



HAL
open science

PLURILINGUISME, APPRENTISSAGE INTÉGRÉ ET CONTEXTUALISATION

Véronique Castellotti

► **To cite this version:**

Véronique Castellotti. PLURILINGUISME, APPRENTISSAGE INTÉGRÉ ET CONTEXTUALISATION. Youssef Bacha. Faire des recherches en sciences du langage. Paroles de chercheur.e.s / Repères pour les étudiant.e.s, EME Editions, 2022, 978-2-8066-3757-4. halshs-03592088

HAL Id: halshs-03592088

<https://shs.hal.science/halshs-03592088>

Submitted on 1 Mar 2022

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.

PLURILINGUISME, APPRENTISSAGE INTÉGRÉ ET CONTEXTUALISATION

Véronique CASTELLOTTI

Véronique CASTELLOTTI est Professeure émérite en sciences du langage et didactique des langues à l'université de Tours, membre de l'équipe de recherche DYNADIV. Ses recherches portent plus particulièrement sur l'histoire des idées en didactique des langues et en sociolinguistique, ainsi que sur la pluralité, l'altérité, la diversité linguistique et culturelle en situation d'appropriation ; elle travaille ces questions notamment dans les situations de migration et de mobilité internationales, d'éducation à et par la pluralité, de formation réflexive des enseignants. Elle est auteure ou co-auteure de nombreux ouvrages, notamment *La langue maternelle en classe de langue étrangère* (2001), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* (2001), *La compétence plurilingue : regards francophones* (2008), *Immigration, école et didactique du français* (2008), *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation* (2017).

1 - Le passage de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme témoigne d'un chamboulement méthodologique et pratique.

Pouvez-vous illustrer pour nous les différentes caractéristiques de l'éducation plurilingue et pluriculturelle ?

Ce qui a été appelé « Education plurilingue et pluriculturelle » (EPP) s'appuie sur une notion réfléchie et proposée par Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate dans le cadre d'une étude pour le Conseil de l'Europe en 1997 et intitulée *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (CPP) et visant, avec d'autres travaux, à préparer l'élaboration du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Il s'agit donc d'une réflexion pensée d'abord dans la perspective de l'évolution de la construction européenne, notamment après son élargissement aux pays de l'Europe centrale et orientale, et s'inscrivant dans un objectif de circulation accrue au sein de cet espace. Je pense que le « chamboulement » dont vous parlez n'est pas prioritairement méthodologique et pratique, mais d'abord idéologique et politique. Il s'agissait, de mon point de vue, de substituer, dans une Europe des nations dont Daniel Baggioni (1997) a très bien décrit la construction en matière de politiques linguistiques, une idéologie plurilingue à une idéologie monolingue devant contribuer, certes, à des formes de meilleure compréhension mutuelle entre les peuples et les Etats, mais aussi à une circulation facilitée au sein du grand marché économique européen.

Les fondements de l'éducation plurilingue et pluriculturelle s'appuyant sur cette transformation se sont développés en faisant évoluer la notion de compétence de communication (Hymes, 1984) vers celle de CPP, au moyen d'un certain nombre de « déplacements » que Daniel Coste (2004) explicite et analyse finement. Ces déplacements consistent en particulier à « désatomiser », « décloisonner », « déshomogénéiser », « dénativiser », « défiger l'objectif », « complexifier » les représentations et les pratiques, pour souligner et valoriser le caractère à la fois intégré, déséquilibré, partiel et situé de la CPP. Mais ces caractéristiques éminemment qualitatives et processuelles n'ont, de mon point de vue, que très peu été retenues dans les approches éducatives « plurilingues » se réclamant de la CPP. L'accent a le plus souvent, au contraire, été mis sur la dimension quantitative du « pluri », considérant qu'être plurilingue c'est parler (ou tout au moins connaître) plusieurs langues, représentées comme des entités séparées et distinctes. En ce sens, je pense que cette éducation « plurilingue et pluriculturelle », telle qu'elle est majoritairement appliquée, a en quelque sorte « raté sa cible ».

Pour moi, prendre au sérieux les caractéristiques rappelées ci-dessus, signifie que ce n'est en aucun cas le nombre qui compte, et même qu'on peut « être « plurilingue » à l'intérieur et à partir d'une seule langue » (Castellotti, Coste et Duverger, 2008 : 14), en mettant sur le même plan variation et plurilinguisme et qu'il importe d'abord de développer des « usages plurilingues d'appropriation [dans le cadre d'une] compétence d'appropriation plurilingue » (ou CAP) Castellotti & Moore 2005 : 130). Cette CAP ne se limite pas au développement de pratiques méthodologiques, inter- ou trans-langagières, elle se caractérise beaucoup plus profondément par une transformation de la personne, qui devient *autre* dans le processus d'appropriation (Castellotti, 2017). Et, selon mon expérience, aucune éducation « formelle » inscrite dans les systèmes éducatifs n'est à même d'imposer ou de garantir cela, dans la mesure où il ne s'agit pas, précisément, d'appliquer des préceptes méthodologiques pré-conçus, mais d'imaginer et de favoriser, dans la relation, une manière *autre* d'être au monde.

2 – Parlons à présent des langues de famille comme ressource ou plutôt tremplin pour enseigner/apprendre les langues étrangères. Votre ouvrage intitulé *La langue maternelle en classe de langue étrangère* illustre cette vision en mettant en relief l'intersection entre les langues et l'importance de l'intégration des langues maternelles dans le cours des langues étrangères.

Quelles stratégies d'apprentissage peuvent développer les langues de référence dans l'appropriation d'une langue étrangère ?

J'éviterai, pour ma part, de parler de stratégies. En effet, cette notion renvoie à une conception centrée sur des aspects prioritairement cognitifs. Certes, on ne peut nier la dimension cognitive de tout apprentissage mais, de mon point de vue, celle-ci est nécessairement reliée à des aspects plus largement anthropologiques, affectifs et sociaux.

Les langues que l'on peut nommer familiales, ou appartenant à l'environnement direct des élèves ou étudiants, sont constitutives de leurs parcours, de leurs expériences et de leurs connaissances. Elles peuvent donc à ces différents titres avoir un rôle sur plusieurs plans, potentiellement complémentaires.

Elles contribuent, d'abord, à renforcer la reconnaissance des appartenances multiples des personnes, sur les plans linguistique et culturel. Elles constituent aussi des sources complémentaires d'expérience du monde et des autres : les diverses langues ne renvoient pas aux mêmes imaginaires, ni aux mêmes sphères d'activités ; elles permettent de construire des connaissances reposant sur des concepts enrichis et densifiés, comme le montrent les travaux portant sur les enseignements « bilingues » (voir aussi ce qui est nommé « CLIL » ou « EMILE »), en complexifiant les références de ces concepts et en incitant à les approfondir de manière plurielle (voir Gajo 2006). L'intérêt est alors d'élaborer des formes d'intégration des apprentissages.

Tout cela ne peut à l'évidence se développer qu'à condition que ces « langues » soient reconnues, tant par les personnes qui en sont (même partiellement) locutrices que par les enseignants ou les institutions éducatives. Cela implique aussi que ce travail ne soit pas mené seulement de façon relativement superficielle, comme cela est souvent pratiqué, en cherchant à comparer des « équivalents » lexicaux dans différentes langues, comme si le sens était le même, mais en prenant en compte les imaginaires du monde potentiellement (au moins en partie) différents, et donc, aussi, les divers « univers » auxquels peuvent renvoyer ces « langues ».

Je pense que cela implique aussi de renforcer la place de la compréhension dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, trop souvent prioritairement axés sur la production et l'interaction. Se poser la question des différences éventuelles entre ce que moi-même et quelqu'un d'*autre* a bien pu vouloir dire, écrire, signifier, à travers un éclairage plurilingue, est essentiel dans une perspective diversitaire et altéritaire de la didactique des langues. C'est pourquoi je plaide pour une réhabilitation d'un travail sur le processus traductif dans ce domaine (voir Castellotti 2020).

3 - Le portfolio ou la biographie langagière est l'un des outils fondamentaux de la collecte de données sur les expériences, les pratiques langagières, les certifications officielles, etc.

Comment peut-on sensibiliser/conscientiser les enseignants à l'importance de la biographie langagière dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence le FLE ?

Pour moi, tout d'abord, la biographie langagière n'est pas un « outil ». Et je pense que la question importante n'est pas de collecter des données mais, dans une perspective appropriative, de construire une *relation* qui s'appuie sur une confrontation d'expériences. Les approches biographiques (biographies langagières, récits de vie et d'expérience, etc.) constituent à ce titre des moyens privilégiés d'entrer dans cette relation, de mettre en tension ces expériences, de construire une rencontre, au sens « fort » du terme, telle que l'entend C. Romano : « Que serait, en effet, une rencontre, si elle ne mettait l'advenant en demeure de se comprendre lui-même autrement à partir de possibles reconfigurés ? Que serait une rencontre, si elle ne faisait chanceler nos certitudes, nos habitudes, si elle ne détruisait toute possibilité d'être habitué à quoi que ce soit en nous faisant douter de tout, y compris et d'abord de notre propre capacité à accueillir celui ou celle dont le destin n'a pas seulement croisé, mais altéré et bouleversé le nôtre ? » (Romano, 1999 : 232).

La possibilité de rendre conscients les enseignants de l'intérêt de ce type d'approche et de les employer dans leur enseignement est, à mon avis, de les mettre en situation de le leur faire pratiquer eux-mêmes au cours de leur formation. Beaucoup d'enseignants ont en effet des « histoires de langues » (Bretegnier, 2009) complexes et diversifiées et le fait d'en prendre conscience, de les partager, d'échanger avec d'autres sur l'importance de ces parcours dans leurs propres apprentissages peut contribuer à les rendre plus attentifs à cet aspect et à tout ce que peut permettre la prise en compte des parcours de leurs élèves, dans leur enseignement.

4 - La contextualisation des apprentissages est au cœur de la didactique du plurilinguisme. Cette notion remet en cause les approches normatives et à sens unique dans la mesure où les langues « intersticielles » et « institutionnelles » se rencontrent, se croisent et s'interpénètrent.

A votre avis, comment peut-on favoriser un apprentissage intégré (éveil aux langues et didactique intégrée) en classe de langue ?

Un apprentissage intégré repose d'abord sur un approfondissement de la réflexion sur la notion de « langue » et sur l'histoire des sociétés (et donc des systèmes éducatifs) avec cette notion. Il implique notamment une réflexion sur les statuts différents accordés à ces langues (et / ou à ces « variétés ») et aux formes de pertinence et d'adéquation d'usage de ces parlures, précisément, dans différents contextes et situations, sans pour autant « figer » ces contextes ni les déterminer *a priori* (Castellotti, Debono & Huver 2016).

Je pense aussi qu'une perspective « intégrative » des apprentissages, que j'ai déjà évoquée précédemment, ne concerne pas seulement les apprentissages linguistiques mais aussi, de façon plus large, tous les apprentissages scolaires. Car ce qu'il s'agit d'intégrer, c'est une élaboration de la connaissance au moyen de toute l'expérience des personnes, non seulement intellectuelle mais aussi sensible. L'intégration porte donc d'abord non pas sur des méthodes ou activités, mais sur la *manière* de s'approprier l'ensemble des connaissances en relation, une *manière d'être* à la diversité et à l'altérité.

5 - La décentration, l'hospitalité, la connaissance de Soi, la reconnaissance de l'Autre et la posture auto-réflexive (Cf. *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, 2017) sont les constituants fondamentaux de l'altérité. Ces éléments sont fort nécessaires pour asseoir une approche interculturelle.

Quelles sont les activités pédagogiques que l'on peut mettre en œuvre pour initier les apprenants à une éducation inter/pluriculturelle ?

Un certain nombre de critiques ont été formulées, depuis les années 2000, sur la notion d'interculturel, son évolution et ses dérives. Celles-ci portent en particulier sur la propension à « naturaliser » les cultures (Dervin, 2012) à en accentuer le déterminisme (Demorgon, 2005) ou encore à promouvoir une conception irénique ou « innocente » de l'interculturel (Giordano, 2008). Plus au fond, un des problèmes que je souhaite souligner est que la pensée même de l'interculturel en didactique des langues s'est développée quasi-uniquement sur un arrière-plan épistémologique pragmatique, ayant pour effet de s'intéresser en priorité à la « communication interculturelle ». Ce positionnement met l'accent sur des formes d'injonction à « se comprendre », en synchronie, sans expliciter les conflits et tensions que ne manquent pas de provoquer l'altérité historique, sociale, linguistique, culturelle.

La prise au sérieux d'une éducation dite « inter/pluriculturelle », indissociable des dimensions « inter/plurilingues », s'appuie d'abord sur une prise de conscience de la diversité constitutive de tous les êtres humains, et du fait qu'ils font toujours sens *autrement*. Comme je l'ai souligné précédemment, je pense donc que ce ne sont pas les approches méthodologiques ou le choix des activités en soi qui peuvent changer la donne en matière de rapport à l'altérité. Car, en étant conçues a priori, sans tenir compte, précisément, des histoires et expériences situées, elles ne peuvent apporter qu'une réponse superficielle à cette question fondamentale.

Certaines approches sont cependant, probablement, plus favorisantes pour permettre d'instaurer les bases d'une relation potentiellement interculturelle ou, plutôt, *alterculturelle* (Debono & Castellotti, à par.), au moyen non pas d'activités mais de « manières de travailler et d'être en relation » dont on peut trouver des illustrations dans Lorilleux (2015) et Leroy (2016). Il s'agit de mettre en œuvre des processus non pas auto- mais altéro-réflexifs (Robillard, 2007) qui, d'une part, mobilisent des dimensions fortement chargées historiquement et culturellement (art, littérature, histoire des conflits...) et qui, d'autre part, font travailler l'imaginaire des personnes à travers une prise en compte de leurs propres parcours et expériences. C'est à ce prix, je crois, qu'on peut permettre une *appropriation*, au sens fort du terme.

Bibliographie

- Baggioni, D. 1997, *Langues et nations en Europe*, Paris, Payot.
- Bretnegnier, A. 2009, « Histoires de langues en formation. Une démarche de recherche-intervention alter-réflexive », in Molinié M. & Huver E. (coord.), *Praticiens -chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* n° 4, LESCLaP, Université Picardie Jules Verne, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01517807/document>
- Castellotti, V. 2020, « La réception - compréhension - traduction en didactologie-didactique des langues : quelles conceptions, pour quelles orientations ? » *In-pertinences* n° 1, « Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrances », Vol. 2. En ligne : <https://dynadiv.univ-tours.fr/in-pertinences/debats-et-essais-522869.kjsp?RH=1491387470823>
- Castellotti, V. 2017, *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Paris, Didier, Collection langues et didactique, 352 p.
- Castellotti, V. Coste, D. & Duverger, J., 2008, *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, Paris, ADEB.
- Castellotti, V., Debono, M. & Huver, E. 2016, « D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire » dans Babault, S., Bento, M. & Spaeth, V. *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*, Berne, P. Lang, 49-76.
- Castellotti, V. & Moore, D. 2005, « Cultures métalinguistiques, répertoires pluriels et usages d'appropriation », dans Beacco, J.C. et al. (dir.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 107-132.

- Coste, D. 2004, « De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue dans A. Auchlinet *al.* (éds.). *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*, Québec, Nota Bene, 67-85.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997 [2^eed. 2009], *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Debono, M. & Castellotti, V. à par., « La mort de l'altérité ou le déclin de l'illusion interculturelle : une utopie devenue obstacle », dans Delorme, V., Bretegnier, A. et Nicolas, L., « *L'interculturel* » dans *l'enseignement supérieur : conceptions, pratiques, enjeux et perspectives*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Demorgon, J. 2005, *Critique de l'interculturel - l'horizon de la sociologie*, Paris, Economica, Anthropos.
- Dervin, F. 2012. *Impostures interculturelles*. Paris, L'Harmattan.
- Gajo, L. 2006, « Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité », *Education et sociétés plurilingues* n° 20, 75-87.
- Giordano, C. 2008, « L'insoutenable innocence de l'interculturel », dans Gohard-Radenkovic, A. & Akkari, A.J. *Coopération internationale : entre accommodements interculturels et utopies du changement*, 161-170.
- Hymes, D. 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier / CREDIF, Collection LAL.
- Leroy, M. 2017, *Du plurilinguisme à l'école au Sud-Tyrol. Minorités linguistiques, représentations sociolinguistiques, dynamiques identitaires et pratiques éducatives en milieu plurilingue*. Thèse de doctorat sous la direction de V. Castellotti et J. Erfurt, Université de Tours et Université W. Goethe, Francfort.
- Lorilleux, J. 2015, *Écritures transformatives. Quand des élèves allophones deviennent auteurs, ou : de l'appropriation à l'émancipation* thèse de doctorat sous la direction de V. Castellotti, Tours, Université François Rabelais.
- Robillard, D. de 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans Blanchet, P., Calvet, L.-J., Robillard, D. de, *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question. Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n°1, L'Harmattan, 81-228.
- Romano C. 1999 *L'événement et le temps*, Paris, PUF.