

À rebours. Quelques études pionnières en éducation aux langues



Maddalena De Carlo

Università di Cassino e del Lazio Meridionale, Italie

madecarlo@libero.it

Reçu le 31-08-2013 / Évalué le 30-11-2013 / Accepté le 31-08-2014

Résumé

D'un point d'observation italo-français, cette contribution se propose de montrer comment des concepts-clés caractérisant la réflexion actuelle de la DLC (*Didactique des langues-cultures*) - le dépassement d'une optique monolingue ; la reconnaissance du rôle de la langue première dans tout développement langagier ; un traitement plurilingue de l'enseignement ; la prise en compte de l'unité du sujet apprenant et de ses ressources - avaient déjà été élaborés à partir de la seconde moitié des années 70, dans le cadre de l'enseignement de la langue de scolarité en Italie et, quelques années plus tard, en France dans le cadre du FLE (*Français Langue Etrangère*) grâce aux réflexions de Robert Galisson sur la constitution d'une discipline nouvelle (*Didactologie générale des langues-cultures*).

Mots-clés : éducation aux langues, compétences plurielles, démocratie linguistique

Alguns estudos pioneiros em educação em línguas

Resumo

De um ponto de observação italo-francês, esta contribuição propõe-se mostrar como conceitos-chave que caracterizam a reflexão atual da DLC (*Didática das Línguas-Culturas*) - a ultrapassagem de uma ótica monolingue; o reconhecimento do papel da língua primeira em todo o desenvolvimento linguístico; um tratamento plurilingue do ensino; a tomada em consideração da unidade do sujeito aprendente e dos seus recursos - já tinham sido elaborados a partir da segunda metade dos anos 70, no quadro do ensino da língua de escolaridade em Itália e, uns anos mais tarde, em França no quadro do FLE (*Francês Língua Estrangeira*) graças às reflexões de Robert Galisson sobre a constituição de uma disciplina nova (*Didatologia Geral das Línguas-Culturas*).

Palavras-chave: educação em línguas, competências plurais, democracia linguística

Some pioneering studies for the development of language education

Abstract

From an Italian-French observation, this contribution aims to show how some key concepts characterizing the current debate in *Language Teaching Education* had already

been developed within the teaching of Italian as the language of the school (*Educazione linguistica*) from the mid-70s and, a few years later, by the reflections on the birth of a new discipline (*General Didactology of Languages-Cultures*) by Robert Galisson in France.

Keywords: Language education, plural competence, linguistic democracy

chiamo uomo chi è padrone della sua lingua

Don Lorenzo Milani

Introduction

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle introduite dans l'enseignement des langues par le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2001), constitue d'après les spécialistes du domaine un changement de perspective révolutionnaire¹. Candelier (2008 : 67) considère cette

conception, d'une importance capitale pour l'évolution actuelle et prévisible de la didactique : [elle] va bien dans le sens des modèles de l'acquisition des langues développés actuellement par la recherche psycholinguistique sur le plurilinguisme. [...] c'est à dire sur ce qu'on appelle en anglais une conception holistic, globalisante, de la compétence plurilingue.

Comme tout changement, celui-ci également ne peut que s'insérer dans une dialectique qui, si d'une part ouvre de nouveaux horizons, s'inscrit d'autre part dans un mouvement de continuité. C'est surtout dans le sillon de la continuité que cette contribution voudrait se placer et montrer comment des concepts-clés qui caractérisent la réflexion actuelle de la discipline avaient déjà été élaborés en didactique des langues, à partir de la seconde moitié des années 70, dans le cadre de l'enseignement de la langue de scolarité en Italie et, plus tard, dans le cadre de la didactique du FLE (Français Langue Etrangère) en France.

En Italie, c'est l'engagement d'un groupe de linguistes dans des contextes éducatifs institutionnels qui a donné lieu à des études scientifiques (De Mauro, 1977 ; Simone, 1979) concernant les besoins communicationnels d'une population caractérisée, encore dans les années 50-60, par des taux très élevés d'analphabétisme. L'*Educazione linguistica* envisagée par ces spécialistes se proposait d'offrir aux enseignants et aux apprenants des savoirs disciplinaires et des outils didactiques aptes à corriger les inégalités sociales en matière de démocratie linguistique.

En contexte français, on assiste quelques années plus tard à l'émergence du débat épistémologique concernant la constitution d'une discipline autonome : la « *didactologie générale des langues et des cultures* » (Galisson, 1986, 1990). Un nouveau champ (Porcher, 1986) qui, dépassant le cloisonnement disciplinaire et une vocation purement méthodologique (Stern, 1983 ; Puren, 1994), s'avèrerait capable d'élaborer une théorisation interne, pour définir et affronter ses propres problématiques à partir des situations éducatives, analysées dans leur globalité et complexité.

Pour une communication démocratique dans l'espace social

En Italie, comme partout ailleurs, l'histoire de la langue nationale est strictement liée à l'histoire des institutions politiques et culturelles du pays. Ainsi, du fait de la fragmentation politique du territoire et de l'absence d'une centralisation du pouvoir, l'évolution de la langue a-t-elle assumé un caractère particulier qui a garanti à l'italien écrit, jusqu'au XIX^{ème} siècle, sinon au seuil de l'époque contemporaine, une stabilité et une continuité inconnues aux autres langues de l'Europe occidentale, au détriment cependant de la formation d'une langue courante commune. Comme le souligne Bruni : « L'italien n'est pas statique, pourtant, en italien seulement, contrairement aux autres langues européennes, un poète du début du XIX^e siècle comme Leopardi peut répéter, à cinq siècles de distance, les mots de Pétrarque : ce qui n'empêche pas à Leopardi de former des messages ayant un contenu nouveau et différent » (2010 : 226). Sans entrer ici dans le détail de la « question de la langue » italienne il est possible d'affirmer que, surtout à partir du XVI^{ème} siècle, le débat s'est concentré sur la constitution d'une langue officielle ou nationale et sur le rapport entre usage littéraire et usage courant de la langue. Malgré la richesse des positions, à l'intérieur de ce débat a longtemps dominé le penchant de Bembo pour un *monolinguisme petrarquisant* ce qui a déterminé « une conception classiciste et archaisante de la langue, s'opposant à toute contamination avec le langage parlé et l'expressivité populaire » (Marazzini, 2011)². Par ailleurs, à côté de ce toscan littéraire, les langues du *marché* ou de la *maison* ont continué à être les dialectes, ce qui a ralenti la formation d'une langue de communication partagée. Il suffit de rappeler à ce propos qu'au moment de l'unification nationale, les locuteurs de langue italienne étaient environ 600.000 sur une population totale de plus de 25 millions d'habitants, voire 2.5% seulement, dont la plupart concentrés en Toscane, à Rome et dans quelques autres grands centres urbains (De Mauro, 2011 : 28)³.

À partir des années 60 du XX^e siècle, quand dans le pays se réalisait une industrialisation massive surtout dans les régions du nord, de larges couches de la population se déplacèrent dans les grandes villes industrielles pour répondre à une puissante offre occupationnelle. Une nouvelle demande sociale a alors déterminé une réforme de

l'éducation (1962) qui élevait l'obligation scolaire à 14 ans par un système de formation unique sans distinction entre les élèves destinés à la poursuite des études supérieures et ceux destinés à les terminer à la fin du premier cycle du secondaire. Ces nouvelles masses d'élèves provenant de familles non scolarisées parlaient pour la plupart leur dialecte et comprenaient mal des contenus disciplinaires complexes véhiculées dans une langue pour eux presque inconnue, l'italien. Les résultats furent désastreux : sans formation spécifique les enseignants se révélèrent incapables de faire face à ces nouveaux publics n'ayant pas reçu d'« initiation » culturelle préalable à l'intérieur de familles socialement privilégiées et cultivées ; pour leur part, les nouvelles populations scolaires atteignaient difficilement les objectifs prévus par les programmes ministériels et tendaient à abandonner l'école après des années de frustrations, elles en étaient de fait expulsées. Comme l'a remarqué De Mauro « L'Italie, trente ans après la naissance de la République, voit encore plus des trois quarts de la population, soit 76,6%, au-dessous des niveaux minimum de scolarité prévus par la Constitution, bien que l'obligation scolaire ait été élevée au niveau du diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire ⁴ » (De Mauro, 2011 : 70).

C'est à cette faillite de la politique scolaire menée jusqu'alors, qu'un groupe de linguistes italiens, conscients de la centralité du rôle de l'école et de l'éducation aux langues, s'est donné l'objectif de remédier. La publication en 1975 des *Dix thèses pour l'éducation linguistique démocratique* ⁵ par les spécialistes du GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) renouvelait radicalement le panorama de l'enseignement de l'italien. Ce texte très actuel dans ses principes, depuis presque quarante ans, est encore en attente d'être intégré dans toute sa portée à l'intérieur de la culture italienne de l'éducation. Les quatre premières thèses illustrent les principes généraux qui se concentrent sur la centralité et la transversalité du langage verbal (thèse 1), « enraciné dans la vie biologique, intellectuelle, émotionnelle et sociale des individus » (thèse 2) ; sur la pluralité et sur la complexité des capacités linguistiques (thèse 3) et sur les droits linguistiques assurés par la Constitution (thèse 4), dont l'article 3 « reconnaît l'égalité entre tous les citoyens sans distinction de langue ». Les autres thèses contiennent une critique radicale de la pédagogie linguistique traditionnelle (thèses 5-7) ; la mise en place d'une nouvelle « éducation linguistique démocratique » (thèse 8) ; des propositions pour la formation des enseignants et pour le renouvellement du système éducatif (thèses 9-10). En particulier, c'est le contexte d'origine de l'élève qui est valorisé car il constitue le patrimoine linguistico-culturel de base, prêt à être enrichi par une éducation à la variété de la langue. De plus cet enseignement renouvelé de la grammaire ne se limite point à l'italien comme langue nationale, mais s'élargit « aux langues maternelles autres que l'italien (des dialectes aux langues régionales ou minoritaires), aux langues étrangères et aux langues classiques » (Balboni, 2009 : IX-X)⁶.

Ces principes convergent vers une perspective plurilingue qui considère toute langue, indépendamment de son prestige social, comme un « système sémiotique capable de se constituer en métalangage d'autres langages-objets » et, par sa nature sociale, de représenter « une composante fondamentale du développement intellectuel et affectif de l'individu » (De Mauro, 2009).

De « la vanité d'une didactique pour chaque langue »

Il en va tout autrement pour le français. Pays historiquement à très forte centralisation politique, la France est « l'un des premiers États occidentaux à avoir établi et maintenu un ensemble de dispositifs tendant à homogénéiser les pratiques linguistiques sur son territoire depuis une époque déjà ancienne »⁷ (Harguindéguy, Cole, 2009 : 940). De même l'institution scolaire, déjà dès les Révolutions de 1830 et 1848, mais surtout avec la Troisième République, se pose comme centre de diffusion de la langue française unique sur tout le territoire nationale et dans tous les territoires colonisés. Il est intéressant de remarquer qu'en France la dialectique mono/plurilinguisme a assumé des contours idéologiques complexes, les deux positions pouvant représenter tantôt la défense anachronique du passé, tantôt la volonté d'une démocratisation de l'espace social⁸. Difficile donc de résumer en quelques lignes l'histoire d'une aventure si riche sans tomber dans le risque de la simplification ; si ce passé a été évoqué c'est pour mettre en rapport cette auto-représentation de la langue nationale⁹ de la part du pouvoir politique et des locuteurs eux-mêmes, avec l'image de langue internationale sur laquelle s'est construit le champ du FLE (Français Langue Étrangère) surtout après la seconde guerre mondiale. La notion de Français langue de civilisation (Suso López, Fernández Fraile, 2008) s'était répandue avec succès à partir des années 20, légitimant au niveau culturel la mission civilisatrice de l'emprise coloniale. A la fin des années 50, suite à la seconde guerre mondiale et à la décolonisation, la France voyant menacé son rôle de puissance mondiale, se trouvait obligée à renforcer ses actions dans l'enseignement et la diffusion de sa langue-culture pour contrer également l'expansion de l'anglo-américain comme grande langue de communication internationale¹⁰. Deux institutions sont alors créées en vue de cet objectif en 1959 : le CRÉDIF (Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français) et le BEL (Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde)¹¹, ce qui décrète également la naissance du FLE comme champ disciplinaire.

Le résultat paradoxal de ce processus a été celui de voir mises en question la supériorité de la civilisation française et la notion de français langue de culture à vocation universelle. A une conception « colonialiste » de la civilisation française les spécialistes du FLE opposent progressivement une approche anthropologique (De Carlo,

1998). Ainsi, la place de la culture dans l'enseignement des langues, la distinction entre culture savante et culture partagée, l'analyse du poids des éléments culturels dans le lexique (les mots à Charge Culturelle Partagée) se posent-elles au cœur des réflexions didactiques de Robert Galisson¹², qui envisageait dans les années 80¹³ la constitution d'une didactique transversale aux langues particulières, comprenant la langue maternelle comme ressource première sur laquelle l'apprenant construit sa grammaire d'apprentissage. Une nouvelle branche disciplinaire, donc, la *didactologie générale des langues-cultures*, qui devait fonder sa propre théorisation interne et autonome, en faisant appel à de nombreuses disciplines contributives afin de définir et résoudre ses propres problématiques. En tant que discipline d'intervention, la didactologie se focalise sur la situation éducative dans sa globalité et complexité pour se mettre au service de l'apprenant, de l'enseignant et de leur autonomisation. Cette pédagogie de l'émancipation vise différents niveaux : émancipation de la linguistique comme seule discipline légitimante, émancipation des modèles théoriques dominants, émancipation d'une attitude applicationniste de concepts élaborés en dehors des contextes éducatifs, émancipation de la position subalterne occupée par les acteurs du terrain.

L'engagement éthique de Robert Galisson l'a mené tout au long de sa carrière à démystifier les discours institutionnels ou académiques par ces propres élaborations théoriques, comme le montrent sa recherche sur la place de l'idéologie, des représentations, des stéréotypes dans la langue ; l'élaboration d'une approche de l'enseignement des langues comme pédagogie de la rencontre ; la valorisation de l'expérience de chacun dans la construction de savoirs et savoir-faire partagés.

Pour conclure

Quel est le sens de ce rapprochement ? De premier abord, je pourrai répondre que c'est dans le vécu personnel que les deux perspectives trouvent une convergence : italienne, professeur de français, élève de Robert Galisson, partisane d'une école et d'un enseignement des langues militants, capables de fournir à tous les apprenants les outils pour la conquête du savoir qui rend libres et égaux, j'ai instauré dans mon esprit un lien de cohérence entre l'engagement des éducateurs italiens et celui du didactologue français. Cependant les raisons de cette réflexion dépassent la simple autobiographie, il s'agissait de suggérer une continuité à partir de quelques éléments du passé qui restent au centre du débat actuel : le dépassement d'une optique monolingue ; la reconnaissance du rôle de la langue première dans tout développement langagier ; un traitement plurilingue de l'enseignement ; la prise en compte de l'unité du sujet apprenant et de ses ressources. Ces points de force ne cessent en effet de représenter une réponse possible aux défis lancés par les scénarios internationaux contemporains,

marqués par une mobilité grandissante, par des besoins accrus d'équité sociale, par la nécessité d'élargir les possibilités de communication, de partage et d'accès aux connaissances de la part d'un nombre de plus en plus élevés d'individus.

Bibliographie

Balboni, P. 2009. *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*. Grugliasco : UTET Università.

Bruni, F. 2010. *Italia. Vita e avventure di un'idea*. Bologna : Il Mulino.

Candelier, M. 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». In : *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1, p. 65-90.

Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. Paris : CLE-International.

De Mauro, T. 2009. « Dinamiche linguistiche contemporanee ». In : *Enciclopedia italiana*, disponible sur <http://www.treccani.it/>

De Mauro T. 2011. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari : Laterza.

De Mauro, T. 1977. *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*. Roma : Editori Riuniti.

Galissou R., Porcher L. 1986. « Priorité(s) FLE ». *Études de linguistique appliquée*, n° 64.

Galissou, R. 1990. De la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire. *Études de linguistique appliquée*, n° 79.

GISCCEL. 1975. « Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica ». www.giscel.org/dieciTesi.htm

Harguindeguy, J.-B., Cole, A. 2009. « La politique linguistique de la France à l'épreuve des revendications ethnoterritoriales ». *Revue française de science politique*, n° 5, vol. 59, p. 939-966.

Marazzini C. 2011. « Questione della lingua ». In : *Enciclopedia dell'Italiano*, disponible sur <http://www.treccani.it/>

Puren, Ch. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Hachette.

Simone, R. 1979. *L'Educazione linguistica*. Firenze : La Nuova Italia.

Stern, H.H. 1984. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford : OUP.

Suso López, J., Fernández Fraile, M.E. 2008. « Aux origines de la francophonie ». In : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 40/41, p. 77-100.

Notes

1. Bien qu'elle ait eu un impact assez limité sur les curriculum des institutions éducatives européennes en comparaison au succès obtenu par exemple par les échelles de compétence.

2. Toutes les traductions des citations sont aux soins de l'auteur.

« Indubitabile è la propensione di Bembo per quello che oggi definiremmo il monolinguisimo petrarchesco, e questa preferenza determinò una concezione classicistica e arcaicizzante della lingua, contraria a ogni contaminazione col parlato e l'espressività popolare ».

3. Sans compter qu'au moment du premier recensement de la population du royaume en 1861, plus de 78% des Italiens résultèrent analphabètes.

4. « [...] l'Italia a trent'anni dalla nascita della Repubblica che prevede l'obbligo scolastico minimo portato alla licenza media, vede ancora più di tre quarti della popolazione, il 76,6%, al disotto dei livelli minimi di scolarità richiesti dalla Costituzione ».

5. *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica disponibile à l'adresse : <http://www.giscel.org>*

6. « quella parte dell'educazione generale che include l'insegnamento dell'italiano come lingua nazionale, delle lingue maternelle diverse dall'italiano (dai dialetti alle lingue minoritarie), delle lingue straniere e di quelle classiche ».
7. Il suffit de rappeler à titre d'exemples, l'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539), la création de l'Académie française (1643), la rédaction du Dictionnaire de français (1694), le discours de l'abbé Grégoire à la Convention (1790), plus récemment la loi Toubon (1994).
8. C'est le cas par exemple de la loi Ferry qui, instituant l'école primaire obligatoire, laïque et gratuite, garantissait, grâce à l'enseignement généralisé du français, une citoyenneté de plein droit à toute la population.
9. Il est impossible également d'évoquer ici tout le débat concernant l'image du français comme langue de la raison et de la clarté.
10. Dans une perspective proche il est possible de comprendre la naissance et l'évolution de la francophonie, à partir de 1961 avec la constitution de l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUFELF, devenue ensuite l'AUF - Agence universitaire de la Francophonie), dont les principes humanistes ont été repris au cours de la première conférence de Niamey (1969).
11. Le BEL (devenu BELC - Bureau pour l'étude de la langue et de la civilisation françaises, en 1966) a assuré depuis 1961 son soutien à la revue *Le français dans le monde* destinée aux professeurs de français langue étrangère et seconde dans le monde entier.
12. D'autres auteurs également se sont penchés sur les mêmes problématiques, il suffit de rappeler entre autres les ouvrages d'Abdallah-Preteceille, Béacco, Cain, Dumont, Porcher, Zarate, pour n'en citer que quelquesuns.
13. A souligner que Robert Galisson était actif dans le domaine dès 1965, ayant participé à l'élaboration du Français Fondamental.