

Du “ fait linguistique ” au “ fait plurilingue ” à l’école française

Gilles Forlot

► **To cite this version:**

Gilles Forlot. Du “ fait linguistique ” au “ fait plurilingue ” à l’école française. Education et sociétés plurilingues, Aosta: CIEBP (Centre d’information sur l’éducation bilingue et plurilingue), 2015, 10.4000/esp.554 . hal-02357732

HAL Id: hal-02357732

<https://hal-inalco.archives-ouvertes.fr/hal-02357732>

Submitted on 10 Nov 2019

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.

Du « fait linguistique » au « fait plurilingue » à l'école française

Gilles Forlot



Édition électronique

URL : <http://esp.revues.org/554>
DOI : 10.4000/esp.554

Éditeur

Centre d'Information sur l'Éducation
Bilingue et Plurilingue

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2015
Pagination : 73-86
ISSN : 1127-266X

Référence électronique

Gilles Forlot, « Du « fait linguistique » au « fait plurilingue » à l'école française », *Éducation et sociétés plurilingues* [En ligne], 38 | 2015, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 04 octobre 2016. URL : <http://esp.revues.org/554> ; DOI : 10.4000/esp.554

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

DU «FAIT LINGUISTIQUE» AU «FAIT PLURILINGUE» À L'ÉCOLE FRANÇAISE

Gilles FORLOT

Partendo dal terreno della formazione degli insegnanti della scuola primaria e secondaria, ed in modo in un certo senso programmatico, ci interesseremo in quest'articolo al fatto che la scuola, in quanto istituzione, prende in considerazione le lingue come oggetti d'apprendimento e solo raramente in quanto manifestazioni di pratiche linguistiche potenzialmente iscritte nel funzionamento sociale quotidiano dei discenti. I discorsi dei protagonisti dell'istruzione, dalla scuola primaria all'università, veicolano ideologie linguistiche che riproducono schemi compartimentati, monolingui e dominanti e non favoriscono la presa in considerazione delle pluralità nell'ambito scolastico. Se una delle permanenze della didattica delle lingue si situa in parte nell'appropriazione da parte dei discenti dei fatti linguistici, stabiliremo che una delle evoluzioni necessarie di questa didattica riguarda l'assunzione, ugualmente importante, di fatti di pluralità linguistica, vettori di interculturalità e di comprensione delle eterogeneità.

Based on experience in teacher training, and without neglecting curricula, the author points to the fact that, as an institution, schools consider languages as subjects to be taught but rarely as manifestations of linguistic practices potentially present in learners' daily lives. It follows that the discourse of educators, from kindergarten to university, conveys linguistic ideologies that reproduce compartmentalization and monolingual and dominant patterns that do not promote the recognition of plurality in schools. If a permanent feature in language teaching partly resides in the fact students learn linguistic facts, we posit that one of its necessary evolutions consists just as importantly in accounting for facts of linguistic plurality, as they contribute to interculturality and to understanding differences.

Key-words: linguistic appropriations, primary school, diversity, plurality, decompartmentalized curriculum, plurilingual facts

INTRODUCTION

Dans les sociétés occidentales, ce début de XXI^e siècle est marqué par la confirmation ou l'émergence de fractures sociétales ainsi que de tensions entre localisation et mondialisation. En termes didactiques, l'un des défis primordiaux des systèmes éducatifs européens, *a fortiori* celui de l'école française, est de réfléchir aux rapports entre les constructions identitaires des élèves, les apprentissages proposés par l'institution scolaire et la prise en compte des nombreuses mobilités et diversités qui traversent nos sociétés. Nos systèmes scolaires occidentaux sont ainsi manifestement marqués par l'hétérogénéité et quelles que soient les optiques méthodologiques à privilégier en termes éducatifs, les acteurs du système scolaire doivent rechercher les modalités nécessaires à l'émancipation de chacun dans des sociétés devenues plurielles.

Du «fait linguistique» au
«fait plurilingue» à l'école
française

G. FORLOT

L'histoire sociolinguistique de la France montre que les questions langagières sont fondatrices dans la formation des élèves et des enseignants, en ce sens qu'elles se manifestent sous diverses formes telles que la présence d'enfants plurilingues et/ou alloglottes dans l'institution, l'hypercentralité de l'anglais dans les apprentissages, l'occultation des langues régionales et de l'immigration et le recul de certaines langues dans l'enseignement. Simultanément, on s'accorde à dire que la diversité et l'hétérogénéité sont au cœur même de notre structuration sociale et, partant, de notre système éducatif.

Or actuellement, l'enseignement des langues et les formations didactiques autour des questions linguistiques, notamment par les cloisonnements disciplinaires qu'ils imposent, permettent difficilement de prendre en compte la diversité à l'école. Pourtant, certains didacticiens, en France comme dans d'autres pays francophones, proposent depuis une dizaine d'années de nombreuses pistes concrètes, notamment dans le domaine de l'éveil aux langues (*cf.* Candelier 2003; Perregaux *et al.* 2003).

L'article montrera que ce «fait plurilingue» à l'école semble occulté, alors même, par exemple, que les débats sur la laïcité ont abouti à l'inscription du «fait religieux» dans les programmes scolaires français en 2008 (*cf.* *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, hors-série n° 3 du 19 juin 2008), signe que certaines formes de diversité et de pluralité sont prises en compte par le législateur éducatif.

En explorant le terrain des formations initiale et continue des enseignants, on constate que l'école prend en considération les langues davantage comme des objets d'apprentissage qu'en tant que pratiques langagières potentiellement inscrites dans les micro-conduites sociales quotidiennes des élèves de l'institution scolaire. Depuis quelques années, les sociolinguistes et certains didacticiens des langues (*cf.* Bertucci et Corblin 2004) soulignent que les discours des acteurs éducatifs, de l'école à l'université, charrient des idéologies linguistiques qui reproduisent des schémas que l'on pourrait décrire comme monolingues, cloisonnants, unicistes, dominants etc.

Tout cela est plutôt surprenant alors que nous célébrions il y a quelque temps les dix ans du *Cadre européen de référence pour les langues* (désormais *CECRL*), qui a pourtant clairement posé les jalons d'une refonte de la perception des langues en termes non seulement linguistiques, mais aussi sociolinguistiques et culturels. Une approche intégrée de type «pluri-» et «inter-» correspond à une éducation langagière globale (Cavalli *et alii.* 2009) qui dépasse, sans du reste nécessairement le remplacer, l'enseignement plus strictement linguistique.

CONTEXTE

Si l'une des permanences de la didactique des langues réside en partie dans celle de la transmission et l'appropriation par les apprenants de

Du «fait linguistique» au
«fait plurilingue» à l'école
française

G. FORLOT

QUELQUES
PERMANENCES DANS
LA DIDACTIQUE DES
LANGUES DE
L'INSTITUTION
SCOLAIRE

«LA LANGUE EN
ELLE-MÊME ET POUR
ELLE-MÊME»

faits de langues, on soutiendra que l'une des évolutions nécessaires de la didactique des langues peut reposer sur la prise en charge tout aussi importante des faits de pluralité linguistique, vecteurs d'interculturalités et de compréhension des hétérogénéités et des variations. L'école primaire constitue un terrain d'enquête privilégié dans une conception sociolinguistique de la didactique des langues. L'école est aussi le lieu de manifestation d'un certain nombre de phénomènes sociaux qui mettent les acteurs qui y interviennent dans une dynamique de contacts plus ou moins intenses et conflictuels (brassage culturel, rencontres physiques, fractures et conflits sociaux, manifestations des contacts des langues). Ces contacts ont forcément des répercussions didactiques, comme en témoigne sans doute la mise en place, dès le primaire, d'enseignements de l'éducation civique et du vivre ensemble.

Ensuite, l'école est le lieu de manifestations d'un certain nombre de paradoxes didactiques, dont l'un des points centraux est la question de l'apprentissage langagier. Je précise tout cela, car avant de parler de permanences et d'évolutions, il faut comprendre que celles-ci sont éminemment et évidemment liées aux changements sociétaux qui jalonnent notre histoire avec plus ou moins de bonheur: colonisation, guerres entre voisins, expansion et domination d'un modèle culturel anglo-saxon, mondialisation, guerres économiques et *realpolitik*...

Prenons simplement les exemples suivants: l'existence d'un apprentissage de l'arabe en France ou du pandjabi en Grande-Bretagne a partie liée avec l'histoire coloniale des deux pays; la demande spectaculaire, dans l'espace scolaire français, du chinois est l'illustration didactique du surgissement de la Chine parmi les puissances économiques mondiales, alors que le repli de l'allemand et du russe peut trouver sa cause dans une simple baisse de la demande, liée à des représentations de la faible instrumentalité de ces langues, mais peut aussi s'interpréter comme le signe de la conversion des décideurs de ces pays à une mondialisation qui se décline en anglais.

Les langues, institutionnalisées scolairement, sont des objets d'observation et de manipulation, ainsi que des objets heuristiques. On peut par exemple renvoyer aux épreuves du baccalauréat et à celles des concours de recrutement des enseignants français, où le but est bien souvent de mobiliser des compétences de «linguistes de laboratoire». D'autre part, les différentes directives institutionnelles (*cf.* le *Socle commun de compétences et de connaissances* de 2006 <http://eduscol.education.fr/cid54178/textes-referance.html>) montrent que l'enseignement des langues tient une place importante dans l'éducation, mais qu'il est juxtaposé – c'est-à-dire non «intégré» – à celui du français, langue de la scolarisation. Or, s'il n'y pas d'inconvénient, de l'avis de nombre de chercheurs depuis Roulet

Du «fait linguistique» au
«fait plurilingue» à l'école
française

G. FORLOT

«CHACUN
CHEZ SOI», OU
MAINTENIR LA
DISTANCE ENTRE
LES LANGUES

(1980), à lier didactique des langues étrangères et didactique du français, ce lien demeure souvent implicite sur le terrain.

Il n'y a que peu d'évolution par rapport à la perception de la langue par le sens commun et par les approches méthodologiques traditionnelles: objet scolaire, objet heuristique, objet à maîtriser. Et il y a là bien sûr un décalage évident entre ce que préconise le *CECRL*, qui non seulement pose des objectifs de nature communicationnelle, mais se situe aussi dans une perspective plurilingue et pluriculturelle.

Commençons par cette déclaration quelque peu provocatrice, mais trahissant surtout un paradoxe: l'enseignement-apprentissage des langues développe la propension des apprenants à devenir monolingues! En effet, les approches pédagogiques fréquemment rencontrées sur le terrain séparent les langues et cloisonnent les apprentissages, fonctionnant ainsi sur le modèle du double ou du triple monolinguisme (Coste 2001). Autrement dit, on a affaire à un bilinguisme idéalisé, reposant sur «un modèle 'idéal' additionnant deux monolinguismes accomplis, [...], touchant des individus bilingues qui sont conçus comme la somme exacte de deux monolingues, qui plus est scolarisés dans chacune des langues» (Billiez 2005: 328). Ces fonctionnements monolingues multipliés par le nombre de langues que l'on apprend en contexte captif renvoient donc à la quête de la qualité de polyglotte, dans laquelle les ressources langagières ne sont pas mises en interaction (Coste 2008), en tout cas de façon explicite.

Ainsi, on «fait» de l'allemand, de l'anglais, de l'italien... Ces langues, ou d'autres, les apprenants viennent les ajouter à leur(s) langue(s) première(s). Du reste, l'expression populaire «faire une langue» est intéressante en ce qu'elle participe précisément de la simplification d'un apprentissage aux multiples facettes et de la réification d'un objet complexe. En effet, les acteurs sociaux ont tôt fait de trouver aux formes linguistiques des dénominations plus ou moins stables – comme par exemple le frioulan, l'occitan, l'arabe, le monténégrin, le romani, le «français des banlieues» – qui, dans un but de promotion ou à l'inverse de stigmatisation, ont pour effet principal de donner à ces formes linguistiques une existence au moins symbolique.

Ce réflexe identitaire groupal laisse des traces dans le milieu éducatif, notamment celle consistant à compartimenter de façon nette et exclusive, d'une part, les apprentissages linguistiques entre eux (les langues étrangères ne se mélangent pas), et d'autre part la langue source et la langue cible. Il est encore plus difficile de faire passer, en formation des maîtres, le message que la première langue (L1) des apprenants est un outil heuristique d'une grande utilité dans l'apprentissage d'autres langues (L2, L3, etc.). On n'y voit encore que des risques d'hybridité, de

Du «fait linguistique» au
«fait plurilingue» à l'école
française

G. FORLOT

LA LANGUE, UN OBJET UTILE/UTILITAIRE

mélanges en tous genre (notamment l'alternance de codes et bien sûr d'apprentissage de faux amis. Notons cependant que les travaux des sociolinguistes et didacticiens cités ici laissent pourtant encore les enseignants de langues et ceux chargés de leur formation et de leur inspection plutôt dubitatifs.

Comme en témoigne le débat récent sur l'opportunité de généraliser à l'école maternelle française l'enseignement de l'anglais dès l'âge de trois ans et la mise en place d'un comité d'experts à ce sujet (1), l'objectif du législateur scolaire est depuis longtemps que la scolarité permette aux jeunes citoyens français de pratiquer deux langues étrangères au niveau de l'utilisateur dit indépendant. Le but est de communiquer avec nos voisins et au-delà. En des termes instrumentaux, on comprend très bien cette motivation, liée à la fonction intrinsèque de la langue: communiquer, dire, comprendre, faire du sens à partager avec autrui. Mais cela relève de l'évidence et la mettre en avant dans des directives officielles n'a sans doute que peu d'utilité – si ce n'est celle de mettre l'accent sur l'importance de l'apprentissage oral – et contribue à reproduire le mythe utilitariste de la langue que partagent certains acteurs de l'école, notamment les parents d'élèves. Ainsi, on apprend «la langue chinoise» pour faire des affaires, l'espagnol parce que l'Amérique latine se développe, l'anglais parce qu'il assume un rôle hypercentral sur le plan géopolitique (Forlot 2009).

Ainsi, la représentation circulante de l'enseignement des langues repose sur sa finalité pratique, ce qui du reste en fait une discipline à part dans le système éducatif. Toutefois, la surfocalisation sur l'aspect utilitaire peut avoir quelques effets délétères, notamment:

- (a) d'occulter les langues moins diffusées et rarement enseignées, les langues régionales et les langues anciennes;
- (b) de survaloriser les pratiques communicationnelles au profit des apprentissages culturels pouvant éclairer certaines pratiques, les cours de langues au primaire ne permettant guère de confrontations aux stéréotypes, du fait d'un apprentissage culturel à tendance folklorisante, parfois essentialisante...;
- (c) de dissimuler les bénéfices d'une transdisciplinarité et d'une interdisciplinarité (histoire, arts, littérature...);
- (d) de mettre en sourdine l'importance du travail transversal à effectuer entre langue(s) vivante(s) étrangère(s) et langue de scolarisation: contrastivité morpho-lexicale entre français et autres langues latines, proximité entre l'anglais et le français et les langues romanes en général, connexions entre langues germaniques, potentialité d'intercompréhension linguistique.
- (e) de passer sous silence la nécessaire problématisation du rapport entre diversité, pluralité et cohésion sociale.

Du «fait linguistique» au
«fait plurilingue» à l'école
française

G. FORLOT

LA QUESTION DES ÉVOLUTIONS DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE

ÉTAT DES LIEUX:
DES CHANGEMENTS
POUR UN MÊME
OBJECTIF

UNE RECHERCHE
DIDACTIQUE SANS
PRISE SUR LE
TERRAIN

Bien sûr, la façon d'appréhender l'enseignement des langues a changé à mesure que les années ont passé: des méthodes structurales à tendance frontale et hyper-modélisante à l'approche actionnelle contemporaine préconisée par le *CECRL* dans laquelle l'apprenant, au centre du dispositif d'apprentissage, doit accomplir une tâche en collaboration avec des interlocuteurs tout aussi responsables que lui de sa réalisation, les générations d'apprenants ne reconnaissent parfois plus la façon dont leurs parents ont vécu l'apprentissage linguistique. Néanmoins, il semble que la didactique des langues se positionne dans une continuité de pratiques qui situe ses activités fondamentalement dans le linguistique davantage que dans l'enrichissement transversal. Cette didactique a fait de la langue une discipline scolaire comme les autres, malgré l'introduction relativement récente des langues au primaire et le sentiment assez général d'insatisfaction quant à l'efficacité de cet enseignement tant au primaire qu'au secondaire (avec ses corps professionnels, ses programmes scolaires, ses évaluations spécifiques et ses certifications mesurant les performances linguistiques).

Pourtant, cet objet d'enseignement/apprentissage n'est pas tout à fait comme les autres, comme en témoigne le qualificatif «vivante» dans l'expression «langue vivante étrangère». Ce qui distingue fondamentalement cette discipline scolaire des autres, c'est qu'elle est construite sur des pratiques sociales alors que la plupart des autres (mathématiques, histoire, géographie, philosophie, sciences etc.) découlent de savoirs savants. D'autre part, la pratique des langues en contexte pédagogique existe sous d'autres formes, à d'autres niveaux d'apprentissage et à tous les âges (quelques exemples: écoles de langue, voyages linguistiques, plateformes d'apprentissage en ligne).

Le premier constat est que l'enseignement des langues dans l'institution scolaire française prend peu en compte l'évolution de la recherche. Du reste, il est souvent piloté par des spécialistes (inspecteurs et formateurs) qui sont eux-mêmes issus de formations linguistiques poussées et compartimentées (des agrégés ou des certifiés, disciplinairement monovalents, spécialisés et donc «isolés»). Les attentes sont donc souvent de nature académico-linguistiques, comme on le voit dans les programmes et dans les épreuves de concours. Lorsque toutefois, suite à la publication et à la diffusion du *CECRL*, les formateurs et enseignants se soucient de la diversité et de la pluralité des langues et des cultures à l'école et en formation, leurs discours sur ces sujets demeurent plutôt rhétoriques et convenus, n'induisant que très peu d'effets sur les actes et la pratique de classe.

On rappellera ici ce que diverses études scientifiques, depuis les années

Du «fait linguistique» au
«fait plurilingue» à l'école
française

G. FORLOT

UN MODÈLE SOCIOPOLITIQUE HOMOGÉNÉISANT

1990 (cf. par ex. Génelot 1995), ont montré:

- (a) le faible rendement et le caractère passager des avantages de l'apprentissage précoce au primaire (par rapport aux élèves qui n'avaient pas été soumis à cet apprentissage);
- (b) la tendance de cet enseignement à profiter pour l'essentiel aux enfants les plus performants;
- (c) la faible pertinence (cognitive) de la précocité de cet apprentissage en milieu scolaire.

Certes, la diffusion du *CECRL* a permis de changer certaines approches pédagogiques (il y a désormais un réel souci d'appropriation de capacités interactionnelles, notamment à l'oral), mais conjointement, la focalisation sur la langue et sur les compétences communicationnelle en semble accrue.

En France, au moins depuis la Révolution, le modèle sociopolitique national est construit sur des principes d'unification et d'homogénéisation (Achard 1987). Cette tendance a inmanquablement des influences sur notre vision de ce que sont d'une part l'enseignement et d'autre part, pour ce qui nous intéresse ici, la langue. Pour le premier, on retrouve la propension à enseigner partout de la même façon, ce que l'on connaît sous les diverses formes scolaires et appellations du type «le collègue unique» ou «l'école pour tous», c'est-à-dire, pour ce dernier cas, un niveau plus ou moins homogène de connaissances et de compétences scolaires. Concernant la question linguistique, les Français ont hérité d'une vision plutôt uniciste et puriste de ce qu'est une langue et donc de la façon dont on doit l'enseigner. D'ailleurs, il circule en France, à intervalles réguliers, un discours alarmiste sur la crise de la langue française et de son enseignement (cf. Chiss, 2007).

Ces tendances unifiantes et puristes ont rejailli sur la didactique de langues en ce sens qu'elles ont légitimé des pratiques linguistiques en LVE s'inspirant des modèles de l'enseignement du français L1. Parmi ces tendances, qui concernent aussi bien les dimensions systémiques (les formes de la langue telle qu'on les enseigne) que les dimensions extralinguistiques de l'enseignement des langues, on compte les suivantes:

- (a) une focalisation sur le respect scrupuleux de la norme (morphosyntaxe, orthographe...), un travail d'apprentissage axé prioritairement, jusqu'à récemment tout du moins, sur l'écrit et marqué par l'absence de prise en compte des phases transitoires inhérentes à l'appropriation d'une langue autre.
 - (b) la référence à une pratique pédagogique encore monolingue (par la monovalence majoritaire des enseignants de langues et par la juxtaposition cloisonnée de ces enseignements linguistiques à ceux du français langue de scolarisation, comme s'ils étaient dans une relation binaire, en face à face;
 - (c) la recherche d'éléments unificateurs de la langue. Il s'agit ici d'une orientation
-

Du «fait linguistique» au
«fait plurilingue» à l'école
française

G. FORLOT

ÉTUDE DE CAS: LES COURS DE LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE PEUVENT-ILS SERVIR À APPRENDRE LES LANGUES?

LES LANGUES POUR LA DÉCOUVERTE DU MONDE

monolingue qui rejaillit sur la simplification de la perception de ce qu'est une langue, dans laquelle il y a très peu de variation, des pratiques dialectales occultées, des contacts de langue pourtant réels, mais rejetés ou stigmatisés ...

d) la simplification de réalités sociolinguistiques complexes, par exemple celles qui concernent l'enseignement du chinois ou encore de l'arabe, la question étant de savoir quelle forme d'arabe enseigner, entre le littéral ou l'une des formes dialectales.

Cette question peut paraître provocatrice, j'en conviens. Appliquée aux plus jeunes des élèves, l'approche instrumentale des langues, celle qui consiste à vouloir «apprendre la langue», ne semble avoir qu'un impact très limité, comme on l'a rappelé plus haut, d'autant plus que la précocité progressive de cet enseignement a pour effet d'allonger la durée d'un apprentissage linguistique qui pourrait très certainement se faire en un temps beaucoup plus court pour arriver au niveau B2 du *CECRL*. Rappelons qu'en France, un enfant «angliciste» de CP (1^e année du primaire) traversera douze années d'études d'une langue avant d'arriver au baccalauréat, pour une rentabilité bien faible, si l'on en croit les résultats de diverses évaluations (European Commission 2012).

Avançons – au risque d'en surprendre quelques-uns – que pour faire évoluer effectivement l'enseignement des langues, on gagnerait à le «décrocher» du groupe des LVE pour le faire entrer de façon transversale dans d'autres catégories disciplinaires prévues par l'institution, comme par exemple:

(a) la découverte du monde; (b) l'apprentissage de la citoyenneté; (c) l'apprentissage de la langue de scolarisation; et bien sûr – mais pas exclusivement – (d) l'apprentissage de la communication dans une langue étrangère.

D'ores et déjà, les propositions ci-dessous, héritées d'autres travaux depuis le début des années 2000 (*cf.* Perregaux *et al.* 2003, travaux autour du projet ELODIL au Québec), imposent l'utilisation du pluriel (les langues et les pratiques linguistiques) en remplacement du singulier (la langue, la grammaire, la compréhension...). Ceci rappelle la distinction, opérée par les chercheurs en didactique des langues qui ont gravité autour des travaux de M. Candelier (2008), entre «approches singulières» (apprendre une ou plusieurs langues séparément) et «approches plurielles», où les activités mettent en jeu la découverte de plusieurs langues et/ou cultures ensemble.

Il s'agirait ici non plus – ou non seulement, à tout le moins – de l'apprentissage structurel d'une langue, mais d'une véritable pédagogie de la découverte linguistique, selon divers modes et par diverses approches:

- l'oralité: les sons, les mélodies, les accentuations, en lien avec l'apprentissage musical;
- l'écrit: les graphies (alphabets, idéogrammes, syllabaires; caractères d'imprimé)

Du «fait linguistique» au
«fait plurilingue» à l'école
française

G. FORLOT

LES LANGUES POUR APPRENDRE LA CITOYENNETÉ

LES LANGUES POUR APPROFONDIR LE FRANÇAIS (L DE SCOLARISATION)

- merie, écriture cursive...), en lien avec l'apprentissage artistique;
- les pratiques culturelles contextualisées et historicisées (et non réifiées, décrochées et/ou stéréotypées), en lien avec divers autres apprentissages tels l'histoire, la géographie, la découverte du monde;
 - la comparaison entre langues, soit pour la démarche heuristique elle-même, en vue d'un apprentissage linguistique particulier, soit sous couvert d'objectifs pédagogiques qui sortent du champ strict des langues étrangères. On trouve des exemples de ce travail dans le manuel *Euromania*, où les enfants découvrent les sciences de la vie et de la terre par des activités composées en sept langues romanes (Escudé 2008).

L'objectif est ici d'initier ou de favoriser une réflexion sur l'altérité par l'entremise de la découverte de la diversité. Cette réflexion accompagne d'autres moments pédagogiques spécifiquement dédiés à la problématique du «vivre ensemble» et à la compréhension de ce qui constitue nos différences et nos similitudes et s'inscrit dans les efforts de la cohésion sociale. Nous sommes ici dans la thématique de l'éducation à l'interculturel ou plutôt, puisqu'il s'agit d'un processus en constante évolution, d'une interculturation (Demorgon 2005) en construction. Voici quelques approches possibles:

- la composition de biographies langagières (récits de vie simplifiés et ciblés sur une thématique) d'élèves, de parents...;
- la compilation, la narration et/ou la description de pratiques langagières vécues (provenant de grands-parents, de parents, de voisins, d'amis de la famille...);
- la création de pratiques langagières (littéraires et/ou linguistiques) fictives: invention d'alphabets, de codes, de sons, de formes poétiques (*cf.* le projet «Sac d'histoires», Perregaux 2009)...

Les approches plurilingues, pour innovantes qu'elles puissent paraître, peuvent aussi – de façon un peu inattendue – se situer dans le renforcement d'injonctions institutionnelles, leur permettant ainsi de demeurer dans le cadrage du législateur éducatif. Par exemple, on peut se demander comment renforcer la langue de scolarisation. L'arsenal pédagogique imaginé par les décideurs prend rarement en compte la diversité linguistique (celle des élèves et celle qu'offre l'institution en termes de langues), percevant cette diversité comme une forme de chaos face auquel la langue de scolarisation devra se construire en pilier solide. Pourtant, plusieurs travaux œuvrant à la promotion d'une éducation plurilingue (Coste 2008) ont démontré le contraire, notamment concernant l'intérêt de lier le français langue de scolarisation et langues de la migration (ou dites «d'origine», *cf.* Dabène 1990. Enfin, le lien à tisser entre langues régionales de France et les langues de l'espace scolaire,

Du «fait linguistique» au
«fait plurilingue» à l'école
française

G. FORLOT

QUELQUES
PROPOSITIONS
POUR PASSER DU
FAIT LINGUISTIQUE
AU FAIT
PLURILINGUISTIQUE

CHANGER DE
PERSPECTIVE
SUR LES FAITS
LINGUISTIQUES

S'INSPIRER
D'AUTRES
DÉMARCHES
PLURIELLES:
L'EXEMPLE DU
FAIT RELIGIEUX
À L'ÉCOLE (3)

notamment le français et l'anglais, devrait être mis en valeur. Cette démarche, qui présuppose que les apprentissages linguistiques soient décloisonnés et intégrés entre eux, appelle notamment les modalités suivantes:

- a) un travail régulier de ce que l'on appelle encore parfois l'observation réfléchie de la langue et/ou la pratique raisonnée de la langue;
- b) un travail sur une étymologie heuristique et contextualisée;
- c) une réflexion sur les fonctionnements ressemblants et différents (comme le propose les approches des concepteurs d'EVLANG (un programme international d'éveil aux langues, cf. Candelier 2003) ou EOLE (un programme suisse de formation: «Éducation et ouverture aux langues à l'école», cf. Perregaux 2003), auquel on pourrait ajouter le récent *EOLE et patois* (Elmiger et De Pietro 2012), où l'on travaille sur de courtes histoires ou sur des contes faisant partie d'une culture. On peut aussi se pencher sur la contrastivité linguistique (2), travailler sur le concept de transparence (en rendant celle-ci perceptible, comme le préconisait Bialystok (2001).

L'un des points de focalisation du cours de langue est souvent le fait linguistique, ou, comme le désignent les épreuves de recrutement des enseignants de langue en France, le «fait de langue». Notons au passage que cela conduit logiquement à une marchandisation du fait linguistique, par l'offre de formations universitaires et la publication d'ouvrages scientifiques à orientation utilitaire. Un changement de perspective implique aussi une évolution des démarches didactiques, non pas pour supprimer – au contraire – toute réflexion sur le fonctionnement de la langue (les faits de langue), mais pour ouvrir aussi à des approches plurielles et à un éveil aux langues dont les vertus, entre autres, d'aide à l'accès à d'autres langues ont été démontrées (cf. Herdina et Jessner 2002). Aussi, on postulera ici que l'approche du fait plurilinguistique a tout autant d'importance que celle du fait linguistique (entendu au sens de «fait de langue»).

En France, aborder l'enseignement par la pluralité n'est pas réellement nouveau. Depuis longtemps, le champ disciplinaire de sciences naturelles, devenues depuis «sciences et vie de la terre» considèrent les questions biologiques, géologiques et écologiques non seulement par leur spécificité, mais aussi par leur transversalité. Dans un tout autre domaine, le débat sur une initiation au fait religieux, enseignement toutefois encore non clairement validé par le Ministère français de l'éducation nationale, a pris place dans l'école laïque et républicaine. Son enjeu est la compréhension du monde qui nous entoure tant en France qu'à l'extérieur de la France. Il est issu du rapport de 2002 rédigé par Régis Debray:

«Depuis une vingtaine d'années, le fait religieux apparaît en permanence dans l'actualité. C'est pourquoi il est nécessaire d'apprendre aux élèves à en recon-

naître les formes multiples, à en comprendre la diversité, à en saisir le sens. /.../ Le fait religieux ne fait l'objet d'aucun enseignement spécifique, mais il est présent dans les programmes de nombreuses disciplines, comme l'histoire, les lettres, les arts plastiques ou la philosophie car il est un des éléments de compréhension de notre patrimoine culturel» (Debray 2002).

Dit brièvement, l'objectif est que tous les élèves soient soumis à une présentation des différentes pratiques religieuses dans un souci de compréhension interculturelle, d'éducation à la tolérance et de cohésion sociale. On vise ainsi l'appropriation d'un certain relativisme des pratiques culturelles. Par exemple, dans le cadre de cet enseignement du fait religieux, les professeurs stagiaires, durant leur formation, peuvent visiter des mosquées, des synagogues, des temples protestants, des églises ou des cathédrales catholiques (Ministère de l'éducation nationale 2008).

Certes, en vue de lutter contre les fragmentations de la société et autres intolérances «inter-communautaires» (cf. entretien avec Dominique Borne, doyen des Inspecteurs généraux, *AC/Essentiel* n° 16, janvier-février 2004) l'étude du fait religieux à l'école peut paraître plus fondamentale que les questions linguistiques qui nous concernent en termes d'apprentissage de l'interculturel et de développement de la tolérance. Certes, la pratique du plurilinguisme n'est pas un gage de paix ni de tolérance, comme en témoignent les conflits parfois sanglants qui opposent des populations multilingues, mais un plurilinguisme construit dans une éducation à l'interculturel permet d'aborder la question de l'altérité conflictuelle. Dans un contexte monolingue et fortement uniciste et homogénéisant, une didactique de la pluralité des pratiques langagières serait la bienvenue. Par la mise en œuvre de projets pédagogiques (séances/séquences), elle pourrait inclure:

- a) L'étude des variétés de la langue de l'environnement, à savoir les pratiques que la culture populaire a déjà légitimées (rap, slam, création poétique), mais aussi celles plus simplement qui se fondent sur d'autres normes (celles que l'on appelle pratiques «patoisantes», alors qu'elles ne sont parfois que la manifestation de formes de français populaire);
- b) L'observation de notre «écologie linguistique», à savoir la présence, dans l'environnement immédiat comme dans les médias, de traces de la diversité linguistique et culturelle (celles des voisins ou des commerçants, celles qui apparaissent dans l'affichage commercial ou s'entendent dans les médias, etc.);
- c) La manipulation de diverses langues, non seulement pour les vertus heuristiques de cette manipulation (cf. le «détour par d'autres langues», De Goumoëns *et al.* 1999, mais aussi dans le cadre d'une transdisciplinarité scolaire. Au cycle 3 de l'école primaire, par exemple, à partir du moment clé de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à 6 ans, les enfants peuvent s'adonner à des activités de découverte de la diversité des écritures et des graphies (arabe, hébreu, japonais, hindi, chinois...), comme dans une école primaire «multicul-

Du «fait linguistique» au
«fait plurilingue» à l'école
française

G. FORLOT

CONCLUSION

turelle» de Roubaix, visitée en 2003, où ce jeu d'écriture des cinq langues citées ci-dessus allait dans le sens d'un décentrage de la focalisation sur le conflit israélo-palestinien chez les enfants. On pourrait aussi envisager le travail de découverte, par exemple par l'apprentissage de formules de politesse, dans diverses langues de différents statuts, dont certaines pourraient être présentes géographiquement (à savoir dans la classe et dans l'environnement social) ou historiquement: dans le Nord de la France, par exemple, on recenserait, outre le français standard, le flamand, le polonais et divers dialectes italiens (langues historiques des premières migrations industrielles), les arabes dialectaux du Maghreb, les langues berbères, le turc, etc. (langues historiques des migrations plus récentes) le picard (sous ses formes septentrionale appelées «patois», «chti(mi)» ou «rouchi», langues du patrimoine régional), l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le néerlandais, etc. (langues de l'école et/ou des voisins géographiques).

À l'instar d'autres didacticiens cités – et parfois non cités – dans cet article, ce que je propose est d'ouvrir cette approche à des horizons plus variés et davantage pluriels, pour différentes raisons: d'une part, la pédagogie des langues dans l'enseignement primaire est envisagée par beaucoup comme une contrainte sans lien direct avec les objectifs d'émancipation personnelle et citoyenne de l'école primaire, et elle est perçue de surcroît comme un encouragement à généraliser l'apprentissage de l'anglais au détriment d'autres langues et ainsi de promouvoir une mondialisation centrée sur le monde anglo-américain. D'autre part, aborder la question de la langue, qu'il s'agisse de celle de scolarisation ou de la langue dite «étrangère» par une approche résolument diversifiante permet de construire des apprentissages en créant des liens et de la contrastivité entre les formes linguistiques, liens à considérer comme une aide à l'apprenant.

Pour finir, approcher les questions linguistiques à l'école par le biais de la diversité et de la pluralité, comme on envisage par exemple l'enseignement du fait religieux à l'école primaire, peut contribuer à la construction interculturelle des élèves, et par là même à des formes de cohésion du groupe autour de l'acceptation de la différence. Reste à savoir si cette construction interculturelle ne risque pas de rester à l'état d'utopie si elle fait l'économie d'une (re)fondation politique et d'un type de contrat social s'appuyant sur des principes multiculturels (Kymlicka, 2007). C'est là sans doute en partie un autre débat, mais en partie seulement...

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BERTUCCI M.-M. et CORBLIN C. (dir.). 2004. *Quel français à l'école? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan.
BIALYSTOK E. 2001. *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
BILLIEZ, J. 2005. Répertoires et parlars plurilingues. Déplacements à

- opérer et pistes à parcourir à l'école, pp. 323-340 in L.-F. PRUDENT, F. TUPIN & S. WHARTON. *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Bern, Peter Lang.
- CANDELIER M. (dir.). 2003. *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe & Centre européen pour les langues vivantes.
- CANDELIER M., 2008, «Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre», *Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 5, n° 1, p. 65-90.
- CAVALLI M., COSTE D., CRISAN A. et VAN DE VEN P.-H. 2009. *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CHISS J.-L. 2007. La linguistique et la didactique sont-elles responsables de la crise de l'enseignement du français?, *Le Français aujourd'hui*, n° 156, p. 9-14.
- COSTÉ D. 2001. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues?, pp. 191-202 in V. CASTELLOTTI (dir.), *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen.
- COSTE D. 2008. Éducation plurilingue et langue de scolarisation, *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 5, n° 1, p. 91-107.
- DABÈNE L. (dir.). 1990. *Les langues et cultures des populations migrantes: un défi à l'école française*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble (*LIDIL* n° 2).
- DABÈNE L. 1996. Pour une contrastivité revisitée, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 104, pp. 393-400.
- DEBRAY R., 2002, L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, Rapport à M. le Ministre de l'éducation nationale. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- DE GOUMOËNS C, DE PIETRO J.-F. et JEANNOT D. 1999. Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires, *Bulletin VALS / ASLA*, n° 69/2, p. 7-30.
- DEMORGON J., 2005, *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris, Anthropos.
- ELMIGER D. et DE PIETRO J.-F.(dir.). 2012. *EOLE et patois. Éducation et ouverture aux langues patrimoniales*, Neuchâtel: IRDP.
- ESCUDE P (dir.), 2008, *Euro-mania, manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes*, IUFM & CRDP Midi-Pyrénées / Commission Européenne. www.euro-mania.eu
- European Commission. 2012. *First European Survey on Language Competences. Final Report*. http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf (consulté 10/01/2015)

Du «fait linguistique» au
«fait plurilingue» à l'école
française

G. FORLOT

FORLOT G. (dir.). 2009. *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*, Paris: L'Harmattan.

FORLOT G. et BEAUCAMP J. 2008. Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire, *Études de linguistique appliquée*, n° 148, p. 77-92.

GÉNELOT S. 1995. L'enseignement des langues à l'école élémentaire: quels acquis pour quels effets au collège? Éléments d'évaluation: le cas de l'anglais, *Cahiers de l'IRÉDU*, n° 58, Dijon, CNRS-Université de Bourgogne.

HERDINA P. et JESSNER U. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual Matters.

KYMLICKA W. 2007. *Multicultural Odysseys*, Oxford, Oxford University Press.

Ministère de l'éducation nationale. 2008. *Laïcité et enseignement des faits religieux* <http://eduscol.education.fr/cid46675/laicite-et-fait-religieux.html> (consulté le 20/06/2013).

PERREGAUX C. 2009. Le Sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac, *Babylonia*, n° 4, p. 73-75.

PERREGAUX C., DE GOUMOËNS C., JEANNOT D. et DE PIETRO J.-F. (dir.). 2003. *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Neuchâtel: SG/CIIP.

ROULET E. 1980. *Langues maternelles, langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-CREDIF.

NOTES

(1) En Italie et en Espagne, l'anglais est désormais la seule langue étrangère enseignée à l'école primaire.

(2) FORLOT et BEAUCAMP (2008) préfèrent le terme de néo-contrastivité. Dabène (1996), déjà, parlait de «contrastivité revisitée». Il s'agit d'acquérir les bases de l'accentuation de l'anglais par les mots transparents entre français et anglais. À l'inverse de la tendance à l'image négative du faux-ami, la similitude est ici au service de la différence.

(3) Merci à Roselyne Le Bourgeois, historienne, pour son éclairage sur cette question.