

LES ENSEIGNANTS D'ALLEMAND ET LE PLURILINGUISME

Résultats d'une enquête menée auprès de participants au congrès de l'association internationale des professeurs d'allemand, Graz, août 2005

Depuis 2001, année de la parution du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, le plurilinguisme est officiellement à l'ordre du jour des politiques linguistiques européennes. Posé comme valeur et comme finalité, il donne lieu à un large consensus en tant qu'objet d'un projet éducatif au service de la citoyenneté démocratique en Europe. En 2003, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives* a posé les prémisses d'une nécessaire "éducation plurilingue" des citoyens européens.

Cet objectif repose sur la notion centrale de compétence plurilingue définie comme aptitude naturelle propre à chaque individu à acquérir des langues. Le développement dans le cadre institutionnel de cette compétence complexe et évolutive implique un changement de paradigme en didactique des langues auquel les praticiens de l'enseignement des langues vont devoir s'adapter à plus ou moins long terme.

L'enquête présentée ci-après a été menée auprès d'enseignants d'allemand afin d'évaluer leur disposition à s'ouvrir à ce nouveau paradigme. La méthodologie mise au point à cet effet se veut transférable à des enseignants d'autres langues, c'est pourquoi la présentation des résultats sera précédée par une rapide description de la démarche ayant présidé à l'élaboration du questionnaire.

Interroger les représentations, le niveau d'information et les pratiques

Les auteurs du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives* admettent que le plurilinguisme est une notion qui n'est pas exempte d'ambiguïté. Lorsque l'on interroge les enseignants de langues sur le plurilinguisme, il semble donc primordial de recueillir les représentations qu'ils ont de ce principe lorsqu'il est élevé au rang de mot d'ordre des politiques linguistiques. Comment en effet obtenir que tous les acteurs œuvrent dans le même sens si chacun appuie son action sur une définition personnelle de l'objectif central ?

Le changement de paradigme en didactique implique un certain nombre de ruptures dans les pratiques du cours de langues, il peut même conduire à la remise en question de principes présidant depuis des décennies à l'enseignement des langues vivantes. Les nouvelles pratiques ne peuvent se mettre en place du jour au lendemain, elles peuvent par contre rencontrer plus ou moins l'adhésion des enseignants. C'est l'évaluation de ce degré d'adhésion qui doit permettre de mesurer l'ouverture des enseignants à la

didactique du plurilinguisme.

Parallèlement, on va chercher à savoir dans quelle mesure les instruments de diffusion de la politique linguistique européenne que sont le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives* et surtout le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* sont connus des enseignants et se renseigner sur les attitudes que ceux-ci entretiennent à leur égard. On pourra alors tenter d'évaluer jusqu'à quel point ces instruments sont efficaces, c'est à dire si les enseignants se montrent d'autant plus ouverts au plurilinguisme qu'ils en ont une meilleure connaissance.

Quelles ruptures pour l'enseignement des langues ?

Les principes posés par les instruments du Conseil de l'Europe impliquent un certain nombre de changements, voire de ruptures dans les pratiques enseignantes qui sont corroborés par les travaux des chercheurs sur la didactique du plurilinguisme :

- Dans la mesure où le plurilinguisme n'est pas seulement l'objectif mais bien souvent aussi le point de départ de l'enseignement scolaire des langues, il devient incontournable d'intégrer dans les cours "les biographies linguistiques et culturelles des élèves".¹
- Une synergie s'imposant entre les didactiques des différentes langues enseignées - y compris la langue maternelle (ou de socialisation), une didactique du plurilinguisme se doit de mettre en place et de favoriser les stratégies de transfert inter- et intralangue. Le Guide invite dans cette perspective à "articuler les enseignements de langues les uns aux autres, en ce qu'ils sont susceptibles de mettre en jeu des compétences communes." (p 38)
- S'appuyer en cours sur la ou les langues maternelles des apprenants et établir des ponts entre les langues apprises à l'école implique de mettre fin au recours exclusif à la langue cible. Or, cette sorte de "dogme monolingue" préside encore à beaucoup de conceptions du cours de langue étrangère.
- Il ne s'agit plus de viser une maîtrise complète de la (des) langue(s) cible(s). La compétence du "locuteur natif idéal" cesse d'être l'objectif à atteindre.
- On doit envisager de ne pas enseigner systématiquement les quatre compétences. Peut-être faut-il même, pour arriver au plurilinguisme, "renoncer à apprendre chaque langue complètement"², voire "laisser la compétence d'expression écrite aux locuteurs natifs."³

¹HU in BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (éditeurs), 2004, p 69.

²"Mehrsprachigkeit ist zu erreichen, wenn darauf verzichtet wird, jede Sprache komplett zu lernen.", ibid. p 46.

³"Der mehrsprachige Lerner kann (und sollte daher) keine muttersprachlich akzeptable Schreibkompetenz entwickeln"."Diese Teilkompetenz sollte meines Erachtens dem Muttersprachler vorbehalten bleiben", in KLEIN Horst G., Dorothea RUTKE (eds), 2004, p 33.

Le contexte de l'enquête

Le questionnaire a été diffusé par le biais d'internet auprès des 2000 enseignants d'allemand ayant participé à l'IDT à Graz en août 2005⁴. Les 150 réponses recueillies peuvent être qualifiées de représentatives pour la population visée, à savoir les participants à l'IDT. Pour l'interprétation des résultats, on prendra en compte trois spécificités importantes de cette population :

- Il s'agit d'enseignants d'une langue dont l'apprentissage est actuellement en perte de vitesse dans de nombreux pays, que ce soit au profit du monolinguisme tout anglais ou au profit d'autres langues "montantes".
- Ces enseignants exercent dans le monde entier (42 pays différents). Il est cependant à noter que près d'un tiers des répondants travaillent en Allemagne, en Autriche ou en Suisse où ils enseignent l'allemand comme langue seconde à des populations migrantes.
- L'échantillon comporte une forte proportion d'enseignants formateurs donc particulièrement intéressés, de par leur implication pédagogique, par tous les aspects de la didactique des langues. On pouvait donc s'attendre à des réponses plutôt favorables et relativement homogènes.

Résultats

1. Les représentations du plurilinguisme : deux constats

D'une part, les enseignants interrogés ne se considèrent pas tous comme plurilingues (17% répondent qu'ils ne le sont pas). D'autre part, invités à formuler par eux-mêmes ce qu'ils entendent par plurilinguisme, ils proposent des définitions très variées :

- Plus de la moitié de leurs formulations (56%) renvoient à des conceptions qui ne correspondent pas vraiment ou pas du tout à celles du Conseil de l'Europe. Reposant pour la plupart sur l'idéal du locuteur natif, elles conditionnent le fait d'être plurilingue à la "maîtrise" d'au moins deux langues étrangères en plus de la langue maternelle. 8% renvoient même à la possession de plusieurs langues maternelles.
- 14 % des définitions données trouvent leur origine dans le paradigme communicationnel et sont donc moins exigeantes que les précédentes.

⁴ IDT : *Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer* (Congrès international des enseignants et enseignantes d'allemand) est le plus grand forum de rencontre pour les enseignants d'allemand langue étrangère et d'allemand langue seconde. Cette manifestation, qui a lieu tous les quatre ans, regroupe plusieurs centaines d'enseignants d'allemand exerçant dans le monde entier. Elle est organisée sous l'égide de l'IDV, *Internationaler Deutschlehrerverband* (Association internationale des enseignants d'allemand). <http://www.idt-2005.at/index.php>

- Seul un petit tiers des définitions est véritablement proche de celle du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*.

→ Pour ces enseignants, la notion de plurilinguisme est loin d'être univoque, elle peut même s'éloigner grandement de celle qui est prônée par l'institution, voire lui être diamétralement opposée. Comment, dès lors, œuvrer à un objectif commun si ses prémisses ne sont pas partagés ?

2. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)

- **Connaissance** : Une grande majorité des enseignants interrogés connaît le CECR (38% déclarent bien le connaître et 43% assez bien), même là où il a peu ou pas du tout d'influence sur les programmes en vigueur.
 - **Intérêt** : Presque tous sont intéressés par le CECR, la moitié déclarant même lui porter un grand intérêt.
 - **Contenus cités** : ce sont surtout les échelles de niveau et les descripteurs de compétences qui retiennent l'attention des enseignants.
- Le CECR est connu et apprécié comme instrument de mesure et d'harmonisation (voire de standardisation) dans l'évaluation des compétences en langues. Il n'est par contre que très rarement associé à la notion de plurilinguisme.

3. Quel objectif pour l'enseignement des langues ?

Après la question ouverte destinée à faire émerger les représentations individuelles des enseignants quant au plurilinguisme, une question fermée proposait à leur choix trois descriptions de l'objectif de la didactique des langues.

Ainsi sollicités et quelles que soient par ailleurs leurs connaissances du CECR et leurs attitudes à son égard, une large majorité des enseignants interrogés (64%) considèrent que l'objectif de l'enseignement des langues étrangères est de "former les apprenants à gérer la diversité linguistique". Un quart déclare cependant vouloir les former à la "maîtrise du plus grand nombre de langues possible".

- Malgré des représentations peu homogènes de ce qu'est le plurilinguisme, ces enseignants adhèrent majoritairement à l'objectif plurilingue de l'enseignement des langues.

4. Connaissance des approches plurielles

Parmi les approches permettant aux apprenants de travailler simultanément sur plusieurs langues, c'est la démarche d'éveil aux langues (Language awareness) qui est la plus connue des enseignants interrogés. Les trois quarts ont aussi déjà entendu parler des

travaux concernant l'apprentissage /enseignement de l'allemand comme langue tertiaire après l'anglais⁵. Par contre, peu connaissent l'intercompréhension.

5. Les pratiques plurilingues

Il s'agissait d'évaluer l'ouverture des enseignants au plurilinguisme à travers les pratiques qu'ils sont prêts à mettre en place dans leurs classes. En ce qui concerne les innovations didactiques liées aux ruptures présentées plus haut, deux tendances se dégagent :

Les pratiques entérinées

Les enseignants interrogés sont tout à fait enclins à :

- prendre en compte d'autres langues que la langue cible. En effet, 90% y voient un facteur de motivation pour les élèves et 92% se déclarent prêts à construire leurs cours en fonction des expériences liées à l'apprentissage d'autres langues.
- axer le cours de langue sur la mise en place de stratégies transférables (seuls 13% n'y sont pas favorables) ;
- travailler en interdisciplinarité. Aucun n'est contre, mais l'unanimité est moindre puisque 20% déclarent qu'ils hésiteraient à le faire.

Les pratiques problématiques

Le consensus est rompu en ce qui concerne deux aspects fondamentaux de la didactique du plurilinguisme :

- Seulement 35% des personnes interrogées se déclarent clairement prêtes à axer le travail en classe sur la mise en place de compétences partielles et un quart sont opposées à cette démarche. Les enseignants, même les plus motivés et par ailleurs ouverts au plurilinguisme, "rechignent" apparemment "à l'enseignement, à leurs yeux réducteur, d'une compétence partielle."⁶ Concernant un groupe par ailleurs globalement ouvert au plurilinguisme, ce constat met en lumière une contradiction interne, car le refus des compétences partielles remet en cause la notion même de plurilinguisme.
- Le deuxième aspect sur lequel les enseignants interrogés se montrent réticents renvoie à une autre question fondamentale : faut-il rester attaché à l'utilisation exclusive de la langue cible pendant les cours ? 36,7% des personnes interrogées sont plutôt d'accord et 7,3% tout à fait d'accord avec le fait que le monolinguisme est garant de l'efficacité du cours de langue. On peut donc en déduire que près de la moitié des répondants sont opposés à l'utilisation en cours d'autres langues que

⁵ HUFSEIN Britta, Gerhard NEUNER, 2005.

⁶ "Préparés à n'enseigner qu'une langue étrangère, convaincus que leur mission est de la transmettre à leurs élèves dans son intégralité, les maîtres ne peuvent que rechigner à l'enseignement, à leurs yeux réducteur, d'une compétence partielle.", PLOQUIN Françoise, 2003, *Esprit de famille : on peut déjà se comprendre entre locuteurs de langues romanes*, *Le Monde Diplomatique*, n° de janvier, p 23.

la langue cible, ce qui ne semble pas cohérent avec les réponses données aux questions précédentes.

- Si on fait abstraction de ces deux domaines, on peut dire que les enseignants interrogés sont dans leur ensemble ouverts aux pratiques de classe liées à la didactique du plurilinguisme.

Facteurs déterminants

1. Rôle du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

Même si les rapports que les enseignants entretiennent avec cet instrument de la politique européenne des langues s'avèrent complexes, plus ils le connaissent et s'y intéressent, plus leurs conceptions de l'enseignement des langues et leurs pratiques semblent en cohérence avec le paradigme plurilingue. Cette bonne connaissance et cet intérêt prononcé vont alors de pair avec un enthousiasme évident concernant l'évolution de l'enseignement de l'allemand et celle du métier d'enseignant de langues en général. On constate ce type d'attitudes pour moitié chez des enseignants relativement anciens dans le métier et engagés dans la formation de leurs collègues.

Le niveau d'intérêt et de connaissance du CECR semblent principalement le fruit de motivations individuelles. En effet, là où le CECR n'a pas vocation à être appliqué - et où il est donc moins connu - les enseignants interrogés n'en expriment pas moins un certain intérêt et ont des attitudes plutôt positives à son égard⁷. Certains vont même jusqu'à envier le CECR aux Européens, essayant de le propager au delà des frontières européennes.

2. Le cas de l'allemand langue seconde

Tandis que l'adhésion des enseignants d'allemand langue étrangère au paradigme plurilingue semble liée avant tout à des motivations individuelles, on constate que la plupart des enseignants d'allemand langue seconde sont ouverts au plurilinguisme du fait de leur pratique professionnelle. Partisans à 100% de l'utilisation des ressemblances entre les langues et des expériences de leurs apprenants dans l'apprentissage d'autres langues que la langue cible, ils estiment que ces pratiques ne sont pas contradictoires avec celle du monolinguisme en cours.⁸ Leur connaissance du CECR étant plutôt moyenne, on peut faire l'hypothèse que c'est avant tout leur expérience de terrain qui fait d'eux des "experts" du plurilinguisme.

L'échantillon interrogé comprenait une forte proportion d'enseignants d'allemand langue

⁷ Lorsqu'il revêt un caractère obligatoire, on s'aperçoit que le CECR n'est pas forcément bien accueilli par les enseignants. On lui reproche par exemple d'être réducteur, de correspondre à un effet de mode ou d'imposer, de par son aspect bureaucratique, une surcharge de travail.

⁸"Trotz der Nutzung der Mehrsprachigkeit ist ein möglichst einsprachiger Unterricht in der Zielsprache sinnvoll", ou "Aufgrund der vielen Nationalitäten wird einsprachig unterrichtet."

seconde. Leurs commentaires ainsi que l'ouverture relativement plus importante de ce groupe aux pratiques plurilingues permettent de conclure à une réelle spécificité de cet enseignement. Les enseignants de DAZ⁹ – tout comme ceux de FLE dans les pays francophones – sont en effet en prise directe avec le plurilinguisme de leurs apprenants, et ils savent d'expérience que le cours d'allemand fonctionnera d'autant mieux s'ils s'appuient sur le vécu linguistique lié aux langues d'origine de ces apprenants. Mais, pour la plupart d'entre eux, il ne s'agit pas uniquement de mieux "faire passer" l'allemand, mais aussi de contribuer à la reconnaissance réelle des nombreuses langues présentes sur le sol du pays d'accueil.

C'est ce qui, dans le cadre de cette étude, les différencie le plus de leurs collègues enseignant l'allemand langue étrangère à l'extérieur des pays germanophones. Ceux-ci semblent avoir du plurilinguisme une conception relativement plus abstraite ou plus restrictive.

3. Plurilinguisme et cohésion sociale

"C'est à partir des nécessités de la cohésion sociale qu'on entend à présent définir les devoirs de l'enseignement des langues"¹⁰. On ne se pose donc plus la question de l'efficacité de cet enseignement uniquement en termes "d'effets sur l'individu apprenant", mais aussi en termes "d'effets sur les sociétés."

Les constats qui ressortent de cette étude tendent à démontrer que la cohésion sociale est une des préoccupations des enseignants de langue seconde. On peut se demander si les enseignants d'allemand langue étrangère raisonnent aussi en termes "d'effets" sur la société, ou si les adaptations qu'ils apportent à leurs pratiques s'adressent prioritairement à "l'individu apprenant". Si cette deuxième option l'emporte dans leurs choix didactiques, il faudra se prémunir d'un danger : celui que le plurilinguisme ne devienne un nouveau moyen de sélection sociale¹¹. Au nom de l'égalité des chances on lui opposerait alors légitimement les mêmes objections qui font que l'enseignement de l'allemand n'a pas que des partisans : réservé à l'élite européenne à laquelle il permettrait une meilleure mobilité professionnelle dans le cadre d'un monde globalisé, le plurilinguisme perdrait ainsi son statut de valeur et de finalité démocratisante et ne serait plus crédible en tant qu'objectif pour tous.

⁹ Deutsch als Zweitsprache (allemand langue seconde)

¹⁰CANDELIER Michel, 2005, p 38.

¹¹"Schliesslich muss verhindert werden, dass Mehrsprachigkeit für alle letzten Endes zu neuen Selektionen führt und unerwünschte Ausgrenzungen produziert, d.h. es müssen Förderprogramme im Bereich des Fremdsprachenlernens für Lernschwache mitgedacht und umgesetzt werden.", HUFELSEN Britta, Gerhard NEUNER, 2005, p 48.

Conclusion

De l'étude menée ici auprès de professeurs d'allemand qui se sentent concernés par la didactique de leur discipline et qui sont ouverts aux innovations on retira deux enseignements principaux:

1. Si l'on veut que les enseignants, acteurs principaux de la formation linguistique des citoyens européens, soient véritablement partie prenante de l'éducation plurilingue, il faut continuer non seulement à en propager les instruments mais aussi à en préciser la terminologie, à l'adresse des enseignants et avec leur participation. Car le plurilinguisme reste une notion polysémique qui est sujette à des interprétations multiples, y compris de la part de praticiens engagés et progressistes. L'analyse des réactions rencontrées dans le cadre de cette enquête montre qu'il serait nécessaire, pour s'orienter vers une finalité partagée, de travailler à la construction d'un sens partagé du plurilinguisme.

2. Former des apprenants à une langue étrangère est autre chose qu'enseigner une langue seconde. Dans le premier cas, la dimension plurilingue ne va pas forcément de soi alors qu'elle s'impose dans le deuxième. Mais, quand on considère les contextes socio-économiques qui servent actuellement de toiles de fond à ces deux réalités, on peut se demander si les tendances repérées ne révèlent pas les deux faces difficilement conciliables d'un même objectif. On aurait alors affaire à deux formes quasiment antinomiques de plurilinguisme :

- un plurilinguisme individuel choisi facilitant la mobilité des classes sociales les plus favorisées pour lesquelles la "maîtrise" de plusieurs langues -plutôt européennes- devient un facteur de distinction. Il ressort de notre étude que cette forme de plurilinguisme reste plutôt additive. Bien que ne correspondant pas à la compétence plurilingue définie par le CECR, elle semble satisfaire aux besoins individuels des apprenants les plus performants.
- un plurilinguisme subi résultant de la mobilité imposée par la globalisation à une partie des classes sociales les moins favorisées. Forcément intégré mais visant principalement à l'acquisition de la langue "dominante", ce plurilinguisme reste de façade, et il n'est pas vraiment garant de la cohésion sociale.

On peut donc se demander s'il y a comptabilité entre développement des compétences individuelles et recherche de la cohésion sociale. La mise en place progressive de la compétence plurilingue en tant qu'objectif de l'enseignement des langues quelles qu'elles soient devrait contribuer à rapprocher les deux tendances mises à jour. Elle ne dépend pas que de l'engagement des enseignants, mais ils en sont les "acteurs privilégiés", il est donc primordial qu'ils aient conscience des défis à relever.

Bibliographie

BAUSCH Karl-Richard, Frank G. KÖNIGS, Hans-Jürgen KRUMM (eds), 2004, *Mehrsprachigkeit im Fokus*, Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung

des Fremdsprachenunterrichts, Günter Narr Verlag Tübingen, 254 p.

CANDELIER Michel, 2005, Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles didactiques ? *Les Langues modernes*, N° 4, p 35-45.

HUFEISEN Britta, Gerhard NEUNER, 2005, *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 184 p.

KLEIN Horst G., Dorothea RUTKE (eds), 2004, *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*, Shakerverlag, Aachen, 199 p.