

Qu'enseigne-t-on enseigne quand on enseigne une langue-culture étrangère? Tentative pour appréhender un objet d'enseignement complexe

Résumé

Ce texte propose une explicitation de l'objet d'enseignement « langue-culture » afin d'étayer les orientations didactiques actuelles orientées sur l'action. Il présente une conception socioculturelle, -cognitive et -constructiviste du langage et des langues, se positionnant contre une conception de la langue en tant que code. L'individu apprenant une langue-culture additionnelle est considéré comme une personne plurilingue évoluant dans un environnement caractérisé par une grande diversité; dès le départ, il est acteur social, apprenant et utilisateur dans cette langue-culture.

Im Zentrum dieses Textes steht der Versuch, der Handlungsperspektive in der Fremdsprachendidaktik ein explizites Konzept des Lerngegenstands « Sprache-Kultur » zur Seite zu stellen. Im Gegensatz zu einer kode-basierten Sicht von Sprache stellt das vorgeschlagene Konzept soziokulturelle, -kognitive und -konstruktivistische Aspekte in den Vordergrund. Lernende einer zusätzlichen Sprache-Kultur werden als mehrsprachige Personen gesehen, die in einer hoch diversen Welt leben; sie sind von Anfang an sozial handelnde, sprachverwendende und -lernende Individuen.

This paper endeavours to support the action-oriented approach with an explicit concept of language and culture as subjects of teaching. It focuses on a sociocultural, socio cognitive and socio constructivist concept of language as opposed to a code-view of language. The individual learner of an additional language is considered to be plurilingual, living in a highly diverse world; a social agent from the start who learns and uses the new language simultaneously.

Mots-clés

Conception du langage, langue-culture, perspective actionnelle, une langue-culture en tant qu'objet d'enseignement, plurilinguisme et diversité

Auffassung von Sprache, Sprache-Kultur, handlungsorientierter Ansatz, Sprache als Lehrgegenstand, Mehrsprachigkeit und Diversität

Concept of language, language and culture, action-oriented approach, language as subject of teaching, plurilingualism and diversity

Introduction¹

Dans le contexte de la formation à l'enseignement d'une langue-culture au secondaire 1 et 2 à la Haute Ecole pédagogique du Canton de Vaud, la question posée en titre est pour nous d'une importance capitale. En effet, le choix des contenus de l'enseignement, les démarches ou encore les objectifs visés sont déterminés par la perception de l'objet à enseigner; une conception trop implicite peut donner lieu à des malentendus ou des incompréhensions. Notre expérience de formation suggère que les futures enseignantes² peinent à mettre en œuvre un enseignement privilégiant l'utilisation de la langue; souvent, on observe un important travail

¹ Un grand merci aux collègues qui ont relu ce texte.

² Dans ce texte, le féminin est utilisé de manière générique.

explicite sur les formes grammaticales, enseignées comme un ensemble de règles à appliquer et décontextualisées par rapport aux thématiques abordées. Nous y voyons les traces d'une conception (implicite) de la langue partiellement structuraliste conduisant à un déséquilibre en faveur de la composante linguistique de la compétence de communication (par ex. CECR, 2001). Le CECR a par ailleurs été critiqué pour ne pas expliciter la conception de la langue sous-jacente (Huver, 2017). Ajoutons que nous souhaitons être mieux outillée pour légitimer des démarches basées sur le sens auprès d'étudiantes attachées à un travail explicite des formes de la langue.

Afin de situer le point de départ de nos réflexions, nous présenterons brièvement l'approche didactique au cœur de la formation à la HEP VD³. Nous passerons notamment en revue des développements récents importants en cherchant à tenir compte du plurilinguisme des individus que nous considérons comme l'état par défaut dans nos sociétés actuelles; nous nous focaliserons ensuite sur la notion de langage qui sera au centre de l'intérêt et nous permettra ainsi d'esquisser une conception du langage pouvant servir de référence pour la formation en didactique des langues-cultures (LC).

Toutefois, il faut tenir compte des conditions spécifiques de l'apprentissage scolaire d'une LC; nous accorderons donc une attention particulière aux formes de la langue et au vocabulaire qui restent des préoccupations majeures dans l'enseignement. Nous présenterons ensuite un modèle des compétences de communication pouvant englober des compétences dans plusieurs LC. Finalement, nous aborderons l'apprentissage d'une LC dans le contexte actuel de diversité et de plurilinguisme avant de chercher à établir la cohérence entre les conceptions scientifiques identifiées et la didactique.

Concernant notre positionnement épistémologique, nous situons la didactique des LC dans les sciences du langage tout en adoptant une perspective éclectique, pragmatique, nourrie par une solide expérience d'enseignement. L'objet « langue-culture » est difficile à saisir puisqu'il implique des aspects relevant de disciplines scientifiques fort diverses et appelant à une perspective transdisciplinaire : linguistique, psychologie cognitive, sociale, culturelle, sociologie, anthropologie, biologie, neurosciences, etc. La sélection des éléments présentés par la suite sera alors guidée par nos savoirs didactiques et expérimentiels.

1. Orientations didactiques pour l'enseignement des LC au secondaire

Notre approche relève de la perspective actionnelle (CECR, 2001), avec un accent sur des activités en coopération (cf. Puren, 2004); les tâches y occupent une place importante (*task-supported teaching*; Müller-Hartmann & Schocker-v.Dithfurth, 2011). Nous mettons en avant une vision de l'élève comme actrice de son apprentissage, plurilingue et en contact avec plusieurs cultures. L'élève est une apprenante-utilisatrice de la langue; les situations d'apprentissage doivent avoir un sens perceptible; les élèves sont encouragés à développer leurs intentions personnelles vis-à-vis des activités et contenus proposés. Les dimensions socio- et interculturelles sont prises en compte dans la conception des activités (Liddicoat & Scarino, 2013). Nous préconisons une approche multimodale de l'apprentissage / utilisation des langues, impliquant la personne entière (corps, esprit, dimensions affectives). Notre formation se veut intégrative (Wokusch, 2008) dans la mesure où nous mettons l'accent sur des aspects communs à toutes les langues enseignées et que nous favorisons des liens avec les langues-cultures présentes dans le répertoire des élèves.

2. Langage, langue, langue-culture

³ Cette approche est présentée dans le concept de formation de notre unité : <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-lc/concept-formation-uerlc-2015-hep-vaud.pdf>

L'explicitation de notre compréhension des concepts langage, langue et culture est au cœur de ce texte, car il s'agit de notions présentes dans la langue courante, faisant également l'objet de représentations sociales et subjectives. De plus, leur appréhension change suivant les différents paradigmes scientifiques. La démarche est complexe, puisqu'il faut tenir compte du contexte des travaux relevant des différentes disciplines de référence et en évaluer la pertinence pour nos besoins. Sur la base de nos orientations didactiques, une certaine direction est déjà prise : nous allons dans le sens d'une conception dynamique et ouverte du langage.

Ainsi, nous avons déjà constaté qu'une conception de la langue en tant que code (*code-view of language*, Wei 2018) pose problème ne serait-ce que parce qu'elle suggère qu'une langue peut n'être vue que comme un ensemble de connaissances. En 1989 déjà, Galisson se positionne contre une conception de la langue comme « objet d'étude » (voyant également l'apprenante comme actrice) : « [...] ce que l'on enseigne en classe de langue n'est pas une sorte de connaissances sur le monde, mais des comportements langagiers, que l'apprenant s'approprie en les transformant plus ou moins. Le sujet n'est pas mis en contact avec un objet du monde [...], mais avec un savoir-faire à construire en kit, qu'il adapte à sa peinture et à sa nature. » (op.cit. :110)

Nous suivons Searle (2012:228) qui invite à « traiter le langage comme une extension naturelle de capacités biologiques non linguistiques » et à le concevoir « comme l'extension du reste de notre patrimoine biologique proprement humain ». L'apprentissage d'une langue a une composante physiologique forte, nécessitant un très grand nombre de répétitions afin de créer des mécanismes de perception et de production solides. A cela s'ajoutent des dimensions paraverbales comme les gestes, la gestion du contact visuel, etc. Comme le souligne Block (2014), le langage doit être considéré comme un phénomène « incarné » (*embodied*) et multimodal. Dans le même esprit, Thibault (2017:76) affirme « [language is...] the integration and orchestration of neural, bodily, situational, social, and cultural processes [...] ».

L'apprentissage du langage par les enfants se présente alors comme un processus d'adaptation : « Infants don't 'acquire' language; they adapt their bodies and brains to the languaging activity that surrounds them. In doing so, they participate in cultural worlds and learn that they can get things done with others in accordance with culturally promoted norms and values. » (op.cit.)

Cette description illustre bien l'inscription quasi biologique des premiers apprentissages. Il est évident toutefois que l'apprentissage scolaire ultérieur ne peut pas reproduire ce processus; de plus, les élèves possèdent déjà le langage et ont notamment accédé à la langue écrite permettant de fixer le discours et leurs capacités d'apprentissage ont évolué.

La reconnaissance du rôle fondamental des dimensions sociale et culturelle pour la conception du langage, des langues et de leur apprentissage a donné lieu à un « tournant social » (Block, 2003) dans les théories sur l'acquisition d'une langue additionnelle. La perspective socioculturelle est résumée par Hall (2012:65) : la langue est considérée comme un ensemble d'outils et de ressources pour l'action sociale. Les régularités structurelles et fonctionnelles résultent de l'utilisation de la langue par les locutrices. La culture est vue comme un système social de pratiques réalisées dans la communication; l'apprentissage d'une langue correspond à un processus de socialisation aux activités communicatives et sociales, revêtant de l'importance pour la communauté que l'apprenante souhaite rejoindre. Au moment où la socialisation de l'enfant se fait dans des communautés utilisant différentes LC ou variétés, elle développe le langage à travers ces différentes LC et devient plurilingue et pluriculturelle. Pour la didactique, il s'agit donc de faciliter l'accès à des pratiques communicatives et sociales pertinentes pour les apprenantes.

Du point de vue de la psychologie du développement, Tomasello (2019:132) illustre l'imbrication des aspects cognitifs, sociaux et culturels et en souligne la complexité : « Human

linguistic competence [...] is clearly an evolved capacity of the human species, but it is totally learned. It is a fundamental cognitive capacity, but it is totally social. It is mastered and practiced by individuals, but it is culturally normative through and through».

Pour Tomasello, c'est à travers la participation à des pratiques sociales et culturelles (structurées par les symboles et constructions de la langue utilisée) que les enfants récapitulent en quelque sorte le « découpage du monde » des locutrices qui les ont précédées (perspective néo-vygotskyenne).

En cela, il rejoint le Five Graces Group⁴ (2009:2) qui considère la langue comme un système adaptatif complexe (*complex adaptive system*) dans la mesure où chaque interaction individuelle influence les suivantes ce qui permet d'expliquer les changements permanents dans l'utilisation des langues, les phénomènes de contact entre langues, etc. : « The structures of language emerge from interrelated patterns of experience, social interaction, and cognitive processes».

L'interconnexion de ces aspects amène le Five Graces Group (2009:3) à relever l'indissociabilité de la langue et de la culture, résultant toutes les deux de nos existences sociales complexes. Cette perspective permet de rendre compte de situations où plusieurs langues et cultures sont en contact et de montrer que l'apprentissage d'une LC va de pair avec son utilisation. Dans une telle conception, les frontières entre les différentes langues s'estompent; en observant le discours d'individus plurilingues et leurs interactions, l'on constate que toutes les fonctions du langage sont réalisées, mais réparties sur les différentes LC d'une personne, en fonction du contexte et des besoins. En lien avec ce phénomène, des sociolinguistes ont proposé le terme *translanguaging* (par ex. Garcia, 2016), adoptant également une conception dynamique de la langue. Otheguy, Garcia & Reid (2015:283) proposent : « [...] to define translanguaging as the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named [...] languages». Dans le cadre de la formation à l'enseignement d'une langue-culture spécifique, il est certainement utile de thématiser de tels comportements langagiers afin d'y répondre de manière adéquate.

Sur la base de tout ce qui précède, on peut retenir trois idées clé : l'importance de l'entourage et du contact avec la LC ; la place prépondérante du monde social et culturel et des normes et valeurs culturelles qu'il véhicule ; et la coopération avec autrui avec des buts communs – ce dernier aspect traduisant bien la perspective socioculturelle et actionnelle de l'apprentissage et de l'utilisation des LC décrite plus haut.

3. Formes de la langue et vocabulaire

Très présente dans les préoccupations tant des enseignantes que des élèves, la question de la grammaire touche un point sensible. En effet, inscrite dans une longue tradition de discipline scolaire, une langue est aussi perçue comme un ensemble d'éléments assemblés par des règles. Et s'il est vrai que l'objectif de l'enseignement est de faciliter l'apprentissage, les régularités des formes d'une langue méritent une attention particulière. De plus, dans la communication, la grammaire a la fonction essentielle de diriger l'attention de l'interlocutrice pour interpréter les énoncés (Segalowitz, 2010). Dans la perspective basée sur l'usage adoptée ici, la grammaire d'une langue est le résultat d'une activité de catégorisation des instances d'utilisation ce qui change sa nature : « Because grammar is based on usage, it contains many details of co-occurrence as well as a record of the probabilities of occurrence and co-occurrence ». (Five Graces Group 2009:5)

La frontière entre la grammaire et le vocabulaire se brouille alors; la notion de règles de grammaire productives est contredite par l'utilisation réelle répétée donnant lieu à des constructions figées : « Corpus analyses in fact verify that communication largely consists of

⁴ Comme le *Douglas Fir Group*, cité plus tard, le *Five Graces Group* prend son nom du lieu de réunion des auteur-e-s.

prefabricated sequences, rather than an “open choice” among all available words ». (op.cit. : 6)

Ces mécanismes de catégorisation et de solidification de constructions (*entrenchment*) sont particulièrement pertinents pour l'apprentissage de la ou des premières langues. Pour une langue additionnelle, nous avons déjà signalé que les conditions d'apprentissage sont différentes. Le Five Graces Group préconise alors le recours à des démarches d'enseignement explicites et de prise de conscience du fonctionnement de la langue (op.cit. :11) – en adaptant le contenu de l'enseignement pour tenir compte des phénomènes lexicogrammaticaux. Comme les séquences préfabriquées émergent directement de l'usage d'une LC par les membres d'une communauté donnée, se caractérisant par une norme sociale qui lui est propre, la dimension socioculturelle de la langue est intégrée dans l'enseignement / apprentissage de la LC. Les travaux de Wray (p.ex. 2002) sur le langage préfabriqué (*formulaic language*) convergent bien avec la conception basée sur l'usage décrite plus haut. Wray soutient que les fonctions du langage préfabriqué sont en bonne partie sociales : de par son caractère figé, il rend les énoncés prévisibles, assurant ainsi la compréhension; il a d'importantes fonctions socio-interactives et, pouvant être récupéré de la mémoire sous forme de *chunks*, décharge les capacités de traitement cognitives. Wokusch (2005) a consacré un article à ce phénomène et à son impact potentiel sur l'enseignement / apprentissage d'une langue additionnelle.

4. Des compétences de communication dans différentes langues

Comme nous partons de l'idée que le plurilinguisme est le mode par défaut du fonctionnement langagier⁵, il est important de disposer d'un modèle des compétences de communication pouvant englober des compétences partielles développées dans les différentes langues de l'individu. Un tel modèle nous paraît indispensable pour construire l'enseignement de manière équilibrée. La proposition de Celce-Murcia (2007) remplit dans une grande mesure ce « cahier des charges ». Ce modèle se présente comme une pyramide dépliée avec la compétence de discours dans le carré formant le centre. La compétence linguistique se trouve dans le triangle de gauche, avec comme « contrepoids » la compétence de langage préfabriqué (*formulaic competence*) qui se situe dans le triangle de droite; la compétence socioculturelle dans le triangle du haut fait face à la compétence interactionnelle dans le triangle du bas. Ces quatre dimensions interagissent avec la compétence du discours au centre. Un cercle passant derrière les quatre triangles représente la compétence stratégique comprenant tant les stratégies d'apprentissage que les stratégies de communication. Ce modèle nous semble pouvoir représenter des compétences partielles dans différentes dimensions de compétence. Ainsi, on peut imaginer que des élèves apprenant une LCE en se basant fortement sur la grammaire manquent d'éléments préfabriqués correspondant à certaines situations socioculturelles; tandis que des apprenantes en situation naturelle manquent de compétences linguistiques leur permettant une bonne correction. La compétence de discours des uns et des autres montrera des particularités en fonction du développement des différentes dimensions. En proposant des composantes nouvelles au même niveau que la compétence linguistique, le modèle de Celce-Murcia permet d'intégrer les aspects socioculturels, interactionnels et discursifs de manière explicite dans l'enseignement / apprentissage des LCE et ainsi de mieux opérationnaliser l'objectif d'ajouter des compétences dans une langue additionnelle au répertoire plurilingue des élèves.

5. Apprendre une LC dans un contexte de diversité et de plurilinguisme

Au vu de la complexité de l'apprentissage et de l'utilisation des LC, tant en situation d'apprentissage naturelle que formelle, une approche transdisciplinaire semble s'imposer. C'est exactement ce que propose le Douglas Fir Group (2016) réunissant des spécialistes de disciplines concernées par le langage / les langues et leur apprentissage. Leur cadre théorique transdisciplinaire débouche sur dix thèmes fondamentaux; ces thèmes correspondent de très

⁵ ce qui vaut aussi bien pour les étudiantes que pour l'auteure de ce texte.

près aux positions présentées plus haut. Nous les résumons brièvement en précisant qu'« apprentissage » va toujours de pair avec « utilisation » :

1. *Les compétences langagières sont complexes, dynamiques et holistiques*

Cette conception du langage correspond à celle décrite plus haut; le langage est considéré en premier lieu comme une ressource socioculturelle pour agir.

2. *L'apprentissage langagier est un apprentissage sémiotique*

Les ressources linguistiques ne sont pas les seules ressources sémiotiques permettant de « faire du sens » (*meaning making*); il faut intégrer d'autres modalités non linguistiques (cf. multimodalité) et tenir compte du fait que les différentes ressources sémiotiques peuvent également donner lieu à une utilisation conventionnelle (dimension socioculturelle).

3. *L'apprentissage langagier est situé et conditionné par des facteurs attentionnels et sociaux*

Le langage est appris à travers une activité sociale au niveau individuel; l'individu apprend en fonction de la focalisation de son attention qui à son tour est influencée par l'activité sociale et ses apprentissages antérieurs.

4. *L'apprentissage langagier est multimodal, il intègre corps et esprit (embodiment) et résulte d'une médiation*

Les ressources sémiotiques multimodales soutiennent l'interaction et donc l'apprentissage (cf. 2). Rappelons que l'activité langagière touche l'être humain dans son intégralité, corps et esprit. Finalement, le langage / les langues s'apprennent à travers une médiation comme préconisée dans les théories socio-constructivistes, -culturelles et -cognitives. Ces éléments correspondent également à ce qui a été développé plus haut.

5. *La variabilité et les changements sont au cœur de l'apprentissage langagier*

Les différences entre individus font que les situations d'interaction, le contexte social et l'input verbal seront perçus différemment; la variabilité des apprentissages semble plus importante entre adultes qu'entre enfants, due à différents facteurs cognitifs. L'expérience d'apprentissage et les LC présentes dans le répertoire sont également facteurs de variabilité.

6. *La littéracie et l'enseignement médient l'apprentissage des langues*

En ce qui concerne l'apprentissage scolaire d'une langue additionnelle, les processus d'apprentissage sont à la fois tributaires à et influencés par l'enseignement ainsi que le niveau de littéracie des élèves.

7. *L'apprentissage langagier est un travail sur l'identité*

Le langage étant considéré comme ressource pour l'action sociale, une langue additionnelle touche à l'identité sociale des apprenantes qui doit alors être prise en considération.

8. *L'agentivité et le pouvoir de transformation sont à la fois les moyens pour et les objectifs de l'apprentissage langagier*

Ce point élargit la portée du précédent : renforcer l'agentivité des apprenantes, développer leur autonomie et leur responsabilité peut augmenter leur investissement dans l'apprentissage des langues et leur réussite.

9. *Des idéologies sont présentes à tous les niveaux*

Les idéologies concernant les langues et leur apprentissage touchent tant les choix des langues enseignées à l'école que les manières de les enseigner / apprendre ou encore le statut accordé aux langues du répertoire des élèves.

10. *L'émotion et l'affectif sont importants à tous les niveaux*

En lien avec la recherche en neurosciences sur les liens entre cognition et émotion, il est indispensable de tenir compte du rôle des facteurs affectifs et émotionnels dans les apprentissages; ceci d'autant plus que l'utilisation d'une langue « étrangère » peut mettre en danger l'identité sociale de l'apprenante (cf. 7).

Jusqu'à maintenant, nous avons passé en revue des éléments théoriques concernant l'objet de l'enseignement / apprentissage et le pôle « apprenante »; ces éléments sont en accord avec nos orientations didactiques. C'est le moment à présent de se tourner vers le pôle « enseignement » et « didactique » afin d'établir la cohérence entre théorie et pratique.

6. Vers une cohérence entre la conception de l'objet d'enseignement et la didactique des LC

Mentionnons d'abord le récent ouvrage de Hall (2019) qui précise les dix thèmes résumés ci-dessus à l'attention des enseignantes de langue. Plus proche de chez nous, Narcy-Combes & Narcy-Combes (2019) adoptent également une posture transdisciplinaire et cherchent à présenter tant les domaines théoriques ayant trait à l'apprentissage d'une langue que les liens de ces domaines avec la didactique des LC. Ces deux ouvrages soulignent selon nous la pertinence de notre questionnement.

Dans l'ensemble, les éléments théoriques identifiés nous semblent étayer nos orientations didactiques, moyennant quelques précautions pour tenir compte de la situation d'apprentissage scolaire d'une LC.

Nous sommes maintenant en mesure de présenter une conception explicite et cohérente aux (futures) enseignantes, rendant possible une démarche réflexive et ouverte à la critique. Une LC est pour nous un outil social, culturel et cognitif, ancré dans la faculté du langage; elle permet à l'individu de fonctionner dans un groupe social. Pour l'apprendre, l'accès à des pratiques communicatives et sociales pertinentes est crucial. L'on n'apprend pas une langue-culture, mais on développe des compétences dans la LC concernée.

Parmi les conceptions didactiques, il nous semble que c'est la question de la grammaire, du vocabulaire, le *translanguaging* lié au plurilinguisme des élèves et la notion d'apprenante actrice qui méritent une attention particulière. Nous supposons que la perspective basée sur l'usage ainsi que la notion des préfabriqués peuvent poser des problèmes aux futures enseignantes de LC. Comme évoqué précédemment, les limites entre grammaire et lexique sont moins nettes et il y a lieu de proposer une grammaire lexicalisée, surtout pour des apprenantes jeunes et moins enclines à des formes d'apprentissage explicite. Quant au *translanguaging*, nous pensons qu'il faut le considérer comme fonctionnement par défaut et l'accepter en classe tant que le recours aux autres langues du répertoire des élèves se fait au service de l'apprentissage de la langue additionnelle enseignée. Finalement, il s'agit de renforcer les possibilités d'action et de choix des apprenantes pour leur permettre d'être actrices de leurs apprentissages.

Conclusion

Notre tentative d'explicitation de la conception de l'objet d'enseignement « langue-culture », correspondant aux orientations actuelles de la didactique des LC, montre une tension entre une conception dynamique du langage et des langues, intimement liés à la personne et ses besoins de communication, et un ensemble d'éléments se présentant de manière plus statique : la discipline langue-culture se matérialisant dans les moyens d'enseignement et les plans d'études. Cependant, les notions de comportement langagier et de savoir-faire évoquées par Galisson (1989) restent pour nous des éléments-clé de ce que l'on apprend quand on apprend une langue en y ajoutant le fort ancrage socioculturel des comportements langagiers, le caractère incarné du langage et de son utilisation, l'importance de la composante affective et de l'investissement de l'apprenante en tant qu'actrice sociale avec ses intentions personnelles. Quant à la « matière » de nos langues-cultures, elle consiste en constructions solidifiées à travers l'usage et contient de nombreux préfabriqués liés à des situations et

constellations sociales spécifiques. Tels sont les éléments les plus importants selon nous pour définir « l'objet » de l'enseignement des LC.

Dans le même texte, Galisson (op.cit.) revendique l'autonomie de la didactique par rapport à ses disciplines de « référence »; les orientations actuelles en didactique des LC montrent bien que la didactique s'est affranchie de l'influence de la linguistique appliquée structuraliste. Elle a réalisé cela en travaillant par tâches, en intégrant des contenus dits non-linguistiques, en abordant la dimension interculturelle à travers des démarches d'observation / comparaison, en cherchant à développer une didactique transversale aux différentes langues, en s'adressant à l'apprenante en tant qu'utilisatrice de la LC et actrice de son apprentissage. L'état de l'art en didactique des LC converge donc avec la conception poststructuraliste et transdisciplinaire du langage et du plurilinguisme décrite ici. Mais dans quelle mesure les réflexions présentées ci-avant sont-elles partagées parmi les collègues didacticiennes de Suisse romande? La réponse à cette question nous semble complexe. En effet, les orientations didactiques font consensus et lors de discussions informelles, ces conceptions présentées paraissent largement acceptées ; mais beaucoup d'entre nous ont un passé d'enseignante de langue-culture dans un établissement scolaire et il ne faudrait pas sous-estimer l'influence de ces expériences de socialisation sur nos répertoires didactiques. Sans pouvoir l'étayer ici, nous faisons l'hypothèse que c'est surtout la tension entre les conceptions dynamique et statique de la langue mentionnée plus haut qui est partagée.

Néanmoins, l'enjeu consiste maintenant à aider les (futures) enseignantes et leurs élèves à faire évoluer leurs conceptions. À travers une démarche réflexive, on peut faire appel à leurs expériences d'apprentissage hors école en partant de l'idée que le plurilinguisme est aujourd'hui le profil langagier par défaut des individus. En explicitant un fonctionnement plurilingue naturel, on peut illustrer les particularités de la discipline « langue-culture ». Mais à notre avis, le vrai défi consiste à sortir les langues-cultures de leur « corset » de discipline scolaire servant souvent à sélectionner les « bonnes élèves ». Ce pari peut être gagné si nous avons à cœur la réussite de nos élèves en tant qu'actrices de leur vie.

Bibliographie

Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Block, D. (2014). Moving Beyond “Lingualism”: Multilingual Embodiment and Multimodality in SLA. In S. May (Ed.), *The multilingual turn : implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 54-77). New York and Oxon : Taylor & Francis.

Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In E. Alcòn Soler & M. P. Jordà Safont (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41-57). Dordrecht, The Netherlands : Springer.

Conseil de l'Europe, Comité de l'Éducation. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier

Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>

Galisson, R. (1989). Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français). *Langue Française*, 82(1), 95–115. <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.6384>

García, O. (2016). Language. In *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Nationalism at Wiley Online Library*.

<http://doi.wiley.com/10.1002/9781118663202.wberen459>

Hall, J. K. (2012). *Teaching and Researching Language and Culture*. Harlow, UK : Pearson.

Hall, J. K. (2019). *Essentials of SLA for L2 Teachers. A Transdisciplinary Framework*. New York and London : Routledge.

Huver, E. (2017). Peut-on (encore) penser à partir du CECR? Perspectives critiques sur la version amplifiée. *Mélanges CRAPEL*, 1(38), 27–42

Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Chichester, West Sussex, UK : Wiley-Blackwell.

Müller-Hartmann, A., & Schocker-v.Dithfurth, M. (2011). Task-Supported Language Learning. In *StandardWissen Lehramt*. Paderborn : Ferdinand Schöningh UTB.

Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théories et pratiques*. Paris : Didier.

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages : A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>

Puren, C. (2004). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques ». *Le nouveau bulletin de l'ADEAF*, n° 89, avril 2005, pp. 40-51

Searle, J. (2012). Qu'est-ce que le langage ? *Pratiques. Linguistique, Littérature, Didactique*, 155–156, 228–250. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3520>

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. New York : Routledge.

The Five Graces Group : Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., et al. (2009). Language is a complex adaptive system: Position paper. *Language Learning*, 59 (SUPPL.1), 1–26. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00533.x>

Thibault, P. J. (2017). The reflexivity of human languaging and Nigel Love's two orders of language. *Language Sciences*, 61, 74–85. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2016.09.014>

Tomasello, M. (2019). *Becoming Human. A theory of ontogeny*. Cambridge, Massachusetts & London, England: The Belknap Press of Harvard University Press. Kindle Edition.

Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

Wokusch, S. (2005). Langage préfabriqué et apprentissage d'une L2. *Babylonia*, (3), 24–29.

Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, (1), 12–14.

Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the lexicon*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.