



HAL
open science

L'anglais, le français, le chinois et les autres : quelle(s) intégration(s) des apprentissages ?

Véronique Castellotti

► To cite this version:

Véronique Castellotti. L'anglais, le français, le chinois et les autres : quelle(s) intégration(s) des apprentissages?. L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques, L'Harmattan, Coll. Espaces Discursifs, pp.211-229, 2009. hal-01390210

HAL Id: hal-01390210

<https://hal.science/hal-01390210>

Submitted on 1 Nov 2016

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.

Parution en 2009 dans Forlot, G. (dir.) *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*, Paris, L'harmattan, Collection Espaces discursifs, 211-229.

L'ANGLAIS, LE FRANÇAIS, LE CHINOIS ET LES AUTRES : QUELLE(S) INTÉGRATION(S) DES APPRENTISSAGES ?

Véronique CASTELLOTTI ¹

1. Introduction

Ce texte constitue, en quelque sorte, une mise en abyme, dans la mesure où c'est une autre postface qui en annonce la teneur. Daniel Coste écrivait en effet, en 2001, dans un ouvrage que je dirigeai à l'époque : « On partira, ponctuellement, du constat présent dans plusieurs contributions, que des apprenants d'une L3 ou 4, « natifs » d'une L1, peuvent avoir recours, en classe ou dans des usages autres, à une L2 particulière, en la circonstance l'anglais » (Coste, 2001 : 194). Le développement qui suit précise la portée de ces recours, non seulement utilitaires, mais jouant bien potentiellement un rôle central, organisateur, dans la construction d'une compétence plurilingue, dans la mesure où « cette langue occuperait une position particulière, sinon de médium incontournable, du moins de latence activable ou de disponibilité dominante en cas de besoin. Dit autrement : une langue qui ne serait jamais totalement mise hors circuit, totalement débrayée » (*ibid.* : 194-195).

Je me réjouis donc que, sept à huit ans après, un numéro de revue (Robert & Forlot, 2008) puis le présent ouvrage tentent enfin de commencer à interroger de manière plus précise, à travers plusieurs exemples, certains des rôles et fonctions

¹ Université François Rabelais, Tours. Équipe « Dynamique et Enjeux de la Diversité : cultures, langues, littératures, formation » (DYNADIV, EA 4246)

particuliers que peut jouer l'anglais dans et pour l'apprentissage d'autres langues étrangères, notamment, dans de nombreux cas aujourd'hui dans le monde, pour celui du français.

2. Quelles interprétations de l'apprentissage des langues ?

Les manières dont on s'approprié des langues considérées comme étrangères² ont fait l'objet de nombreux travaux de recherches et sont également le sujet de représentations « ordinaires » récurrentes et fécondes. Comme le rappelle Gilles Forlot dans son introduction, les « modèles savants » comme les conceptions « ordinaires » sont principalement caractérisés, en France en particulier et, dans une moindre mesure, dans d'autres pays, par une orientation fondée sur l'unicité et le cloisonnement entre les langues.

2.1. Un modèle monolingue et séparatiste

Aussi bien les travaux historiques sur les méthodologies de l'enseignement des langues (voir notamment Germain, 1993 ; Besse, 2000) que les nombreuses recherches portant sur les représentations des langues et de leur apprentissage (voir notamment Castellotti, 2001 ; Moore, 2001, Castellotti & Moore, 2002), comme sur les pratiques de classe dans ce domaine ou encore les recherches sur la linguistique populaire (Paveau & Rosier, 2008) convergent pour dresser un panorama des conceptions majoritaires fortement imprégnées d'une idéologie monolingue, uniciste et puriste, particulièrement exacerbée en France, mais qui rencontre des modèles plus généralement occidentaux de l'apprentissage des langues marqués par des conceptions également monolingues et séparatistes. L'introduction de Gilles Forlot précise aussi combien ces représentations imprègnent fortement et durablement les processus d'appropriation des langues.

2. L'étrangeté des langues n'est pas une donnée en soi et Louise Dabène notamment explique bien que leur degré de « xénité » peut s'avérer considérablement variable (Dabène, 1994)

Ces orientations sont sous-tendues par un socle triplement fondé :

- sur une linguistique structurale profondément mixofuge (Robillard, 2008), où les langues ne peuvent être pensées que comme des entités « naturellement » et nettement séparées ;
- sur un modèle cognitif qui n'envisage les apprentissages qu'indépendamment les uns des autres, et qui débouche, du point de vue langagier, sur une conception de « monolingual language proficiency » (Cenoz & Genesee, 1998 : 17) ou de double monolinguisme (Castellotti & Moore, 2005 : 118) ;
- sur la figure, enfin, du « locuteur natif », dont la langue maternelle n'est pas tant celle de sa mère que celle de la « mère patrie » (Boutan, 2003), dans une intrication entre construction nationale et construction linguistique (Baggioni 1997, Robillard 2008).

Ces conceptions largement dominantes continuent à se perpétuer dans la période récente, notamment parce que, d'un point de vue géo-sociolinguistique, la place « hypercentrale » de l'anglais (Calvet, 1999) peut être perçue comme une menace pour les politiques de diffusion de certaines langues, en particulier pour le français qui a lui-même occupé pendant longtemps une position internationalement dominante. Elles donnent lieu à des représentations séparatistes qui touchent les différentes fonctions des langues, linguistique et cognitive, communicative, socio-identitaire et à des formes paradoxales dans les manières dont on perçoit les relations entre le français et l'anglais³, ainsi que les objectifs visés dans l'apprentissage de l'anglais en France (voir LeLièvre, 2008).

Il n'est donc pas étonnant qu'il ait fallu attendre plusieurs années (près de dix ans après la diffusion du « modèle gravitationnel » de L.-J. Calvet et huit ans après l'article de D. Coste) avant qu'on commence à s'intéresser plus sérieusement

3. On peut ainsi relever que « bien parler anglais » revient, pour un certain nombre d'étudiants par exemple, à opérer une sorte de trahison vis-à-vis de la France alors que, dans le même temps, ils jugent l'anglais comme une langue « moderne », qu'il est hors de question de ne pas pratiquer...

au rôle de l'anglais ; sans doute parce que les Français se ressentent peu ou prou comme les « propriétaires » du champ du français langue étrangère et qu'on peut imaginer qu'ils exportent dans ce champ, à l'international, les idéologies linguistiques à l'œuvre sur leur propre territoire, pour le français comme pour l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères en France. Pourtant, dans le même temps, des recherches issues de domaines voisins se rencontrent pour questionner ce modèle, le critiquer, voire l'ébranler.

2.2. Une remise en question du modèle monolingue

Cette mise en question ne se produit que grâce à une forme de décalage ou de décentration des travaux, dont un certain nombre (notamment ceux de Gumperz), à partir des années 60, puisent leurs sources ailleurs qu'en Occident, notamment en Afrique et en Inde, où le plurilinguisme constitue la trame des usages ordinaires⁴. Ils s'enrichissent ensuite des réflexions sociolinguistiques, puis didactiques, liées à l'extension et à la diversification des formes et des enjeux des migrations internationales et croisent les orientations impulsées parallèlement, dans le domaine cognitif, par les approches socio-constructivistes.

La construction européenne, dans ses dimensions politiques, trouve alors dans ces réflexions un appui pour étayer ses propres orientations en matière de politiques linguistiques qui se traduisent principalement par le « choix » de ne pas choisir une langue commune et de tenter de fonder une citoyenneté européenne en conservant une certaine diversité linguistique. Les conséquences qui en découlent dans le domaine éducatif se déclinent à travers le *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) et le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques-éducatives en Europe* (Beacco & Byram, 2007). Ce mouvement conduit à poser un

4. Les recherches sur les créoles peuvent aussi être citées comme ayant notablement contribué à déplacer la perspective, mais elles ont été beaucoup moins mobilisées, jusqu'à une date récente, par les chercheurs travaillant sur l'appropriation des langues, à l'exception de Daniel Véronique et de ses collaborateurs (voir en particulier Véronique, 1994).

certain nombre de questionnements renouvelés, notamment dans les directions suivantes :

- des réflexions sur l'écologie des langues, la contextualisation, les politiques linguistiques ;
- une relativisation des positionnements universalistes ;
- une « migration » vers des notions introduisant davantage de variabilité et de complexité (ressources, répertoire, parcours, compétence, etc.) ;
- une prise en compte plus visible des sujets comme acteurs sociaux.

Pour ce qui nous concerne plus particulièrement dans ce livre, les interrogations sur d'éventuelles contextualisations géo-sociolinguistiques conduisent à questionner la place de l'anglais et donc une possible réorganisation et séquentialisation des apprentissages langagiers, en fonction de la place et du rôle qu'on peut, qu'on souhaite ou qu'on pense devoir lui attribuer. En effet, comme le rappelle la citation de Daniel Coste en introduction, l'anglais occupe *de facto* une position qu'on ne peut ignorer, dans la mesure où elle est très majoritairement enseignée comme première langue étrangère dans la quasi totalité des pays non anglophones, où elle a dans de nombreuses productions, notamment culturelles (chanson, cinéma, jeux vidéo, etc.) une présence privilégiée, où elle devient une langue d'éducation, notamment au niveau universitaire, dans de nombreux pays, etc. Tout cela lui confère non seulement une valeur d'utilité, mais aussi un prestige inégalé auprès des jeunes notamment : c'est la langue de la modernité, des circulations, des loisirs, des échanges en tous genres.

Elle devient alors une sorte de prototype de LA langue étrangère et, en même temps, acquiert le statut de langue « proche » et « facile » dès le plus jeune âge, comme on a pu le constater lors d'une recherche avec des enfants décidant qu'un texte (rédigé en fait en catalan) était en anglais, puisque « l'anglais ça ressemble un peu à nous alors c'est de l'anglais »

et que « c'est un peu de notre langue » (Castellotti & Moore, 2001) ...

Ces reconfigurations entraînent des questionnements en matière d'apprentissage et d'enseignement des langues, comme le rappelle Daniel Coste :

En termes d'appropriation, comment penser un apprentissage du français intervenant de plus en plus souvent après celui de l'anglais ? Quels effets, facilitateurs ou perturbateurs, donner à cette séquence, en relation aussi aux autres langues déjà « installées » ? Faut-il continuer à s'en tenir à une relation pensée selon le paradigme d'une interlangue se développant dans le contact langue maternelle / langue étrangère ou adopter des modèles interprétatifs plus complexes (cf. Cenoz & Genesee, 1998) ? (Coste, 2006a : 16).

En effet, ces changements n'ont pas manqué d'être accompagnés, au cours des trente dernières années, de l'émergence de nouvelles conceptions des phénomènes d'appropriation, qui visent tous, selon des points de vue différents, mais de manière complémentaire, à reconstruire différemment la perspective : au lieu de la concevoir sous la forme de trajectoires linéaires, en considérant qu'on apprend chaque langue, indépendamment, cumulativement et successivement d'un point A (la langue 1) à un point X (la langue n), on commence à imaginer de possibles interdépendances et à envisager des parcours pluriels, où les détours, les passages et les synergies entreconstruisent une dynamique à la fois commune et diversifiée.

Je ne reviendrai pas sur la totalité des travaux ayant contribué à développer et à diffuser cette orientation, dont s'inspirent plusieurs des articles composant cet ouvrage et dont Gilles Forlot retrace aussi une partie du déroulement ; je me bornerai à signaler rapidement l'apport de ceux qui me paraissent avoir jalonné le plus significativement cette évolution.

Du point de vue des processus acquisitionnels, tout d'abord, les recherches de J. Cummins et de ses collègues (voir

notamment Cummins, 1979, Cummins & Swain, 1986) ont, parmi les premiers, proposé l'idée d'une compétence sous-jacente commune (*Common Underlying Proficiency*) permettant aux bilingues de mobiliser leurs capacités de manière interreliée. Cette conception, en phase avec les travaux socioconstructivistes, a été reprise par V. Cook (1992), insistant sur l'importance des processus cognitifs développés lors d'apprentissages antérieurs et du développement d'une conscience métalinguistique productive, contribuant à une compétence plurielle (*wholistic multi-competence*). Enfin, toujours du point de vue psycholinguistique, il faut signaler dans les années 2000 les travaux publiés par U. Jessner et ses collègues (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001 ; Herdina & Jessner 2002 notamment) qui, en travaillant sur l'acquisition d'une troisième langue (et plus), envisagent le fonctionnement d'un locuteur plurilingue comme « un système psycholinguistique complexe comprenant des systèmes linguistiques particuliers (SL1, SL2, SL3, etc.) » en interrelation⁵.

Dans le même temps, et en articulation avec une partie des travaux précédents, un courant de recherche prenant appui, notamment, sur les analyses des pratiques linguistiques des migrants en Europe propose de repenser la perspective orientant les réflexions sur le bilinguisme, puis le plurilinguisme. En mobilisant les dimensions à la fois communicatives et identitaires des usages pluriels et mélangés qui les caractérisent, ces recherches conduisent à envisager le bilinguisme non plus comme l'addition de deux langues distinctes, mais comme une compétence originale et intégrée, se réalisant par la mise en oeuvre située de ressources combinées (voir en particulier Grosjean, 1982 ; Lüdi & Py, 1986/2002). Les rapprochements effectués, notamment, entre les bilingues et les apprenants de langues (Py, 1991, 1992) contribuent à construire une vision radicalement différente des contacts dans les situations

⁵ « DMM views a multilingual speaker as a complex psycholinguistic system comprising individual language systems (LS1, LS2, LS3, etc.) » (Herdina & Jessner, 2001 : 3).

d'apprentissage, en instaurant les articulations, imbrications et passages comme moteurs de l'appropriation.

Ces recherches, qui se complètent, sont mises à profit, dans le cadre de la construction de l'Europe et du développement en son sein de politiques linguistiques-éducatives promouvant la pluralité linguistique et culturelle. Elles alimentent en particulier la réflexion sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, définie dans une étude impulsée par le Conseil de l'Europe (Coste, Moore, Zarate 1997) en vue de la préparation du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Cette notion précise bien les principaux déplacements opérés, d'une vision monocentrée à une conception plurielle et intégrée des apprentissages :

Un apprenant « ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (Conseil de l'Europe, 2001 : 129).

Ces dimensions sont ensuite détaillées et précisées dans plusieurs autres travaux (voir notamment Coste, 2001, 2002, 2004, Castellotti 2006, Moore 2006, Moore & Castellotti 2008). L'ensemble de ces recherches, travaux et réflexions (on en trouvera une présentation plus détaillée dans Candelier & Castellotti, à par.) conduisent donc à déplacer la perspective, au sens propre du terme, comme lorsque, en architecture, on introduit un élément qui vient bousculer l'ordonnancement et qui oblige à repenser l'ensemble si on veut retrouver une certaine cohérence. En particulier, ils contraignent à s'intéresser à « l'angle mort » de l'apprentissage des langues, à savoir les rôles potentiels des langues apprises après la langue de première socialisation (L1) lors de la découverte et de l'appropriation d'une nouvelle langue, en faisant l'hypothèse que l'appropriation d'une L3, L4, etc. constitue un processus différent de celle d'une L2.

2.3. L'appropriation langagière au-delà d'une L2

L'idée que l'apprentissage d'une troisième, quatrième ou cinquième langue s'effectue, de manière générale, plus aisément que celui de la deuxième n'est ni nouvelle, ni particulièrement originale. Les recherches récentes sur ces questions ne font donc bien souvent que confirmer, comme le notent Bailly *et al.* dans cet ouvrage, ce qui a été relaté par maints observateurs, portant un regard réflexif sur leurs expériences, au cours des siècles.

Elles présentent toutefois l'intérêt de tenter de préciser quels sont les facteurs qui interviennent le plus souvent et la manière dont se distribuent les combinaisons et influences interlinguistiques dans la construction de ces répertoires complexes. Un des facteurs très fréquemment évoqué est celui de la « proximité » entre les langues, qu'il s'agisse de formes de proximité typologique, génétique ou culturelle :

Learners of French and English who have already acquired a non-Indo-European first language tend to transfer vocabulary and structures from other Indo-European languages they know rather than from their first language (Cenoz & Genesee, 1998: 22)

Comme le note G. Forlot, les articulations effectuées par les apprenants relèvent beaucoup plus fortement de leur perception de la proximité que de la façon dont la conçoivent les linguistes à travers les recherches sur la typologie des langues. Les appuis interlinguistiques apparaissent en outre être liés à une grande diversité de paramètres. En s'appuyant notamment sur les travaux de Hammarberg (2001), M. Bono propose ainsi une synthèse des différents facteurs semblant être mobilisés selon les cas, qui peuvent être d'ordre cognitif (psychotypologie), sociolinguistique (statut des langues), représentationnel (utilité, prestige, facilité, sympathie, ...), institutionnel et didactique (transfert plus ou moins « autorisé », ...) (Bono, 2008), sans oublier ce qui relèverait d'un « effet étranger », déjà suggéré par Meisel (1983) et repris plus récemment (« *foreign language mode* », De Angelis et Selinker, 2001 ou « *association of foreignness* », De Angelis, 2005). Il s'agirait dans ce cas de s'appuyer sur une L2, y compris perçue comme « distante »,

pour mieux « parler étranger » en se distinguant de la L1, typologiquement plus « proche » (Bono, 2008).

On peut ainsi relever deux dimensions importantes issues de ces travaux pour la réflexion didactique : la relativisation du rôle de la L1, dans la mesure où « la diversification des sources et des repères potentiels ne peut que déboucher sur une relativisation de sa fonction » (Castellotti, 2001 : 14) et une attention plus importante au rôle des autres langues apprises, en particulier à la langue étrangère « majeure » que constitue le plus souvent l'anglais, en devenant une langue « seconde » ou, plus souvent, une langue « pivot » pour les apprentissages ultérieurs.

3. Quelles transformations en matière d'intégration didactique ?

Les implications de ces évolutions dans la sphère didactique se font sentir surtout à partir de la deuxième moitié des années 90, même si certains travaux avaient commencé à voir le jour antérieurement, en particulier les propositions de Roulet (1980) concernant le développement d'une didactique intégrée des différentes langues apprises et celles de Hawkins (1984) visant à instaurer un « éveil au langage et aux langues » portant à la fois sur l'ouverture à la diversité et sur une conscience accrue des phénomènes langagiers, dans la lignée des réflexions ayant auparavant vu le jour en Italie autour de la notion d'*educazione linguistica* (voir pour une synthèse Costanzo, 2002).

3.1. Des tentatives le plus souvent « comparatives-contrastives »

Ces propositions d'ordre didactique se fondent essentiellement sur une observation raisonnée des « fonctionnements » des langues, de leurs rapprochements et de leurs éloignements, tout en s'accompagnant parfois de mises en regard des habitudes et comportements culturels, dans une perspective qui est le plus souvent d'ordre comparatif-contrastif, c'est-à-dire qui continue à envisager les langues comme des

systèmes stables et clos, appartenant à des catégories didactiques elles aussi bien définies, comme celles de langue « maternelle », « seconde » ou étrangère » dont il est possible et utile de comparer, terme à terme, les organisations.

Dans cette configuration se profile depuis peu une place particulière pour l'anglais, qui interviendrait, en tant que langue étrangère très majoritairement apprise (et enseignée) en premier, comme une sorte d'intermédiaire entre la langue première et les autres langues étrangères rencontrées postérieurement. Cette place apparaît d'autant plus centrale lorsque la première scolarisation s'est effectuée dans une langue considérée comme « lointaine », et a fortiori lorsque le système graphique de cette langue ne s'organise pas au moyen d'un alphabet latin (chinois, arabe, japonais par exemple), comme le rappellent ici Bailly *et al.*

Si l'on prend l'exemple, analysé dans ce volume par Christine Cuet, de Chinois apprenant le français, on observe ainsi que l'anglais constituerait une sorte de tremplin de par certains traits morphosyntaxiques qui rapprocheraient le chinois et l'anglais sur certains points (la composition morphologique), l'anglais et le français sur d'autres (la flexion verbale) et de par une grande parenté lexicale entre l'anglais et le français comme le rappellent aussi C. Bruderman, J.-M. Robert et G. Forlot.

Mais les inévitables rapprochements que ne manquent pas d'effectuer les apprenants, même s'ils ne s'y autorisent pas toujours comme le remarque C. Cuet à propos de leur propension à vérifier dans le dictionnaire même les significations les plus transparentes, peuvent aussi révéler une forme de « logocentrisme décalé », selon l'expression de Y. Bouclet (2007) qui conduit à considérer que toutes les langues occidentales ne seraient en quelque sorte que des « sous-produits » de l'anglais, moins utiles, plus difficiles à apprendre, etc.

Bailly *et al.* montrent ici *a contrario* que, dans le cas d'apprenants adultes ayant fait le choix de venir apprendre le français en France, une majorité conçoit l'anglais appris

antérieurement comme une aide partielle, à relativiser selon différents critères comme le niveau dans chacune des langues, le type de capacité travaillée ou la forme de la communication. Les enjeux et motivations liées à l'apprentissage (plus ou volontaire, avec un objectif plus ou moins finalisé, etc.) entrent probablement largement en compte pour expliquer ces différences. On observe qu'il subsiste toutefois, y compris pour les apprenants conscients et motivés, la représentation selon laquelle la proximité et l'appui engendrent de possibles (et dommageables) confusions, et que l'efficacité de l'apprentissage est davantage garantie si on le maintient dans un mode strictement monolingue.

Les aides que peuvent constituer un apprentissage antérieur de l'anglais sont en outre perçues, aussi bien par les apprenants que par certains chercheurs, comme limitées à certaines dimensions, essentiellement instrumentales, et comportant un intérêt inégal selon les capacités visées : l'anglais apparaît par exemple comme relativement utile pour accélérer le processus de compréhension écrite en français, mais d'une aide beaucoup moindre (voire d'un effet négatif) pour d'autres capacités.

Il s'agit donc de se demander si et comment, au delà d'un rôle essentiellement instrumental, on peut construire, plus généralement et comme le propose G. Forlot en introduction, des formes d'intégration qui prévoient pour l'anglais un rôle lié à sa dominance sans pour autant qu'il exerce une domination exclusive vis-à-vis des autres langues et de leurs apprentissages.

3.2. D'autres propositions possibles

Les textes réunis dans cet ouvrage envisagent les formes de relations de différents points de vue, et avec des orientations diverses, certains étant centrés préférentiellement sur l'un des paramètres des situations d'appropriation, comme la dimension cognitive (Deyrich & Olivé), instrumentale et linguistique (Brudermann, Machart et Lim, Moal, Robert) ou encore didactique (Markey). Les autres contributions (Bailly *et al.*, Cuet, Caron Réaume) s'attachent davantage à dégager une articulation de différents facteurs mis en oeuvre lorsqu'on

s'intéresse à la pluralité des références et des ressources mobilisées pour l'apprentissage.

Cela conforte, s'il en était besoin, la conviction selon laquelle, sur cette question comme sur d'autres, il convient de ne pas considérer qu'on a mis au point LA méthode miracle, qui serait opératoire de manière générale, dans tous les cas où l'anglais a été appris antérieurement à d'autres langues. Les options qui peuvent être choisies doivent au contraire, de mon point de vue, être précisément réfléchies et contextualisées, non seulement en fonction des lieux et des langues concernées, mais aussi de bien d'autres facteurs, comme par exemple :

- la durée d'apprentissage et les capacités des élèves / apprenants en anglais et en Ln ;
- plus largement, leurs biographies langagières et d'apprentissage ;
- les objectifs de leur apprentissage et les besoins qui y sont liés ;
- les modes d'éducation dans lesquels ils sont insérés et les conceptions qu'ils construisent ;
- les types de capacités visés en Ln.

Cette liste, non exhaustive, permet d'imaginer une diversification des voies à mettre en oeuvre dans la perspective de construire une compétence plurilingue, mobilisant et intégrant toutes les ressources et capacités des apprenants, parmi lesquelles celles relevant de l'anglais peuvent avoir, dans certaines configurations, une place et un rôle particulier, aussi bien vis-à-vis des nouveaux apprentissages que pour des retours vers la (les) langue(s) première(s), comme l'évoquent Deyrich & Olivé à propos d'enfants français travaillant la lecture d'albums dans plusieurs langues.

Une telle intégration vise d'abord à construire une conscience (socio)linguistique et métalinguistique à partir de et dans la pluralité, en y incluant ce qui relève de la langue commune le cas échéant, afin d'éviter les tentations séparatistes

conduisant au développement de compétences doublement ou triplement monolingues, ou au fait de considérer l'anglais comme prototype et « matrice » de toutes les langues étrangères. L'objectif porte donc, plutôt que sur les résultats, sur le déroulement du processus et, en particulier, sur les stratégies d'intercompréhension / de communication interlingue⁶.

3.3. Quelles conséquences en matière de curriculum, de pratiques de classe, d'évaluation, de formation des enseignants ?

Ce positionnement a de nombreuses implications concrètes dans l'organisation des enseignements et les pratiques de classe. Du point de vue curriculaire, tout d'abord, la question principale a déjà été posée de façon claire :

Comment faire en sorte que la partie scolaire d'un parcours d'expériences d'apprentissage à la fois prenne en compte, exploite, optimalise et prépare les autres expériences d'apprentissage, tout en assurant, de manière aussi cohérente et économique que possible, son apport propre à ce parcours qui la dépasse ? (Coste, 1995 : 69)

Il semble qu'un tel programme puisse s'élaborer, au moins partiellement, à partir de scénarios susceptibles d'analyser et de sélectionner les principales composantes des parcours, selon les lieux et les publics, afin de retenir ce qui, contextuellement, apparaît le plus pertinent, comme cela a été expérimenté au Val d'Aoste (Voir Coste 2006b). Il s'agit alors de construire une éducation plurilingue « à géométrie variable » (Castellotti, Coste & Duverger 2008), mettant en oeuvre une orientation multidimensionnelle dont on peut apercevoir quelques prémisses dans certaines contributions à cet ouvrage, comme celle de M. Markey.

La rencontre se construit aussi dans les pratiques de classe. Lorsque, par exemple, on s'appuie sur des supports de même

⁶ Le choix d'utiliser, à la suite de M.-T. Vasseur (2005), interlingue plutôt que exolingue est lié à la volonté de s'inscrire dans une perspective où on conçoit les phénomènes de « pluralité » comme fondamentalement imbriqués, et non comme s'instaurant entre des langues ou des variétés distinctes.

nature comme les albums (Deyrich & Olivé), on peut construire un sens partagé au-delà de la diversité linguistique et à partir de cette diversité. De même, lorsqu'on travaille sur la description d'itinéraires en français et en chinois, en partant de la position du corps dans l'espace et en explicitant l'interprétation qu'on en retient de part et d'autre (Cuet), on élabore peu à peu une compétence mise en oeuvre conjointement en chinois et en français, en conservant une complexité interactive dans laquelle peuvent s'insérer des activités plus ou moins « orientées », en fonction de caractéristiques communes ou plus spécifiques. Ces modalités s'avèrent productives, dans une perspective plurilingue, à condition qu'elles soient réciproques : on voit que lorsqu'elles sont mobilisées dans un seul sens (Caron-Réaume) elles peuvent au contraire empêcher les rencontres et inhiber les possibles partages.

Cela implique aussi de construire des formes d'évaluation en cohérence avec de tels dispositifs, ce qui constitue probablement la tâche la plus difficile. En effet, l'évaluation est par définition une opération qui vise à contrôler l'adéquation d'un élément ou d'un résultat par rapport à une norme, un modèle, un standard et qui, de ce fait, s'accommode mal de pratiques variables et évolutives, complexes, instables et peu standardisées. Comment évaluer non seulement des résultats mais aussi des processus, modulaires et pluriels qui plus est ? Comment reconnaître positivement les marques de parler plurilingue, les bricolages interlectaux, les approximations s'appuyant sinon sur des formes normées, du moins sur des hypothèses cohérentes ?

Si l'on vise à développer la pluralité, il serait cohérent d'évaluer, du point de vue de la compétence construite, la mise en oeuvre de cette pluralité. Cela peut sans doute s'envisager au moyen de la construction de modalités d'évaluation contextualisées, à travers notamment deux types de démarches :

- l'élaboration de scénarios plurilingues (Huver, 2008) mettant en scène des situations de communication interlingue vraisemblables selon les publics considérés : comptes-rendus de productions rédigées ou énoncées dans plusieurs langues, tâches

à réaliser dans des écoles ou entreprises internationales, rencontre avec des clients ou des touristes étrangers, participation à un stage international, etc. ;

- la co-réalisation (par les apprenants entre eux et / ou avec l'enseignant) de portfolios adaptés à leur situation permettant la prise de conscience, la valorisation et la reconnaissance de capacités, connaissances, dispositions et attitudes s'appuyant sur la diversité-pluralité linguistique et culturelle (voir pour un premier exemple Castellotti & Moore, 2004).

Il convient aussi, dans la perspective développée, de construire des formes d'évaluation susceptibles d'évoluer en même temps que les objectifs et les modalités d'apprentissage et enseignement ainsi que de la modularité des curricula.

Cela nécessite, enfin, de s'intéresser sérieusement à la formation des enseignants dans une telle perspective, en prenant en compte le fait que ces enseignants sont, très majoritairement dans le monde, des « non-natifs »⁷ de la langue qu'ils enseignent et que leurs répertoires sont plurilingues. Comme le fait remarquer D. Macaire : « on ne peut attendre des élèves une posture plurilingue si les enseignants ne sont pas eux-mêmes en mesure de valoriser une telle posture » (Montagne-Macaire, 2008 : 4). On a donc tout intérêt à intégrer ces éléments dans leur formation, en ne considérant pas qu'ils sont des enseignants d'UNE langue, mais bien des enseignants de langueS, destinés à favoriser la construction et l'enrichissement du répertoire (déjà en partie pluriel aussi) de leurs élèves.

Pour être opératoire et cohérente, une telle formation devrait partir de leurs expériences avec les langues et avec l'apprentissage / l'enseignement, en leur faisant prendre conscience, au moyen d'activités réflexives, des ressources dont ils disposent et des moyens possibles de les activer. Plusieurs modalités ont déjà été envisagées pour imaginer et mettre en

⁷ Cette terminologie me paraît tout à fait contradictoire avec une conception plurilingue de l'apprentissage. Je la conserve toutefois ici provisoirement pour l'économie du propos ; pour une réflexion plus développée sur cette question, voir Castellotti, à paraître (a).

oeuvre des propositions de ce type (voir notamment Castellotti 2001b, Macaire, 2001, Huver, à par.). Il s'agit en priorité de les faire réfléchir et revenir sur leurs propres expériences avec la diversité et sur les moyens de transformer ces expériences en compétence, de les confronter de manière consciente à la différence (« détour » par une langue inconnue et observation / réflexion de leurs attitudes et stratégies, et du rôle de langues « intermédiaires » comme l'anglais dans ce processus), de les impliquer concrètement dans la conception d'activités de classe construites avec la pluralité, etc.

4. Conclusion : construire une compétence d'appropriation plurilingue au service de politiques linguistiques diversitaires

Les articles réunis dans ce volume perçoivent de manière diversifiée les phénomènes qui peuvent survenir, les relations qui peuvent s'instaurer et les éléments qui apparaissent comme prépondérants lors de l'apprentissage d'une n^{ième} langue, qu'on les perçoive comme bénéfiques ou inhibiteurs. On peut pourtant essayer de reconstruire quelques fils directeurs, en cheminant à travers ces textes, faire émerger quelques mots clés qui balisent la lecture et organisent l'interprétation.

Le rôle de l'anglais d'abord dont, malgré (ou à cause de ?) son incontournableité, on peine à préciser comment il peut contribuer à organiser apprentissages et curricula sans provoquer adhésion exclusive ou refus véhément, sans devenir sésame inéluctable ou repoussoir définitif. Quelques pistes sont tracées dans différentes directions pour réfléchir aux possibilités de le mobiliser efficacement sans pour autant remiser les autres ressources linguistiques au magasin des accessoires, pistes qui demandent à être davantage approfondies, développées, concrétisées dans différents environnements pour éprouver leur intérêt et leur opérationnalité.

La manière, ensuite, dont sont représentés les phénomènes trans / interlinguistiques ; comparaisons, rapprochements,

articulations, transferts : tous ces termes (et d'autres sans doute qui ont échappé à ma lecture) continuent à témoigner, même chez les chercheurs « avertis », d'une perception « séparatiste » des langues, en contribuant à faire apparaître les langues comme des systèmes « naturellement » distincts, que l'on peut facilement isoler, comme s'il s'agissait d'une évidence. Pourtant, si l'on se place du point de vue d'un apprenant socialisé en japonais par exemple, et qui rencontre en début d'apprentissage (par écrit) les mots « international » ou « attention », qu'est-ce qui lui signifie qu'il a affaire à de l'anglais ou à du français ? Ce sont aussi ces « transparences » ou plutôt ces « consistances » communes qui permettent l'intercompréhension, bien au-delà de frontières souvent bien plus floues, mouvantes et labiles qu'on ne se les représente... L'idée que les langues ne sont pas des « objets », stables et fixes, mais qu'elles se construisent historiquement et socialement est encore difficile à accepter et surtout à mettre en oeuvre.

Comment, à partir de ces phénomènes provoquant intérêt ou rejet, résistances ou engouements, imaginer et promouvoir d'autres voies pour les apprentissages et enseignements de langues, dans une perspective plurilingue ? Du point de vue didactique et cognitif, comme le note Daniel Coste :

« - toute connaissance d'une langue est partielle,

- mais aussi moins partielle qu'il n'y paraît

*- savoir une langue c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait »
(Coste, 1995 : 69)*

Il s'agit donc, grâce à l'aide des enseignants, voire d'autres éducateurs, de mobiliser ces « savoirs », à la fois réels et partiels, plus ou moins conscients et explicites, pour construire une compétence d'appropriation plurilingue dont on a déjà essayé, dans plusieurs publications antérieures, de définir les principales caractéristiques qui s'articulent autour de deux dimensions principales : une conscience socio- et métalinguistique plurielle et une expérience de la pluralité incluant une confrontation directe à celle-ci (voir pour plus de

détails Candelier & Castellotti, à par.). Une telle compétence ne consiste pas seulement en une « capacité à apprendre des langues » comme s'il s'agissait d'une collection à augmenter, mais surtout dans une mise en oeuvre articulée, en situation, de ressources complémentaires incluant aussi bien des connaissances que des savoir-faire et des attitudes, des perceptions, des comportements construisant plus globalement une « posture plurilingue » (voir aussi Castellotti, à par.) y compris dans « une seule » langue⁸. Faire de l'anglais, comme le propose G. Forlot en introduction, un « outil heuristique » au service de la pluralité devient alors une proposition réaliste, si l'on travaille en priorité sur sa variabilité, ainsi que sur des usages conduisant, à partir d'expériences en anglais, à une décentration ouvrant sur la capacité à accueillir et à construire d'autres formes de pluralité (voir par exemple Feat-Feunteun, 2007). Cette compétence d'appropriation plurilingue peut toutefois s'exercer que si l'environnement l'encourage par des politiques adaptées.

Phillipson juge important à ce propos de « veiller à ce que l'apprentissage de l'anglais ne se fasse pas au prix d'une marginalisation des autres langues » (2005 : 169) et propose, pour ce faire, que « tous les pays, institutions internationales, alliances régionales et organismes supranationaux comme l'Union européenne se dotent de politiques linguistiques explicites » (Ibid.). L'importance des politiques linguistiques et éducatives est à l'évidence prépondérante en la matière, dans une tentative d'articuler le local et le global, de développer une attention à ce qui est partagé tout en cultivant une ouverture à la diversité. Ces politiques ne suffiront toutefois pas, à elles seules, à mener à bien un tel programme, s'il n'est pas relayé, à un niveau plus micro, par des usages d'appropriation et de transmission cohérents avec les orientations, aussi généreuses soient-elles, qui le sous-tendent.

8. Y compris le français, ou d'autres langues premières.

