



HAL
open science

Natif, non-natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ?

Véronique Castellotti

► To cite this version:

Véronique Castellotti. Natif, non-natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ?. Dervin, F. et Badrinathan, V. L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères, EME Editions, pp.29-50, 2011, 978-2-8066-0079-0. hal-01295007

HAL Id: hal-01295007

<https://hal.science/hal-01295007v1>

Submitted on 7 Jan 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Paru dans

Dervin, F & Badrinathan, V. (dir.) *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères*, Fernelmont, Editions modulaires européennes, pp. 29-50.

Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ?

Véronique Castellotti

« Lui, c'est un vrai Anglais et toi t'es un Français qui parle des langues ». Comme on peut le constater avec cette remarque d'un enfant scolarisé en première année d'école primaire en France (Feunteun, 2007), les représentations des « vraies langues » et de leurs « vrais locuteurs » imprègnent le corps social dès la petite enfance ; cette conception, largement partagée dans l'ensemble du corps social, conduit à considérer comme « inauthentique » tout locuteur n'ayant pas acquis « naturellement » la langue qu'il enseigne : elle pèse donc lourdement sur les épaules des enseignants « non natifs », les délégitime, voire les amène à s'auto-dévaloriser. Après avoir présenté quelques exemples, diversement situés, des représentations attachées à la catégorie de « professeur natif », je tenterai de préciser quelques éléments constitutifs des fondements idéologiques et des implications didactiques de ces représentations dans les espaces de transmission des langues, et notamment du français. Face à ces conceptions, il s'agit aujourd'hui de déplacer le curseur pour imaginer comment les apprenants du XXI^{ème} siècle peuvent se voir proposer des enseignements de langues « dénativisés » et de construire, en partant de la diversité

constitutive des situations et des individus, une réflexion contextualisée dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle.

1. « Natif » / « non natif » : des représentations récurrentes mais partiellement nuancées

La distinction entre « natif » et « non natif » est mobilisée, à divers titres et avec des formulations plus ou moins explicites, par de nombreux acteurs de la sphère de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères ou secondes et dans de nombreuses situations. Si on s'interroge sur la fonction principale de cette distinction, on voit inévitablement émerger la question de la qualité supposée de l'enseignant concerné par ce qualificatif. En effet, l'enseignant de langue « natif » apparaît, dans de nombreux affichages publicitaires, comme un argument imparable et évident, un gage d'excellence, voire une garantie de réussite dans l'apprentissage.

Si l'on procède ainsi à une rapide analyse de quelques slogans glanés sur l'Internet, on observe quelques caractéristiques récurrentes du recours à la catégorie du natif pour vendre des cours de langues :

- la supériorité du natif ne se discute pas, elle va de soi :

Des Cours d'Anglais Particuliers Chez Vous à partir de 15€ de l'heure - Préparation Examens (Bac, Toeic etc), Anglais tous Niveaux avec Professeur **Natif** Professeur **Natif**, Anglais, tous niveaux

[http : //www.kelprof.com/moteur/natif+cours+de+math+licence.htm](http://www.kelprof.com/moteur/natif+cours+de+math+licence.htm)

- elle est « un plus » pour l'expression orale et la conversation :
idéale pour conversation orale, révision de base, approfondissement de la langue
= ils s'adaptent à vos besoins !
"le plus" : des professeurs natifs du pays ! bilingue !

<http://paca.kijiji.fr/c-Cours-Soutien-scolaire-Langues-DONNE-COURS-DANGLAIS-PAR-ENSEIGNANTS-NATIF-DU-PAYS-W0QQAdIdZ69446030>

- et s'ajoute à d'autres « qualités », comme celle d'avoir fréquenté une université réputée :

Le niveau de nos enseignants

En anglais : nos enseignants sont tous natifs et diplômés des universités les plus prestigieuses : Oxford, Cambridge ou University College of London.

<http://www.educastream.com/la-charte-qualite-d-educastream1>

Cette naturalisation de la supériorité incontestée de l'enseignant « natif » est révélatrice des images assignées de manière plus générale à l'apprentissage des langues, dont la garantie d'efficacité apparaît, dans l'imagerie ordinaire et dans les messages médiatiques qui la relaient, inversement proportionnelle aux efforts consentis pour se les approprier : les meilleures méthodes étant censées être celles qui privilégient le « bain », le jeu, voire... le sommeil², pour apprendre rapidement et mieux (Castellotti, 1998). Le « natif » étant, par excellence, celui qui a appris (ou plutôt acquis) « sans peine », on peut imaginer qu'il transmette de la même manière, par osmose ou par « contagion »³.

Dans les propos des apprenants et des enseignants, l'image du natif et, en négatif, celle du non natif, occupe aussi une place de choix et la plupart de ceux-ci, quels que soient leur âge, leur niveau ou leur environnement d'apprentissage, ont une opinion assez tranchée sur les avantages supposés de ces deux catégories d'enseignants de langue. Ils relèvent généralement

¹ Tous ces exemples ont été collectés le 16 décembre 2008.

² Certaines publicités pour des méthodes de langues « douces » prétendent en effet qu'on apprend mieux en dormant.

³ Nous avons nommé « experts par contagion » les enfants qui associent leur expertise supposée à la proximité d'un frère ou d'une cousine qui a appris les langues en question (Castellotti & Moore, 1999).

d'une dissociation entre les capacités de type communicatif, pour les « natifs » et celles plutôt centrées sur la dimension métalinguistique, pour les « non natifs », comme l'explique très clairement un lycéen français, interrogé lors d'une enquête sur les représentations de l'apprentissage des langues :

pour apprendre une langue étrangère, on devrait avoir deux professeurs pour un seul cours : exemple, un prof anglais et un prof français afin de bien voir grâce au prof anglais l'accent, comment parler... et grâce au prof français de bien nous expliquer. (Castellotti, 1997 : 228).

Mais certains « penchent » de manière beaucoup plus massive d'un côté ou de l'autre, selon les contextes d'appropriation en particulier. Ainsi, Martine Derivry-Plard (2008) insiste notamment sur la différence liée à la répartition des enseignants selon le statut « institutionnel » / « non institutionnel » des enseignements de langues, qui entraîne des points de vue contrastés pour les bénéficiaires, les seconds apparaissant davantage demandeurs d'enseignants « natifs ». Cela gagnerait probablement à être croisé avec un autre axe de différenciation, constitué par les environnements homoglotte /vs/ alloglotte. En effet, les apprenants allant étudier la langue dans un pays où elle est couramment pratiquée le font justement en arguant du fait que la communication avec des « natifs » (en particulier leurs professeurs) sera particulièrement bénéfique pour acquérir « in vivo » les caractéristiques – notamment pragmatiques et phonétiques/phonologiques – de la langue en question.

Cette distinction contextuelle est corroborée par d'autres exemples. Ainsi, des témoins interrogés sur la possibilité qu'une personne faisant montre d'un accent « non natif » puisse leur enseigner le français expriment

leur plus ou moins grande gêne vis-à-vis de cette possibilité selon qu'ils auraient un niveau plus ou moins avancé en français (en résumé : on peut s'accommoder d'un non natif lorsqu'on est débutant, c'est plus délicat ensuite) ; ils insistent aussi sur le fait qu'un professeur doté d'un tel accent ne peut être accepté qu'en dehors d'un pays francophone : « si je suis en Colombie, ça fait l'affaire ; mais en France, ça existe pas (sic) un enseignant comme ça » (Castellotti, 2008 : 44). On retrouve donc ici, de la part d'adultes cultivés et parlant plusieurs langues, le même type d'opinion que chez le jeune enfant cité au tout début de cet article : on n'est pas un « vrai » locuteur (et donc, pas un professeur de langue authentique ?) lorsqu'on pratique une autre langue que celle pour laquelle on apparaît totalement légitime, celle dans laquelle on a construit ses premières expériences de socialisation.

Dans des environnements scolaires alloglottes, les avantages des enseignants non natifs sont plus souvent mis en valeur, en particulier par les enseignants ou les responsables pédagogiques, qui insistent sur la formation pédagogique-didactique, sur l'expérience construite par les « non natifs » dans leur propre apprentissage de la langue qu'ils enseignent et sur leur meilleure intégration des habitudes éducatives locales, comme en témoigne ce point de vue d'un enseignant australien :

The way of teaching here is different, there is a particular method of teaching a language so we have significative problems with native teachers, [...] because the way they were taught is so incredibly different that they can get it out their head, so they are not used to group work, they are not used to pair of work, not used to keep moving between stations, they are not used not to use a textbook. (cité par Doucet, en cours).

Certains rejoignent ainsi la proposition du lycéen français cité *supra* :

so the ideal combination is something like to have a non-native speaker teacher and someone like you or an assistant. (ibid.)

Mais cette conception est aussi relativisée en fonction du niveau des apprenants concernés. Ainsi, lors d'une enquête menée auprès d'étudiants « spécialistes » et « non spécialistes » d'anglais en France, F. LeLièvre remarque que, si parmi le groupe des spécialistes (qui ont généralement un niveau plus élevé), 92 % considèrent qu'un apprentissage linguistique est réussi si l'enseignant est natif, ce pourcentage tombe à 23 % pour les « non-spécialistes », ce qui est interprété comme un indice d'insécurité, à la fois linguistique et formative : ces étudiants ne se sentiraient « pas prêts à s'exposer et à prendre la parole devant et avec un « natif », de même qu'ils craindraient « d'avoir plus de difficultés à le comprendre » (LeLièvre 2008 : 279), voire d'être compris de lui :

M. : Heu/ c'est important au niveau du / sens de la langue parce qu'on a beau apprendre une langue/ presque être bilingue/ ce n'est pas pareil que quand on y est né. Mais peut-être que les natifs sont moins compréhensifs à l'égard des .../ peut-être qu'ils comprennent moins la façon qu'on les Français par exemple de faire des fautes. Peut-être qu'un enseignant français qui est passé par un enseignement de l'anglais comprendra mieux les difficultés/ saura mieux cerner les difficultés qu'un élève français a. (cité par LeLièvre, ibid.)

L'insécurité linguistique, que manifestent certains apprenants vis-à-vis d'enseignants « natifs », est aussi palpable chez nombre d'enseignants « non natifs », en particulier depuis l'avènement de l'approche communicative (voir ci-dessous). Louise Dabène rappelle ainsi ce facteur important de l'identité professionnelle de ces enseignants, après avoir décrit l'aisance communicative et les capacités d'improvisation du « natif » :

Tout autre est la situation de l'enseignant non natif qui a – avant ses élèves – vécu en lui-même l'apprentissage de la langue qu'il enseigne. Ceci lui a donné certes une conception plus nette des obstacles à franchir, mais il en a également conservé un sentiment d'insécurité linguistique qui le rend particulièrement soucieux du respect d'une norme qu'il n'ose transgresser. (Dabène, 1990 : 13).

L'éventail des arguments convoqués à l'appui des conceptions formulées rejoint celui déjà en partie présenté dans de précédentes études (voir notamment Derivry, 2008 ; Llurda, 2005). Dans plusieurs des travaux mentionnés, il apparaît, de manière souvent implicite, que le « natif » est souvent perçu comme un succédané du fameux « bain linguistique » : à défaut de pouvoir immerger la totalité des apprenants, on leur propose une « immersion à domicile » par le biais du natif qui doit alors se conformer aux attributs de sa mission : ne pratiquer que la langue « cible » et, dans le cas du français tout au moins, une variété la plus proche possible du français hexagonal normé et standard. Cela correspond aux orientations majoritairement dévolues aux enseignements de langues, en particulier dans des environnements scolaires, se matérialisant à travers des objectifs qui visent généralement l'apprentissage aussi complet et aussi parfait que possible d'une langue représentée comme une, indivisible et figée, ce qui témoigne de choix politiques et idéologiques qu'il convient de préciser.

Après ce bref rappel des représentations dominantes sur les places et les rôles attribués aux deux catégories d'enseignants de langues, je m'interrogerai donc dans un deuxième temps sur l'idéologie (socio)linguistique qui leur est sous-jacente et sur les orientations didactiques qu'elles induisent, de manière plus ou moins explicite.

2. Quelles idéologies pour quels enseignements de langues ?

Le recours à des professeurs « natifs » vise essentiellement à reproduire, avec une langue seconde, le processus tel qu'on suppose qu'il se construit pour l'acquisition d'une première langue, dans un environnement monolingue. Il est ainsi frappant de constater que, depuis l'Antiquité, tous les « modèles » dont on a pu s'inspirer pour élaborer des orientations en matière d'enseignement des langues (voir notamment Germain, 1993) ne visent toujours que l'apprentissage d'une seule langue à la fois ou, dans le cas des dispositifs d'enseignement bilingue⁴, à équilibrer la connaissance d'une deuxième langue vis-à-vis d'une première, en favorisant la construction d'un « double monolinguisme », ce qui tendrait à renforcer l'idée qu'on ne peut apprendre les langues qu'en les construisant comme des systèmes distincts.

Dans la période contemporaine (depuis la fin du XIX^{ème} siècle), la figure du professeur natif a été considérablement renforcée par l'avènement de la méthodologie directe et des courants qui y ont succédé, en particulier la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle). En effet, ces orientations s'appuient conjointement sur l'idée qu'il faut se mettre en position d'apprendre la langue en elle-même et pour elle-même, sans avoir recours aux autres acquisitions linguistiques, tout en postulant que cet apprentissage relève fondamentalement de processus sensiblement du même ordre que ceux ayant permis l'acquisition antérieure d'une autre langue.

Elles trouvent dans les théories linguistiques dominantes au XX^e siècle une assise « scientifique » qui conforte leur prépondérance. Le structuralisme, tout d'abord, en produisant des concepts comme celui du

⁴ Dont on peut remarquer, avec Germain, qu'ils existent aussi sous différentes formes depuis l'Antiquité.

crible phonologique⁵ (Troubetskoï, 1949), conduit à juger néfaste tout rapprochement interlinguistique pouvant empêcher de « saisir » la langue dans toute sa pureté... que le locuteur natif apparaît indubitablement comme le mieux à même de protéger ; le générativisme, ensuite, prône la supériorité du « locuteur-auditeur-idéal » faisant preuve de manière innée d'une « compétence » liée à une grammaire intériorisée. Ces théories reposent sur le postulat qu'il existe des systèmes linguistiques clos, stables, distincts, descriptibles en tant que tels, dont les évolutions mêmes seraient essentiellement déterminées par une logique interne, et qui fonctionneraient, chacun, selon une norme précise et définie, dont seraient dépositaires les fameux « natifs ».

Le dispositif, déjà bien installé depuis la période des précepteurs et autres gouvernantes (voir par exemple ce qu'évoque Puren (1988 : 25) à propos de Montaigne, qui aurait désappris scolairement le latin qu'il avait acquis avec son précepteur), devient ainsi incontournable et quasi inattaquable, dans la deuxième moitié du XXe siècle, de par la prévalence de cette caution « scientifique » qui succède aux arguments de « bon sens ».

Ce dispositif a aussi ses corollaires en matière de politique linguistique, en particulier pour ce qui concerne l'enseignement et la diffusion du français. Si les natifs sont plus légitimes, leur reviennent de droit les positions privilégiées pour enseigner le FLE, ce qui renforce d'autant le bien-fondé d'une suprématie des pays « centres » de cette légitimité (dont sont ressortissants les « natifs » les plus émérites) dans

⁵ « Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue » (Troubetskoï, 1949 : 49).

l'enseignement de leur langue comme langue étrangère et, par extension, dans la définition même des orientations didactiques à privilégier, dans l'élaboration des programmes à conseiller, dans la production des matériaux pédagogiques à exporter, etc. La politique de diffusion du français hors de France, depuis la deuxième guerre mondiale notamment, a été largement partie prenante de cette idéologie, qui a nourri une conception franco-universaliste de la didactique du français, puis européen-universaliste de la didactique des langues et du plurilinguisme (voir Coste, 1984 et, pour la période récente, Castellotti & Moore, 2008).

Cette orientation trouve aussi des relais du point de vue méthodologique : avec l'avènement de l'approche communicative (et dans la lignée des fondements de la méthodologie SGAV) se développe la valorisation de « l'authentique » dans l'enseignement des langues ; on doit simuler des situations authentiques (désignées aussi comme « naturelles »), utiliser des documents authentiques et, pour cela, quoi de mieux qu'un locuteur authentique donc, natif, ce que souligne notamment Lemeunier (2000 : 30). Daniel Coste insiste également sur ce point en montrant comment le fait de viser une compétence de communication aussi pragmatiquement réussie que possible renforce, dans les représentations comme dans les pratiques de classe, le poids du « natif » :

Décrire une compétence de communication a pu consister à inventorier les savoir faire communicationnels d'une sorte de supernatif idéalisé, à même de gérer avec autant de finesse que d'adéquation, à l'écrit comme à l'oral, des situations diversifiées où actes de parole, scripts conversationnels et écrits supposent une maîtrise particulièrement développée des moyens disponibles en langue, des genres textuels, des usages en contexte social. (Coste, 2004 : 78).

L'idéalisation est patente : nous connaissons tous des locuteurs « natifs » qui ne font pas pour autant montre des capacités exceptionnelles décrites ci-dessus. L'authenticité n'est donc qu'un emblème, mais un emblème produisant des conséquences sociales à l'encontre des non natifs qui, non seulement, manifestent fréquemment des formes d'insécurité linguistique, mais dont, en outre, les aptitudes sont jugées a priori moins dignes de qualité, comme en témoignent les difficultés à trouver un emploi de professeur de langue pour des « non natifs » dans un certain nombre d'institutions ou encore comme le commente cette apprenante sud-africaine venue apprendre le français en Touraine :

je ne veux pas qu'elle m'enseigne le français, elle est... il y a des différences dans le ton de sa voix... les gens veulent une personne française pour leur enseigner le français [...] Ils vont te choisir devant... Ils vont te préférer à une personne qui parle afrikaans. Si tu es française et que tu peux donner des cours de français, c'est ce qu'ils vont choisir. C'est l'authenticité. (cité par Peigné, 2010, vol. 2 : 274 ; ma trad.).

Il n'est sans doute pas fortuit que cette idéologie de l'authenticité, dont on peut constater les effets dans de nombreux pays, trouve son apogée en France et / ou vis-à-vis de l'apprentissage du français : la France et les Français développent en effet, autour de leur langue, une attitude passionnée, voire religieuse (Cerquiglini, 2003, 2007) dont on peut concevoir qu'elle institue la normativité et le purisme comme seuls garants non seulement de la clarté et de l'acceptabilité linguistique (Paveau & Rosier, 2008), mais aussi de la finesse et de l'exactitude de la pensée (Dewaele, 1999, se référant à Meschonnic, 1997).

Le natif devient alors, par la pureté de sa langue, le seul représentant légitime de la pensée et de la « culture » françaises, de son âme, de son

génie. Dans l'absolu, le professeur idéal est non seulement natif, il est aussi monolingue, afin d'éviter que sa langue (et sa pensée) ne soient polluées par des intrusions « impures » qui viendraient l'abâtardir...

Il n'est pas étonnant, si l'on suit ce fil, que les Français rencontrent, majoritairement, des difficultés particulières à s'approprier d'autres langues, ni que les étrangers considèrent le français comme une langue particulièrement difficile. Si l'on pousse au bout cette logique, on se demandera si on peut encore être considéré comme locuteur légitime du français si l'on s'exprime trop bien dans une autre langue ; et de manière symétrique, si, lorsqu'on n'est pas « natif », on peut saisir toutes les subtilités attribuées à une langue aussi « riche » ?

Il n'est pas étonnant non plus, compte tenu de ces considérations, que les orientations, modèles et matériaux pédagogiques faisant autorité en matière de FLE aient quasiment toujours été exportés depuis la France, alors que les travaux concernant l'*English as a Second Language* (ESL) relèvent d'une répartition géographique beaucoup plus diversifiée, émanant non seulement de Britanniques, mais aussi d'Américains, de Canadiens, d'Australiens, etc. (voir par exemple les travaux de C. Kramsch ou de K. Toohey, ainsi que les nombreuses publications, issues de tous les continents, de l'association TESOL⁶).

Il faut en outre différencier entre natif et natif ou, plus exactement, on pourra observer que certains « natifs » apparaissent plus « naturellement » légitimes que d'autres : un Sénégalais vivant, apprenant et travaillant en français depuis sa petite enfance apparaîtra-t-il comme aussi natif qu'un

⁶ *Teachers of English to Speakers of Others Languages*. On notera aussi que, à la différence du français, l'insistance n'est pas portée sur la dimension « étrangère » : on qualifie l'anglais de langue « seconde » ou « additionnelle », et les locuteurs comme pratiquant « d'autres » langues.

Tourangeau ? Cette distinction (discrimination ?), très prégnante en particulier dans l'espace francophone, relève d'une conception identitaire ou « ethnique » du « natif », qui est aussi attestée dans d'autres environnements. Ainsi, en Afrique du Sud, Céline Peigné identifie deux grandes définitions du locuteur « natif » d'anglais : celle qui est la plus généralement employée, dans la plupart des environnements, désigne une personne qui parle anglais en famille depuis sa naissance, mais elle remarque qu'il existe une deuxième définition qui ne prend en compte que les « anglophones monolingues », descendant en ligne directe des colons britanniques et parlant une variété d'anglais non « entachée » par les contacts de langues en Afrique du Sud (Peigné, 2010). Alan Davies fait également référence à ce critère ethnique, dont on peut observer les manifestations du point de vue de l'évaluation des productions linguistiques et qui ont une influence sur les orientations didactiques :

Nelson (1995) condemns “the monocentric, probably ethnocentric view that a particular form of English is “correct” and “right” and that other forms are, then, by definition “wrong”” (Davies, 2003 : 174).

Mais ce modèle, qui correspondait au canon dominant des nations occidentales monolingues depuis le XIX^{ème} siècle et à celui de la technolinguistique (Robillard, 2007) ou de la linguistique « structuro-nationiste » (Robillard, 2008) qui s'y est développée, ne s'avère plus que très faiblement adapté au monde globalisé du XXI^{ème} siècle, caractérisé par les phénomènes de mobilités, d'échanges, de transculturalisme. Quels déplacements faut-il alors opérer, du point de vue des orientations à défendre et de leurs mises en œuvre, pour imaginer dans ce monde les qualités et compétences des professeurs de langues ?

3. Dénativiser les enseignements de langues : quelles perspectives ?

En s'en tenant à des catégories stables, unifiées et homogènes, la didactique des langues a longtemps misé sur des modèles monocentrés, s'appuyant sur des représentations marquées par des oppositions binaires : natif / non natif, maternel / étranger, proche / lointain... Et dans cette orientation, l'appropriation d'une autre langue ne peut s'inscrire que dans la perspective d'un bilinguisme qui vient répondre au monolinguisme, en se calquant sur les mêmes caractéristiques, comme l'analyse aussi Daniel Coste, lorsqu'il décrit « l'équilibre harmonieux du double natif » (Coste, 2003 : 18) :

une sorte de mythe où l'apprentissage de la langue autre tient de la longue quête d'une réunion entre deux mères : d'une langue maternelle à une autre qui deviendrait tout aussi maternelle. Si l'une balise un univers de référence, l'autre profile un horizon d'attente. Tout se passe (et la didactique des langues a eu largement recours à ce face-à-face) comme si une symétrie, une réflexion en miroir et une balance des forces étaient posées dans le rapport L1/L2. Dans un monde parfait, c'est à dire à l'issue d'un apprentissage complètement réussi, il y aurait du maternel aux deux bouts et on tiendrait les deux bouts. Né de deux mères et doublement natif. (Coste, 2003 : 17).

Or, un certain nombre de travaux depuis la fin des années 70 ont largement remis en question cet « idéal inatteignable d'un bilinguisme « parfait » (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 11) pour s'intéresser à ce qui se passe du point de vue des « langues entre elles » (Ibid. : 38) ou plutôt du point de vue de l'ensemble des ressources langagières interreliées des acteurs sociaux et, plus particulièrement dans le cas qui nous occupe, des apprenants de langues et de leurs enseignants. Il s'agit donc de dépasser le postulat de symétrie du

double monolinguisme pour envisager une autre façon de percevoir les rapports aux langues et à leurs apprentissages / enseignements que mettent déjà en œuvre, dans leurs usages, les plurilingues « ordinaires » dans de nombreuses régions du monde.

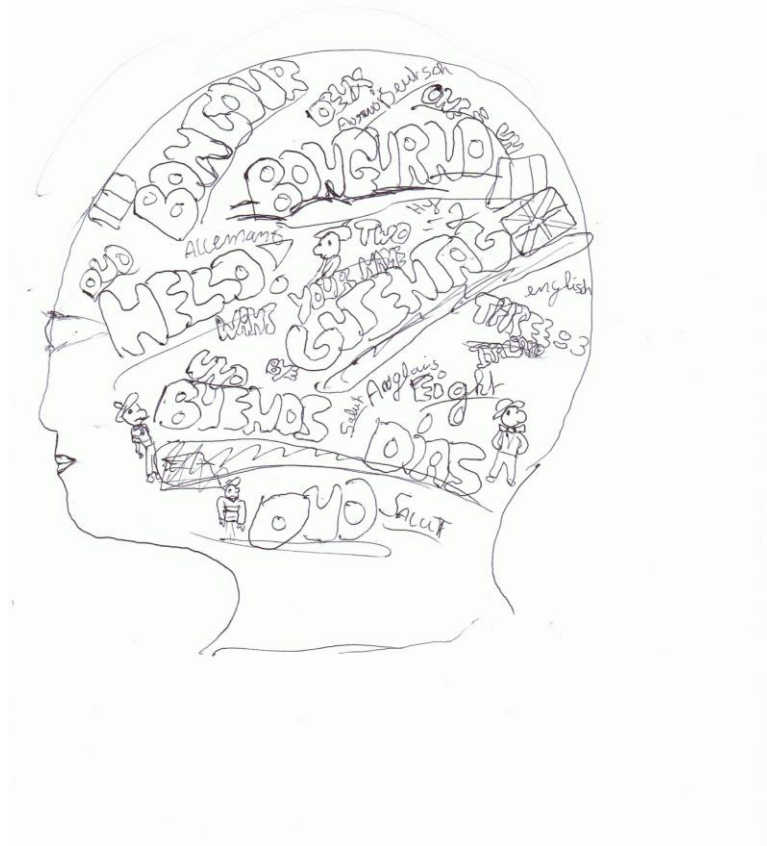
C'est dans cette perspective qu'a été réalisée au milieu des années 90, sous l'impulsion du Conseil de l'Europe, une étude de référence intitulée « Compétence plurilingue et pluriculturelle » (Coste, Moore & Zarate, 1997) qui a constitué le fondement des orientations plurilingues partiellement reprises dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Cette notion, telle qu'elle a été conçue par ses premiers auteurs puis développée depuis au moyen de différents articles, communications et publications (voir notamment Coste, 2001, 2002, 2004, Moore 2006, Moore et Castellotti, 2008, Castellotti et Moore, à paraître) remet totalement en question les représentations du plurilinguisme dans les pays traditionnellement monolingues et vise à bouleverser radicalement, si tant est qu'on prenne au sérieux ses conséquences, les orientations habituellement dévolues aux enseignements de langues.

L'élaboration de cette notion est issue d'une rencontre explicite entre un point de vue politique et un point de vue psychosociolinguistique sur l'appropriation des langues, fondés tous deux sur le principe d'intégration et de non-séparation. Politiquement, il s'agit de considérer que l'Europe forme une entité et que le plurilinguisme et le pluriculturalisme qui la caractérisent « ne sauraient consister en la simple juxtaposition de communautés distinctes » (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 9) ; parallèlement, sur le plan psycho-sociolinguistique, la compétence mise en oeuvre par les usagers et les apprenants de langues est aussi considérée comme ne relevant pas « de superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes », [...]

mais comme étant « une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (ibid. : 12). Ces choix s'opposent ainsi de manière drastique aux imaginaires puristes et monocentrés évoqués ci-dessus : la compétence plurilingue se caractérise par ses caractères déséquilibré, partiel, composite, évolutif et malléable, ce qui prend l'exact contre-pied des conceptions monolingues dominantes et qui provoque des déplacements en conséquence (pour une synthèse, voir Candelier et Castellotti à paraître, Castellotti et Moore, à paraître).

Il ne s'agit donc pas d'instaurer, comme le laissent supposer les orientations de l'Union européenne et de son Commissariat au multilinguisme, la promotion de « l'aptitude à pratiquer plusieurs langues », ou « la coexistence de diverses communautés linguistiques dans une seule zone géographique »⁷, mais plutôt d'encourager le développement de capacités à construire des stratégies inter/translinguistiques et interculturelles, permettant de se situer et d'agir entre les langues et avec elles : la perspective n'est pas celle de l'addition de la maîtrise de plusieurs langues conçues comme des systèmes distincts et séparés, mais de la construction d'une compétence intégrée conduisant à combiner et à articuler des ressources linguistico-culturelles diversifiées.

⁷ http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc99_fr.htm, consulté le 16.01.2009



Ce qui implique non seulement de dénativiser, mais aussi de « désatomiser, décroisonner, déshomogénéiser, défiger l'objectif, complexifier » (Coste, 2004 : 76-79) les apprentissages et enseignements de langues ainsi que les représentations qui leur sont associées et qui contribuent à les orienter.

La principale conséquence qu'on peut en tirer revient à disloquer et démanteler les catégories traditionnelles considérées comme stables, fixes, rigides, voire solides (Dervin, 2008) pour fluidifier (voir le dessin d'Héloïse, 10 ans, ci-dessus) les situations de contacts et de rencontres interlinguistiques et interculturels, dont relèvent celles qui sont consacrées aux enseignements de langues.

Si l'on prend au sérieux ces analyses et propositions, cela conduit en effet à considérer qu'il n'y a plus de « natifs », pas plus d'ailleurs que de langue « cible », puisque la perspective n'est pas de « maîtriser » une langue particulière (et elle seule), mais de devenir compétent, avec l'ensemble de

ses ressources, pour s'identifier, se situer, acquérir des connaissances et rencontrer les autres dans des situations contrastées.

Le locuteur-professeur « natif » laisse donc la place, dans cette configuration, à un interlocuteur-formateur doté d'une compétence plurilingue et interculturelle et à même de contribuer efficacement à la construction de cette compétence chez ses apprenants. Cette nouvelle donne a des conséquences en matière d'aptitudes et d'attitudes à construire et donc, en matière de formation initiale et continue des enseignants.

Cela implique, tout d'abord, de considérer que le point de départ de toute formation (au sens large du terme) ne peut se penser sans mettre en regard l'histoire et les projets des personnes qui y participent⁸, au moyen d'un travail réflexif permettant d'identifier, pour soi et mutuellement, entre apprenants et entre apprenants et enseignants, les ressources en présence. C'est à partir de ces ressources diversifiées, de leur prise de conscience, de leur articulation, de leur développement, que peut se constituer une base pour l'édification d'une éducation plurilingue et interculturelle, à la fois réaliste et contextualisée.

Il s'agit tout d'abord de travailler à partir de « la diversité des trajectoires d'apprenants, envisagées comme des itinéraires composites impliquant des expériences diversifiées dans des contextes diversifiés » (Porquier 1995 : 93), mais aussi à partir de la diversité des trajets d'enseignants, envisagés comme des parcours d'expériences pluriels, en particulier du point de vue des expériences linguistiques et culturelles qui les ont jalonnés. Il convient pour cela de mettre au jour ces parcours, de les rendre visibles pour soi-même et pour les autres, au moyen d'une

⁸ Le présent étant, selon Ricoeur, le lieu où s'interprète le passé pour construire l'avenir.

reconstruction narrative qui peut prendre diverses formes ; on pense évidemment à des biographies linguistico-culturelles, pouvant être réalisées individuellement, à deux ou en petits groupes, à l'écrit ou à l'oral, selon les publics et les environnements concernés. Différents types de portfolios peuvent également être conçus et mobilisés pour favoriser et documenter la réflexion sur les différentes composantes des parcours, en insistant plus particulièrement sur les dimensions pluri-, trans- et inter-⁹ qui les caractérisent (voir notamment Castellotti & Moore 2006).

Au-delà de ces modalités directement biographiques, il paraît aussi primordial de construire des dispositifs permettant de se projeter dans ce que pourrait être une orientation « non-native » pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, c'est à dire qui encourage à tirer parti de toutes les expériences construites dans et avec la diversité, pour les transformer en compétence effective face aux situations d'appropriation / transmission.

On pourrait, à cet effet, s'inspirer des approches interculturelles critiques proposées et analysées par Fred Dervin pour étendre leurs orientations aux dimensions linguistiques (et pas seulement culturelles) des apprentissages ; ces propositions sont construites sur les bases de « l'herméneutique critique » qui [...] rejette le culturalisme et considère les identités et les cultures comme des construits instables et intersubjectifs » (Dervin, 2009 : 111). Elles consistent essentiellement à viser la construction de « compétences protéophiliques », qui :

[...] ne consistent pas en connaissances et faits sur des cultures (on aura compris que cela est vain) mais en savoir-faire d'analyse des passages identitaires, des

⁹ Ces trois préfixes étant pour moi complémentaires pour préciser les composantes stratégiques à l'œuvre, qui permettent de mobiliser des ressources linguistico-culturelles diversifiées (pluri), de favoriser les appuis, passages et circulations pour les articuler (inter) et de les relier aux capacités relevant plus généralement des aspects communs à la sphère langagière (trans).

phénomènes dissociatifs et des stratégies manipulatoires et de violence symbolique afférentes. L'objectif consiste à amener les acteurs à s'accepter mutuellement dans leur devenir – et de limiter les actes de solidification. (Dervin, 2008 : 14).

De la même manière et dans une perspective plurilingue, il s'agit de déconstruire la notion de langue en tant que système clos, stable, figé, distinct pour investir la dimension *L*, notation proposée faute de mieux par Didier de Robillard pour inclure « langue », « langage » et « discours » dans une même entité représentée comme construite et instable (Robillard, 2008 : 20) et ne pas s'en tenir aux catégories de la linguistique « structuro-nationiste » (Ibid.), ni à celles forgées depuis quelques décennies par la didactique des langues relevant d'orientations très majoritairement (voire uniquement) communicatives et cognitives. Les objectifs « défigés » et « déshomogénéisés » (Coste, 2004) d'une éducation plurilingue et interculturelle doivent alors impérativement s'appuyer sur les dimensions intersubjective et socio-identitaire des apprentissages langagiers et de leurs usages. Comment une expérience de la diversité / pluralité se transforme-t-elle en compétence plurilingue ? C'est cette visibilisation du processus qu'il s'agit de rendre explicite pour les élèves, afin que ceux-ci acquièrent la conscience de ces « usages plurilingues d'appropriation » (Castellotti & Moore, 2005 : 118) et construisent les bases d'une « compétence d'appropriation plurilingue » (Ibid. : 130, voir aussi Candelier et Castellotti, à paraître).

Conclusion : apprendre et se former dans et pour la diversité/pluralité/hétérogénéité

Si l'on considère sérieusement le plurilinguisme comme un processus radicalement différent d'une somme de plusieurs monolinguisms, on ne peut, en toute cohérence, continuer à mobiliser des catégories comme celles de « natif » ou de « non natif » pour contribuer à le construire. La métaphore du tir, imaginant la « cible » (nécessairement stable) à atteindre à partir d'une source (nécessairement fixe) et au moyen d'une « trajectoire » (nécessairement directe et rectiligne) n'a plus de raison de perdurer. Il reste toutefois à faire prendre conscience aux apprenants de ce changement de positionnement, de manière à les engager dans la construction de cette compétence d'appropriation plurilingue, qui se traduirait plus particulièrement par la mise en oeuvre de capacités et de stratégies permettant de :

- mettre en relation des ressources dans plusieurs langues/variétés pour résoudre des problèmes dans des langues/variétés peu familières ;
- se positionner comme interlocuteur bienveillant/attentif dans les échanges exolingues ;
- associer, confronter, articuler des expériences diverses de la pluralité pour les transformer en compétence ;
- être conscient des facteurs de diversité et des enjeux qui lui sont liés pour gérer des situations de contact (interlinguistique et interculturel) ;
- mettre en oeuvre une attitude réflexive vis-à-vis de ses propres savoirs et expériences.

(Candelier & Castellotti, à paraître)

La perspective ainsi esquissée consiste à « ne plus apprendre chaque langue en elle-même et pour elle-même, ni même à effectuer de simples

comparaisons, mais à être capable d'apprendre de manière interreliée, en insérant les éléments nouveaux dans le réseau des ressources disponibles, ce qui implique une mobilisation des relations entre tous les éléments, et qui conduit dans le même temps à les reconfigurer » (ibid.). Un travail réflexif de tous (enseignants et apprenants) est alors nécessaire, de manière à identifier mutuellement les ressources et stratégies, à revenir sur ses propres expériences et à apprendre de celles d'autrui. Des activités stimulant la prise de conscience et l'interprétation de ces capacités sont à imaginer, comme celles, déjà mises en œuvre avec des enfants mais qu'on peut transposer pour d'autres apprenants, consistant à élucider le sens de documents dans des langues inconnues, à dessiner un locuteur plurilingue (voir le dessin d'Héloïse ci-dessus) ou à percevoir des familiarités dans la rencontre interlinguistique (voir Moore & Castellotti, 2001, Castellotti & Moore, 2005 et 2009).

Dans cette perspective, les enseignants qui ne sont plus « non natifs » mais qui ont un répertoire pluriel possèdent un atout majeur : non seulement, comme le soulignent de nombreuses études, ils ont généralement appris la langue qu'ils enseignent dans des conditions proches de celles de leurs élèves mais, en outre, ils ont eux-mêmes acquis la plupart de ces capacités et sont habitués à bâtir des ponts, à effectuer des passages, à créer des liens, à construire des stratégies interlinguistiques entre les différents éléments en présence.

Des formations adéquates peuvent ainsi conduire à transformer l'insécurité linguistique des « non natifs » en valorisation de leurs capacités d'approximation, de mise en relation, de contournement et de transfert qui les métamorphose en locuteurs-enseignants plurilingues. On ne naît pas plurilingue... on le devient !

Bibliographie

- Candelier, M. & Castellotti, V. (à paraître). « Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s) ». In Simonin, J. & Wharton, S. (éds.). *Dictionnaire encyclopédique des contacts de langues*. Lyon : ENS Editions.
- Castellotti, V. (2008). « Apprendre le français sans accent ? ou : à la recherche du professeur idéal perdu ». In Parpette, C. & Mochet, M.A. (éds.). *L'oral en représentation(s). Décrire, enseigner, évaluer*. Louvain : Editions modulaires européennes, 33-50.
- Castellotti, V. (1998). « Le guarani sans peine et le tamoul en 40 leçons ou de quelques stéréotypes sur l'apprentissage des langues étrangères ». In Billiez, J. (éd.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM, 91-99.
- Castellotti, V. (1997). « L'apprentissage des langues en contexte scolaire : images de lycéens ». In Matthey, M. (éd.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP, 225-230.
- Castellotti, V., Cavalli, M., Coste, D. & Moore, D. (sous presse). « À propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou Du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique ». In Pierozak, I. & Eloy, J.-M. (éds.). *Intervenir, appliquer, s'impliquer ?* Paris : L'Harmattan, collection Espaces discursifs.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2008). « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? ». In Blanchet, P., Moore, D. & Asselah-Rahal, S. (éds.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : AUF / Editions des Archives contemporaines, 181-201.

- Castellotti, V. & Moore, D. (2006). « Parcours d'expérience plurilingue et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège ». *Le français dans le monde, recherches et applications* n° 39, 54-68.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2005). « Cultures métalinguistiques, répertoires pluriels et usages d'appropriation ». In Beacco et al. (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF, 107-132.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2009). « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés ». In Molinié, M. (Dir.) *Le dessin réflexif. Eléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy, CRTF, 45-85.
- Castellotti, V. & Moore, D. (à par.) « Compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept » dans Blanchet, P. & Chardenet, P. *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures. Une approche contextualisée*, Editions des Archives contemporaines / AUF.
- Cerquiglioni, B. (2007). *Une langue orpheline*. Paris : Editions de Minuit.
- Cerquiglioni, B. (2003). « Le français, religion d'Etat ? ». *Le Monde*, 26 novembre 2003, 17.
- Coste, D. (2004). « De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue ». In Auchlin A. et al. (éds.). *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec : Nota Bene, 67-85.
- Coste, D. (2003). « Entre mythe linguistique et politique des langues : d'une langue maternelle à l'autre ». *Les langues maternelles dans l'enseignement des langues étrangères, Triangle* n° 19, 15-30.
- Coste, D. (2001). « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? ». In Castellotti, V. (Dir.). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : PUR, collection Dyalang, 191-202.
- Coste, D. (2002). « Compétence à communiquer et compétence plurilingue ». In Castellotti, V. & Py, B. (dir.). *La notion de compétence en langues, NeQ* n° 6. ENS Editions, 115-123.
- Coste, D. (dir.) (1984). *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*. Paris : Hatier-CREDIF.

- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. (1990) « Pour une didactique de la variation ». In Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C. & Foerster, C. (éds.). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier/CREDIF, collection LAL, 7-21.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker, Myth and Reality*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Derivry-Plard, M. (2008). « Comment les étudiants se représentent-ils leurs enseignants de langue étrangère ». In Martinez, P., Moore, D. & Spaeth, V. (éds.). *Plurilinguismes et enseignement - Identités en construction*. Paris : Riveneuve éditions, Collections Actes académiques, 141- 151.
- Derivry, M. (2006). « Les enseignants « natifs » et les enseignants « non natifs » de langue(s) étrangère(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? ». *Travaux de didactique du FLE* n° 55, 101-108.
- Dervin, F. (2009). « Apprendre à co-construire par la rencontre : approche actionnelle de l'interculturel à l'université ». *Le français dans le monde recherches et applications* n° 45, 111-121.
- Dervin, F. (2008). « Pour un interculturel en devenir ». *Ecartés d'identité* n° 113, 9-15.
- Dervin, F. (2007). « Evaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail ». In Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (éds.). *Evaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*. Turku : Publications du département d'études françaises, Université de Turku, 95-122.
- Dewaele, J.M. (1999) « Le dérèglement du système de pensée français : l'angoisse secrète des puristes ? Réponse à Henriette Walter ». *Current Issues in Language and Society*, Vol. 6, 3&4 227-230.
- Doucet, C. (en cours). *Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France ?* Thèse de doctorat en sciences du langage. Tours : Université François Rabelais, Dir. V. Castellotti.
- Feunteun, A. (2007) *S'approprier des langues à l'école : une co-construction perceptive chez des enfants de cinq à sept ans*. Thèse de doctorat. Tours : Université François Rabelais, Dir. V. Castellotti.

- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International, collection DLE.
- Humery, J. & Dervin, F. (2006). « Axiologie renouvelée de l'évaluation de l'interculturel : les pistes anthropologiques de la surmodernité ». *Synergie Pays riverains de la Baltique* no 3, 46-58.
- LeLièvre, F. (2008). *L'anglais en France, une langue multiple. Pratiques, représentations et postures d'apprentissage : une étude en contexte universitaire*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Tours : Université François Rabelais, Dir. V. Castellotti.
- Lemeunier, M. (2000). *Transmettre ou communiquer. Une théorie de l'enseignement... en tant que media*. Paris : Mass media..
- Llurda, E. (Ed.) (2005). *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. London : Springer.
- Meschonnic, H. (1997). *De la Langue française. Essai sur une clarté obscure*. Paris : Hachette.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier / CREDIF, collection LAL.
- Moore D. & Castellotti, V. (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne : Peter Lang, collection Transversales.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2001) « Comment le plurilinguisme vient aux enfants ». In Castellotti, V. (dir.). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen : PUR, Collection Dyalang, 151-189.
- Paveau, M.A. & Rosier, L. (2008). *La langue française : Passions et polémiques*. Paris : Vuibert.
- Pavlenko, A. (2003). « "I Never Knew I Was Bilingual": Reimagining Teacher Identities in TESOL ». *Journal of Language, Identity & Education*. Vol.2, n° 4, 251-268.
- Peigné, C. (2010). *La dynamique du français langue étrangère et de la francophonie dans des paysages sociolinguistiques complexes. L'exemple de l'Afrique du Sud*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Tours : Université François Rabelais, Dir. V. Castellotti.
- Porquier, R. (1995). « Trajectoires d'apprentissage des langues : diversité et multiplicité des parcours ». *Études de linguistique appliquée* n° 98, 92-102.

Renaud, P. (s.d.). « Absoute pour un locuteur natif » [[http : //www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/12/Renaud.htm](http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/12/Renaud.htm)] consulté le 15.12.2008.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, Collection Points.

Robillard, D. de (2007). « La linguistique *autrement* : altérité, expérenciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le *Titanic* ne coule pas ». In Blanchet, P., Calvet, L.J., Robillard, D. de (éds.). *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question, Carnets d'atelier de sociolinguistique 1*. Paris : L'Harmattan, 81-228.

Robillard, D. de (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : L'Harmattan, Collection Espaces discursifs. Volume 1 – *Démons*, Volume 2 – *Ornithorynques*.

Trubetskoy, N.S. (1949). *Principes de Phonologie*. Paris : Klincksieck.