



HAL
open science

Questions d'appropriation en didactique critique des langues : perspectives sociolinguistiques

Gilles Forlot

► **To cite this version:**

Gilles Forlot. Questions d'appropriation en didactique critique des langues : perspectives sociolinguistiques. Travaux de didactique du français langue étrangère, 2012. hal-02357761

HAL Id: hal-02357761

<https://inalco.hal.science/hal-02357761>

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.

Travaux de didactique du FLE n° 67-68 (2012)

Gilles Forlot *

Questions d'appropriation en didactique critique des langues : perspectives sociolinguistiques

1 Introduction : expérience et positionnement critique

Cet article propose une réflexion sociolinguistique sur quelques problèmes que je considère centraux à la didactique et à l'appropriation des langues actuellement. En effet, il semble utile de se poser les questions fondamentales suivantes : comment définir la didactique ? Comment est-elle traversée par la diversité ? Comment doit-elle et peut-elle être critique ? En France, dans les instances de formation telles que les I.U.F.M. par exemple, la mission principale de la formation didactique en langue étrangère a longtemps consisté à préparer les étudiants à des épreuves (pré-)professionnelles, écrites ou orales, de didactique d'une langue au concours de recrutement des professeurs des enseignants, ou encore à des démarches d'applications pédagogiques des instructions officielles. À l'époque où je les pratiquais, le paradoxe de ces épreuves de concours (et donc de la formation ¹ à celles-ci) était que la réflexion sur le travail de l'enseignant dans sa relation à sa discipline et à ses apprenants se résumait souvent à une logique de démonstration que l'on possède quelques connaissances théoriques, quelques prétendus savoir faire et, pour l'essentiel, que l'on a une bonne capacité de synthèse et de mise en pratique des instructions officielles.

* LESCLAP-CERCLL EA 42863, Université de Picardie Jules Verne : I.U.F.M.

1. On parle d'ailleurs, dans le monde universitaire français, plus souvent de « préparation » que de « formation » en lien avec les concours de l'enseignement de langue vivante étrangère. En réalité donc, il s'agit moins d'une formation au champ disciplinaire que d'une préparation à des évaluations, telles que des épreuves de concours.

1.1 Diversité des didactiques

Tout ceci m'amène à deux questions : qu'est-ce véritablement que la didactique des langues dans le contexte dans lequel j'étais — et je suis encore — censé la pratiquer et l'enseigner ? Comment, à partir de certaines problématiques dans des champs connexes (sciences sociales, sociolinguistique), contribuer à sortir de cette doxa et faire évoluer les pratiques didactiques ? Précisons d'ores et déjà un point terminologique. La plupart des dictionnaires s'accordent pour définir la didactique comme la science et les méthodes d'enseignement, en la mettant parfois en rapport étroit avec le terme de « pédagogie ». On peut toutefois décider d'assimiler une démarche procédant de la mise en application de textes et consignes officiels à une « didactique institutionnelle », ou encore « didactique scolaire » (Lenoir 2009). En fait, seul le français langue étrangère a un tant soit peu échappé à cette institutionnalisation scolaire de l'enseignement, ce qui a permis d'ailleurs à cette « discipline » de produire une réflexion didactique décrochée des contingences institutionnelles immédiates (Castellotti 1995).

Mon intérêt pour la didactique provient justement de ce hiatus et de cette méfiance pour ces formes de « didactique institutionnelle », d'autant que jusqu'à la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues (C.E.C.R.L., Conseil de l'Europe 2001)*, ce n'étaient pas seulement les langues qui étaient imperméables les unes aux autres : les pratiques pédagogiques se trouvaient elles-mêmes cloisonnées en fonction des langues que l'on enseignait ou apprenait.

1.2 Pédagogie « expérientielle »

Quelques « expériences » fondatrices m'ont incité à creuser les liens entre sociolinguistique et didactique des langues. En 2000, nommé comme professeur d'anglais dans un lycée de la région lilloise, j'avais la charge de deux classes de secondes dites, de façon informelle, « à problèmes » : composée à 50 % d'adolescents — garçons et filles — issus de l'immigration maghrébine, leurs résultats en anglais dans mon cours allaient à l'encontre des tendances générales de mes collègues des autres disciplines et étaient, en regard des objectifs fixés à ce niveau d'apprentissage, relativement satisfaisants. Je passe sur les divers étonnements ironiques et sarcasmes de mes collègues de l'époque sur mon supposé laxisme disciplinaire ou de ma supposée sympathie envers certaines formes de multiculturalisme et des effets que tout cela était censé

produire sur des élèves que l'on déclarait de toute façon, sans que l'on ne se pose même la question de la résolution pédagogique de certains problèmes, perdus pour la scolarité conventionnelle.

L'autre expérience importante eut aussi lieu dans ce même lycée : expliquant que l'on pouvait travailler des stratégies de mémorisation du lexique basées sur la proximité linguistique, alors que nos livres et nos professeurs de langue nous mettaient plus souvent en garde contre les « faux amis », les élèves me répondirent que l'on était en cours d'anglais, pas d'allemand ou de français. Depuis ce temps-là, j'ai orienté mes intérêts de recherche dans le domaine de l'éducation vers le contact sous toutes ses formes, du plus formellement linguistique (le lexique proche, les calques syntaxiques...) à l'interculturel (par la migration, la mobilité, l'apprentissage des langues, les médias, etc.), répondant ici en partie aux interrogations avancées il y a déjà quelque temps par des chercheurs comme L. Dabène (1994)..3. Vers une didactique critique

Cette didactique des langues, si l'on s'accorde pour retenir ce terme, n'a pour moi d'intérêt que lorsqu'elle devient critique (Pennycook, 2001 ; Heller 2002), c'est-à-dire quand elle est conçue de façon complexe dans une toile reliant les dimensions pédagogiques (l'apprenant), psycholinguistiques (l'affect, les attitudes et les processus acquisitionnels) et sociolinguistiques (le rapport que le locuteur entretient à ses langues, leur contextualisation et leur inscription dans les dynamiques groupale et sociétale), et quand elle crée un savoir à visée explicative, compréhensive et/ou résolutive.

Cet article, même s'il aborde la question de l'enseignement-apprentissage des langues étrangère dans le système scolaire, se situe — en tous cas actuellement — en dehors du champ de la didactique institutionnelle des langues vivantes étrangères et a pour but de contribuer à l'émergence d'une didactique complexe des langues en France (et ailleurs) qui ne soit pas située dans le strict applicationnisme de principes pédagogiques conçus dans un mouvement de type directif « top-down » (Hélot et O'Laoire 2011 ; Creese et Blackledge 2011). On considérera que la didactique engage aussi, inévitablement, une prise en compte de l'apprenant, de son parcours personnel et de sa biographie langagière (Sabatier 2005 ; Simon et Thamin 2010).

Comme ce texte entend le montrer, cette didactique critique implique nécessairement la prise en charge de certaines représentations des langues et de leur apprentissage ainsi que la formulation de propositions pédagogiques nouvelles prenant différents phénomènes en

compte, tels que la mondialisation, la modernité avancée, la fragmentation sociétale et les tensions multiculturelles et interculturelles.

2 Pratiques et représentations linguistiques des enseignants de France

2.1 Comprendre pour agir

La compréhension des discours représentationnels dans le contexte de la formation paraît particulièrement intéressant, car au-delà d'une simple description qui du reste ne ferait que confirmer ce que l'on sait déjà de certaines pratiques langagières des Français, le travail de recherche² apparaît aussi comme un véritable acte de formation, celle de l'enseignant lui-même (car il doit anticiper les discours représentationnels qu'il suppose être ceux de ses étudiants), et d'autre part celles des apprenants, qui invite ainsi à certaines formes de réflexivité (Molinié 2011) et de prise de risque.

Interprétatif et prospectif, ce double terrain de recherche, réalisé dans les régions Nord-Pas de Calais et de Picardie, donne à jauger jusqu'où les professeurs de l'école primaire sont de potentiels acteurs de l'enseignement des langues et surtout de la diversification linguistique comme outil d'éducation langagière globale, ou plus précisément, comme démarche de « globalisation du curriculum et des parcours d'apprentissage » (Coste 2005 : 404). C'est le sens du terme « représentations-obstacles » que j'avais choisi d'utiliser (Forlot 2009a), montrant en cela que l'on ne peut échapper aux représentations, mais en même temps que la formulation de certaines d'entre elles me paraissent être de véritables stéréotypes qui se sont solidifiés³ et ont hissé des murs empêchant l'accès à la compréhension de certains phénomènes et certaines démarches : celles d'un apprentissage diversifiant des langues, celles de l'interaction entre les langues dans des dynamiques d'intercompréhension, celles de la relativité des valeurs qu'on associe aux langues, etc.

Ceci pose aussi la question des compartimentations disciplinaires, qui, à l'instar de ce que disent Canut *et al.* (2009) de la réification et de

2. Qui peut prendre la forme de recherches-actions, comme les ont pratiquées ou décrites des didacticien(ne)s comme J.-P. NARCY-COMBES 2005 ; M.-F. NARCY-COMBES 2005 ; DEYRICH 2007 ; MACAIRE 2008.

3. C'est le sens étymologique du terme « stéréotype », dans lequel le préfixe grec *stereos* signifie « solide ».

la marchandisation des langues, ont « institué » celles-ci en objets scolaires, ou en « disciplines » et, partant, les ont cloisonnées les unes des autres. On est là justement aux confins d'une sociolinguistique compréhensive, qui propose une interprétation de phénomènes langagiers dans une perspective sociologique, et d'une didactique des langues interventionniste qui suggère d'adopter des schémas pédagogiques renouvelés.

2.2 Discours sur la langue : doxa et para-doxa

Il est parfois intéressant de garder en tête le lien à l'étymologie, car la question de la doxa, c'est-à-dire l'opinion commune, peut constituer un aspect primordial d'une approche sociolinguistique des « terrains » didactiques, d'autant plus qu'elle induit aussi des propositions d'analyses et de déplacements de questionnements (Billiez 2005 ; Castellotti 2011b). Je présente dans les lignes qui suivent les plus significatifs de ces paradoxes dans des enquêtes que j'ai menées dans deux centres I.U.F.M. du Nord-Pas de Calais (Douai et Arras) en 2006 et un centre I.U.F.M. en Picardie (Beauvais) en 2008. Je distingue la question de la langue régionale de celle des langues étrangères, car le plus souvent, la seconde se conçoit comme une construction scolaire, donc normée (voire hypernormée), alors que la première tient, aux yeux des répondants, du domaine familial et privé.

Deux paradoxes sur la tension entre langue française et langue régionale

1. Paradoxe 1 : les répondants se perçoivent comme monolingues en ce sens qu'ils considèrent ne pas parler suffisamment d'autres langues pour s'approprier le statut de bilingues ou de plurilingues. On est donc ici dans une conception polyglotte du plurilinguisme (Castellotti 2011b). Sur le plan des compétences spécifiquement linguistiques pourtant, la majorité d'entre eux déclarent avoir, au moins en compréhension, une bonne maîtrise du parler picard de la région où ils ont passé leur enfance, parce que la plupart du temps, leurs grands-parents le parlaient en concurrence ou en alternance avec le français. Le corollaire de ce positionnement représentationnel est que selon les répondants, le terme de langue est inapproprié pour le picard/chtimi, non seulement parce que ce n'est pas pour eux une « vraie » langue (beaucoup d'entre eux avancent qu'elle n'a pas de grammaire ou du moins

une grammaire approximative, ou que c'est une forme de français déformée ou « écorchée »), mais aussi parce que contrairement aux autres langues régionales aux traditions scolaires et universitaires déjà anciennes (occitan, breton, alsacien...), le ministère de l'éducation nationale ne reconnaît pas le picard comme langue régionale du système scolaire français⁴.

2. Paradoxe 2 : les parlers picards sont considérés comme des éléments d'un patrimoine familial, historique et identitaire à préserver, mais parallèlement, leur pratique est perçue comme rétrograde et campagnarde (« poussiéreuse » et « péquenaude », selon les dires de certains répondants). De surcroît, la pratique de ces parlers semble à certains, du fait de leur proximité avec le français, présenter des risques d'interférences à l'apprentissage du français langue majeure de scolarisation (Dawson 2004). De ce fait, les répondants ont des attitudes oscillantes vis-à-vis du picard, considérant de toute façon qu'il sort du domaine des langues (cf. paradoxe 1) et qu'il est réservé à un usage familial, si ce n'est simplement emblématique ou folklorique. Des discours similaires se font jour dans une étude réalisée en Belgique (Lucchini *et al.* 2008) et dans les enquêtes d'Éloy *et al.* (2003).

Trois paradoxes sur la tension entre langue française et langue(s) étrangère(s)

1. Paradoxe 3 : les étudiants et professeurs stagiaires des deux régions à l'étude, à l'instar de la plupart de leurs congénères hexagonaux, ont été éduqués dans une tradition française fidèle à une histoire sociolinguistique unificatrice bien connue des sociolinguistes. Il n'est sans doute pas nécessaire de développer ici en détail l'héritage, dont les origines remontent au IX^e siècle, de diverses traditions centralisatrices et unificatrices de la nation qui allait devenir la France et de ses mythes linguistiques fondateurs : la langue maternelle (Balibar 1993), la langue nationale (Baggioni 1997), l'unilinguisme (Achard 1987), ses liens avec l'unification et son rôle idéologique (Blanchet 2004).

Logiquement, après avoir établi le paradoxe n° 1 ci-dessus, cet autre paradoxe consiste pour les répondants à affirmer ou

4. Lorsqu'il est enseigné, sous sa dénomination picarde ou nordiste (chtimi, patois et/ou rouchi), c'est sous forme d'ateliers ou dans des séances d'initiation péri-scolaire.

confirmer (peut-être inconsciemment) leur monolinguisme et à en reproduire le fonctionnement notamment vis-à-vis des enfants ayant recours à des formes régionales ou des enfants nouvellement arrivés en France qui mélangent (encore) les langues, tout en accompagnant cette pratique monolingue et hypernormative d'un discours de bon aloi insistant sur la nécessité de parler d'autres langues. Ce discours émane en partie d'une culpabilisation personnelle de ceux qui ont déjà eu l'occasion d'entrer en interaction avec des gens plurilingues⁵, ou du moins locuteurs d'un anglais de communication, ainsi que d'un discours professionnel inspirée des injonctions des Instructions officielles, du *Socle commun des connaissances et de compétences* (MEN 2006) et du *Cadre européen de référence pour les langues* (désormais *C.E.C.R.L.*, Conseil de l'Europe 2001).

2. Paradoxe 4 : Si en effet de nombreux professeurs de langues, de ce fait, sont ouverts aux langues étrangères en ce qu'elles apportent un enrichissement éducatif et culturel pour les enfants, ils se trouvent dans la situation inconfortable de prestataires de l'enseignement (c'est sur eux que l'enseignement des langues repose, désormais) tout en étant eux-mêmes encore très majoritairement demandeurs ou consommateurs d'apprentissage linguistique. Dit autrement, les jeunes enseignants (non spécialistes) sont convaincus de la nécessité de l'enseignement des langues, mais sont encore, si l'on en croit leurs opinions et les résultats de certains tests de positionnement linguistique actuels, aussi intimement persuadés de ne pas être en mesure de construire cet enseignement de façon satisfaisante avec leurs (futurs) élèves. Le risque est selon ces enseignants de reproduire ce qu'ils déploieraient dans leur propre apprentissage : un enseignement inefficace des langues étrangères (cf. Forlot 2006 ; 2009a), en particulier de l'anglais, qui donne lui aussi lieu à des représentations et des positionnements paradoxaux, comme je le mentionne ci-après.
3. Paradoxe 5 : Beaucoup de professeurs des écoles ont désormais pris connaissance — ne serait-ce que brièvement — des principes les plus contemporains de l'enseignement des langues, laissant

5. En faisant par exemple un voyage touristique ou scolaire ou encore un séjour Erasmus.

le plus de côté des pratiques pédagogiques anciennes comme celles, par exemple, de la grammaire-traduction ou des méthodes structuro-globales audio-visuelles. En d'autres termes, ils se sont appropriés les philosophies communicatives et peu à peu, se familiarisent avec les principes de la démarche actionnelle que le *C.E.C.R.L.* leur propose. La plupart du temps, ils ne rechignent pas devant ces approches, dont ils font l'hypothèse qu'elles sont sûrement plus efficaces et motivantes pour leurs élèves.

La lecture du *C.E.C.R.L.* et des Instructions officielles véhicule aussi des positionnements particuliers vis-à-vis de la diversification linguistique, et même si peu d'enseignants connaissent vraiment ces principes, inspirés du chapitre 8 du *C.E.C.R.L.* « Diversification linguistique et curriculum », on s'accorde généralement pour encourager la diversification de langues à l'école, comme si cela constituait un facteur d'enrichissement pour les jeunes. Les Français sont du reste forcément sensibles à cette diversification en ce qu'elle signifie généralement pour eux avant tout une lutte contre le tout-anglais.

Mais c'est ici que le paradoxe se trouve : la diversité et la pluralité sont convoquées, mais si j'ai eu parmi mes étudiants un assez grand nombre de jeunes gens qui avaient étudié d'autres langues que l'anglais au lycée et à l'université, j'ai pu constater que la constitution d'un tel vivier de compétences est vaine — sans même parler du vivier constitué par les langues des élèves —, attendu que l'institution est soumise à une très forte demande sociale pour l'apprentissage de l'anglais. Aussi le législateur éducatif place-t-il les enseignants face à une sorte d'injonction paradoxale (voir aussi Castellotti 2008b), dans la mesure où il promeut la diversification et la pluralité tout en encourageant l'apprentissage généralisé de l'anglais⁶, reproduisant ainsi, plus ou moins explicitement, le stéréotype de l'utilité de certaines langues : l'anglais bien sûr, mais aussi de nos jours l'espagnol et le chinois.

6. Cf. le débat sur l'anglais à la maternelle lancé en 2011 par le ministre français de l'éducation nationale, M. Luc Châtel.

2.3 Du schizolinguisme

Pour mettre en mot les tensions permanentes entre les discours sur la langue, les représentations sociolinguistiques et les pratiques langagières, j'ai proposé de théoriser les paradoxes qui traversent ces pratiques sociales et langagières au sein du système éducatif français (mais pas seulement là sans doute) sous la forme du concept de « schizolinguisme » (Forlot 2009a ; 2009b), terme lui-même inspiré par la métaphore médicale contenue dans le mot *schizoglossia* utilisé (dans un autre sens) par Haugen (1962). Ce « schizolinguisme à la française » peut se définir comme une caractéristique épilinguistique de pratiques et représentations paradoxales d'acteurs sociaux conscients de l'existence de formes de bi/plurilinguisme et de variabilité langagière dans l'espace environnant, alors même que ces acteurs sociaux sont incapables de transgresser l'image ou la vision monolingue des espaces sociaux que l'idéologie nationale, diffusée par les constructions historiques, éducatives et discursives, a construite. Ces tendances schizolingues se développent d'ailleurs le plus souvent à mesure que les acteurs sociaux en question se trouvent confrontés à toutes formes de pratiques langagières non monolingues, plus ou moins normées et/ou d'une nature transcodique (Lüdi 1987b) partielle ou complète, diglossique ou non.

Ceci donne à réfléchir aux implications de nos rencontres interculturelles et des décalages, des déplacements et des dé-centrations (Castellotti 2011b) qu'elles nous imposent. Forgées tout au long de la scolarité puis dans la formation, les représentations de l'unicité, de la stabilité et de la normativité de la langue, et des langues en général, sont le lot quotidien des enseignants, surtout ceux du primaire sur lesquels on fait reposer la responsabilité du succès scolaire de nos enfants, en nous répétant que ce succès passe avant tout par la sacro-sainte « maîtrise de la langue » et met en jeu l'avenir de la langue française.

3 Appropriation des langues et pratiques plurilingues

3.1 De la nécessité d'aborder le langagier comme pluriel

En France, l'enseignement des langues est articulé autour des trois clés institutionnelles que sont le *C.E.C.R.L.*, les Instructions officielles établies par le Ministère de l'éducation nationale depuis 2002 et le *Socle commun des connaissances et des compétences* (MEN 2006). Dans

ce dernier notamment, qui s'inspire — selon ses formulations — du *C.E.C.R.L.* et a impulsé les programmes scolaires de 2007 à 2012, l'enseignement des langues étrangères paraît encore soulever des contradictions et des problèmes qui contraignent fortement la pratique pédagogique : d'une part, il y a le fait que les apprentissages langagiers soient perçus comme uniquement du domaine de la technique, c'est-à-dire considérés comme de simples outils de lecture, de rédaction et de communication orale, et non d'éducation générale aux langues ; d'autre part, la conception cloisonnante dans laquelle sont inscrits les enseignements linguistiques fait que ces enseignements/apprentissages langagiers ne permettent pas — contrairement à ce que le *Socle commun* préconise (modestement), de construire une véritable ouverture à la diversité linguistique et culturelle, ni une approche interculturelle.

Il ne s'agit pas ici de nier la nécessité d'apprendre à utiliser les formes et structures linguistiques à bon escient dans des situations sociales de communication nécessitant celles-ci. Il est plutôt simplement de montrer — ou de répéter — que les apprentissages langagiers, de l'école au collège, peuvent être articulés les uns aux autres (langue de scolarisation, langues vivantes étrangères et éventuellement langues familiales et/ou locales, langues de la migration, langues régionales). Nombreux sont les travaux qui ont déjà démontré la pertinence de ces liens, inutile d'y revenir en détails (cf. notamment Dabène 1994 ; Coste 1995 ; Coste, Moore et Zarate 1997 ; Billiez *et al.* 1998 ; Cenoz et Genesee 1998). On retiendra seulement que le *Socle commun* semble renforcer, du moins dans le domaine linguistique, les tendances « unicistes » (Castellotti 2009) et cloisonnantes, notamment entre le français et les autres langues, tendances à partir desquelles se pratique une didactique linguistique de la séparation (Hélot et Young 2005 ; Hélot et Ó Laoire 2011 ; Creese et Blackledge 2011).

Depuis une vingtaine d'années, et surtout depuis la parution d'une étude du Conseil de l'Europe intitulée *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste, Moore et Zarate, 1997), un nouveau mouvement de la didactique des langues, largement issu de la réflexion sociolinguistique, a émergé, certes encore de façon minoritaire et parfois controversée⁷ : il vise à démontrer que les approches plurielles ont leur rôle à jouer non seulement dans la co-construction de toutes les compétences linguistiques des élèves, mais aussi dans la participation à l'effort de cohésion

7. Cf. MAURER 2011 ; PUREN 2012 ; FORLOT 2012a.

sociale et de respect de la diversité linguistique et culturelle (cf. Byram *et al.* 2002 ; Candelier 2003 ; 2005 ; 2007 ; Cavalli *et al.* 2009, etc.). Il s'agirait en somme ici pour les enseignants et, partant, pour les élèves dont ils ont la charge

1. de retravailler les représentations sociolinguistiques, notamment celles qui agissent comme de véritables obstacles « émotionnels » aux appropriations langagières ;
2. de « désacraliser » (cf. Klinkenberg 2001) certains apprentissages linguistiques (notamment en français ; de favoriser la prise en compte de la diversité des langues (de la classe, de l'école, de l'environnement proche et lointain...), des formes linguistiques et de leur légitimité dans telle ou telle situation ;
3. de favoriser un travail métalinguistique d'observation réfléchie et raisonnée du fonctionnement et de l'utilisation des langues, ce afin d'encourager les passerelles entre les apprentissages et de faire réfléchir aux effets des énoncés sur autrui. On pense ici par exemple à la violence verbale (cf. Moïse *et al.* 2008) ;
4. d'encourager au respect de la variation et de la diversité par ces pratiques plurilingues et donc pluriculturelles. Il ne s'agit pas ici, comme le soulignait Billiez (2002), d'assigner les élèves à une langue et à une identité (les Maghrébins à l'arabe, les Portugais au portugais, les Africains à leur langue(s) communautaire(s), etc.), mais plutôt de viser à ce que la découverte linguistique soit un projet collectif participant au développement de la tolérance à la diversité.

Il semble que le *Socle commun*, pilier de l'instruction obligatoire en France, n'offre pas réellement cette optique de travail, se cantonnant à « décréter » des attitudes. Or, à l'exception de ce qui touche au respect de la loi, les conduites des individus en société (politesse, respect d'autrui, non-violence verbale, comportements non-racistes...) ne se décrètent pas, mais se travaillent collectivement, notamment à l'école. Il reste donc beaucoup de chemin à faire.

3.2 Éducation au plurilinguisme : quelques questions terminologiques et épistémologiques

Dans la section 2.3, j'ai défini ce que j'entendais par schizolinguisme, en jouant sur le préfixe « schizo- » et son renvoi à une incapacité à se

situer clairement. De nos jours, les termes de plurilinguisme, de multilinguisme, de pluralité linguistique ou encore de diversité langagière peuvent recouvrir les mêmes acceptions (cf. Candelier et Castellotti 2013). Toutefois, à une époque où celui de plurilinguisme fait florès, en tout cas dans le domaine de la recherche, il conviendrait de le définir et de le distinguer d'autres réalités, car il y a là des enjeux idéologiques non négligeables et le concept, à l'image des objets sur lesquels il porte, suscite fréquemment des interprétations généralisantes et uniformisantes (Coste 2010). Castellotti attire l'attention sur l'usage désormais répandu du terme « plurilinguisme » dans la littérature didactique, alors même « qu'il engendre un malentendu persistant, en renvoyant de façon dominante à une quantité de langues supposées différentes (relevant plutôt du multilinguisme), plutôt qu'à une conscience de la pluralité linguistique et culturelle inhérente à tout échange discursif, quel que soit le nombre de langues concerné » (Castellotti 2011 : 121).

Elle poursuit sa démonstration en distinguant les concepts de « polyglotte » et de « plurilingue », définissant le premier comme renvoyant à « une conception quantitative et perfectionniste [de la maîtrise des langues], centrée sur un résultat » (Castellotti 2011b : 122). Ainsi, le polyglotte se voit ou est vu comme un locuteur qui maîtrise avec une quasi-perfection une autre langue. C'est du reste la version populaire du bilingue/multilingue/polyglotte : celui ou celle qui maîtrise deux ou plusieurs langues « couramment », comme on dit. En ce sens, le polyglottisme participe d'une perception plutôt contre-productive de celle dans laquelle je souhaite m'inscrire, car d'une part il renforce une vision quasi-« nativiste » de la pratique de la langue (il faut parler presque comme un natif) et parce que d'autre part il pose comme quasiment impossibles, inacceptables ou en tout cas peu légitimes les tâtonnements langagiers induits par une éducation plurilingue et par les approches plurielles et globales des langues que certains proposent (De Goumoëns *et al.* 1999; Candelier 2003; 2008; Perregaux *et al.* 2003; Kervran 2012a; 2012b; Escudé 2008).

3.3 Complexité et simplifications des notions : des débats idéologisés

Il va de soi que ce type de démarches, appliquées ou applicables aux situations didactiques, donnent lieu à des débats sur leur bien-fondé et sur leur légitimité politique, pédagogique et cognitives. À l'instar

du mouvement anti-pédagogue⁸ (Galissou 1982) s'insurgeant contre les innovations pédagogiques d'après 1968 ou contre la formation des maîtres dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (I.U.F.M.), la promotion et la critique de l'éducation au plurilinguisme sont construites sur des prémices idéologiques incontournables.

Idéologies politiques et langagières

L'enseignement linguistique en France, en particulier dans l'éducation scolaire, est à situer dans un contexte socio-historique que toute analyse doit prendre en compte. Aussi, l'enseignement de la langue, du français langue de scolarisation par exemple, pour le dire brièvement, est-il construit autour de l'idée que la maîtrise de la langue contribue à la formation de citoyens égaux dans une république qui place l'équité au centre de ses valeurs. L'unification de la France, à laquelle est lié cet esprit monolingue évoqué ci-dessus, hérité du jacobinisme et des Lumières, s'est donc logiquement appuyée sur des piliers tels que l'école et la conscription militaire, qui permettaient à l'État de jager les pratiques linguistiques « différentes », de travailler à les « corriger » et à promouvoir la diffusion d'un français normé, inspiré du standard de la région de Paris. Ainsi, en France, l'enseignement du français (langue de scolarisation et, de plus en plus souvent, d'« insertion » à tous les niveaux), tout autant que la lutte pour l'enseignement des langues régionales, ont toujours eu des dimensions idéologiques et politiques, même implicites.

L'idéologie monolingue dans les apprentissages

De son côté, l'enseignement des langues étrangères paraît moins idéologisé, même si ce n'est peut-être qu'une illusion. D'une part, il est, malgré l'évolution des méthodes en un siècle, globalement inspiré d'un modèle méthodologique uniciste et séparatiste, comme je l'ai détaillé dans diverses sections antérieures. En vertu d'un principe de monovalence et de haute spécialisation des enseignants français, un professeur de langue n'enseigne qu'une langue et cet enseignement peut être considéré, depuis des décennies, comme cloisonné de celui des autres disciplines, qu'elles soient linguistiques ou non. Ce principe

8. Voir ce qu'en disait R. Galissou dans son introduction à GALISSOU *et al.* (1982).

de monovalence est souvent interprété comme le gage d'une hyper-spécialisation des enseignants et donc comme celui d'un enseignement de qualité, qui a longtemps misé sur le disciplinaire pour se construire. Il y a désormais un décalage net entre cette vision disciplinaire et celle d'un enseignement centré sur l'élève. Les enseignants du secondaire, notamment les certifiés et encore bien plus les agrégés, sont donc perçus comme les gardiens du temple d'un savoir disciplinaire (cf. Forlot, à paraître-b). Les effets de ces positionnements sont particulièrement perceptibles dans certaines disciplines traditionnelles, comme les lettres ou la philosophie, mais ils sont aussi remarquables dans l'enseignement des langues, en ce sens que le professeur est le détenteur de la compétence linguistique et le dépositaire de la norme de cette langue⁹.

D'autre part, la façon dont sont enseignées les langues à l'école, au collège et au lycée, quelle que soit la méthodologie adoptée, est encore fortement construite sur des modèles que l'on pourrait, pour les apprenants, qualifier d'« inhibant ». J'y vois ici au moins deux raisons. Premièrement, l'enseignement des langues est conçu sur un modèle normatif souvent « handicapant » parce qu'il est inspiré du modèle du locuteur natif (voir Derivry-Plard 2003 ; 2011 ; Castellotti 2011a ; Forlot [à paraître-b]), le but étant pour l'apprenant de s'adapter au schéma du natif, de s'y assimiler même au point d'en devenir un. On entend souvent en France les louanges sur la capacité d'un locuteur non francophone à parler parfaitement « notre langue », de telle sorte que celui qui franchit cette étape devient forcément comme « nous » tout en cessant d'être comme « les autres »

Deuxièmement, l'enseignement des langues est construit sur un modèle monolingue coercitif où la pratique de l'interdiction de parler une autre langue que la langue cible est la condition *sine qua non* de l'intégration au groupe-classe. Je me doute, sans être naïf, que ces questions, mis à part leur héritage idéologique, sont aussi liées à des représentations que les enseignants et les apprenants ont du bénéfice de l'« input » et des effets délétères de l'alternance¹⁰, positionnements relayés par une pédagogie populaire confondant conditions d'appren-

9. Le linguiste britannique H.G. Widdowson (1994) utilise, à ce propos, le terme de *custodian*, qui signifie en français à la fois « gardien », « dépositaire » et « héritier ».

10. Pourtant, plusieurs recherches francophones (SIMON 1997 ; CASTELLOTTI et MOORE 1999 ; MOORE 2001b) comme anglophones (ARTHUR et MARTIN 2006 ; GARCIA 2007 ; CREESE et BLACKLEDGE 2010) ont montré les vertus pédagogiques de l'alternance dans l'appropriation des langues.

tissage captif (en classe) et situations d'acquisition en milieu naturel. Rien là-dedans ne s'inspire d'une « pédagogie du possible », selon les termes de Hélot et Ó Laoire (2011), dans laquelle ce sont les élèves et les formes de diversité langagière qu'ils connaissent qui sont susceptibles d'être la ressource de l'enseignant de la classe (cf. Auger 2005 ; 2010).

Dans la formation, ce type de démarche fait l'effet d'un « pavé dans la mare », tant auprès des étudiants que des enseignants de langues, qui voient soudain des « lois » de l'apprentissage linguistique remise en question¹¹... Je suis donc loin d'être le premier à dire que cette approche pédagogique, séparant les langues et cloisonnant les apprentissages, fonctionne sur le modèle du double ou du triple monolinguisme (Coste 2001 ; Ducancel et Simon 2004), de monolinguismes parallèles (Heller 1999) inscrits dans des « solitudes » monolingues (Cummins 2005). Autrement dit, on a affaire à un bilinguisme idéalisé, reposant sur « un modèle "idéal" additionnant deux monolinguismes accomplis, [...], touchant des individus bilingue 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, encore une fois, à la quête de la qualité de polyglotte, dans laquelle les ressources langagières ne sont pas mises en interaction (Coste 2009), en tout cas de façon explicite dans le contexte éducatif.

De l'enseignement des langues à l'appropriation d'une conception plurilingue

La dimension idéologique du rapport langue-société, effleurée ci-dessus, doit attirer notre attention sur le fait que l'enseignement des langues, tout autant que son appropriation a des dimensions idéologiques. En France, mais aussi somme toute ailleurs, on peut supposer que l'appréhension monolingue des enseignements-apprentissages

11. Parmi ces lois dans l'enseignement des langues, celle du bannissement de la langue maternelle (ou L1) est l'une des plus connue (cf. DABÈNE 1996 ; CASTELLOTTI 2001) ; sans doute héritée et de la conception de l'enseignement des langues par le « bain linguistique », elle postule que du début jusqu'à la fin, un cours de langue doit se dérouler dans la langue étrangère et que l'ennemi de l'apprentissage est la langue maternelle, source d'interférences de de blocages. Les anglicistes intervenant à l'école primaire appliquent également une règle de la dissimulation de l'écrit, souvent par peur de la transparence lexicale et des interférences (Cf. FORLOT et BEAUCAMP 2008).

a partie liée avec une vision séparatiste et cloisonnante des sociétés tout autant que des répertoires linguistiques. Cette vision se construit, comme l'explique Blommaert (1999 : 10-12) en critiquant la recherche linguistique classique, dans une « reproductibilité vérifiable », c'est-à-dire l'absorption et la reproduction par toutes sortes d'institutions, dont l'école, d'idéologies diverses, dont on suppose qu'elles se normalisent si elles traversent sans résistance lesdites institutions.

En France, puisque c'est le cas qui nous intéresse ici, l'école — c'est du reste son rôle social supposé — fonctionne encore comme une véritable machine à former des esprits à la façon dont la France a construit son identité collective, autour de thèmes comme l'unité, la citoyenneté, la laïcité. De la sorte, les résistances actuelles, dans une société fragmentée (Wievorka 1997), sont celles que l'on identifie principalement comme tenant d'un multiculturalisme censé mener au communautarisme (cf. Canut *et al.* 2009). Aussi, la proposition d'aborder les langues par un autre angle, celui de la pluralité et de la diversité, dérange par plusieurs aspects. On y perçoit un effacement de la langue au profit d'une éducation civique ou civilisationnelle, un danger pour l'apprentissage linguistique à proprement parler, un enseignement de l'ignorance (Maurer 2011 ; Puren 2012).

Dans le monde anglo-saxon, de nombreux chercheurs se penchent sur cette question, notamment parce que les conditions sociologiques ou géopolitiques des espaces où ils évoluent donnent une apparence de légitimité et de logique à ces recherches (Cummins 2000 ; Baker 2011 ; García 2009 ; Edwards et Redfern 1992 ; Schecter et Cummins 2003 ; Skuttnabb-Kangas *et al.* 2006 ; Hélot et Ó Laoire 2011).

J'ai eu l'occasion de développer ailleurs (Forlot 2012a) l'idée qu'une éducation plurilingue n'entre que *partiellement* en contradiction avec l'enseignement des langues « classiques » telle qu'il se pratique particulièrement en France. En effet, on peut percevoir cet enseignement comme tout autre chose qu'un enseignement linguistique, mais on peut aussi le faire entrer sans difficulté dans le « moule » éducatif français (Forlot 2012b). Ces deux approches ne sont pas des démarches pédagogiques exclusives l'une de l'autre, car je crois que l'éducation plurilingue ne propose pas autre chose que l'enseignement des langues, il propose davantage. Dit autrement, l'éveil à la diversité linguistique dans le système scolaire inclut aussi l'enseignement des langues, et participe donc à la fois de l'éducation aux langues et de l'éducation par les langues.

3.4 Vers le « fait plurilinguistique »

L'approche instrumentale, ou utilitaire, des langues est celle qui pose comme principe qu'apprendre une langue ne vise qu'à pouvoir s'en servir pour communiquer, en compréhension, en production et en interaction, à l'écrit comme à l'oral. Ces tendances didactiques, qui survalorisent nettement le communicationnel au profit d'autres savoirs et savoir-faire, comme par exemple des compétences culturelles capables d'éclairer certaines pratiques (socio-)langagières (Corson 2001) instancient donc *la* langue comme focus principal de l'enseignement-apprentissage des langues.

Pour rompre avec ces pratiques, j'ai fait quelques propositions, dont je sais qu'elles sont parfois difficilement audibles dans les cercles de la didactique scolaire des langues, de la maternelle à la sortie du lycée. Il s'agirait, par exemple, tout en promouvant l'apprentissage des langues selon son acception linguistique, de le décrocher en même temps du groupe de ce que l'on appelle les langues vivantes étrangères et de l'insérer à d'autres catégories disciplinaires prévues par l'institution, notamment celles que l'on retrouve dans le *Socle* : l'apprentissage de la citoyenneté, l'aide à l'apprentissage de la langue de scolarisation et la découverte du monde qui nous entoure.

D'ores et déjà, ces propositions inscrivent l'appropriation des langues dans une dynamique plurielle, plusieurs disciplines y étant convoquées et confrontées. On parlerait ainsi de langues et de pratiques plutôt que faire des références à la singularité de ces phénomènes (la langue, la grammaire, la compréhension...), ce qui rappelle la distinction proposée par Candelier entre des « approches singulières », où l'on apprend une ou plusieurs langues séparément et des « approches plurielles », dans lesquelles les activités mettent en jeu la découverte de plusieurs langues et/ou cultures ensemble (Candelier 2008). Il s'agit ici de considérer que les approches plurilingues travaillent aussi sur les liens entre langue et citoyenneté, sur celui qui unit langues de scolarisation et langues étrangères/régionales ainsi que les rapports entre langues et découverte des diversités et altérités¹².

Dans un pays comme la France, parler de la diversité à l'école n'est pas toujours facile, attendu que l'école a pour mission de tendre à réduire l'hétérogénéité entre ses acteurs. Aussi, la diversité est-elle

12. Sans réduire celles-ci à des considérations angélistes en les confondant avec une harmonie sociétale quelque peu utopique (DE ROBILLARD 2008).

devenue un concept un peu à la mode dans une république qui ne souhaite pas s'engager dans la voie du multiculturalisme institutionnel, incompatible avec ses principes fondateurs non différentialistes. J'ai proposé ailleurs que l'on entre de façon nouvelle dans la question des langues à l'école : celle d'un fait plurilinguistique (ou pluri-lingue) inspiré d'un autre mot clé de l'école contemporaine, celui de fait religieux, qui, pour controversé qu'il soit dans notre république laïque, apporte un éclairage intéressant. Il s'agit en fait de s'inspirer d'une autre démarche plurielle abordée à l'école, celle du *fait religieux* (Forlot 2010).

Le débat sur une initiation au fait religieux, enseignement toutefois encore non clairement validé par le Ministère de l'éducation nationale, a pris place dans l'école laïque et républicaine pour permettre de comprendre le monde qui nous entoure tant en France qu'à l'extérieur de ses frontières. Il est issu du rapport de l'écrivain et philosophe Régis Debray (2002) et propose d'inscrire cette question à l'ordre du jour d'un enseignement interdisciplinaire respectueux de la laïcité. 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 construction d'une cohésion sociale. On vise ainsi l'appropriation d'un certain relativisme des pratiques culturelles.

J'admets volontiers que dans la lutte contre les fragmentations de la société et autres intolérances « inter-communautaires », l'étude du fait religieux à l'école puisse être plus fondamental que les questions linguistiques qui nous concernent en termes d'apprentissage de l'inter-culturel et de développement de la tolérance¹³, mais dans un contexte scolaire et social fortement uniciste, homogénéisant, stigmatisant de la différence, voire glottophobe (Arditti et Blanchet 2008), une didactique de la pluralité des pratiques langagières serait, à l'instar de l'étude du fait religieux, la bienvenue. La mise en œuvre de projets pédagogiques recoupant les propositions faites plus haut et développant l'étude des variétés de la langue de l'environnement (celles que la culture populaire a déjà légitimées, mais aussi celles qui détournent la norme) permettrait

13. 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'interculturalité (DEMORGON 2005) permet d'aborder la question de l'altérité conflictuelle.

une plus fine observation de notre « écologie linguistique », c'est-à-dire le repérage, dans l'environnement immédiat (médias, commerces, rue...) de traces linguistiques de la diversité et de la manipulation — dans tous les sens du terme — de différentes langues.

4 Conclusion

La perspective de didactique des langues critique adoptée ici pose que les questions d'appropriation vont bien au-delà des seules activités d'enseignement et d'apprentissage, étant non seulement éducatives mais aussi intrinsèquement politiques (Pennycook 2010). Malgré un abord plus neutre en termes idéologiques, notamment si on la compare à l'histoire et à l'économie, l'appropriation des langues est inscrite dans une évolution historique qui en a construit les démarches. En France — comme très certainement dans d'autres lieux —, le positionnement souvent fétichiste (Kramsch 1998) des acteurs sociaux vis-à-vis de la ou des langues, qu'ils en soient enseignants, apprenants ou simples usagers, est intrinsèquement lié aux tendances monolingues et monoculturelles véhiculées par la construction de l'État-nation et donc par une homogénéisation linguistique, dont les tenants comme les détracteurs sont fréquemment engagés dans des passions et des polémiques (Paveau et Rosier 2008). Celles-ci sont contribuent aussi à reproduire des fantasmes et des inégalités sur des bases langagières (Canut 2000 ; Gasquet-Cyrus 2012).

Un enseignement des langues restreint au linguistique, pour peu plausible qu'il paraisse à nombre de praticiens, est pourtant assez fréquent, comme en témoignent l'interprétation excessivement communicationnelle et évaluative du *C.E.C.R.L.*. Certes, une langue étrangère se parle et s'écrit, mais dans un cadre scolaire, elle devrait, en interaction avec les autres pratiques langagières, aussi servir à construire une culture d'apprentissage prenant en compte toutes les complexités des phénomènes linguistiques, notamment celle de la variation, de la diversité, de la pluralité et de la différence. Ce faisant, une didactique des langues renouvelée, ou plutôt simplement complétée, offrirait-t-elle les vertus du « détour par d'autres langues » (De Pietro 2003), tout en se légitimant aussi dans le cadre d'une transdisciplinarité scolaire assumée. On sortirait ainsi de la focalisation exclusive sur l'enseignement *des langues*, contournant aussi peut-être la domination (et la très forte

demande sociale) de la plus hégémonique d'entre elles, l'anglais, qui en France ne fait l'objet que de peu de réflexion et de mise en perspective théoriques (cf. Le Lièvre 2008 ; Truchot 2002 ; 2008 ; Forlot 2009b ; à paraître-a et b).

Références bibliographiques

- ACHARD P., « Un idéal monolingue », in G. VERMÈS et J. BOUTET (dir.), *France pays multilingue* (T. 1) Paris : L'Harmattan, 1987, p. 38-57.
- ARDITTY J. et BLANCHET P., « La “mauvaise langue” des “ghettos linguistiques” : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore », *Asylon(s)* 4, 2008.¹⁴
- ARTHUR J. & MARTIN P., « Accomplishing lessons in postcolonial classrooms : Comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam », *Comparative Education* 42, 2006, p. 177-202.
- AUGER N., *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, Éditions C.N.D.P., collection Ressources Formation Multimédia. Fabrication : C.R.D.P. Languedoc-Roussillon/C.D.D.P. du Gard, D.V.D. (26 min) et guide pédagogique, 15 pages, 2005.
- AUGER N., *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*, Paris : ÉAC, 2010.
- BAGGIONI D., *Langues et nations en Europe*, Paris : Payot, 1997b.
- BAKER C., *Foundations in Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon : Multilingual Matters, 2011 [1993].
- BALIBAR R., *Le colinguisme*, Paris : P.U.F., 1993.
- BILLIEZ J. (dir), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble : CDL-Lidilem, 1998.
- BILLIEZ J., « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours socio-didactique », *Ville-École-Intégration, Enjeux-Migrants-Formation*, 130, 2002, p. 87-101.
- BILLIEZ J., « Répertoires et parlers plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école. », in L.-F. PRUDENT, F. TUPIN et S. WHARTON, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Bern : Peter Lang, 2005, p. 323-340.

14. Article disponible en ligne : www.reseau-terra.eu/article748.html (consulté le 10 juin 2011).

- BLANCHET P., « Enseigner les langues de France ? », *Cahiers Pédagogiques*, 123 : www.cahiers-pedagogiques.com, (Consulté le 05/06/2008), 2004.
- BLOMMAERT J. (dir.), *Language and Ideological Debates*, Berlin/New York : Mouton de Gruyter, 1999.
- BOYER H., *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*, Paris : L'Harmattan, 2003.
- BYRAM M., B. GRIBKOVA & H. STARKEY H., *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002.
- CANDELIER M., « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Cahiers de l'ACEDLE* 5/1, 2008, p. 65-90.
- CANDELIER M. (dir.), *Janua Linguarum — La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 2003.
- CANDELIER M., « Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles didactiques ? », *Les Langues Modernes*, 4/2005, p. 35-45.
- CANDELIER M. (coord.), *À travers les Langues et les Cultures. CARAP. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des Cultures*, Graz : ECML/CELV, 2007.
- CANDELIER M. et CASTELLOTTI V., « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) » dans SIMONIN, J. et WHARTON, S. *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon : E.N.S. Éditions, p. 179-221, 2013.
- CANUT C., « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours "épilinguistiques" », *Langage et société*, 93, 2000, p. 71-97.
- CANUT C., D. BOUDOUROVA et E. CAROLI, *Langues à l'encan, essai sur la capitalisation linguistique en Europe*, Paris : Michel Houdiard, 2009.
- CASTELLOTTI V., « Formation des enseignants et didactique des langues : pour une recherche impliquée », Actes du colloque ACEDLE *Relations théorielpratique dans la formation et la recherche en didactique des langues étrangères*, 1995, p. 53-66.
- CASTELLOTTI V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International, 2001.
- CASTELLOTTI V., « Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire », *Glottopol* 11, 2008b, p. 2-12.
- CASTELLOTTI V., « L'anglais, le français, le chinois et les autres : quelle(s) intégration(s) des apprentissages ? », in G. FORLOT (dir.) : *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*, Paris : L'Harmattan, 2009, p. 211-229.

- CASTELLOTTI V., « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre », *Cahiers de l'ACEDLE*, 7/1, 2010, p. 181-207.
- CASTELLOTTI V., « Natif, non-natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? », in F. DERVIN et V. BADRINATHAN (dir.), *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Fernelmont : ÉME, 2011a, p. 29-50.
- CASTELLOTTI V., « Centrer, diversifier, innover? Quelques paradoxes pour une éducation à/par la dé-centration », *Cahiers de l'ACEDLE* 8/1, 2011b, p. 115-134.
- CASTELLOTTI V. & D. MOORE (dir.), *Alternances des langues et construction des savoirs. (Les Cahiers du français contemporain 5)*, Lyon : ENS-Éditions, 1999.
- CAVALLI M., COSTE D., CRI ?AN A. VAN DE VEN, P.-H., *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009.
- CENOZ J. et GENESEE F. (dir.), *Beyond Bilingualism : Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon : Multilingual Matters, 1998.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier, 2001.
- CORSON D., *Language Diversity and Education*, Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2001.
- COSTE D., « Curriculum et pluralité », *Études de linguistique appliquée*, 98, 1995, p. 68-84.
- COSTE D., « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », in V. CASTELLOTTI (dir.), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Rouen : Presses universitaires de Rouen, 2001, p. 191-202.
- COSTE D., « Éléments pour une construction utopique nécessaire », in L. F. PRUDENT, F. TUPIN et S. WHARTON (dir.), *Du plurilinguisme à l'école, Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne : Peter Lang, 2005, p. 401-416.
- COSTE D., « Médiation et altérité ». *LIDIL* 39, 2009, p. 163-170.
- COSTE D., « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Cahiers de l'ACEDLE* 7/1, 2010, p. 141-165.
- COSTE D., MOORE D. & ZARATE G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1997.
- CREESE A. & BLACKLEDGE, A., « Ideologies and Interactions in Multilingual Education : What Can an ecolgical Approach Tell us about Bilingual Pedagogy ? », in C. HÉLOT & M. Ó LAOIRE (dir.) : *Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible*. Clevedon : Multilingual Matters, 2011, p. 3-21.

- CREESE A. & BLACKLEDGE, A., « Translanguaging in the bilingual classroom : A pedagogy for learning and teaching », *Modern Language Journal* 94, 2010, 103-115.
- CUMMINS J., *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Cross-fire*, Clevedon : Multilingual Matters, 2000.
- CUMMINS J., « A proposal for action : Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom », *Modern Language Journal*, 89, 2005, p. 585-592.
- DABÈNE L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Paris : Hachette, 1994.
- DABÈNE L., « Pour une contrastivité revisitée ». *Études de Linguistique Appliquée*, 104, 1996, p. 393-400.
- DAWSON Alain, « "L'patois s'apprend tout seu" : les pièges de l'enseignement du picard », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4/2004 (n° 136), 2004, p. 487-498.
- DEBRAY R., *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport à M. le Ministre de l'éducation nationale*, Paris : Ministère de l'éducation nationale, 2002.
- DE GOUMOËNS C., DE PIETRO J.-F. et JEANNOT D., « Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires », *Bulletin VAL.S./ASLA* 69/2, 1999, p. 7-30.
- DE PIETRO J.-F., « La diversité au fondement des activités réflexives », *Repères* 28, 2003, p. 161-185.
- DEMORGON *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris : Anthropos, 2005.
- DERIVRY-PLARD M., *Les enseignants d'anglais « natifs » et « non-natifs », concurrence ou complémentarité de deux légitimités?* Thèse de doctorat (sous la dir. de G. Zarate), Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, 2003.
- DERIVRY-PLARD M., « Enseignants de langue étrangère et internationalisation des marchés éducatifs et linguistiques », in F. DERVIN et V. BADRINATHAN (dir.) : *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Fernelmont : E.M.E., 2011, p. 75-101.
- DE ROBILLARD D., *Perspectives alterlinguistiques* (vol. 1), Paris : L'Harmattan, 2008.
- DEYRICH M.-C., *Médiations et positionnements : deux concepts-clés dans la formation des enseignants en anglais*, Synthèse d'H.D.R., Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, 2007.
- DUCANCEL G. et SIMON D.-L., « De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue », *Repères*, 29, 2004, p. 3-21.

- EDWARDS V. & REDFERN A., *The World in a Classroom. Language in Education in Britain and Canada*, Clevedon : Multilingual Matters, 1992.
- ÉLOY J.-M., BLOT D., CARCASSONNE M. et LANDRECIES J., *Français, Picard, Immigrations. Une enquête épilinguistique*, Paris : L'Harmattan, 2003.
- ESCODÉ P. (dir.), *Euro-mania, manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes*, Toulouse : I.U.F.M. & C.R.D.P. Midi-Pyrénées : Commission Européenne, 2008.
- FORLOT G., « Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants-professeurs, Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche », *Spirale*, 38, 2006, p. 123-140.
- FORLOT G., « Le rôle de l'anglais dans les apprentissages linguistiques : appropriation et capitalisation d'une culture du contact des langues », in G. FORLOT (dir.), 2009, *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris : L'Harmattan, 2009, p. 7-33.
- FORLOT G., « Vers la déconstruction d'un apprentissage idéologique : Des "représentations-obstacles" dans l'enseignement des langues en France », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 6/1, 2009, p. 65-91.
- FORLOT G., « La didactique des langues institutionnelle doit-elle vraiment servir à apprendre les langues? Le "fait linguistique" et le "fait plurilingue" à l'école », Communication à la journée d'étude *Permanences et évolutions en didactique des langues*, Université de Nantes, 25/06/2010.
- FORLOT G., « Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible (autour de l'ouvrage de B. Maurer, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. 2011) », *Langage et Société* 140, 2012a, p. 105-114.
- FORLOT G., « Vers une formation au plurilinguisme à l'école française. De l'état des lieux à la réinterprétation des approches didactiques "mono" des Instructions officielles », in C. BALSIGER, D. BÉTRIX, J.-F. DE PIETRO et C. PERREGAUX (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris : L'Harmattan, p. 57-73, 2012b.
- FORLOT G., « Hégémonique, hypercentral, natif, international, passerelle... Que faire de l'anglais dans les espaces éducatifs? », in M. CAUSA, S. GALLIGANI et M. VLAD (dir.), *Les enseignants de langues face au changement : besoins en formation et dispositifs en contexte*, Paris : Éditions Riveneuve, [à paraître-a].
- FORLOT G., « Towards language diversity at school and a renewed role of English as a "gateway language" », *Lingua e nuova didattica*, [à paraître-b].

- FORLOT G. et BEUCAMP J., « Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire », *Études de linguistique appliquée*, 148, 2008, p. 77-92.
- GALISSON R. *et al.*, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris : Hatier-Crédif, 1982.
- GARCÍA O., *Bilingual Education in the 21st Century*, Chichester : Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA O., « Foreword. Intervening Discourses, Representations and Conceptualizations of Language », in S. MAKONI & A. PENNYCOOK (dir.) : *Disinventing and Reconstituting Languages*, Clevedon : Multilingual Matters, 2007, p. xi-xv.
- GASQUET-CYRUS M., « La discrimination à l'accent en France : idéologies, discours et pratiques », in TRIMAILLE C. et ELOY J.-M. (dir.) *Idéologies linguistiques et discriminations* (CAS n° 6), Paris : L'Harmattan, 2012, p. 227-245.
- HAUGEN E., « Schizoglossia and the linguistic norm », in E.D. WOODWORTH (dir.) : *Report of the 13th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, Washington DC : GUP., 1962, p. 63-69.
- HELLER M., *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris : Didier, 2002.
- HELLER M., « Heated language in a cold climate », in J. BLOMMAERT (dir.), *Language and Ideological Debates*, Berlin/New York : Mouton de Gruyter, 1999, p. 143-170.
- HÉLOT C. & M. Ó LAOIRE (dir.), « Introduction : From language education policy to a pedagogy of the possible », in C. HÉLOT & M. Ó LAOIRE, *Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible*, Bristol : Multilingual Matters, 2011, p. xi-xxv.
- HÉLOT C. & Young A., « Imagining Multilingual Education in France : A language and cultural awareness project at primary level », in SKUTNABB-KANGAS T., GARCIA O. & TORRES GUZMAN M. E., *Imagining Multilingual Schools*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006, p. 69-90.
- HÉLOT C. & YOUNG A., « Language Education and Diversity : Policy and Practice at Primary Level in France », *Journal of Language, Culture and Curriculum*, Multilingual Matters, 2005, p. 242-257.
- KERVAN M. (coord.), *Les langues du monde au quotidien*, Cycle 2, Rennes : C.R.D.P. Bretagne/Scérén, 2012a.
- KERVAN M. (coord.), *Les langues du monde au quotidien*, Cycle 3, Rennes : C.R.D.P. Bretagne/Scérén, 2012b.
- KLINKENBERG J.-M., *La langue et le citoyen. Pour une autre politique de la langue française*, Paris : P.U.F., 2001.
- KRAMSCH C., *Language and Culture*, Oxford : OUP, 1998.

- LE LIÈVRE F., *L'anglais en France, une langue multiple. Pratiques, représentations et postures d'apprentissage : une étude en contexte universitaire*, thèse de doctorat, Université François Rabelais, Tours, 2008.
- LENOIR P., *De l'ellipse méthodologique à la perspective actionnelle : la didactique scolaire de l'espagnol entre tradition et innovation (1970-2007)*, thèse de doctorat, Université Jean-Monnet, Saint-Étienne, 2009.
- LUCCHINI S., HAMBYE P., FORLOT G. et DELCOURT I., *Francophones et plurilingues. Le rapport au français et au plurilinguisme des Belges issus de l'immigration*, Fernelmont : ÉME (*Français et Société* 19), 2008.
- LÜDI G., « Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme », in G. LÜDI (dir.) : *Devenir bilingue-parler bilingue*, Tübingen : Niemeyer, 1987, p. 1-19.
- MACAIRE D., *De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme : la recherche-action comme aide au changement*, Synthèse d'H.D.R. Université de Provence, 2008.
- MAURER B., *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris : ÉAC, 2011.
- MEN (Ministère de l'éducation nationale), *Le socle commun des connaissances et des compétences*, Paris : Direction générale de l'enseignement scolaire, 2006.
- MOÏSE C., AUGER N., FRACCHIOLLA B. & SCHULTZ-ROMAIN C. (dir.), *La violence verbale* (2 tomes), Paris : L'Harmattan, 2008.
- MOLINIÉ M. (dir.), « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue », in BLANCHET P. et CHARDENET P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, AUF/EAC, 2011, p. 144-155.
- MOORE D., « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre », *Études de linguistique appliquée*, 121, 2001, p. 71-78.
- NARCY-COMBES J.-P., *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris : Ophrys, 2005.
- NARCY-COMBES M.-F., *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*, Paris : Ellipses, 2005.
- PAVEAU M.-A. et ROSIER L., *La langue française : passions et polémiques*, Paris : Vuibert, 2008.
- PENNYCOOK A., *Language as a Local Practice*, Oxford : Routledge, 2010.
- PENNYCOOK A., *Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2001.
- PERREGAUX C., DE GOUMOËNS C., JEANNOT D. & DE PIETRO J.-F. (dir.), *Éducation et ouverture aux langues à l'école (ÉOLE)*, Neuchâtel : SG/CIIP, 2003.

- PUREN C., Compte rendu de Bruno Maurer (2011), *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012a/ (consulté le 10 avril 2012), 2012.
- SABATIER Cécile, « Compétences plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière », in MOORE D. ET CASTELLOTTI V. (dir), *La compétence plurilingue : regards francophones*, 2005, p. 105-126.
- SCHecter S. & CUMMINS J. (dir.), *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*, Portsmouth, NH : Heinemann, 2003.
- SIMON D.-L., « Alternance codique en classe de langue : rupture ou contrat de survie? », *Études de linguistique appliquée*, 108, 1997, p. 445-456.
- SIMON D.-L. et THAMIN N., « Biographies langagières, compétences plurilingues et sentiments d'appartenance : Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes », *Cahiers de l'ACEDLE* 7/2, 2010, p. 241-270.
- SKUTNABB-KANGAS T., GARCÍA O. & TORRES-GUZMAN M.E. (dir.), *Imagining Multilingual Schools*, Clevedon : Multilingual Matters, 2006.
- TRUCHOT C., *L'anglais en Europe : repères*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002.
- TRUCHOT C., *Europe : l'enjeu linguistique*, Paris : La Documentation française, 2008.
- WIDDOWSON H. G., « The Ownership of English », *TESOL Quarterly*, 28/2, 1994, p. 377-389.
- WIEVIORKA, M., *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, Paris : la Découverte, 1997.