



HAL
open science

Des "compétences plurilingues à "une posture plurilingue": pistes sociodidactiques pour la formation des enseignant-e-s."

Véronique Miguel Addisu

► To cite this version:

Véronique Miguel Addisu. Des "compétences plurilingues à "une posture plurilingue": pistes sociodidactiques pour la formation des enseignant-e-s.". Cahiers de Linguistique, 2012, (Mé)tisser les langues à l'école?, 2 (37), pp.29-41. hal-01348464

HAL Id: hal-01348464

<https://hal.science/hal-01348464>

Submitted on 24 Jul 2016

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.

Des "compétences plurilingues à "une posture plurilingue" : pistes sociodidactiques pour la formation des enseignant-e-s."

Véronique Miguel Addisu, Laboratoire DySoLa, Université de Rouen

L'approche sociolinguistique d'un contexte scolaire rend compte de tensions normatives dynamiques qui jouent sur le rapport au langage de chacun des acteurs du contrat didactique (les enseignants et les élèves). Les normes langagières adoptées par un même acteur diffèrent en effet selon les lieux, les situations, les interactants, leur histoire et leur implication etc. S'il appartient au sociolinguiste de décrire et d'interpréter des situations complexes, la didactique quant à elle se charge de transposer ces savoirs dans le cadre scolaire, caractérisé par la nécessité de former des élèves pour réussir à l'école. Cette étude est donc sociodidactique, dans le sens où elle montrera en quoi une analyse sociolinguistique peut éclairer un questionnement didactique, en particulier dans un contexte exolingue :

Une sociolinguistique à visée didactique ne met donc pas en cause les objets d'enseignement mais réfléchit au sens à leur donner. (...) Il s'agit, en d'autres termes, de regarder les élèves comme des usagers de la langue au moment où ils s'ouvrent à de nouveaux usages¹.

Cette démarche est particulièrement heuristique pour étudier des terrains scolaires plurilingues, lieux privilégiés de contacts et de conflits de normes langagières : celles-ci se donnent à voir dans les appartenances culturelles revendiquées, mais aussi dans les configurations linguistiques plurielles utilisées par les acteurs pour communiquer et pour apprendre. Enfin, dans un contexte exolingue, le plurilinguisme des élèves permet de percevoir la complexité des stratégies linguistiques mobilisées en se démarquant dans un premier temps de la notion de compétence langagière dans la langue d'enseignement : la notion de « compétence », le plus souvent utilisée en lien avec l'évaluation scolaire, oblige à se positionner du point de vue de l'institution éducative et peut donc invisibiliser des pratiques d'apprentissage plurilingues qui, de fait, ne sont pas valorisées par l'école. Ces pratiques sont pourtant potentiellement efficaces. Mais efficaces pour qui et pourquoi ?

¹ GADET F. et GUERIN E. (2008), pp. 24-25.

Nous verrons ce qu'il en est à partir de l'analyse de pratiques langagières métissées entre adolescents scolarisés en français à Addis-Abeba (Ethiopie)². Les discours des élèves sur leurs pratiques font percevoir ce que l'on appellera ici une « posture plurilingue ». Après avoir défini ce que serait cette posture pour « communiquer » nous verrons en quoi elle s'actualise dans la classe de français pour « apprendre ». La notion de posture sera donc convoquée ici pour son intérêt heuristique dans le champ de la didactique. Elle désigne en effet une attitude globale d'élèves qui adhèrent (ou non) à une dynamique d'apprentissage :

[La posture est] un schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. (Elle) est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet³.

Une démarche sociolinguistique et les catégorisations qui en émanent rendent compte de dynamiques pertinentes pour les élèves, de façon à permettre aux enseignants d'objectiver le terrain sur lequel ils sont impliqués professionnellement. On pourra ainsi mieux comprendre comment l'intervention didactique influe de façon située sur le rapport au savoir de tous les acteurs.

1- Un contexte scolaire plurilingue et multiculturel

Un enseignant formé en France à travailler dans des classes françaises n'est pas préparé à « entendre » dans sa classe d'autres langues, ni même à considérer les répertoires verbaux plurilingues des élèves comme des instruments pertinents pour leur apprentissage. Outre le fait que les « autres » langues sont ignorées des programmes officiels, celles-ci renvoient aussi l'adulte à son incompréhension de ce qui se dit et de comment cela se dit. Pour éviter une insécurité statutaire et linguistique inattendue, la tentation est forte d'estimer qu' « ils ne savent pas parler français » et que « leur plurilinguisme » gêne les apprentissages parce que cela les empêche de pratiquer leur français.

Pourtant, certains réussissent en français avec plusieurs langues, et adhèrent, dans le même temps, au contrat pédagogique unilingue que sous-tend la classe de français. La question didactique serait alors : comment tenir compte des compétences d'élèves plurilingues pour l'apprentissage en français dans un contexte pluriculturel ? Autrement dit, peut-on identifier chez ces locuteurs des pratiques et représentations langagières plurilingues qui varieraient sur un axe bilingue/unilingue selon leur expertise de la situation de communication ?

1-1 Un contexte exolingue

Bien que l'Ethiopie n'ait jamais été colonisée par la France (la langue dominante à Addis-Abeba a toujours été l'amharique), le Lycée Guebre Mariam (désormais LGM), appartenant au réseau de l'AEFE, est né dans les années soixante d'une volonté bilatérale de proposer un enseignement en français à des élèves de toutes catégories sociales. En 2008, cet établissement scolarise plus de 1700 élèves à partir de l'âge de trois ans et si les frais de scolarité de plus en plus élevés tendent à en faire

² Recherche doctorale menée entre 2005 et 2010 dans un établissement scolaire de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (AEFE) dans un pays plurilingue non francophone.

³ BUCHETON D. (2006), p. 32.

un établissement d'exception, seuls 10 % des élèves sont français, 68 % sont éthiopiens, 22 % sont africains francophones ou d'autres nationalités. Plus de 80 % se déclarent plurilingues en famille, de nombreux parents ne sont pas francophones. Le plurilinguisme est valorisé et légitimé dans les pratiques langagières des élèves du LGM, à qui on enseigne les programmes français de façon plus ou moins contextualisée. La multiplicité des appartenances culturelles et des langues parlées dans la cour permet de faire émerger des dynamiques de contact de langues et de cultures probablement moins visibles qu'en France. En effet, plus de trente nationalités sont représentées au LGM et les langues entendues dans la cour sont nombreuses : le français, l'amharique, d'autres langues africaines non éthiopiennes et l'anglais pour ne citer que les plus fréquentes. Les interactions sont donc exolingues :

[La communication exolingue] renvoie au type de situation qui met en jeu au moins un locuteur natif de la langue qui sert de véhicule à la communication en cours et au moins un locuteur non natif de cette langue, appartenant à un groupe socioculturel étranger et possédant une autre langue. [...] Ce type de communication se caractérise par une fragilité plus grande liée à la différence de compétence (phonétique, grammaticale et lexicale) entre un locuteur natif et un locuteur non natif, et aux différences au niveau pragmatique et dans les savoirs quotidiens⁴.

Cette présentation des pratiques langagières des élèves s'appuie sur un questionnaire sociolinguistique rempli en mars 2006 et en mars 2008 par un échantillon représentatif de 124 élèves du secondaire (6ème, 4ème, 2de, 1ere, entre 11 et 16 ans) ainsi que sur des observations ethnographiques dans la cour et dans la classe. Le questionnaire, assez long, portait sur les thèmes suivants : toi et les langues en famille, toi et les langues dans la cour, toi et l'apprentissage, toi et tes cultures, toi et les adultes. Il a été rempli par des élèves que je connaissais bien, selon un protocole rigoureux, et suivi par des entretiens d'explicitation des réponses avec 29 élèves volontaires de tous niveaux. L'analyse de ces données a été complétée par des observations et par l'analyse d'une centaine de copies d'élèves.

1-2 Les pratiques langagières des élèves

Les recherches en linguistique interactionnelle ont montré que dans un contexte exolingue on observe souvent l'émergence d'un parler métissé (on parle aussi de « parler bilingue »⁵).

Celui-ci peut être le fait d'un même locuteur, mais il peut aussi être attesté à l'échelle d'une conversation entre plusieurs locuteurs, les uns et les autres n'utilisant pas toujours la même langue, ou même n'alternant pas toujours entre plusieurs langues dans un même énoncé. La reconnaissance du prestige d'un parler métissé dans la communauté des élèves permet à chacun de créer du lien entre ses différentes instances de socialisation langagière ; au LGM le français participe à la construction d'une image de soi valorisante, mais dans une configuration plurilingue, dynamique cruciale à l'âge de l'adolescence.

Dans la cour, l'alternance des langues dans une même conversation a selon eux deux avantages majeurs : cela permet de reconnaître la légitimité de toutes les langues, et donc de toutes les appartenances culturelles ; cela permet aussi à chacun de s'exprimer et/ou de comprendre, même si

⁴ BANGE P. (1992), p. 56.

⁵ LÜDI G. et PY B., 2003.

on connaît peu toutes les langues utilisées, tout en se construisant une identité commune. En effet, plus de 77 % d'entre eux déclarent mélanger les langues entre pairs. C'est « naturel » pour 44 % d'entre eux, 25 % disent faire cela pour mieux se faire comprendre. Et plus on utilise ce mode de communication dans un groupe, plus les limites entre « alternance d'incompétence » et « alternance identitaire »⁶ se brouillent, non seulement pour les interlocuteurs mais aussi pour le chercheur/l'enseignant, qui doit alors transformer ses propres processus de catégorisation langagiers, comme on le voit ici avec Sehen, élève éthiopienne en sixième⁷ :

SEHEN : euh + il y a beaucoup de / quand y'a beaucoup de mélanges / on a envie de +
euh + on a envie de mélanger les langues car euh + euh + on trouve souvent que
ces langues + quand on ne trouve pas un mot en anglais on le donne en français
//
E : mhmh // c'est parce que tu + c'est un problème de vocabulaire en fait ?*
SEHEN : euh oui mais + euh ou bien tu comprends bien le mot et tu donnes un autre mot
parce que ça rime /

Au LGM, ce parler métissé participe à la construction d'une identité partagée par beaucoup : ce sont des élèves d'un établissement spécifique, lieu de scolarisation qui se différencie des autres écoles de la capitale, notamment parce qu'il permet à chacun, quelle que soit sa nationalité⁸, de maîtriser des savoirs fortement valorisés au niveau national et international. Pourtant, pour la plupart des élèves, le français n'est pas une langue-culture mais la langue des adultes et de l'institution scolaire. Seuls 35 % des élèves interrogés déclarent en effet avoir des traits culturels français et autant citent une langue en tant qu'attribut culturel. Et pourtant, 92 % d'entre eux se disent francophones. Ces réponses ne sont pas corrélées aux nationalités des élèves.

Se décline ainsi une « posture plurilingue » qui est le fait de tous les élèves qui reconnaissent cette valeur identitaire à la communication, sans que cela soit nécessairement corrélé à une compétence bilingue avérée : Geneviève, une élève française de seconde, se plaint d'être « monolingue » tout en émaillant tout son entretien de sa joie à faire partie d'un groupe dans lequel on parle le plus souvent anglais, amharique ou italien. Percevant ma perplexité, elle m'assure que sa meilleure amie lui traduit sans cesse, sans même qu'elle ait à demander quoi que ce soit. Dans l'entretien suivant, la dite meilleure amie, quant à elle, me fait part de sa « pitié » pour son amie française qui ne comprend rien... A l'opposé, Bartholomé ; élève franco-brésilien en seconde, trouve très pénible de se retrouver dans un groupe qui utilise largement l'amharique. Après avoir demandé des traductions, il a peu à peu abandonné et se sent rejeté.

Mes propres observations ethnographiques ont confirmé ces pratiques déclarées, comme le montre l'extrait ci-dessous :

Dans un groupe d'élèves plus âgés ayant des nationalités diverses, nous avons pu entendre une conversation se dérouler dans plusieurs langues à la fois : en français avec un accent

⁶ La genèse de ces catégorisations est notamment présentée dans CASTELLOTTI V. et MOORE D. (1999).

⁷ Exemple attesté : *ante ledj* if you don't want to get a return from the teacher *je te conseille d'entrer vite en cours!* (traduction libre : *Toi mon gars, si tu ne veux pas te faire choper par le prof, je te conseille d'entrer vite en cours!*)

⁸ Selon la loi éthiopienne, les écoles étrangères ne peuvent scolariser que des enfants non éthiopiens. Les statuts du LGM lui confèrent une spécificité importante : les élèves éthiopiens ont le droit de s'y inscrire et bénéficient de tarifs préférentiels.

français, en français avec un accent africain prononcé, en anglais, en amharique et dans une autre langue africaine non éthiopienne que nous n'avons pu identifier. Quand l'un parlait dans une langue, l'autre lui répondait dans une autre langue, et un troisième pouvait intervenir dans une autre langue encore. Tous semblaient se comprendre à condition que les informations soient simples⁹. Lorsque le message est devenu plus complexe, soit certains se désintéressaient de la conversation (et dans ce cas c'était une des langues en présence qui devenait le véhicule privilégié de l'échange) soit tout le monde communiquait en français¹⁰.

Cet écart entre plurilinguisme réel et fantasmé chez les élèves (écart que l'on retrouve aussi entre pratiques réelles et pratiques fantasmées du français) fait considérer l'existence d'une posture sociolinguistique qui rend compte de la pluralité de l'objet « langue » :

[La question de la pluralité] est surtout une question de posture face au monde : il y a des plurilingues « pratiquants » qui se vivent monolingues, des monolingues qui se vivent plurilingues, l'essentiel n'est pas dans le nombre de langues, mais dans la manière de les vivre¹¹.

Plutôt que de pratiques langagières, on s'intéresse donc ici aux normes des élèves et aux attitudes qui en découlent. Les « attitudes » ont fait l'objet de recherches et de mesures en sociolinguistique. On en perçoit ici l'intérêt descriptif, mais surtout interprétatif : étudier les attitudes linguistiques, c'est chercher à comprendre ce qu'il en est des normes de prestige pour les locuteurs eux-mêmes¹².

[Une attitude] est une spécification de « l'être-au-monde » de tout acteur concernant des objets qui-ont-une-importance-pour-lui (...) Les attitudes sont des supports comportementaux (elles s'expriment essentiellement en actions et en opinions) acquis au cours des expériences de la vie individuelle ou groupale. Une attitude fait partie du système cognitif affectif et comportemental qu'est le système de pertinence d'un acteur¹³.

En quoi ces attitudes sociolinguistiques intéressent-elles la didactique ? Autrement dit, peut-on les percevoir dans la classe des postures plurilingues en français ? Le cas échéant, comment en tenir compte pour proposer une didactique de l'altérité ?

2- Posture plurilingue et didactique du français

2-1 Traces de posture plurilingue dans la classe unilingue

Dans le champ didactique, la notion de posture désigne « des comportements langagiers d'élèves dont la corrélation avec la réussite scolaire ou l'échec intéresse en tout premier lieu la didactique du français »¹⁴. L'objectif de la recherche se déplace puisque la prise en compte de la complexité d'un

⁹ Nous avons entendu à plusieurs reprises ce type de conversation bilingue dans laquelle chaque interlocuteur comprend apparemment la langue de l'autre mais répond dans sa langue.

¹⁰ Observations menées en 2008, sur les gradins du stade de l'établissement, devant un match de foot, MIGUEL ADDISU V. (2010), p. 362.

¹¹ ROBILLARD DE D. (2007), pp. 65-66.

¹² LAFONTAINE D. (1997), pp. 56-60.

¹³ MUCCHIELI A. (dir.) (2004), pp. 11-12 (article « Attitude (recherche des) »).

¹⁴ REBIERE M., 2001, p. 191.

objet langagier (approche sociolinguistique) dit en quoi il peut (ou non) être adapté aux objectifs de l'école, notamment via l'expertise enseignante :

C'est avec la notion de posture qu'est établi de la manière la plus systématique un pont entre la subjectivité de l'apprenant et celle de l'enseignant (...); elle incite à envisager des événements langagiers précis; elle aide à penser la dimension plurielle des apprentissages et du sujet apprenant lui-même et invite ainsi à dépasser une approche socioculturelle de l'échec scolaire qui occulte le rôle des dispositifs scolaires et laisse de ce fait très désarmés les enseignants¹⁵.

Outre les difficultés que cela peut poser à l'enseignant de français qui s'appuie sur des référents socioculturels souvent implicites et très éloignés de ceux des élèves, une posture plurilingue développe une compétence sociolinguistique particulière: si elle permet à la plupart une compréhension globale et une reconnaissance des pairs, la forte asymétrie des compétences linguistiques peut poser des difficultés de compréhension fine, un élève peut passer d'une langue à l'autre sans que l'interlocuteur comprenne tous les détails, et chacun peut s'en satisfaire. A l'inverse, la posture plurilingue peut aussi faire apparaître une manière de gérer son répertoire qui permette à la fois de préserver la face de tous et d'être actif dans la classe. De cela dépend la réussite de la tâche, comme les notes ethnographiques le montrent ci-dessous: Léo a résolument une posture plurilingue en jouant avec brio de ses répertoires langagiers, mais il finit par achopper sur les questions de face et se retirera symboliquement du groupe. Bemnet, quant à elle, est en échec si elle joue ce jeu. Mariam fait montre d'une réelle compétence d'élève en étant capable de conjuguer posture plurilingue et posture unilingue de façon dynamique. C'est donc grâce à elle que le groupe parvient à réaliser la tâche demandée.

Travail de groupe – notes ethnographiques – ¹⁶

Nous avons clairement relevé des traces de parler mixte dans un groupe composé d'une élève éthiopienne, d'une élève issue d'un couple mixte et d'un élève burundais¹⁷. Tous les trois s'entendaient par ailleurs très bien. Assez vite, Léo a pris un accent et des intonations africaines qu'il n'a jamais eues avec moi (y compris en entretien), Mariam et Bemnet ont utilisé des expressions éthiopiennes largement connues pour ponctuer le discours. Des plaisanteries sur les origines de l'un ou de l'autre rythmaient largement les échanges (« le burundais », « eh toi la chinoise »). Bemnet, peu présente dans les échanges au début, a fini par demander des explications en amharique à Mariam, qui a répondu immédiatement, vexant de ce fait Léo qui n'a pas manqué de se plaindre à l'enseignant immédiatement sur le ton de la plaisanterie... il s'est finalement désintéressé de l'exercice et s'est mis à jouer avec les mots en mélangeant le français, des expressions africaines (« grotto », « ga »...), anglaises (« don't lie ») ou amhariques « benatech ». Mariam a poursuivi vaillamment l'exercice en tentant de ménager ses deux interlocuteurs: explications pour Bemnet et jeux pour Léo... Par ailleurs, si Bemnet et Mariam disent dans leur

¹⁵ PENLOUP M.-C., CHABANOIS M., et JOANNIDES R., (à par.).

¹⁶ Ce travail se déroule dans une classe qui a dû réfléchir à des notions abstraites en tentant d'expliquer et d'argumenter autour d'une citation sur le thème du handicap. J'avais choisi une phrase largement diffusée dans les campagnes de Handicap International: « Qu'est-ce qu'un handicapé? C'est celui qui te fait croire que tu es normal ». Cet échange devait préparer les élèves à un travail écrit argumentatif sur la même citation (travail qui n'a finalement pas pu avoir lieu); MIGUEL ADDISU V. (2010), pp. 516-517.

¹⁷ Du point de vue de notre recherche, c'est le groupe le plus intéressant que nous ayons entendu. Ces trois élèves ont par ailleurs tous accepté un entretien. Peut-être n'est-ce pas une coïncidence...

questionnaire utiliser en classe le français et l'amharique avec les pairs, Léo dit n'utiliser QUE le français, alors qu'il a manifestement un répertoire plurilingue dont il sait grandement jouer.

Relevant des indices similaires lors d'interactions plurilingues dans un contexte professionnel, Georges Lüdi interroge les catégorisations des chercheurs : la « compétence plurilingue » n'a sans doute pas le même sens pour les acteurs et pour les chercheurs et elle demande à être explicitée avant toute tentative d'intervention (didactique) :

Toute tentative d'intervention dans les stratégies linguistiques des entreprises présuppose, en effet, que l'on parte des représentations des acteurs. C'est dans ce contexte que nous devons documenter leurs attitudes face au parler plurilingue pour évaluer l'acceptabilité de cette forme de mobilisation de ressources plurilingues et pour savoir si - et si oui, de quelle façon - on pourrait vouloir intervenir sur ces représentations¹⁸.

2-2 Prise en compte didactique

Alors qu'entre élèves ce sont les normes plurilingues qui sont les plus légitimes, l'enseignement du français est envisagé sur un mode unilingue et il est donc important que les élèves puissent passer d'une norme langagière à une autre, de façon non conflictuelle. Au contact de plusieurs cultures (ici celle des pairs et celle de la classe), l'élève doit donc savoir passer de l'une à l'autre pour réussir son apprentissage :

Un individu réussit son intégration lorsqu'il parvient à élaborer des cognitions et des conduites propres à lui assurer l'économie des tensions qui résultent entre le code culturel de ses origines et celui de l'univers où il s'agit de s'adapter en demeurant pourtant ancré dans le premier¹⁹.

Pour passer du bilinguisme à l'unilinguisme en contexte exolingue, il faut donc que les élèves puissent donner de l'importance au contenu des messages ainsi qu'à des référents socioculturels qui leur sont extérieurs, dont l'importance accordée au « bon usage » n'est pas le moindre des attributs en français. Or, le « bien dire » n'est pas synonyme de « dire de façon compréhensible », en particulier lorsque l'on a l'habitude de régler sa compréhension sur des compétences linguistiques asymétriques. Réciproquement, les « manières de mal dire » restent des « manières d'être soi » dont les enjeux sont parfois difficilement perçus :

Certains appels à l'aide (sollicitation d'outils linguistiques destinés à combler des lacunes dans le répertoire verbal de l'alloglotte) ne traduisent pas toujours une volonté d'apprentissage, de rapprochement vers les normes de la langue cible, mais visent parfois simplement à rappeler au partenaire natif qu'il se trouve engagé dans une interaction exolingue et qu'il doit faire preuve de compréhension et de collaboration²⁰.

¹⁸ LÜDI G. (2007), p. 61.

¹⁹ VINSONNEAU G. (2000), p. 131.

²⁰ PY B., [1992] (2004).

Au LGM, l'étude des interactions de la classe montre que de nombreux élèves ont besoin d'utiliser des ressources langagières plurilingues pour pouvoir développer des compétences en français. Lorsqu'ils y arrivent, c'est parce qu'ils sont capables de passer d'une norme à l'autre, et les résultats aux examens français au LGM corroborent cette hypothèse que le « plurilinguisme de tolérance » n'est pas incompatible avec l'apprentissage sur un mode unilingue. On parlera alors de « compétence située »²¹, ou de « compétence d'appropriation plurilingue », en tant que capacité à optimiser les transferts et à valoriser « les passages inter- et translinguistiques »²².

D'autres élèves résolvent ce « choc de cultures langagières » en se référant à une seule norme sociolinguistique, à une seule règle langagière choisie pour sa portée sociale et identitaire. On choisit soit la norme plurilingue (ce qui génère des échecs pour l'apprentissage en français) soit la norme unilingue (ce qui génère de difficultés à trouver sa place dans le groupe de pairs). La notion de posture plurilingue, déclinée sur le mode sociolinguistique, permet notamment de considérer le savoir enseigné dans sa pluralité. Il s'agit bien d'une seule langue-culture, mais qui peut être investie de façon très différente par les acteurs de l'école.

C'est la raison pour laquelle une didactisation de la notion de « posture plurilingue » paraît utile pour le cadre de la classe : **une posture plurilingue peut ainsi être définie comme le fait d'envisager comme une norme langagière de prestige²³ la pluralité des répertoires langagiers utilisés dans une interaction. Mode particulier d'une approche plurinormaliste du français qui valorise la diversité des répertoires verbaux dans le groupe de pairs, elle ne devient compétence scolaire que lorsqu'elle est dynamique à l'échelle de l'interaction didactique.**

En creux se dessine alors la question de l'expertise et de la propre posture de l'enseignant. Les premiers observables du conflit normatif dans la classe peuvent être à la fois linguistiques (les « erreurs fossiles »), procéduraux (difficultés à tenir compte des corrections données), cognitifs (difficulté à apprendre les structures grammaticales de la langue-cible parce qu'elles sont arbitraires, et par là, attributs privilégiés de cette langue-culture). Cette typologie serait à affiner, à vérifier et à transposer aux postures enseignantes en contexte exolingue.

2-3 Vers un enseignement réflexif et co-construit

Loin de catégoriser les élèves, la notion de posture plurilingue devient utile à l'expertise didactique dans la mesure où elle permet de tenir compte de leurs démarches d'apprentissage en tant que pratiques « autres », pratiques qui ne se donnent pas à voir et qui pourtant influent sur la relation didactique. Dans une perspective didactique, utiliser le terme de « compétence » renvoie en effet l'enseignant à un dilemme : comment considérer comme une « compétence » ce qui est peut-être un frein à l'apprentissage en français ? Et pourtant on le sait, le plurilinguisme peut être un atout pour l'apprentissage, ce dont ont témoigné nombre d'élèves sur mon terrain. Comment alors l'enseignant peut-il se positionner entre les discours savants, les programmes de l'Institution et les paroles des élèves ?

Différencier « posture » plurilingue et « compétence » permet de proposer des pistes d'intervention didactique, qui seront spécifiques au contexte : pour permettre à l'élève de transformer

²¹ PEKAREK DOEHLER S. (2005).

²² CASTELLOTTI V., MOORE D. (2005), p. 108.

²³ La notion de posture plurilingue sous-entend donc qu'elle se donne à voir des espaces de socialisation qui valorisent le plurilinguisme.

une « posture » en compétence, l'enseignant doit avoir des connaissances culturelles et linguistiques du contexte sociolinguistique et reconnaître la légitimité des attitudes plurilingues hors de la classe. L'enseignant, invité à transformer son regard, peut alors réinterroger ses propres catégories et construire une didactique qui tienne compte de la pluralité des dynamiques sociolangagières dans sa classe. C'est en ce sens que l'on peut parler, pour l'enseignant, de la nécessité d'une compétence interculturelle au sens large²⁴, ou de « réflexe interculturel » :

*[Il est nécessaire de créer chez l'enseignant] le réflexe de ne pas se contenter, en cas de malentendu, de faire un constat de mésinterprétation, de négligence ou de manque d'intelligence, mais [de se demander] « Comment mon interlocuteur, à partir de sa culture et de sa langue, peut-il recevoir ce que j'essaie de lui communiquer ? »*²⁵.

Plutôt que de considérer d'abord l'incomplétude du répertoire francophone d'un élève, il est en effet plus fructueux de chercher à discerner dans un premier temps si l'élève en difficulté se dit en français en tant qu'alloglotte (posture plurilingue) ou comme un locuteur malheureux d'une langue qu'il ne maîtrise pas (posture unilingue)²⁶. On présentera aux premiers le français comme une langue légitimée non exclusive. On veillera à ce que les seconds reconnaissent aussi leurs compétences plurilingues pour dépasser la simple appréhension d'une incompétence linguistique.

Il est bien entendu que certains élèves arrivent à gérer leur plurilinguisme d'une façon satisfaisante humainement et scolairement. Leurs outils et stratégies sont innovants, surprenants et peu visibles pour l'enseignant. En effet ce dernier est surtout formé pour repérer les erreurs et difficultés selon une posture unilingue. Parallèlement à l'importance de la création d'outils pédagogiques contextualisés, une pratique réflexive de l'enseignement en français dans un contexte plurilingue ne peut faire l'économie d'un questionnement de l'enseignant sur ses propres cribles sociolangagiers. Ce n'est que dans cette perspective sociolinguistique que maître et élèves peuvent effectivement se rencontrer sur le terrain de la classe.

Conclusion

La notion de « posture plurilingue » est séduisante pour la didactique car elle permet de transformer le regard du chercheur et le regard de l'enseignant sur la valeur des interactions plurilingues aux yeux des élèves ainsi que sur les dynamiques de passage qui se construisent d'une norme à l'autre (ici norme plurilingue, norme unilingue). **Ainsi, une posture plurilingue est le fait d'attribuer une valeur de prestige à la multiplicité des répertoires verbaux utilisés, alors même que l'on peut ne pas savoir en jouer soi-même. La compétence dans la langue de scolarisation est située, elle ne peut s'évaluer qu'en contexte.** En obligeant ainsi à considérer toute compétence langagière comme actualisée dans un champ sociolinguistique donné, la notion de posture plurilingue renvoie donc à l'ancrage idéologique de l'école : quel type de savoirs et savoir-faire attend-on des élèves ? Quels types de savoirs et savoir-faire est-il nécessaire de leur apprendre ? Pour quoi faire ?

²⁴ BLANCHET P. (2007).

²⁵ VERBUNT G. (2006), pp. 52-53.

²⁶ On n'évoque ici que le cas de la langue-cible, mais la posture unilingue en français peut aussi générer des difficultés à se faire reconnaître par les pairs. L'intervention enseignante est alors plus délicate.

Les réponses sont d'abord contextuelles et certains groupes de recherche²⁷ proposent des pistes de formation qui s'appuient toutes sur la nécessité de donner aux enseignants des outils d'analyse interculturelle pour articuler ce que j'ai appelé ici les « attitudes sociolinguistiques » et les « postures » des élèves. C'est donc avec l'intention de participer à l'effort de construction d'une sociodidactique - une didactique de la diversité - que j'ai proposé ici un changement de perspective fondé « sur une optique d'intervention centrée à la fois sur l'appropriation et sur la pluralité »²⁸.

Conventions de transcription

Signes diacritiques	Légende
/	Pause
//	Pause longue (silence avant enchaînement)
-/-	Chevauchements
+	Hésitation
*	Intonation : l'enquêteur fait une demande de confirmation de l'information donnée par l'enquêté
?	Intonation : interrogation
!	Intonation : exclamation
()	Entre parenthèses et en italiques : signes paraverbaux audibles ou visibles, à valeur fonctionnelle dans l'échange
x	Syllabe inaudible à l'enregistrement
<i>En italiques</i>	Mots en langue étrangère

Bibliographie

- ALBY S., LAUNEY M. (2007), « Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel ». dans Léglise I., Migge B. (éds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*. Paris : IRD.
- AUGER N., ROMAIN C. (2010), « Malentendus interculturels et pratiques, et tensions didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue première et langue autre » dans Blanchet P., Coste D. (dirs.), *Regards critiques sur la notion d' « interculturelité », pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan, pp. 97-113.
- BANGE P. (1992), « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », dans *AILE* n°1, pp. 53-86.
- BLANCHET P. (2007), « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique », dans Díaz, O.M, Blanchet P. (coord.), *Pluralité linguistique et approches interculturelles, Synergies Chili* n°3, pp. 21-27.
- BUCHETON D. (2006), « Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser – parler – apprendre », *Langage & Pratiques*, 37, Cheseaux – Suisse, ARLD, pp. 29-39.
- BUCHETON D., CHABANNE J.-C. (1998), « Le point de vue, le doute et le savoir », *Le Français Aujourd'hui*, 123, pp. 16-28.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. (1999), « Alternance des langues et construction des savoirs », Castellotti, V. & Moore, D. (dir.) (1999). *Alternances de langues et constructions des savoirs, Cahiers du Français Contemporain*, vol. 5, pp. 9-23.

²⁷ Voir par exemple les travaux menés par Sophie Alby en Guyane, ceux menés par Véronique Fillol en Nouvelle Calédonie, ceux menés par Nathalie Auger en France...

²⁸ CASTELLOTTI V., CAVALLI M., COSTE D., MOORE D. (2009), p. 102.

- CASTELLOTTI V., CAVALLI M., COSTE D., MOORE D. (2009), « A 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 », dans Pierozak I., Eloy J.M. (dirs.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* pp. 95-104.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. (2005), « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », dans Beacco J-C., Chiss J-L., Cicurel F., Véronique D. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, pp. 107-132.
- FILLOL V., VERNAUDON M. (2009), *Vers une école plurilingue dans les collectivités française d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan.
- GADET F., GUERIN E. (2008), « Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique », *Le Français aujourd'hui*, 2008/3 n° 162, p. 21-27.
- GAJO L., MATTHEY M., MOORE D., SERRA C. (éds.) (2004), *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier.
- LAFONTAINE D. (1997), article « Attitudes linguistiques » dans Moreau M-L. (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Bruxelles, Mardaga.
- LÜDI G. (2007), « Le parler plurilingue: une catégorie étique ou émique? », dans Gajo L. et al. (éds.): *Langues en contexte et en contact. Hommage à Cecilia Serra*, Cahiers de l'ILSL 23, 55-63.
- LÜDI G., PY B. (2003) (3e édition), *Etre bilingue*, Berne/Francfort/New-York, Peter Lang.
- MIGUEL ADDISU V. (2010), *Apprendre en français au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba : une approche sociolinguistique à des fins didactiques*, Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- MUCCHIELLI A. (dir.) (2004), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin.
- PEKAREK DOEHLER S. (2005), « De la nature située des compétences en langue », dans Bronckart, J-P., Bulea, E., Pouliot, M. (éds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 41-68.
- PENLOUP M.-C., CHABANOIS M., JOANNIDES R. (2011), « La « posture », effet de mode ou concept pour la didactique du français ? » dans Daunay B., Reuter Y., Schneuwly B. (coord.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses Universitaires de Namur/AIRDF, pp. 151-174.
- PY B., [1992] (2004), « Acquisition d'une langue étrangère et altérité » dans Gajo L. *et alii*, *op. cit.*, pp. 95-106.
- REBIERE M. (2001), « Une notion venue d'ailleurs... la posture », dans Bernié J-P. (dir.), 2001, *Apprentissage, développement et significations: hommage à Michel Brossard*, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 191-206.
- ROBILLARD D. de (2007), « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans *Un siècle après le Cours de Saussure : La Linguistique en question, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique n°1*, pp. 81-228.
- VERBUNT G. (2006), *Apprendre et enseigner le français en France*, Paris, L'Harmattan.
- VINSONNEAU G. (2000), *Culture et comportement*, Paris, Armand Colin.