002). L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère – stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère, Peter Lang.

Conseil de l'Europe. (2000). Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, Strasbourg. Conseil de l'Europe & Paris, Didier.

Conseil de l'Europe. (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – version intégrale, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle, *Recherches en didactique des langues et des cultures*. [en ligne]. URL : <http://journals.openedition.org>.

Coste, D. Moore, D. Zarate, G. (1998). Compétence plurielle et pluriculturelle. VERS UN Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Strasbourg : Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang/fr

Cuq. J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, asdifle, CLE International.

Gadet F & Varro G. (2006). « Le scandale du bilinguisme », dans *Langage & société*, n° 116, pp.10-24.

Gajo, L. (2000). Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique, *Tranel* 32, Université de Neuchâtel, 39-53.

Grosjean F, 1993, Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition, *Tranel*, 19, pp.13-42.

Lüdi, G. (2006). « Réflexion sur la place de la langue dite maternelle dans l'enseignement scolaire », Doc. 10837. Conseil de l'Europe.

Montenay Y., 2005, La langue française face à la mondialisation, Les Belles Lettres, 322p, Paris.

