



Bemporad, C. et Deschoux, C.-A. (2021). Plurilinguisme, Ed.Runtz-Christian et P.-F. Coen (Éds), *Collection de concepts-clefs de la formation des enseignantes et enseignants*, (pp.201-204). Lausanne : LEP.

Plurilinguisme

CHIARA BEMPORAD et CAROLE-ANNE DESCHOUX,
Haute école pédagogique du canton de Vaud

D'une manière générale, on définit le plurilinguisme comme plusieurs langues en contact. La notion comporte des enjeux politiques, économiques, socioculturels, identitaires, cognitifs, affectifs, pédagogiques et didactiques qui ne peuvent qu'être esquissés ici.

Les dynamiques du contact font l'objet d'études de plusieurs disciplines allant des sciences du langage à la sociolinguistique, de la psychologie à la neurologie, de la politique des langues à l'économie, de la didactique des langues aux sciences de l'éducation. Comme il n'y a pas de consensus, ni une seule définition, ce texte se limite à des pistes pour l'enseignement.

Au niveau collectif, le plurilinguisme est un phénomène propre à tous les groupes sociaux qui attestent de la mobilité des individus et supposent le contact de plusieurs langues (Grosjean 2015; Lüdi et Py 2013).

Au niveau individuel, la notion désigne une personne capable d'utiliser plusieurs langues, de passer d'une langue à une autre suivant les situations. De nombreux débats existent notamment sur l'utilisation et le degré de maîtrise des langues. Avant les années 1970, une personne devait maîtriser deux langues parfaitement pour être considérée comme bilingue. Dans les théories actuelles, une personne bilingue n'est plus appréhendée en fonction de deux monolinguismes mais en fonction d'une perspective fonctionnelle et dynamique.

Ainsi plusieurs études de différents courants adhèrent à ce nouveau paradigme et montrent que les savoirs et les compétences langagières de la personne plurilingue s'insèrent dans un système global où les langues sont liées, où les transferts sont possibles et bénéfiques aux apprentissages (Cummins 1979; Gajo 2001; Moore 2006). Ainsi il est reconnu qu'une langue n'est jamais monolithique (Simard *et al.* 2010). Comme il suppose toujours des variétés, le monolinguisme n'est donc qu'une particularité du plurilinguisme (Matthey et de Pietro 1997). Ces éléments influencent également le rapport aux langues, à leurs apprentissages et aux personnes qui les parlent (Dabène 1994; Matthey 1997). Ces contacts entre langues s'inscrivent toujours dans des rapports de pouvoir (Calvet 2002; Duchêne 2011).

Le paradigme actuel de l'enseignement des langues adopte donc cette conception dynamique du plurilinguisme et prend acte de la composition plurielle de la société.

Au niveau européen, le paradigme soutenu par le Conseil de l'Europe est celui de la promotion et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle, considérée comme une richesse (Béacco *et al.* 2016).

En Suisse, la réflexion s'inscrit dans le cadre d'un État fédéral, lequel fait figurer le plurilinguisme dans la Constitution (art. 4). La question des langues est gérée à partir d'un principe de subsidiarité (art. 5) qui délègue l'action politique au niveau le plus bas, ici le canton, et d'un autre principe de territorialité qui accorde une légitimité prioritaire à la langue du lieu (Schultheis 1995). Ainsi les choix en matière de langues à l'école s'inscrivent dans une *stratégie nationale de coordination des langues* (2004, confirmée en 2014) qui découle de l'*Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire* (Concordat Har-moS 2009) qui a abouti à l'adoption des deux plans d'études (le *Plan d'études romand PER* 2010 et le *Lehrplan* 2021). Ils s'inscrivent dans le sillage des dynamiques nationales et internationales en matière de plurilinguisme en adoptant une idéologie plurilingue pour promouvoir un système éducatif qui considère les langues de façon coordonnée (Hutterli 2012) et intégrée (Brohy et Rezgui 2008) qui fait l'objet de grands débats (Grin 2019).

Aussi la mission de l'école suisse actuelle vise « le développement d'un répertoire langagier plurilingue où toutes les langues de l'élève (familiales, de l'environnement, de l'école) trouvent leur place » (PER). Pour ce faire, le PER intègre dans un seul domaine disciplinaire l'enseignement de la langue de scolarisation et celui des langues étrangères, promeut l'étude de deux langues étrangères à l'école primaire (dont une nationale et une internationale), et valorise la prise en compte des langues dites « d'origine ». Ce choix prend en compte la pluralité des langues notamment par le recours aux approches plurielles (Candelier 2008).

Les institutions de formation des enseignant-e-s ont le défi de tenir compte de cette évolution. Elles peuvent aborder la dimension plurilingue à un double niveau : celui de la construction de l'identité professionnelle des enseignant-e-s et celui des pratiques enseignantes. Elles se focalisent notamment sur :

- le rapport aux langues des futur-e-s enseignant-e-s et leurs représentations, leurs compétences langagières et leur parcours d'appropriation des langues (Molinié 2006) ;

- les savoirs et les contenus de formation, où l'analyse et la conception d'activités sont privilégiées en fonction de l'enseignement des langues dans un environnement pluriel. L'appropriation langagière est considérée dans une perspective située et contextuelle (de Pietro et Rispail 2014), en partant d'une approche basée sur des textes et sur les genres (Bronckart 1996; Schneuwly et Dolz 1997) tout en visant des compétences de communication. On mobilise des activités d'éducation et ouverture aux langues (Perregaux *et al.* 2004) tout en s'inspirant parfois d'approches spécifiques connues sous la dénomination de CLIL (*content and language intergrated learning*) ou EMILE (*Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère*);
- les conduites professionnelles qui visent à développer des capacités d'analyse dans le cours de l'agir, de gestion de la classe, de compréhension des dynamiques à différents niveaux. Il s'agit notamment de créer un espace plurilingue et pluriculturel reconnu et légitime pour inviter les élèves à oser se dire tout en ayant envie d'explorer et de construire des savoirs langagiers.

Ces éléments vont probablement influencer la reprise des débats sur les disciplines scolaires et leurs histoires (Hoftettler et Schneuwly 2014).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BÉACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M., GOULLIER, F. et PANTHIER, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- BROHY, C. et REZGUI, S. (dir.). (2008). *La didactique intégrée des langues: expériences et applications, Babylonia 2008/8*.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- CALVET, L.-J. (2002). *Le marché aux langues: essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Plon.
- CANDELIER, M. (2008). Approches plurielles. Didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic Interdependence and Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- DABÈNE, M. (1994). *Repères socio-linguistiques pour l'enseignement des langues*. L'Harmattan.
- DE PIETRO, J.-F. et RISPAIL, M. (dir.). (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*. Presses universitaires de Namur.

- DUCHÊNE, A. (2011). Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme : l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs. *Langage et société*, 2, 81-108.
- GAJO, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Didier.
- GRIN, F. (2014). *Le débat sur les langues en quinze questions : arguments, faits et chiffres*. Repéré à : www.unige.ch/fti/elf/files/7114/5865/9204/Le-debat-sur-les-langues-en-Suisse.pdf
- GROSJEAN, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Albin Michel.
- HOFSTETTER, R. et SCHNEUWLY, B. (2014). Disciplinarisation et discipline consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. Dans B. Engler (dir.), *Disziplin – Discipline* (27-46). Academic Press.
- HUTTERLI, S. (dir.). (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. État des lieux – développements – perspectives*. CDIP.
- LÜDI, G. et PY, B. (2013). *Être bilingue* (4^e édition). Peter Lang.
- MATTHEY, M. et DE PIETRO, J.-F. (1997). La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? Dans H. Boyer (dir.), *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » des langues ?* (133-190). L'Harmattan.
- MATTHEY, M. (dir.). (1997). *Les langues et leurs images*. IRDP.
- MOLINIÉ, M., (dir.). (2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- PERREGAUX, C., DE GOUMOËNS, C., JEANNOT, D. et DE PIETRO, J.-J. (2004). *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. CIIP.
- SCHNEUWLY, B. et DOLZ J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15(1), 27-40.
- SCHULTHEIS, F. (1995). La Suisse est plurilingue mais les Suisses ne le sont pas. *Liber*, 23, 3-5.
- SIMARD, C., DUFAYS J.-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck.