

Marie-Madeleine Bertucci

IUFM de Versailles / Université de Cergy-Pontoise

Enseignement du français et plurilinguisme

Le thème de la crise de l'école et plus précisément de l'enseignement du français est une antienne récurrente, qu'on peut désormais compter au nombre des « marronniers » de la presse écrite, chaque rentrée apportant sa moisson de publications dénonçant l'impéritie et les errements des programmes et des manuels.

Sans nier l'existence de réelles difficultés de mise en œuvre des actuels programmes de français, notamment au collège et particulièrement en ce qui concerne la prise en charge d'élèves en grande détresse linguistique¹, sans contester la nécessité de réfléchir et de remettre en perspective l'enseignement de la littérature au lycée, on peut s'interroger néanmoins sur les contenus du débat. Celui-ci, en effet, semble se cristalliser autour d'objets symboliques, tels l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe². Le débat se fait l'écho de la difficulté exprimée par les enseignants de français au sujet de la place des enseignements linguistiques dans le cadre de la séquence et des problèmes résultant de la difficile application des objectifs exigeants des programmes dans un contexte de massification de l'enseignement³.

Ce discours de plainte pourrait être interprété comme l'expression d'une frustration, dont la plainte serait le révélateur (Jacobi, 1998 : 52). Cette frustration viendrait d'un sentiment de rupture avec les élèves, notamment de banlieue (Mondot, 2002), vécu comme une source de déceptions : difficultés à enseigner la grammaire, la littérature, décalage entre la formation et la réalité⁴ du métier, dégradation des relations avec les élèves (Chaillou, 2001). La question de la grammaire et de la transmission des savoirs sur la langue est très révélatrice et on peut faire l'hypothèse qu'elle s'inscrit dans le cadre de la problématique plus générale de la crise du français. Les réactions polémiques sur l'enseignement de la langue apparaissent

¹ Voir sur ce point les travaux d' E. Bautier ou de D. Manesse.

² On citera notamment les propos de Philippe Petit, qui écrivait en 2001 dans le cadre d'une série d'entretiens : « les réformateurs ont dérégulé l'école au niveau des contenus : on ne doit plus apprendre de règles de grammaire » (2001 : 85).

³ On en trouve la trace sur Internet, voir notamment un texte de Fanny Capel, intitulé « Quelques « flashes » sur la situation actuelle de l'enseignement du français » www.r-lecole.freesurf.fr page active le 26-10-06, voir aussi le texte d'Antoine Lerougetel « Des enseignants français parlent de la crise dans l'éducation » www.wsws.org page active le 26-10-06.

⁴ Cette mutation est vécue douloureusement par les jeunes enseignants, particulièrement au collège. Ils vivent parfois l'enseignement de leur discipline comme une régression par rapport à leurs études universitaires et notamment les lauréats des concours, qui redoutent de perdre leur savoir du fait de la répétition des mêmes notions (Mondot, 2002 : 42).

en effet comme une réponse à la mise en place d'une stratégie réformatrice à travers les nouveaux programmes.

Jean-Louis Chiss et Christian Puech (2004 : 114) analysant l'ouvrage de Charles Bally : *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, soulignent le caractère politique de cette thématique et donnent deux explications à l'apparition de cette *figure négative* qu'est la crise (Id.). La première est que la *démocratisation dans et par la langue* s'est substituée à la question de *l'unification linguistique*, la deuxième est relative à l'émergence de *représentations nouvelles du savoir sur les langues* (Id.). Dans les deux cas, on peut penser qu'il y a des germes de transformation sociale, porteurs de forts enjeux politiques et sociaux, qui contrarient une tradition et un système de représentations, qui fondent un ordre établi, celui des héritiers, qui est un ordre établi démocratique, celui des héritiers et des boursiers (Bourdieu et Passeron, 1964). Cet ordre qui concilie à la fois les exigences de la culture et ceux d'une ascension sociale fondée sur le mérite et le travail, et qui perdure dans les représentations des enseignants, est contrarié par l'actuel mouvement de massification, qui assigne d'autres fonctions à l'école, vue au delà de son organisation par niveaux. La manifestation la plus récente est l'objectif d'une formation et d'un apprentissage tout au long de la vie⁵, qui modifie assez explicitement les finalités du métier d'enseignant dans le second degré, métier qui relève moins désormais de la *conversion intellectuelle des élèves* (Dubet, 2002 : 153) et de la transmission du savoir sur la langue et la littérature, que d'une fonction sociale⁶, ayant pour objectif de fournir aux élèves les conditions de leur adaptation à leur (s) emploi (s) ultérieur(s)⁷. Ceci pourrait expliquer les mutations de la discipline.

Ces transformations ne sont pas anodines et c'est la raison pour laquelle la question de la crise a été abordée longuement au début de cet article. Les enjeux des évolutions du métier d'enseignant semblent multiples et notamment, pour la didactique de la langue, en lien avec la diversité linguistique et le plurilinguisme, lesquels ne sont pas suffisamment pris en compte par les programmes, alors qu'ils pourraient constituer des données susceptibles de modifier les perspectives de l'enseignement du français.

⁵ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 sur Le socle commun de connaissances et de compétences, paru au J.O. 160 du 12 juillet 2006, annexe.

⁶ On le mesure d'ailleurs dans les choix d'orientation des élèves, qui se dirigent plus volontiers vers les filières scientifiques, ou économiques et sociales par défaut, plus porteuses en termes d'emploi que la filière littéraire qui connaît une sérieuse désaffection, laquelle se traduit par une chute des effectifs.

⁷ Et tout particulièrement de les préparer à une plus grande adaptabilité et mobilité qui devra leur permettre d'être capables de changer d'emploi, la notion de l'emploi à vie étant sérieusement remise en cause.

En effet, on peut se demander si le débat actuel sur la question de l'enseignement de la langue, (débat dont on ne conteste pas la nécessité, notamment pour l'accueil des élèves qui peinent à maîtriser le français), n'en occulte pas un autre. Cet autre débat contiendrait des enjeux politiques et sociaux, qui engageraient à plus long terme une réflexion sur la mise en place d'une compétence plurilingue chez les élèves. Cette compétence plurilingue viserait à la fois les langues européennes mais aussi les langues de la migration. Ceci suppose d'admettre que la mobilité intra ou extra-européenne est une évolution sociale prévisible du fait de la construction de l'Europe et de la mondialisation. On peut donc penser qu'il faudrait envisager à moyen ou long terme une transformation du français comme discipline, notamment en construisant les liens du français avec les autres langues.

Cette perspective suppose de redéfinir le statut du français qu'on enseigne d'une part et d'autre part d'envisager les liens de la didactique du français avec les autres langues.

Les cloisons qui existent entre la didactique du français langue maternelle (FLM), langue seconde (FLS) ou langue étrangère (FLE) semblent contribuer à rigidifier la situation, en créant des oppositions de statut là où il serait peut être souhaitable d'adopter une visée plus pragmatique. En l'état actuel des choses, il semblerait que les perspectives du français langue seconde soient les mieux à même d'anticiper ces transformations sociales, de par sa position médiane et sa relative liberté par rapport à la tradition de l'enseignement des lettres et / ou du français.

La voie de la didactique du français langue seconde

La didactique du français langue seconde semble une voie où la recherche a des enjeux forts, en intrication avec la didactique du français langue maternelle et du français langue étrangère. Le FLS est présent dans des contextes multiples et ne se limite pas aux dispositifs de scolarisation des nouveaux arrivés, on le trouve dans des situations sociales diverses, et il est très présent aussi en milieu ordinaire, dans une pluralité de situations très hétérogènes, du fait de la diversité des publics, situations dans lesquelles il se distingue des situations plus normées des classes de FLE (Pescheux, 2006 : 205) et bien sûr de FLM. En effet, si on peut dire que le français n'est pas la langue de première socialisation des élèves ayant connu des situations de mobilité⁸, il est *la langue du milieu naturel, des échanges sociaux extra-familiaux et la langue de la scolarisation* (Chiss, 1997 : 57).

L'apport du français langue seconde est de construire un rapport nouveau entre les langues en présence dans le contexte scolaire : langue nationale, variété scolaire du français

⁸ Même si le français peut être présent dans les familles aussi.

des apprentissages, langues à fort statut comme l'anglais, langues des migrants (Chiss, 2006 : 105). Le FLS rend visible aux plans linguistique et didactique une situation sociale jusque là ignorée et lui donne une légitimité scolaire. Par ailleurs, le FLS permet de problématiser et de relier des pans de la réflexion linguistique et didactique distincts. Il pose notamment directement la question du français scolaire, de la langue des apprentissages et de la scolarisation, qui est celle transmise par l'école, et que les enseignants ne formalisent pas toujours, du fait de l'amalgame, langue nationale, langue maternelle, langue de la scolarisation. Le FLS interroge également la question de l'entrée dans l'écrit, de l'accès à la littéracie et de ses modalités didactiques, ce qui constitue un défi majeur pour l'intégration des élèves en difficulté, et notamment des élèves migrants. Il pourrait être le véhicule d'un accès à une pratique de la langue scolaire décontextualisée, moins distant de la communication sociale que le français scolaire ordinairement pratiqué, en mettant en avant les dimensions affectives et identitaires de l'acquisition des langues à côté de la dimension cognitive (Chiss, 2006 : 110). Dans cette perspective, la recherche en didactique trouve une application directe dans la formation des enseignants et constitue une réponse au problème social de l'intégration.

Dès lors, la question des politiques linguistiques est prépondérante et s'articule à la croisée des disciplines entre psycho, sociolinguistique et didactique, lesquelles ont vocation à devenir des disciplines d'intervention et à participer à l'aménagement linguistique et à la formation des enseignants, dans des secteurs multiples (Castellotti, Coste, Lee-Simon, 2003 : 268) dans le cadre notamment de l'intégration des migrants et de l'ouverture sur le plurilinguisme.

Dans ces conditions, il paraît difficile d'envisager l'enseignement du français, qu'il soit FLM / FLS ou FLE, indépendamment des autres langues (Coste, 2006 : 13), et en dehors d'une réflexion plus générale sur la didactique du plurilinguisme.

Quelle place pour les autres langues dans la didactique du français ?

Les langues des migrants

La légitimation et la valorisation de la langue parlée par les élèves est la condition première pour éviter le conflit entre les langues et les cultures et le risque d'anomie (Bertucci, Corblin, 2004 : 22). Ceci suppose une didactique fine qui ait compris les stratégies de production linguistique par lesquelles le locuteur, dans sa dimension d'acteur social, *existe aux yeux des autres* et pour lui-même à travers *un jeu des / avec les langues* (Castellotti, Robillard, 2001 : 46-47), ce qui implique une réflexion sur le statut des langues en présence et sur celui des participants. Cela n'est donc pas sans effet sur les interactions enseignants /

élèves, et pour les élèves concernés sur des questions identitaires et intégratives par le jeu des langues dans le cadre de la classe.

L'essentiel semble se trouver dans la mise en place d'un enseignement de ces langues dans l'école en évitant une disjonction avec le français, qui pourrait aboutir à une ghettoïsation de ces enseignements, critique formulée à l'encontre des cours de langue et culture d'origine notamment (Billiez, Candelier, Costa-Galligani, Lambert, Sabatier, Trimaille, 2003 : 303).

Dominique Ulma (2004) a développé la difficile mise en place des cours de langues étrangères à l'école élémentaire, qui sont venus s'ajouter au reste des enseignements sans que soit construite une relation didactique avec le français. On sait moins que l'entrée des langues étrangères à l'école est venue concurrencer les langues de la migration. On peut regretter ici une conception de l'enseignement fondée moins sur la construction d'une complémentarité que sur l'addition. Ces processus additifs, qui témoignent de l'absence d'une réflexion globale d'enseignement des langues dans le système éducatif, conduisent à des cloisonnements préjudiciables aux élèves, à des coupures, entre les formes standard des langues de la migration et les variétés parlées par les élèves, et à des ruptures entre les pratiques langagières bilingues des élèves (français, langue d'origine) et la conception globale du dispositif didactique, qui les masque ou les stigmatise (Billiez et al., id. : 304).

Dans des contextes plurilingues, comme ceux que connaît l'école, il devient nécessaire de réfléchir à une didactique du plurilinguisme et de prendre en compte les apports des expériences déjà menées. C'est en fait le statut du français qui est engagé ici et notamment des liens entre français langue maternelle, français langue seconde et langues étrangères au sens large. Cette démarche aborde les langues à travers l'observation de leur fonctionnement, dans leur dimension cognitive, et en analysant la relation entretenue par le sujet avec les langues, dans leur dimension affective et identitaire.

Une didactique du plurilinguisme

Des travaux ont déjà largement exploré cette voie à travers la notion de contacts de langues et le programme d'Éveil aux langues.

Les recherches menées à Grenoble par Christiane Bourguignon et Louise Dabène, au Centre de didactique des langues, ont développé la notion de contact de langues à travers l'étude du multilinguisme des élèves allophones et la prise en compte dans la classe de leurs répertoires langagiers⁹ (Billiez et al., id. : 306).

⁹ Voir le numéro coordonné par L. Dabène (éd.). *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*. LIDIL. 2. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble

Les travaux conduits par Michel Candelier dans le programme *Evlang* à partir de 1996, *projet de recherche-innovation d'éveil aux langues à l'école primaire* (Billiez et al. : Id. ; Candelier, 2003) ont développé l'éveil à un grand nombre de langues des élèves, langues qui ne sont pas forcément enseignées à l'école. L'accent a été mis tant sur des langues étrangères à fort statut ou non, que sur des langues régionales ou minorisées, mais aussi, sur les parlers bilingues et les variétés d'une même langue. Les attentes portaient sur la sensibilisation des élèves à la diversité linguistique et culturelle et sur le développement de leurs motivations en termes d'apprentissage des langues. Le programme souhaitait construire une véritable culture des langues et une meilleure compréhension du plurilinguisme. Les résultats ont fait apparaître un développement chez les élèves d'un intérêt pour la diversité culturelle et linguistique (Id. : 309).

Les résultats escomptés n'ont pas été obtenus, faute d'un soutien politique (Id. : 313) et malgré l'idée de familiariser les élèves avec la diversité des langues et des cultures. C'est l'anglais qui s'est imposé sur les autres langues (Billiez et al., 2003 : 313).

Il semble nécessaire pourtant de construire une culture plurilingue en envisageant les répertoires verbaux en présence dans leur complémentarité. Cette démarche s'inscrit à la fois dans la perspective de construire une compétence plurilingue mais aussi dans une perspective de remédiation, en travaillant avec les élèves en situation de minorisation sur leur relation aux langues, en construisant un ensemble de répertoires complémentaires et non plus clivés. Une réflexion sur les fonctions des langues dans les contextes migratoires : identitaires, communicatives, épilinguistiques (Billiez, Lambert, 2005 : 18-19) serait également précieuse pour élucider la relation aux langues des locuteurs et entamer une réflexion didactique sur les compétences du locuteur plurilingue .

Les compétences du locuteur plurilingue : vers un enseignement linguistique global

Les travaux récents insistent sur le fait que cette compétence ne vise pas à la perfection dans la maîtrise de langues plus ou moins nombreuses, systèmes homogènes et clos qui coexisteraient chez un locuteur polyglotte (Moore, 2001) ou d'une langue cible fantasmée (Castellotti, 2006 : 74). Il s'agit plutôt d'un ensemble hétérogène et pluriel, de *variétés relevant de plusieurs langues* (Coste, 2006 : 15), mobilisé comme un ensemble complexe de ressources diversifiées (Castellotti, Py, 2002 ; Coste, 2006).

On peut s'interroger toutefois sur les possibilités de construction de tels répertoires plurilingues dans le contexte français, la France demeurant un pays de fort monolinguisme¹⁰. On a évoqué l'échec relatif de la tentative de diversification linguistique avec la généralisation de l'anglais à l'école primaire, dans 76, 4 % des classes de cycle 3 d'après une étude du ministère de l'Éducation nationale¹¹, confirmée par le rapport du sénateur Legendre¹².

La mise en œuvre des orientations données par le Portfolio européen des langues pour le collège peut permettre la valorisation des atouts plurilingues des locuteurs en développant une approche plurilingue dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Cela suppose de cesser de les considérer comme des disciplines disjointes et de développer un enseignement articulé des différentes langues étrangères et de la langue de scolarisation en vue d'un enseignement linguistique global. Le processus réflexif est le moteur de la prise de conscience du plurilinguisme par le biais des biographies langagières, dimension réflexive et dimension plurilingue étant constamment croisées (Castellotti, 2006 : 70 et suiv.).

On pourrait peut-être ainsi faire évoluer la conception monolingue française, si on considère que la mobilité et l'échange sont des valeurs à développer, dans un contexte éducatif à envisager à l'échelle européenne. S'il apparaît indispensable de faire de la langue nationale un apprentissage prioritaire, cette visée doit également encourager l'impulsion à apprendre d'autres langues.

Deux objectifs se dessinent alors : d'abord l'évolution de la didactique du français vers la complémentarité avec d'autres langues pour aider les locuteurs à construire des répertoires plurilingues, ensuite une réflexion sur les méthodes et les outils didactiques ainsi que sur la formation des enseignants devient nécessaire pour rendre possible un tel enseignement / apprentissage. L'étude de la langue et particulièrement de la grammaire sera forcément modifiée. Des pistes sont cependant ouvertes. On pourrait envisager une sorte de *grammaire générale*, orientée vers la construction d'un rapport différent aux phénomènes langagiers, ouverte à la diversité (De Pietro, 1998 : 332). La grammaire dans ces conditions serait un outil au service de l'expression mais aussi « de l'accueil, de la structuration et de la légitimation des langues » (Id.), ce qui en modifie considérablement la finalité.

Pour conclure, on soulignera que la transmission de la culture scolaire traditionnelle et l'enseignement de la littérature peuvent paraître remis en question par ces propositions.

¹⁰ Comme ailleurs en Europe, 47 % des Européens interrogés dans le sondage Eurobaromètre déclarent ne parler aucune langue étrangère. Sondage Eurobaromètre 54 cité dans le rapport du sénateur Legendre, Rapport d'information. 63. (2003-2004). Deuxième partie A. 1. www.senat.fr

¹¹ *L'État de l'école*. 12. 2002. www.education.gouv.fr

¹² Rapport d'information. 63. Première partie B3a. www.senat.fr

Mettre l'accent sur la didactique des langues induit nécessairement une réflexion parallèle sur la transmission de la culture et de la littérature, mais ne signifie en aucune manière d'y renoncer ou de faire de l'enseignement de la littérature un enseignement réservé à une élite. Cela implique d'envisager le statut et la place du français comme discipline dans sa fonction identitaire et sociale, l'articulation et l'organisation des contenus à enseigner en termes de curricula restant cependant à construire (Véronique, 2005 : 391). Dans cette conception, les langues et les disciplines ne sont pas cloisonnées mais interdépendantes, ce qui induit des modifications du positionnement des disciplines et notamment de la didactique du français. Cette réflexion s'impose néanmoins pour répondre aux défis de la situation contemporaine, compte tenu de l'ampleur et de la complexité des changements qui concernent à la fois les pratiques langagières, la culture scolaire et les fonctionnements sociaux.

Bibliographie

- Bertucci, M.-M., Corblin, C. (dir.). 2004. *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan. 214 p.
- Billiez, J., Candelier, M., Costa-Galligani, S., Lambert, P., Sabatier, C., Trimaille, C. « Contacts de langues à l'école : disjonctions et tentative de raccordement ». In Billiez, J. (dir.). Rispaïl, M. (coll.). 2003. *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*. Paris : L'Harmattan. pp. 301-315.
- Billiez, J., Lambert, P. 2005. « Mobilité spatiale : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues ». In Van Den Avenne, C. *Mobilités et contacts de langues*. Paris. L'Harmattan. pp. 15-33.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. 1964. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit. 183 p.
- Boyzon-Fradet, D., Chiss, J.-L. 1997. *Enseigner le français en classe hétérogène : école et immigration*. Paris : Nathan. 222 p.
- Candelier, M. 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck. 379 p.
- Castellotti, V., Robillard, D. de. 2001. « Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique ». In *Langues et insertion sociale. Langage et société*. 98. Paris : Maison des sciences de l'homme. pp. 43-75.
- Castellotti, V., Py, B. (éds.). 2002. *La notion de compétence en langue. Notions en questions*. 6. Lyon : ENS éditions. 124 p.
- Castellotti, V., Coste, D., Lee-Simon, D. 2003. « Contacts de langues, politiques linguistiques et forme d'intervention ». In Billiez, J. (dir.). Rispaïl, M. (coll.). pp. 253-269.
- Castellotti, V., Chalabi, H. (dir.). 2006. *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan. 320 p.
- Castellotti, V. 2006. « Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le portfolio européen des langues pour le collège ». In Molinié, M., Bishop, M.-F. (dir.). *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise : UCP/ CRTF. Amiens : encrage. pp.69-82.
- Chaillou, I. 2001. *Le dernier défi*. Paris : Rageot-éditeur. 119 p.
- Chiss, J.-L. 1996. « La transmission des savoirs sur la langue ». In Auroux, S., Delesalle, S., Meschonnic, H. (éds.). *Histoire et grammaire du sens*. Paris : Armand Colin. pp. 86-95.

- Chiss, J.-L., Puech, C. 2004. « De l'usage de la crise en matière linguistique ». Postface à Bally, C. *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école*. Bronckart, J.-P., Chiss, J.-L., Puech, C. (éds.). Genève- Paris : Droz. pp. 95-116.
- Chiss, J.-L. 2006. « Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques ». In Castellotti, V., Chalabi, H. (dir.). pp. 103-110.
- Coste, D. 2006. « Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? ». In Castellotti, V., Chalabi, H. (dir.). pp. 11-25.
- De Pietro, J.-F. 1998. « Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école ? ». In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Grenoble : Université Stendhal- Grenoble III. pp. 323-334.
- Dubet, F. 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil. 422 p.
- Jacobi, B. 1998. *Les mots et la plainte*. Ramonville Saint-Agne : Érès. 96 p.
- Mondot, J.-F. *Journal d'un prof de banlieue*. Paris : J'ai lu. 219 p.
- Moore, D. 2001. (éd.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier- CREDIF. 179 p.
- Petit, P. 2001. *Sauver les lettres. Des professeurs accusent*. Paris : Textuel. 154 p.
- Pescheux, M. 2006. « Pluralité des situations d'enseignement du FLS en France et développement d'un « HABITUS REFLEXIF » chez l'enseignant en formation ». In Castellotti, V., Chalabi, H. (dir.).pp. 201-214.
- Ulma, D. 2004. « L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire , l'enjeu de la diversification linguistique ». In Bertucci, M.-M., Corblin, C., (dir.). pp. 75-122.
- Véronique, D. 2005. « L'enseignement- apprentissage du français en situation scolaire plurilingue à La Réunion. Quelques réflexions curriculaires ». In Prudent, L.-F., Tupin, F., Wharton, S. (éds). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang. pp. 379-398.