

Argumentaire

L'enseignant en langues d'aujourd'hui est obligé de redéfinir son rôle en fonction de la nature des sociétés modernes, qui ne correspondent plus au modèle traditionnel et erroné de l'Etat-nation. Comme le déclare le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques, « toutes les entités nationales sont multilingues, même celles qui se disent homogènes » (Beacco et Byram, 2003). Les sociétés modernes constituent un environnement complexe, caractérisé par une diversité linguistique et culturelle et par des échanges entre les langues et les cultures. Le mythe du monolinguisme ayant volé en éclats, les termes « langue » et « culture » ne prennent désormais un sens qu'utilisés au pluriel. Pour l'individu d'aujourd'hui, il est important de pouvoir interagir avec des personnes d'autres langues et cultures. C'est d'ailleurs sur cela que porte l'éducation aux langues : ce dernier veut être un moyen de communication, dans le sens d'ouverture et d'accès à l'altérité – altérité linguistique, culturelle et identitaire.

Ces nouvelles orientations ont bénéficié d'un certain élan grâce aux travaux effectués par le Conseil de l'Europe en particulier, qui visent à développer des « compétences plurilingues et pluriculturelles » chez l'individu. Dans le *Cadre européen de référence pour les langues*, les compétences plurilingues et pluriculturelles sont définies comme étant « les compétences d'interaction culturelle et de communication linguistique d'un acteur social qui, à des degrés divers, maîtrise plusieurs langues et connaît diverses cultures » (Conseil de l'Europe, 2001).

Compte tenu de ce qui précède, le projet LEA vise à élaborer un kit de formation qui puisse contribuer à l'avènement de sociétés plus justes à l'égard des identités linguistiques et culturelles multiples par la création d'une nouvelle identité relationnelle (cf. rapport PNUD 2004, Wolton 2004) s'exprimant dans la communication interculturelle, le respect et la responsabilité vis-à-vis des langues et des cultures des autres (le dialogue avec les autres).

Le projet LEA vise à participer à la création d'une école capable d'opérer une gestion locale et globale du curriculum linguistique en créant des occasions de communiquer à la fois avec ceux qui sont proches et avec ceux qui sont loin dans le respect des droits linguistiques et en encourageant la capacité à parler plusieurs langues ayant des statuts et des fonctions différents.

C'est la raison pour laquelle les activités et les supports du kit de formation LEA sont destinés à permettre aux enseignants en langues de réfléchir à la diversité qui caractérise le processus de formation linguistique et en communication ; dans le même temps, nous espérons que ces travaux renforceront le concept d'altérité et de compréhension mutuelle entre l'individu et les communautés.

1. Plurilinguisme et pluriculturalisme

Depuis l'intégration effective de la culture au curriculum d'enseignement des langues, un nombre croissant de termes issus de la même racine ont été employés, de façon à couvrir tous les aspects de ce vocable générique. Si, au départ, les termes « contrastif » et « transculturel » ont été les mots clés des études culturelles, l'intégration d'approches multiculturelles et interculturelles a élargi les perspectives. A l'heure actuelle, les études culturelles englobent l'individu, le groupe et la situation de communication : c'est pour tenir compte de ces trois dimensions que les trois termes pluriculturel, multiculturel et interculturel ont été créés.

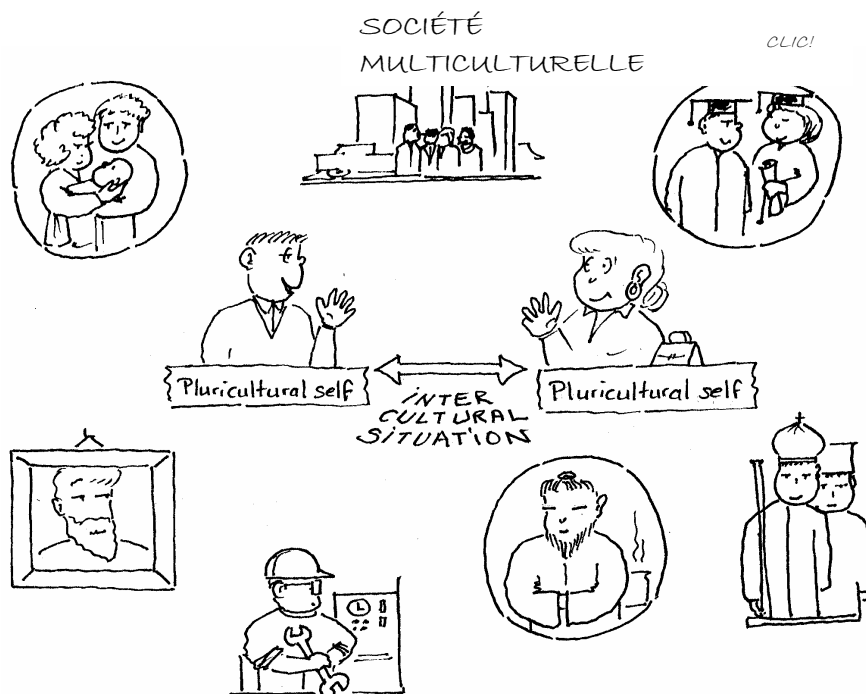
Le *Cadre européen de référence pour les langues* nous aide à comprendre la signification de ces trois termes. En effet, suivant la définition proposée dans le Cadre, la compétence plurilingue et pluriculturelle est « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129). Cette définition est peut-être plus facilement comprise si l'on tient compte des deux citations suivantes, figurant au tout début du même ouvrage :

« On distingue le 'plurilinguisme' du 'multilinguisme' qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. [...] Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social, puis à celle d'autres groupes [...], il ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit

plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (ibid., p. 11).

« Il faut resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. L'essentiel de ce qui est énoncé ci-dessus s'applique également au domaine le plus général. Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes. » (ibid., p. 12).

Il faut donc partir du principe que le plurilinguisme et le pluriculturalisme sont des concepts décrivant une situation générale (région, pays, communauté) de contact linguistique ou culturel. D'un point de vue linguistique, ces situations sont facilement « décodées » ; d'un point de vue culturel, en revanche, il est plus difficile de qualifier une situation de « multiculturelle ». D'une façon générale, ce terme correspond à trois visions de la diversité : la culture sous l'angle de l'Etat-nation (une société étant multiculturelle si différentes nationalités en font partie, comme peut l'être l'Union européenne), de la religion (une société étant multiculturelle si différentes religions en font partie) ou de l'ethnicité (une société étant multiculturelle si différents groupes ethniques en font partie). Toutefois, aucune de ces définitions métaphoriques de la culture n'est satisfaisante, d'autres pouvant leur être ajoutées, comme celle la culture définie sous l'angle des générations, du sexe, de la profession, du handicap, etc. (Collier, 1994, pp.38-39). Par conséquent, tout pays, région, communauté ou groupe est multiculturel par définition, différentes cultures interagissant simultanément à tous les niveaux. Il convient donc de conserver les termes multilinguisme et multiculturalisme à la description de contextes mettant en contact différentes langues et cultures (Trujillo, 2005).



Le plurilinguisme et le pluriculturalisme correspondent à une spécificité personnelle mobilisée dans une situation de communication. Il ne s'agit pas d'une nouvelle compétence, car nous faisons tous appel à différents « registres » de la même langue dans des situations différentes, de même que nous utilisons différents répertoires culturels dans des situations différentes. L'idée nouvelle est de

développer le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans le sillage du processus d'apprentissage linguistique.

« L'interculturalité » est un terme qui désigne tout d'abord une situation de communication dans laquelle les participants mobilisent toutes leurs capacités pour interagir les uns avec les autres et, ensuite, l'ensemble des stratégies de communication mises en œuvre dans cette interaction. Par rapport aux concepts « pluri- » et « multi- », il s'agit alors de situations qui font respectivement appel aux sphères personnelle et sociétale. Indéniablement, l'interculturalité est une notion fondamentale de l'enseignement des langues, à l'heure actuelle ; par conséquent, cette question a bénéficié d'une attention importante dans le cadre de différents projets du CELV. A titre d'exemple, au cours des deux dernières années, Candelier et al. (2004, p. 24), dans leur présentation du projet *Janua Linguarum*, attribuent « l'éveil aux langues » et la sensibilisation aux langues à l'approche interculturelle : « l'éveil aux langues apparaît comme une dimension particulière de l'approche interculturelle, dans laquelle il s'inscrit, avec ses propres caractéristiques. » ; le chapitre 1 de Dupuis et al. (2003), qui cherche à fixer les priorités en matière d'éducation aux langues, s'intitule « Contexte interculturel » ; Huber-Kriegler, Lázár et Strange (2003, p. 15) veulent « l'intégration des compétences en communication interculturelle dans les programmes de formation des enseignants » et c'est avec cette motivation à l'esprit que ces auteurs ont rédigé un manuel destiné à « aider les formateurs et les enseignants à atteindre ce but en fournissant des supports pédagogiques ciblés sur l'apprentissage interculturel » ; sous la direction d'Ildikó Lázár, coordinatrice du projet Compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants ; Aleksandrowicz-Pędich et al. (2003) ont étudié le point de vue d'enseignants d'anglais et de français sur la compétence en communication interculturelle dans l'enseignement des langues ; Skopinskaja (2003) a étudié le rôle de la culture dans les supports d'enseignement des langues vivantes du point de vue de la compétence interculturelle ; Facciol et Kjartansson (2003) ont élaboré un certain nombre de tests permettant d'évaluer la compétence interculturelle ; Camilleri Grima (2002) a cherché à intégrer la compétence interculturelle dans l'apprentissage des langues afin de résoudre les problèmes de communication par le recours à des histoires et à des anecdotes ; enfin, Zarate et al. (2003) ont traité des questions telles que la sensibilisation culturelle, l'empathie, l'hospitalité et les représentations du concept d'altérité et des autres dans leur projet sur la médiation culturelle dans l'enseignement des langues.

2. Sensibilisation aux langues et aux cultures

La « sensibilisation linguistique », dans le sens où ce terme est employé dans le présent kit, a été définie par Eric Hawkins, qui est à l'origine de cette initiative qu'il avait mise en place dans l'enseignement secondaire au Royaume-Uni dans les années 1980 et qualifiée de « matière-passerelle » :

« [Cet enseignement] sert de passerelle entre les différents aspects de l'éducation aux langues (anglais, langue étrangère, langue maternelle de la minorité ethnique/anglais seconde langue/latin) qui, à l'heure actuelle, sont conçus séparément [...]. Le principal objectif sera d'inciter les élèves à s'interroger sur le langage [...] et à offrir un forum de discussion sur la diversité linguistique » (Hawkins, 1984).

Cette initiative a ensuite été reprise, sous des appellations différentes, dans différents pays européens : *éveil au langage* (Louise Dabène, France), *educazione linguistica* (Balboni et Luise, Italie) et *éducation et ouverture aux langues* (de Pietro et Perregaux, Suisse). Voici la définition de la sensibilisation aux langues telle qu'elle est établie par Michel Candelier, coordinateur de deux programmes européens successifs de recherche et d'action sur la question : Evlang (Socrates/Lingua) et Ja-Ling – La Porte des Langues (Socrates/Comenius et CELV) :

« 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 (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise » (Candelier, 2001a).

Comme l'écrit encore Michel Candelier : « Il s'agit bien de ce que le *Cadre européen commun de référence* appelle la perspective d'une sorte d'éducation langagière générale (p. 130), que l'on peut

concevoir comme une préparation à l'apprentissage des langues, [...] [mais] on peut également concevoir cette approche comme un accompagnement des apprentissages linguistiques en cours » (Candelier, 2003). Cette approche, qui ne repose pas sur l'apprentissage d'une (ou de plusieurs) langue(s), mais sur la connaissance des langues en général, vise à stimuler non seulement la curiosité et l'intérêt des apprenants par rapport aux langues et aux cultures, mais aussi leurs compétences – quelles qu'elles soient – à observer et à analyser les langues, de façon à ancrer solidement chez ces derniers les premières étapes de la formation au plurilinguisme.

Cette sensibilisation à la langue ne peut être dissociée d'une sensibilisation à la culture, qui lui est intimement liée : l'apprenant en langues doit être conscient qu'il existe trois niveaux de cultures, liés aux trois concepts venant d'être évoqués : multiculturalisme, pluriculturalisme et interculturalisme. Premièrement, l'apprenant en langues, en tant qu'agent social, doit être conscient de la diversité dans la société, ainsi que de la façon dont les groupes sociaux, y compris les nations, créent, utilisent et gèrent des cultures se mêlant dans une matrice complexe du contact social. Nous appellerons ce phénomène « sensibilité à la culture dans une perspective multiculturelle ».

Deuxièmement, l'apprenant en langues doit être conscient du fait que l'identité est le produit des expériences dans différentes cultures et que, par conséquent, chacun d'entre nous « peut endosser diverses identités culturelles au cours de son existence, mais aussi au cours d'une journée » (Collier, 1994, p. 40). La sensibilisation à la culture dans une perspective pluriculturelle passe par la définition de l'identité comme une composante complexe, souple et dynamique qui, dans une situation donnée, peut adopter une configuration apparemment définie dans un but précis avec un interlocuteur donné. Baumann (1999) fait la distinction entre deux points de vue de la culture : la culture en tant que produit – c'est-à-dire statique – et la culture en tant que processus – et donc dynamique. Ainsi, bien que l'on puisse s'attribuer une culture donnée à un moment donné (culture comme produit), cette attribution évolue en même temps que la situation de communication (culture comme processus).

Enfin, lorsqu'un apprenant en langues est en situation de communication, cette sensibilité doit être manifeste dans deux sens. Premièrement, l'apprenant doit être conscient de l'identité pluriculturelle de son interlocuteur, telle qu'elle est définie plus haut et exposée par Barnlund (1994, p. 30). Deuxièmement, l'apprenant doit être conscient des conventions culturelles de la (ou des) langue(s) employée(s). La langue est un phénomène lié à la culture et tout acte de communication, oral ou écrit, est régi par des conventions culturelles. Une sensibilisation à ces conventions culturelles peut faciliter la communication. Dans le même temps, une attitude positive et coopérative de la part de l'écouter ou du lecteur peut aider à se prémunir contre tout oubli – volontaire ou involontaire – ou mépris de ces conventions.

3. Le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans le contexte de la formation des enseignants

Comme cela a été évoqué plus haut, les compétences plurilingues et pluriculturelles ne s'obtiennent pas en se contenant de faire se chevaucher ou de juxtaposer différentes compétences. Il s'agit plutôt d'une compétence globale et complexe que le locuteur peut invoquer dans des situations caractérisées par la pluralité (Conseil de l'Europe, 2001). Cette complexité dépend des quatre dimensions principales suivantes :

- la dimension socio-affective, qui comprend une part de prédisposition, de motivation et d'envie de dialoguer avec l'autre et dans le cadre de laquelle l'individu est disposé à tout moment à reconstruire son identité ;
- la dimension des registres linguistiques et communicatifs, qui comprend l'aptitude à exploiter une large gamme d'expériences et de connaissances et dans laquelle les langues et les cultures jouent des rôles différents ;
- la dimension des stratégies d'apprentissage, qui s'exprime dans la capacité à faire appel à différentes méthodes de traitement du langage oral dans une procédure visant à résoudre des problèmes de communication (situations d'accès au sens ou à la production écrite ou orale, avec ou sans collaboration) ;

- la dimension de la gestion de l'interaction, qui se déroule dans des situations de contact linguistique dans lesquelles les locuteurs actualisent différents codes pour gérer le résultat de communication produit dans une conversation créée par des situations elles-mêmes caractérisées par une pluralité linguistique et culturelle (cf. Andrade et Araújo e Sá, 2001; Coste, Moore et Zarate, 1997; Lüdi et Py, 1995).

De telles compétences sont nécessairement diversifiées, composites, adaptables et déséquilibrées, et elles sont toujours ouvertes à de nouvelles expériences d'apprentissage dans un mouvement continu destiné à reconstruire les expériences linguistiques du sujet. Elles permettent au locuteur d'évoluer dans la variété et la diversité linguistique et culturelle, dans un processus lui permettant de mobiliser et de gérer les dimensions multiples de son profil de communication (cf. Byram 1997, Coste, Moore et Zarate, 1997).

Dans les contextes de l'enseignement et de l'éducation, les travaux sur les compétences plurilingues et pluriculturelles jouent donc un rôle essentiel en tant que moyen d'apporter une formation à la diversité tout en mettant l'accent sur l'aptitude à surmonter les obstacles et à révéler une certaine prédisposition vis-à-vis des langues, des cultures et de la communication en général, dans la volonté d'établir un dialogue avec l'autre. A cet égard, un locuteur plurilingue est « une personne ayant la capacité d'interagir avec d'autres, d'accepter d'autres perspectives et perceptions du monde, de jouer le rôle de médiateur entre différentes perspectives, d'être conscient de leur évaluation respective de la différence » (Byram, Nichols et Stevens, 2001).

4. Domaines de travail

Compte tenu du contexte venant d'être évoqué, l'enseignant en langues doit être préparé à développer des compétences de communication plurilingues et pluriculturelles, ce qu'il ne peut faire sans être capable d'affronter la complexité, l'incertitude, la singularité et la diversité des contextes et des locuteurs. La formation des enseignants en langues doit donc inclure une préparation au dialogue impliquant une certaine connaissance de soi-même et des autres. Et cette connaissance suppose aussi de connaître ce que fait l'enseignant ou ce qu'il est en mesure de faire, le contexte dans lequel il travaille et les interactions et situations d'enseignement qu'il est capable de mettre en place.

Un objectif aussi ambitieux ne peut être atteint sans formation complète, pouvant être divisée en deux axes inséparables l'un de l'autre : une dimension sociale et personnelle et une dimension professionnelle.

Dimension sociale et personnelle

Il s'agit du développement personnel et social de l'enseignant, en tant qu'individu ou en tant qu'acteur social. Cette dimension de la formation s'exprime dans les observations que l'enseignant peut faire sur lui-même, sur les autres et sur les contextes dans lesquels il doit travailler. Elle intègre des attitudes et des connaissances telles que l'aptitude à communiquer, l'aptitude à apprendre et l'aptitude à s'engager dans sa formation afin de construire une société plus juste et plus démocratique, une société capable de donner un rôle plus important à la diversité linguistique et culturelle. L'objectif, à cet égard, est de percevoir l'enseignant en langues (qui enseigne la langue maternelle, la langue de l'école ou les langues étrangères) comme une personne ayant des responsabilités sociales, notamment envers lui-même en tant que locuteur plurilingue et interculturel, et envers les autres. Cela implique, entre autres, les aptitudes suivantes :

- observation de la diversité linguistique et culturelle des contextes et des individus ;
- observation de la façon dont les enseignants peuvent influencer les attitudes des apprenants vis-à-vis des langues, de ceux qui les parlent et de leur culture, ainsi que de leur motivation et de leur curiosité par rapport aux langues ;
- reconnaissance de la complexité linguistique et culturelle des identités individuelles et collectives ;

- reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle comme caractéristique positive des groupes et des sociétés ;
- renforcement du rôle des langues et des cultures dans la construction de sociétés plus justes, plus solidaires et plus démocratiques ;
- renforcement de la langue et de la culture de chaque personne en considérant ces derniers éléments comme un moyen de développement humain (destiné à l'intégration sociale et à la préparation de l'exercice de la citoyenneté) ;
- reconnaissance du caractère politique des mesures adoptées en matière de langues et de cultures ;
- manifestation d'un esprit critique vis-à-vis des politiques linguistiques et culturelles ;
- lutte contre l'exclusion et la discrimination linguistique et culturelle et encouragement du vivre-ensemble ;
- vision globale de l'exercice de la profession (professionnalisme) comme étant composée de dimensions différentes ;
- reconnaissance de soi en tant qu'enseignant en langues par la réflexion sur ses propres capacités, connaissances, images et registres relatifs à la communication et à la didactique des langues ;
- travail de réflexion sur son expérience d'enseignement (programme scolaire et parcours professionnel);
- capacité à mettre en place des projets d'auto-formation tenant compte de la diversité linguistique et culturelle ;
- confiance dans ses capacités professionnelles à élaborer des approches didactiques qui tiennent réellement compte de la diversité linguistique et culturelle.

Dimension professionnelle

Dans cette dimension, il faut inclure tout ce qui est lié au processus d'enseignement et d'apprentissage des langues ou des cultures, à savoir tout ce qui porte sur la conception, l'organisation et l'expérimentation de propositions à mettre en œuvre dans des environnements éducatifs dans lesquels la diversité linguistique et culturelle est considérée comme un moyen de développement des apprenants. Dans cette dimension de formation, nous incluons les savoirs et les savoir-faire, c'est-à-dire les connaissances qui se traduisent directement en mesures spécifiques d'enseignement. L'objectif est ici de considérer l'enseignant dans le cadre du système éducatif, de l'école et de la classe, c'est-à-dire dans un contexte où il transmet un enseignement et des connaissances didactiques qui font de chaque apprenant un individu capable de décrypter et de construire le monde. Entre autres choses, il s'agit :

- d'être sensible à la nécessité d'une nouvelle éducation linguistique et culturelle capable de promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme ;
- de connaître et de défendre les principes d'une éducation favorable au développement des compétences plurilingues et pluriculturelles ;
- de réfléchir aux nouveaux rôles et aux nouvelles fonctions de l'enseignant en langues en tant que formateur ;
- de trouver et de communiquer les finalités de la poursuite d'une nouvelle éducation linguistique et culturelle ;
- d'être conscient des défis des politiques d'éducation aux langues ;
- d'adopter une position, dans des contextes différents, sur les mesures de politique linguistique ;
- de renforcer le rôle de l'école comme point de convergence du développement social et culturel, avec des répercussions sur les projets de vie de l'élève ;
- de participer à la mise en œuvre d'interactions entre les différents agents d'éducation ;

- d'observer, d'analyser et d'exploiter – en termes didactiques – la diversité présente dans l'environnement pédagogique de chacun (répertoires individuels et collectifs) ;
- de créer, d'expérimenter et d'évaluer des projets éducatifs dans le but, à terme, de développer les compétences plurilingues et pluriculturelles ;
- de créer des synergies entre l'enseignement de différentes langues et cultures par la coopération avec les enseignants d'autres langues et d'autres matières ;
- d'aider les apprenants à mettre en place des projets individuels de développement linguistique et de communication.