

On attend trop de l'École, on attend trop peu des langues

Laurent Gajo | Genève

Tout citoyen est un éducateur potentiel, tout enseignant est un enseignant de langue potentiel. Pourtant, la responsabilité éducative de l'École semble être hypertrophiée, tout comme, à l'inverse, la responsabilité linguistique des enseignants non spécialistes de langues semble sous-estimée. Ce double constat nous amène à réfléchir sur le territoire scolaire et ses nécessaires redéfinitions.

Si l'École ne peut pas tout faire, elle peut mieux faire, d'une part en reconsidérant son territoire, d'autre part en s'articulant mieux à son extériorité. Ce double déploiement se retrouve dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco *et al.*, 2010). Si le curriculum scolaire peut et doit tendre à une économie en coordonnant les enseignements et apprentissages langagiers de manière transversale (démarche intégrative entre disciplines, notamment linguistiques) et longitudinale (gestion cohérente des progressions d'un degré à l'autre, d'un cycle à l'autre), il doit aussi se fondre dans un curriculum existentiel ou expérientiel, les contacts avec la-les langue-s s'effectuant largement en dehors de l'École. L'économie curriculaire visée passe ainsi par une didactique multi-intégrée et coordonnée. *Multi-intégrée*, parce que le travail scolaire mobilise de manière permanente le langage, comme outil, certes, de communication (interaction sociale), mais aussi de conceptualisation (voir la notion vygotkienne de médiation, qui montre le rôle central du langage dans la fabrication des savoirs) et de représentation, les langues étant elles-mêmes objets de représentations marquées culturellement. *Coordonnée*, parce que le langage traverse, de manière plus ou moins spécifique, divers domaines d'expérience articulés, de fait, dans la trajectoire de l'élève. Le *Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde* (Verhelst *et al.*, 2009) en distingue trois: le domaine scolaire, le domaine extrascolaire et le domaine du

rapport avec les médias. L'émergence de ce troisième domaine d'expérience présente l'intérêt de considérer le monde «virtuel» comme une source potentielle – et en partie spécifique – d'exposition à la langue.

Ces remarques nous amènent à formuler quelques pistes, mais aussi l'une ou l'autre condition pour une réorganisation du territoire scolaire et des rapports avec son extériorité. Tout d'abord, il s'agit de repenser les temps et les espaces scolaires. Concernant le temps, on sait que des périodes intensives consacrées aux langues produisent parfois de meilleurs résultats, en rapport au nombre d'heures total investi, qu'un travail hebdomadaire linéaire. Concernant l'espace, on sait que les approches interlinguistiques, par exemple la didactique des langues voisines, permettent des économies d'échelle en raison de leur travail inter- ou trans-disciplinaire. En fait, l'École moderne a organisé ses temps et ses espaces en disciplines bien découpées, en «heures de...». Or, cette fragmentation, sans doute pratique, a opéré nombre de réductions. Ce schéma comporte des limites évidentes, et les langues, dans une perspective qui devient fondamentalement comptable (quel nombre d'heures d'enseignement pour quelles langues en quelle année?) seront toujours perdantes, car paradoxalement trop bien dotées et insuffisamment stimulées – et stimulantes. Ensuite, si l'École est un espace à la fois diversifié et spécifique de parole qui permet, potentiellement, un travail permanent de la langue, il s'agit d'engendrer, chez les enseignants et les élèves, une forte prise de conscience langagière. Il n'y a pas de disciplines non linguistiques (Gajo, 2009), comme il n'y a sans doute pas non plus de disciplines exclusivement linguistiques, les langues renvoyant à des objets culturels, à des objets du monde dont on fait état en classe de

Il n'y a pas de disciplines non linguistiques, comme il n'y a sans doute pas non plus de disciplines exclusivement linguistiques, les langues renvoyant à des objets culturels, à des objets du monde dont on fait état en classe de langue.

langue. Enfin, il s'agit d'exploiter de manière centrale la présence des technologies de la communication et de l'éducation qui, potentiellement, permettent de casser l'opposition entre enseignement en milieu homoglotte (la langue enseignée est aussi langue d'usage social) et alloglotte (la langue enseignée ne se pratique pas de manière visible et instituée en dehors de la classe). Toute langue est virtuellement proche des élèves; il suffit d'aller la chercher, de la faire entrer dans un espace d'appropriation. Ce constat nous amène à une dernière réflexion.

Si les technologies permettent une démultiplication des expériences linguistiques et culturelles, elles peuvent parfois conduire à une globalité de ces expériences, non plus interrogées dans leur diversité. La simple mobilisation de l'outil ne garantit donc pas la diversification des expériences linguistiques. Pour voir loin, les élèves doivent donc être éduqués à voir près. En effet, et ceci est particulièrement valable pour la Suisse, la diversité est d'abord dans la classe, et même dans la trajectoire de chaque élève. Il s'agit alors de *collectiviser* l'expérience individuelle des langues et des cultures. La *macro-collectivisation*, au moyen des technologies, n'en aura que plus d'effet.

Les défis que doit relever l'Ecole concernent tout autant la formation des enseignants et la recherche académique. Le paradigme émergent de la sociodidactique des langues et du plurilinguisme semble, aujourd'hui, le mieux à même d'aborder les langues *en contexte* et *en contact* (Blanchet & Chardenet, 2011; Simonin & Wharton, 2013). À cela s'ajoutent, notamment, des réflexions d'ordre psycholinguistique sur ce que peut être le bonheur – ou, au contraire, l'anxiété – des langues (Dewaele & MacIntyre, 2014).

Références

- Beacco, J.-C. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (éds) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4/2, 237-274.

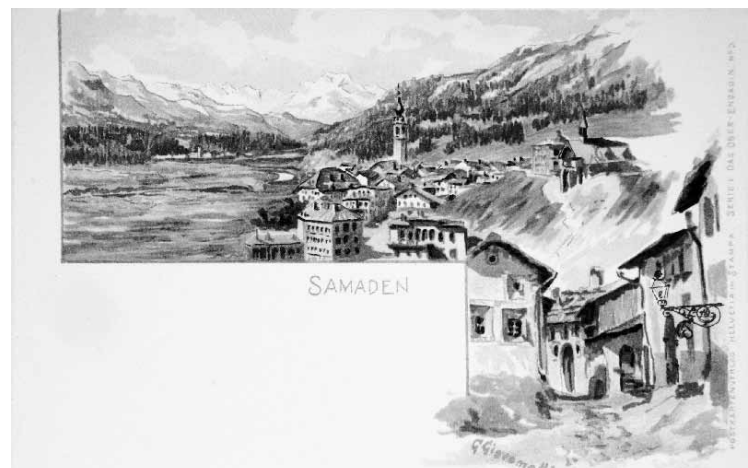
Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL: principes de classe et formation des enseignants. *Les Langues modernes*, 4-2009, 15-24.

Simonin, J. & Wharton, S. (éds) (2013). *Sociolinguistique du contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon: ENS Editions.

Verhelst, M. et al. (2009). *Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde*. Neerlandse Taalunie.

Laurent Gajo

est professeur ordinaire au Département de linguistique de l'Université de Genève, où il dirige l'Ecole de langue et de civilisation françaises. Il s'est spécialisé dans l'analyse de l'interaction en classe bilingue, la didactique du plurilinguisme et la politique linguistique. Il a récemment participé au projet européen Dylan (« Dynamique des langues et gestion de la diversité ») et à sa publication finale, *Exploring the Dynamics of Multilingualism* (John Benjamins). Membre du Conseil scientifique de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) entre 2007 et 2013, il poursuit des recherches sur les liens entre plurilinguisme et science.



Une carte postale de Giovanni Giacometti, de la série "Helvetia in stampa", 1899.