

SYNERGIES ITALIE

Numéro 1 - Année 2003

PARCOURS DIDACTIQUES
ET
PERSPECTIVES EDUCATIVES

Coordonné par
Serge Borg

Revue de
didactologie
des langues-cultures

GERFLINT

GROUPE D'ETUDES ET DE RECHERCHES
POUR LE FRANÇAIS LANGUE
INTERNATIONALE

Ce numéro a été publié avec le concours financier de

« Voyelles » Librairie de la francophonie (Aoste)

La **D**irection des **R**elations **I**nternationales et de la **C**oopération
Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche
du **F**oyer **I**nternational d'**A**ccueil de **P**aris

du **G**roupe d'**E**tudes et de **R**echerches pour le **F**rançais **L**angue **I**nternationale

Synergies – Italie : revue de didactologie des langues et des cultures est une publication éditée par le GERFLINT sous l'égide de l'équipe CNRS / UMR CELEC – CEDICLEC 3069 et du département de français langue étrangère de l'université Jean Monnet - Saint Etienne.

Synergies - Italie : Revue de didactologie des langues et des cultures / «Voyelles» Librairie de la francophonie ; n°1 2003, Aoste 2004

v.;21cm

Semestriel

ISSN 1724 - 0700

1. Didactique des langues étrangères 2. Culture et communication internationale
3. Relation avec l'ensemble des sciences humaines 4. Ethique et enseignement des langues et des cultures

Synergies Italie

Revue de didactologie des Langues et des Cultures

sous la direction de Serge Borg

Chargé de mission du Ministère des Affaires Etrangères

Directeur des cours du Centre Culturel et de Coopération Linguistique de Turin

Président : Professeur Tullio De Mauro

Professeur de linguistique générale à l'université de Rome

« La Sapienza »

Responsable de la publication

Véronique Deschamps Attachée de coopération éducative près l'ambassade de France, Directrice-adjointe du Bureau de Coopération Linguistique et Artistique de Rome

Conseiller scientifique

Christian Gaujac Délégué Général de l'Alliance Française de Paris en Italie
Directeur de l'alliance française de Rome

Rédacteur en chef

Serge Borg Chargé de mission / Directeur des cours du Centre Culturel et de Coopération Linguistique de Turin

Rédacteur en chef adjoint

Marie-Christine Vandoorne Attachée de coopération pour le français près l'Ambassade
Bureau de Coopération Linguistique et Artistique de Rome

Comité de lecture

Paolo. E. Balboni Président de la Faculté de langues et littératures
Université Ca' Foscari - Venise

Teresina Barbero Chargée de mission linguistique et éducative
Istituto regionale ricerca educativa (IRRE) - Piemonte

Paola Bertocchini Enseignante à l'Istituto Tecnico Commerciale
"Vespucci" - Livourne

Alessandra Bino Enseignante au Liceo classico « Meli » - Palerme

Andrea Cali Professeur associé en littératures francophones.
Université de Lecce

Rosa Calò Inspectrice générale de l'éducation nationale pour
les langues vivantes, Ufficio scolastico regionale per
la Sicilia – Palerme.

Patrick Charnden Maître de conférences à l'université de Franche Comté
Besançon, Conseiller scientifique près l'Union Latine.

Jacques Cortès Professeur des Universités. Président du
GERFLINT

Edvige Costanzo Enseignante au Liceo Scientifico « Antonio Guarisci »
Rogliano, Université de la Calabre – Scuola Interateneo
di Specializzazione per la Formazione degli Insegnanti
della Scuola Secondaria (SIS)

| | |
|--------------------------|--|
| Ana Maria Crimi | Enseignante à l’Istituto Tecnico Commerciale “ Leonardo da Vinci “. Alessandria. Université de Turin - Scuola Interateneo di Specializzazione per la Formazione degli Insegnanti della Scuola Secondaria (SIS) |
| Franco De Renzo | Enseignant-chercheur en didactique de la langue italienne Université de Cosenza |
| Olivier Dubois | Directeur Général de la Librairie de la francophonie «Voyelles» - Aoste. Chargé d’enseignement à la faculté des sciences économiques de la Ca’ Foscari – Venise et à l’université catholique de Plaisance. |
| Silvana Ferreri | Professeur de didactique de la langue italienne. Université de la « Tuscia » - Viterbo |
| Robert Galisson | Professeur émérite. Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III. Rédacteur en chef de la revue Etudes de Linguistique Appliquée - Docteur Honoris Causa de l’université de Turin |
| Sabrina Grassi – Fossier | Directrice du Centre Culturel et de Coopération Linguistique de Turin - Services culturels de l’Ambassade de France à Rome. |
| Charley Hannoun | Professeur des Universités. Avocat au barreau de Paris |
| Gisella Langé | Inspectrice générale de l’éducation nationale pour les langues vivantes. Direzione Generale Regionale per la Lombardia – Milano. |
| Cristina Lavinio | Professeur de didactique des langues. Université de Cagliari - Secrétaire Générale du GISCEL (Gruppi di intervento e di studio nel campo dell’educazione linguistica) |
| Giuseppina Lo Duca | Professeur associé en didactique des langues. Université de Padoue. |
| Matteo Majorano | Professeur de littérature française. Université de Bari |
| Mariagrazia Margarito | Professeur de linguistique. Université de Turin |
| Michela Mengoli | Professeur de didactique des langues. Université de Bologne - Scuola Interateneo di Specializzazione per la Formazione degli Insegnanti della Scuola Secondaria |
| Nadia Minerva | Professeur de didactique des langues. Université de Pérouse |
| Dario Pagel | Professeur des universités et Président de la FIPF Fédération internationale des professeurs de français |
| Christian Puren | Professeur de didactique des langues. Université Jean Monnet. Saint Etienne - Directeur du département des sciences du langage |
| Paul Rivenc | Professeur Honoraire à l’Université Toulouse Le Mirail |
| Werther Romani | Professeur associé en didactique de la langue italienne Université de Bologne |
| Jean-Paul Roumegas | Agrégé des Lettres |
| Nelson Vallejo-Gomez | Diplômée de philosophie de l’Université de Paris Sorbonne |
| Massimo Vedovelli | Professeur de didactique des langues. Université pour étudiants étrangers de Sienne |
| Francis Yaiche | Maître de conférences- Université de Paris V |

Politique éditoriale

Synergies – Italie est une revue de didactologie des langues et des cultures étrangères. Sa vocation est aussi de promouvoir l'usage du français et de l'italien dans la communauté scientifique internationale, c'est pourquoi elle ne publie que des articles en français et en italien. En tant que revue ouverte sur le plan thématique, c'est-à-dire regroupant des communications sur des sujets variés touchant à la didactologie des langues et des cultures, les articles épars sont acceptés.

Siège :

Bureau de Coopération Linguistique et Artistique de Rome - Via di Montoro,4
00186 Roma - Tel : 06687 90 06 / Fax : 06683 36 09 - Courriel : blrome@getnet.it

Abonnements :

« Voyelles » - Librairie de la francophonie - 28, rue de Tillier 11100 Aoste
Tel / Fax : (+39) 016543649 - Courriel : info@librairiedelafrancophonie.it

Périodicité : Semestrielle

Revue publiée sous le haut patronage de :

La Direction des Relations Internationales et de la Coopération (DRIC) du Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche

La Maison des Sciences de l'homme - Paris

La fédération internationale des professeurs de français (FIPF)

Le FIAP Jean Monnet - Paris

L'institut national des sciences appliquées de Rouen (INSA)

GERFLINT
Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale
Association scientifique et professionnelle

Comité d'Honneur

| | |
|---|---|
| Robert Galisson Professeur émérite Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III | Gustavo Lopez-Ospina Directeur de l'UNESCO en Amérique Latine |
| Daniel Maximin Ecrivain | Edgar Morin Directeur de Recherches au CNRS |
| Dario Pagel Président de la FIPF | Paul Rivenc Professeur émérite Université de Toulouse « Le Mirail » |
| Alain Touraine Sociologue - Directeur à l'EHESS | Gianni Vattimo Professeur à l'Université de Turin (Italie) |
| Robert Fouquet Président de l'Université Jean Monnet Saint Etienne | Maurice Aymard Administrateur de la Maison des Sciences de l'Homme (Paris) |
| Tullio de Mauro Université de Rome « La Sapienza » | Muhammad Bakalla Université de l'Imam Mohamed de Riyadh (Arabie Saoudite) |
| Ernesto Bertolaja Directeur de la Promotion et de l'enseignement des langues de l'Union Latine | |

CONSEIL SCIENTIFIQUE, EDITORIAL ET TECHNIQUE

Directeur : Jacques Cortès

Professeur des Universités (Rouen),
Sciences du langage et didactologie des langues et des cultures

Conseillers scientifiques

Evelyne Bérard

Maître de conférences au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (université de Franche Comté). Sciences du langage et didactique des langues. Auteur de méthodes et directrice de la collection *Studio Didactique* des éditions Didier.

Serge Borg

Docteur en sciences du langage / Didactique des langues.
Chargé de mission du Ministère des affaires étrangères.
Directeur des cours du Centre culturel et de coopération linguistique de Turin

Jean Michel Blanquer

Professeur des universités (Paris III) / Droit et sciences juridiques
Directeur des Hautes Etudes d'Amérique Latine

Chantal Forestal

Maître de Conférences HDR à l'université de Provence. Sciences du langage et didactique des langues.

Michel Girardin

Directeur-adjoint du FIAP Jean Monnet de Paris

Roger Goglu

Professeur agrégé de mathématiques,
Docteur en sciences de gestion, Directeur du premier cycle à l'INSA de Rouen (Institut national des sciences appliquées).

Charley Hannoun

Professeur des universités (Cergy Pontoise) / Droit et sciences juridiques. Avocat au barreau de Paris.

Sylvie Lizard

Chargée de cours à l'université de Rouen.

Gérard – Vincent Martin

Docteur en sciences du langage, Chargé d'enseignement à l'université de Rouen et au rectorat de l'académie de Rouen, Responsable des cours de FLE et des universités d'été à l'INSA de Rouen.

Daniel Modard

Maître de conférences à l'université de Rouen. Sciences du langage.

Christian Puren

Professeur des universités (Jean Monnet – Saint Etienne). Sciences du langage et didactologie des langues et des cultures
Directeur du département des sciences du langage.
Responsable de l'équipe CNRS UMR 3069 CELEC – CEDICLEC.
Centre d'Etudes en Didactique Comparée des Langues et des Cultures.

Jean-Jacques Richer

Maître de conférences à l'université de Dijon. Sciences du langage.

Jean Paul Roumegas

Sous-directeur des Relations internationales et des étudiants boursiers
CNOUS / Centre national des œuvres universitaires et sociales – Paris.

Nelson Vallejo – Gomez

Diplômé de philosophie de l'université de Paris – Sorbonne.

François Wioland

Professeur des universités (Marc Bloch – Strasbourg). Phonétique et linguistique.
Directeur de l'institut international pour étudiants étrangers (IIEF).

Francis Yaiche

Maître de conférences (université de Paris V). Sciences du langage et communication

| |
|-------------------------------|
| Conseillère éditoriale |
|-------------------------------|

Marilu Soria Borg

Directrice des éditions du GERFLINT
Coordination éditoriale internationale

| |
|-------------------------------|
| Conseillers techniques |
|-------------------------------|

Sylvain Peuret

Webmestre du site Internet GERFLINT (<http://www.gerflint.org>)
Administrateur du réseau des revues Synergies dans le monde
Mise en page et Conseiller technique

Xavier Lechocinski

Technicien bureautique
Mise en page et Conseiller technique

Nilton de Almeida

Web designer. Informaticien.
Conseiller technique / Société Athéna21
São Paulo - Brésil

Sommaire

| | |
|---|-----|
| Préface..... | 11 |
| <i>Jacques Cortès</i> | |
| De ce premier numéro..... | 14 |
| <i>Serge Borg</i> | |
| Présentation générale | 15 |
| <i>Serge Borg</i> | |
| Politiques linguistiques éducatives : “Unis dans la diversité” | |
| Il plurilinguismo come tratto costitutivo dell’identità italiana ed europea | 19 |
| <i>Tullio De Mauro</i> | |
| L’éducation linguistique en Italie : Une expérience pour l’Europe ? | 26 |
| <i>Edwige Costanzo</i> | |
| L’europe des langues aujourd’hui : De technique en politique..... | 42 |
| <i>Jean-Claude Beacco</i> | |
| L’interlinguisme roman : Didactique et politique | 51 |
| <i>Patrick Chardenet</i> | |
| L’identité à l’épreuve du multiple | 59 |
| <i>Patrick Dahlet</i> | |
| Le français en Italie : histoire, enjeux, perspectives... | |
| Le français en Italie : histoire d’un apprentissage | 70 |
| <i>Nadia Minerva - Carla Pellangra</i> | |
| L’enseignement du français en Italie : Etat des lieux..... | 77 |
| <i>Michela Mengoli</i> | |
| L’introduzione della seconda lingua straniera nella Scuola italiana | 83 |
| <i>Paolo E. Balboni</i> | |
| De nouveaux horizons pour la recherche : la didactique comparée des langues-cultures | |
| Pour une didactique comparée des langues et des cultures..... | 86 |
| <i>Christian Puren</i> | |
| Différenciation pédagogique et contextualisation | 94 |
| <i>Paola Bertocchini</i> | |
| Eléments dysphoriques dans les guides touristiques : | 102 |
| La Sicile des guides français | |
| <i>Mariagrazia Margarito</i> | |

| | |
|--|-----|
| La séquence didactique : un facteur de cohérence..... | 115 |
| dans l'enseignement - apprentissage | |
| <i>Jean-Jacques Richer</i> | |
| Des instruments pour des valeurs : vers une redéfinition de la finalité éducative | |
| Le Conseil de l'Europe et la diversité linguistique et culturelle..... | 123 |
| <i>Johanna Panthier</i> | |
| Progetto PEL – Portfolio europeo delle lingue : sperimentazione..... | 127 |
| <i>metodologico - didattica</i> | |
| <i>Rosa Calo</i> | |
| De l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures | 134 |
| <i>Robert Galisson</i> | |
| Une mondialisation plurielle..... | 144 |
| <i>Edgar Morin</i> | |

PREFACE

Jacques Cortès

Professeur des Universités

Président du GERFLINT

Avec *Synergies Italie*, le réseau des revues du GERFLINT s'enrichit d'un maillon international dont nous sommes d'autant plus fiers que cette publication arrive au jour sous les auspices d'un des plus grands linguistes de la période contemporaine en la personne de Tullio de Mauro. Je voudrais dire ici notre reconnaissance au Maître à qui les sciences du langage et de la communication doivent, entre autres, une plus fine compréhension et mise en pratique des concepts fondamentaux dont elles se réclament et vivent.

L'influence de l'enseignement de Saussure², pourtant déjà vieille d'un siècle de controverses, se manifeste toujours au cœur même du débat contemporain portant sur les termes, principes et méthodes prévalant dans le champ couvert par les Sciences du Langage et de la Communication qui, aujourd'hui encore, sans exception aucune, nourrissent l'ensemble des Sciences humaines. Cette longévité est due, certes, à l'immense richesse conceptuelle de l'ouvrage reconstitué en 1916, mais aussi aux travaux des grands glossateurs qui, comme Tullio de Mauro, ont eu le sentiment que la postérité avait un peu tendance à se montrer ingrate ou légère avec un *Cours* (c'est-à-dire avec un instrument de formation et d'analyse) dont, d'évidence, à la fin du XX^e siècle, on n'avait pas encore mesuré toute l'étendue philosophique, ni compris et vraiment intégré la profondeur et l'originalité.

Je définirais volontiers l'œuvre immense, tant par son ampleur que par sa diversité, de Tullio de Mauro, comme une variation infinie sur le concept de *valeur* au sens saussurien du terme, c'est-à-dire comme un intérêt passionné pour ce qui est donné en plus de la signification, à savoir le rapport avec d'autres idées, la situation réciproque des termes, l'influence de « tout ce qui entoure »... Rien de surprenant, donc, que Wittgenstein, dont la pensée est parfois bien proche de celle de Saussure³, ait été l'objet de toute l'attention de Tullio de Mauro qui lui consacre, dès 1966, un ouvrage important⁴ auquel succéderont, l'année suivante, le premier état des travaux sur Saussure, puis *le sens et la signification* en 1970, précédant de peu l'édition française du CLG publié chez Payot, à Paris, en 1972. Je ne rappelle, dans les limites forcément strictes de cette préface, que ces quelques œuvres déjà anciennes de Tullio de Mauro⁵ pour souligner simplement ce qui explique que le GERFLINT se sente honoré et stimulé d'être sous l'égide d'une telle présence. Le domaine qui est le nôtre, en effet, peut être métaphoriquement inscrit dans les principes directeurs du champ scientifique que je viens d'évoquer car notre finalité est aussi de mettre en rapport les concepts et méthodes des chercheurs du monde entier concernés *in situ* par l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères ou secondes. Cette volonté de confronter les points de vue procède, parmi bien d'autres, de trois idées complémentaires :

- une nécessité éthique de prime abord : dialoguer pour éviter le « choc »⁶. Nous considérons que des « Êtres Humains » appartenant à des entités culturelles parfois très éloignées les unes des autres ont le plus urgent besoin d'apprendre à dialoguer **pacifiquement**, ce que, sans conteste, comme l'actualité internationale le montre abondamment, on ne sait toujours pas faire. Pour atteindre cet objectif, nous tentons

donc de créer les conditions empiriques d'un rapprochement et d'un resserrement de liens scientifiques multilatéraux. Nos revues *Synergies Pays* sont là pour ça. Ce sont des pièces (ou signes) dotées d'un signifié et d'un signifiant que nous mettons en jeu sur le vaste échiquier mondial afin d'engager une partie passionnante avec des partenaires que nous allons chercher là où ils sont, jusqu'aux antipodes s'il le faut.

- nécessité corollaire d'un **réseau** ensuite : *Synergies Italie* ne peut avoir de sens que par rapport à d'autres revues du même type qui l'appellent et lui répondent aux quatre horizons de la planète. Le solipsisme est une conception désormais dépassée du dialogue des hommes et des cultures. Un chercheur du XXI^e siècle, à Cape Town par exemple, doit se sentir aussi solidaire d'un homologue de Turin, Pékin, Omsk ou Riyadh que du collègue qu'il rencontre quotidiennement dans le laboratoire de son Université. Les besoins sont là mais les moyens et les projets manquent régulièrement car, non seulement on n'est pas encore très conscient des nouvelles perspectives offertes à la recherche par les technologies de pointe en matière d'information, mais surtout, on vit toujours sur l'idée erronée qu'une revue, et à plus forte raison un réseau de revues, sont d'un coût financier et humain rédhibitoire ;

- nécessité d'un vrai débat scientifique enfin : la recherche contemporaine se développe de plus en plus dans un rapport de **réciprocité planétaire** comme nous le rappelle constamment Edgar Morin dont les écrits aussi inspirent puissamment notre action.. C'est là, sans réserve, le bon côté d'une mondialisation dont, il est vrai, on n'a pas toujours lieu de se féliciter. *Synergies Italie*, comme toutes les autres revues du réseau GERFLINT, contribuera désormais à l'enrichissement du débat international dans les perspectives d'échanges humanistes que nous nous sommes données. Il était important que la voix de l'Italie fût aussi entendue sur notre réseau, et nous sommes infiniment heureux de constater que notre initiative a déjà rencontré l'adhésion enthousiaste de nos collègues transalpins. L'instrument de dialogue que se propose d'être *Synergies Italie* est relayé au plan mondial par le site internet du GERFLINT⁷, lien solide, où que nous soyons, avec tous les pays membres du réseau. Tous ceux qui, au titre d'un collectif scientifique ou de façon privée, souhaitent adhérer à notre projet, peuvent librement s'inscrire sur ce site et faire connaître leurs travaux, publier des articles dans nos revues ou nous apporter d'utiles suggestions.

Je terminerai par quelques agréables obligations en exprimant d'abord ma très vive reconnaissance à Monsieur l'Ambassadeur de France à Rome et à l'ensemble des services culturels français dans toute l'Italie. Je mentionnerai tout spécialement Véronique Deschamps pour la confiance qu'elle nous a d'emblée témoignée, et, bien entendu, mon disciple et Ami de 20 ans, Serge Borg, avec qui, dès la naissance du GERFLINT au Brésil, il y a quatre ans, nous avons réfléchi, travaillé et négocié ensemble pour construire quelque chose qui relève un peu du miracle puisqu'à l'époque (et les temps ont assez peu changé aujourd'hui) nous n'avions essentiellement que notre conviction et notre enthousiasme pour nous lancer dans cette aventure.

Mes remerciements vont aussi au Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche (D.R.I.C)⁸ et au Ministère des Affaires Étrangères (DGCID)⁹ pour l'appui moral et/ou matériel qu'ils nous ont généreusement accordé(s).

Mais je ne saurais oublier l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne et le laboratoire CELEC-CEDICLEC où le GERFLINT a trouvé accueil chaleureux et reconnaissance scientifiques, le FIAP Jean Monnet de Paris, la CCIP, la Maison des Sciences de l'Homme, la Librairie « Voyelles » de la Francophonie du Val d'Aoste et la Librairie Didier de Paris.

Tullio de Mauro, dont je n'ai évoqué qu'une partie des premières œuvres dans le préambule de cette préface, a été Ministre de l'Instruction Publique italienne dans le Gouvernement de Giuliano Amato, il y a quatre ans. C'est assez dire combien peut être profonde notre gratitude pour l'honneur et la confiance qu'il nous faits, pour sa générosité et pour le risque aussi qu'il prend en acceptant d'assurer la Présidence d'une revue qui en est à peine à publier son premier numéro. En faisant des recherches à son propos, je me suis rendu compte, sans surprise il est vrai, que son nom apparaît des dizaines de fois sur le WEB, et pour de multiples domaines allant des Sciences du langage à la

littérature en passant par l'histoire, le cinéma (Pier Paolo Pasolini) ou l'espéranto. J'ai découvert ainsi, dans le n°5 de la revue canadienne *Aujourd'hui l'espéranto*, publié en septembre 2000, qu'il était bien connu des milieux espérantistes et qu'il avait même écrit, en 1995, une préface au *Manuale d'esperanto* de Bruno Migliorini, où je relève le passage suivant :

« Une langue commune sans aucune attache ethnique peut être (et est déjà entre les espérantistes) un instrument qui facilite la compréhension dans les relations interculturelles de plus en plus nécessaires. Elle pourrait jouer un rôle important en permettant de disposer d'un premier outil de référence juridique, neutre par rapport aux Etats. L'Union Européenne pourrait décider qu'un seul texte servirait de référence, et il serait judicieux que, pour éviter de porter toute atteinte à l'égalité des nations, ce texte soit en espéranto ».

Souhaiter ainsi « dépasser les clivages ethniques », « faciliter la compréhension interculturelle » et œuvrer « à l'égalité entre les hommes » constituent les vertus inhérentes au projet espérantiste mais aussi à celui du GERFLINT auxquels Tullio de Mauro rend hommage : avec des mots pour celui-là ; par sa présence agissante pour celui-ci.

L'équipe italienne doit donc désormais faire la preuve que la confiance investie en elle est méritée. Ce premier numéro plaide déjà fort brillamment en ce sens et le GERFLINT, par ma voix, en félicite chaleureusement tous les artisans.

Notes

¹ Tullio de Mauro a préparé l'édition critique du Cours de Linguistique Générale (CLG) de Ferdinand de Saussure publiée chez Payot, en 1972. Ses recherches sur Saussure avaient déjà fait l'objet d'une publication en Italie en 1967.

² La première publication du CLG, préparée par C. Bally, A. Sechehaye et A. Riedlinger remonte à 1916

³ Je rapprocherai ici le dicton de Wittgenstein : « Don't look for the meaning, but for the use » de la fameuse phrase de Saussure « La langue est forme et non substance » (même rejet de l'essentialisme sémantique).

⁴ Ludwig Wittgenstein : his place in the developments of semantics, Reidel, Dordrecht, 1966.

⁵ Mais je demande à la rédaction de la revue de bien vouloir compléter les références que j'évoque ici.

⁶ Allusion au « Choc des Civilisations de Huntington.

⁷ <http://www.gerflint.org>

⁸ Direction des Relations Internationales et de la Coopération

⁹ Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement

De ce premier numéro : le besoin de synergies

Serge Borg

Directeur des cours du Centre Culturel et de
Coopération Linguistique de Turin

Apprendre, enseigner, diffuser dans une logique de réseau convoquent une multiplicité de supports (informatique, numérique, hertzien, vidéo, etc.) inhérents à la spécificité et aux richesses des différentes entités qui oeuvrent pour la promotion du français en Italie (centres et instituts culturels, Alliances Françaises, universités, tissu associatif des professeurs de français, Lycées français pour n'en citer que quelques-uns).

Dès lors, publier une revue scientifique pour faire le point sur la recherche en didactique des langues et des cultures, mais aussi et surtout pour promouvoir le travail de terrain en permettant aux acteurs de s'exprimer, revêt une importance capitale dans l'échange et le partage des expériences. Nul doute que notre initiative ne peut que renforcer une synergie que l'ensemble des institutions éducatives appelle de tous leurs vœux et qui, en tout état de cause, ne peut être monocentrique, mais plurielle par nature.

Travailler en synergie n'est pas chose aisée, mais si l'objectif à atteindre est commun, si le souci de lisibilité générale l'emporte sur les particularismes, alors il y a tout lieu de croire que la démarche aboutira, dans la mesure où elle a déjà porté ses fruits sous d'autres latitudes, comme le souligne dans sa préface, le Président Jacques Cortès.

C'est pourquoi la création de cette revue sous l'égide riche et porteuse des sciences du langage n'aura pas été difficile, tant les attentes de nos partenaires italiens sont nombreuses et la volonté de promouvoir le français toujours très vivace ! Qu'ils nous pardonnent si tous les articles reçus ne pourront paraître dans ce premier tirage et qu'ils sachent qu'ils ont d'ores et déjà leur place dans les prochains numéros. Le succès d'une telle formule se doit aussi en grande partie aux talents conjugués de plusieurs acteurs qui se sont dépensés sans compter pour mener à bien ce projet.

Mes remerciements iront en tout premier lieu au Professeur Tullio De Mauro qui a spontanément accepté de parrainer cette revue. Qu'il sache que sa caution scientifique, celle d'un grand philosophe du langage et d'un humaniste très respecté de par le monde, ne peut que nous encourager à poursuivre dans cette voie de la diffusion et du partage et au service de ce qu'il nomme fort justement l'educazione linguistica. A Madame Rosa Calo, inspectrice générale pour les langues vivantes, sans qui ce projet n'aurait pu voir le jour et à qui me lie une amitié de longue date. A Madame Véronique Deschamps, notre attachée de coopération éducative près l'Ambassade de France pour avoir compris les enjeux d'une telle démarche scientifique, pour ses judicieux conseils et pour ses encouragements constants. A Monsieur Olivier Dubois, Directeur Général de la librairie de la francophonie, pour son aide agissante et pour son inconditionnel soutien.

Si un quelconque intérêt se dégage de ce travail, tout le mérite leur en revient.

Présentation Générale

Serge Borg

Directeur des cours du Centre Culturel et de
Coopération Linguistique de Turin

L'impact de la mondialisation sur les structures éducatives des différents pays n'aura pas peu contribué à la prise de conscience (parfois tardive) du rôle joué par la didactique des langues et des cultures, non seulement dans sa propension à être la gardienne du temple de valeurs millénaires menacées par l'uniformisation ; mais aussi dans la réelle nécessité de la promouvoir au rang de discipline d'intervention pour équilibrer les rapports de force entre les différentes langues - cultures de la planète.

C'est ainsi que la didactique des langues, de par les dimensions éducatives qu'elle implique, s'est progressivement installée au cœur des politiques linguistiques. La *division des langues vivantes* du Conseil de l'Europe, rebaptisée *division des politiques linguistiques* atteste de ce glissement conceptuel important dans une Europe qui se dote actuellement d'une devise fort révélatrice de la problématique : « *Unis dans la diversité* ».

En effet, le plurilinguisme n'est - il pas consubstantiel à la réalité du vieux continent ? C'est ce que le **Professeur Tullio De Mauro** nous démontre en le qualifiant de *trait constitutif* de l'identité, non seulement européenne mais également italienne. L'éducation linguistique (*l'educazione linguistica*), concept dont il est le père - fondateur et l'infatigable promoteur, manifeste à travers ses « dix préceptes » une optique linguistique et éducative qu'**Edvige Costanzo** étudie dans son adéquation au Cadre européen commun de référence, en plaidant pour un nouveau programme de formation des enseignants, apte à améliorer la prise en compte des compétences sur le langage et les langues (d'ordre théorique, sociologique et historique) et des compétences sur les processus éducatifs et les techniques didactiques.

Ce saut « *qualitatif et quantitatif* » qu'elle appelle de tous ses vœux montre que dans l'Europe des langues aujourd'hui, le passage du technique au politique ne fait que s'accroître, comme le souligne **Jean Claude Beacco** à la lumière du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2003). La mise en œuvre du plurilinguisme, passe nécessairement par la création d'« *instruments pour des valeurs* » et que ces derniers « (...) *ne relèvent pas exclusivement de préoccupations techniques mais (...) concourent à la mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives inspirées par des valeurs européennes partagées* ».

Des valeurs partagées que **Patrick Chardenet** étend à la sphère romane sous l'égide de l'interculturalité et de l'interlinguisme. Favoriser les alliances de langues proches est une alternative plausible pour contrecarrer l'hégémonie dictée par le seul axe lié « *au profit des langues qui accompagnent uniquement le marché des biens et de celle qui domine ce marché* ». Introduire une politique linguistique des langues romanes alliées et non concurrentes, développer une didactique intégrée de ces langues et œuvrer à des rapprochements institutionnels sont des axes qui peuvent ouvrir une nouvelle ère dans l'histoire de langues - sœurs comme le français et l'italien.

Mais c'est incontestablement avec **Patrick Dahlet** que l'enseignement des langues trouve un nouveau souffle et de nouveaux horizons. En mettant *l'identité à l'épreuve du multiple* et en posant la formation en langues dans *un projet d'être*, il bouscule indiscutablement nos prénotions sur les rapports entre l'identité et l'appartenance, thème cher à Michel Serres, et prône *l'être en plusieurs* qui prend à contre-pied les traditionnelles finalités éducatives « actionnelles » et fonctionnelles dans lesquelles les objectifs d'enseignement des langues des différents pays du vieux continent semblent vouloir s'ancrer... L'Europe de la Caraïbe nous propose un autre projet pour l'apprentissage des langues, d'autres perspectives et surtout, un autre « Cadre » de référence, lesquels s'inscrivent dans une autre histoire des méthodologies à venir. A méditer

Et puisque nous parlons d'histoire, **Nadia Minerva** et **Carla Pellandra** nous relatent celle de l'apprentissage du français en Italie, à travers ses manuels, ses institutions et ses maîtres sans oublier les débats méthodologiques qui ont animés les différents projets éducatifs de ces trois derniers siècles. L'état des lieux présenté par **Michela Mengoli** sur l'enseignement du français en Italie, au lendemain de la Loi Moratti, montre les changements en cours et les perspectives nouvelles qui se profilent à l'horizon aussi bien pour la formation des professeurs que pour la place du français dans le système éducatif italien.

C'est ainsi que les enjeux de l'introduction de la deuxième langue étrangère dans les différents cursus, nous sont décrits par **Paolo E. Balboni**, angliciste de renom qui n'hésite pas à envisager l'enseignement du français dans un tandem gagnant avec l'anglais pour remédier aux insuffisances culturelles et formatrices de ce dernier ! On ne peut que saluer son courage et la justesse de son point de vue car, nul doute qu'il s'agit là d'une option judicieuse à promouvoir auprès des parents d'élèves et des jeunes publics.

La recherche de binômes porteurs (anglais – français) ou encore l'optimisation des stratégies d'apprentissage qu'offrent les langues – sœurs (français – italien) trouvent un écho favorable dans la nouvelle approche que prône **Christian Puren** et à laquelle nous adhérons pleinement. La mise en place d'une structure de recherche collective en didactique comparée des langues-cultures est, de loin, la plus apte à prendre en compte le caractère complexe des paradigmes scientifiques qui la fondent (centration sur les acteurs, contextualisation, conceptualisation interne, confrontation avec la réalité, variation des perspectives, cognition et métacognition). « (...) après avoir intégré la dimension historique » écrit-il, « la didactique des langues-cultures doit maintenant, pour être capable de relever elle-même les enjeux qui sont désormais les siens, se donner les moyens d'un comparatisme qui lui soit propre ».

Dans le prolongement de la visée comparatiste promue par Christian Puren, **Paola Bertocchini** explore les domaines de la différenciation pédagogique et de la contextualisation en analysant la « didactique au quotidien » d'un enseignant type en Italie et les témoignages fournis par des enseignants ayant participé à un programme de coopération européenne (PCE) sur ces thématiques. Elle bouscule nos prénotions sur la gestion de l'hétérogénéité et fait de la différence : « un atout positif à la disposition de l'enseignant ».

Repenser l'objet langue dans une démarche plurielle, mais aussi la culture qui véhicule parfois des représentations – obstacles : tel est le détour que nous propose de faire **Mariagrazia Margarito** avec un remarquable travail sur les stéréotypes. L'étude des éléments dysphoriques dans les guides touristiques, en prenant l'exemple de la Sicile des guides français, nous montre le chemin qu'il nous reste à parcourir pour une meilleure appréhension de la réalité civilisationnelle. La centration sur la matière à enseigner, la problématique des supports et leur agencement respectif au sein de la séquence didactique, étudiée par **Jean Jacques Richer** montrent que cette dernière est un facteur de cohérence dans la progression d'enseignement-apprentissage que l'on retrouve au cœur des préoccupations du Conseil de l'Europe.

En effet, promouvoir la compréhension entre les peuples, l'enrichissement mutuel, le respect de l'Autre, l'ouverture à l'altérité, se construit depuis le plus jeune âge et nécessite une évaluation des différentes étapes franchies aussi bien sur le plan linguistique que culturel. C'est la fonction attribuée au Portfolio européen des langues que nous rappelons

Johanna Panthier : « *le PEL est utile tout au long de la vie (...) il est conçu de sorte à rendre ses utilisateurs plus conscients de leurs façons d'apprendre les langues et plus autonomes* ». Les expériences menées dans différentes régions de la péninsule, sous l'égide du Ministère italien de l'éducation nationale (MIUR) sont ici rapportées par **Rosa Calo**. Elles montrent, à bien des égards, le succès d'une telle pratique éducative chez les apprenants et les répercussions très positives sur le plan méthodologique et didactique.

On comprend alors pourquoi **Robert Galisson** nous invite à passer de l'éducation *aux* langues-cultures, à l'éducation *par* les langues-cultures. Dans : « l'éducation *aux* langues – cultures » écrit-il, « l'éducation – mise en place préalablement – est *le moyen* et les langues – cultures sont *la fin* (le but à atteindre). Alors que dans « l'éducation *par* les langues-cultures », les langues – cultures sont *le moyen* et l'éducation – à mettre en place ultérieurement – est *la fin* ». Cette position n'est pas sans rappeler celle que **Tullio De Mauro** défend dans son « *Educazione linguistica* » et montre que le titre de ce premier numéro : Parcours didactiques et perspectives éducatives , s'inscrit dans la même mouvance.

Car au-delà du méthodologique qui ne peut constituer qu'un moyen toujours provisoire et constamment remis en question, c'est bien la forte revalorisation de la finalité éducative qui marque l'actuelle didactique des langues. Elle est désormais élargie à l'échelle des cinq continents dans un projet humaniste que **Edgar Morin** voudrait voir à l'œuvre avec l'émergence d'une « *société – monde* », et de préciser : « *Ainsi donc, si la planète constitue un territoire disposant d'un système de communication, d'une économie, d'une civilisation, d'une culture, il lui manque un certain nombre de disposition essentielles qui sont de gouvernance, de citoyenneté, de contrôle des pouvoirs, et il lui manque une conscience commune d'appartenance à la Terre – Patrie* ». Puissent les chemins de la didactique des langues – cultures contribuer à cette prise de conscience. C'est le vœu que nous formulons. Bonne lecture !

Ière Partie :
Politiques linguistiques éducatives : « Unis dans la diversité »

Il plurilinguismo come tratto costitutivo dell'identità italiana ed europea

Tullio De Mauro

Université de Rome « La Sapienza »

Il riconoscimento dell'esistenza di una pluralità di lingue affiora da tempi remoti in culture diverse e si è accompagnato ad atteggiamenti valutativi altresì diversi fin dalle origini a noi note. La pluralità linguistica ebbe il connotato di una punizione celeste, di una vera e propria maledizione, nella narrazione biblica della Torre di Babele. Al contrario apparve una benedizione nell'ancor più antico inno egiziano al Sole, e il connotato positivo e sacrale si ripropose con la narrazione della Pentecoste negli *Actus Apostolorum*. I laici e non credenti farebbero male a sottovalutare questo ribaltamento evangelico della anteriore tradizione biblica. La Pentecoste, il divino *donum linguarum*, ha ispirato momenti importanti della storia delle tradizioni cristiane ed è stato all'origine di traduzioni delle *Scritture* che sono alla radice di molte attuali tradizioni linguistiche consolidate e di una parte cospicua delle 2400 lingue di uso scritto. In Europa e nel mondo lo spirito della Pentecoste ha animato una incessante attenzione delle confessioni cristiane e della Chiesa di Roma per le diversità linguistiche e si è concretato nel loro rispetto e sostegno, anche là dove le vicende politiche spingevano nell'opposta direzione della disattenzione, dello spregio, dell'aperto rifiuto, talora persecutorio fino all'etnocidio, delle lingue diverse e dei loro parlanti.

Anche il quadro delle riflessioni filosofiche e teoriche e delle ricerche linguistiche scientificamente fondate è venato di contrasti. Certamente, nessuno nega il fatto del plurilinguismo, la realtà delle 6.800 lingue diverse oggi censite nel mondo da *Ethnologue*. Ma, dalle antiche filosofie greche alla linguistica moderna, il variare degli atteggiamenti di fondo si è tradotto nel ruolo diverso che all'evidenza della pluralità linguistica viene assegnato. Vi sono state, nell'antico mondo greco e romano come nella linguistica moderna, elaborazioni teoriche che, pur senza negare l'evidenza, si sono orientate piuttosto verso il cercare di cogliere ciò che di universalmente umano soggiace alla molteplicità linguistica. Questa, in qualche modo, è stata lasciata in ombra. Come ha detto una volta ironicamente un grande linguista francese del Novecento, André Martinet, vi sono linguisti che considerano la diversità delle lingue come un fastidioso incidente, un malanno professionale. Altri invece, già nel mondo antico e medievale e poi, con rinnovata capacità di apporti teorici e descrittivi, nel mondo moderno, hanno visto nella pluralità di lingue in cui si proietta la umana *faculté du langage* un dato primario per la comprensione teorica e storico-antropologica della realtà linguistica.

Oggi, pur con qualche accentuazione diversa, la teoria del linguaggio riconosce che l'innovatività permanente percorre l'intera realtà linguistica. Stanti le imprevedibili esigenze adattive e creative che caratterizzano la specie umana, le lingue la riflettono e insieme appaiono fatte per consentirla. L'innovatività permanente è una necessità vitale nel funzionamento delle lingue. Come già intuì Dante, essa è per tutte la matrice di un perpetuo differenziarsi nel tempo e nello spazio. La diversità e molteplicità delle lingue non appartiene dunque alla patologia, ma alla fisiologia del linguaggio.

Patrimoni lessicali differenziati e differenziabili nel tempo e nello spazio sia geografico sia sociale, grammaticalità, riflessività metalinguistica, adattabilità parafunzionale degli enunziati ai più vari contesti sono i grandi strumenti che ogni lingua offre ai suoi locutori per consentire loro di innovare e di assorbire le innovazioni. In questa prospettiva, che in età moderna è stata elaborata da una linea di pensiero che va da Humboldt a Saussure e a Wittgenstein, e che da ultimo sembra avere conquistato anche il più tenace assertore contemporaneo degli aspetti universali delle lingue, Noam Chomsky, un idioma è la sedimentazione del convergere di un particolare gruppo umano, che nell'atto stesso diverge e si differenzia da altri: un convergere e divergere spazialmente particolari, temporalmente contingenti, dialetticamente fusi in equilibri sempre precari entro una stessa comunità di locutori.

Scuola, politica, esigenze di economia hanno pesato e ancora pesano spesso nell'ottundere la percezione di questa variabilità continua e incessante e per lunghi tratti hanno operato per stabilizzare soltanto alcuni tra i molti pullulanti idiomi reali: soltanto lingue di tradizione scritta fissate, per il possibile, secondo canoni normativi restrittivi.

Da millenni accade che queste forze si proiettino nell'assumere una sola varietà di una lingua tra le altre come *la* lingua e consacrarla nel e con l'uso scritto, relativamente più stabile e durevole. Ancora oggi in India due milioni circa di persone scrivono, leggono e possono tra loro parlare il sanscrito nelle forme artefatte che questa lingua assunse nel IV secolo avanti Cristo. Solo da pochi anni la Chiesa di Roma ha abbandonato l'uso liturgico, ma (come vedremo) non quello ufficiale del latino nelle forme scritte che questa lingua assunse intorno al IV secolo dopo Cristo. Sono casi estremi di quel sovrapporsi di più stabili usi scritti alla incessante variabilità delle parlate, casi estremi di quella garanzia di convergenza attraverso il tempo e lo spazio, incurante o poco curante delle variazioni del parlato, che le lingue scritte offrono a chi le usa.

Nessun aspetto di questa incessante dialettica tra stabile conservatività e mobile innovazione, diversificazione e convergenza, va trascurato e nessuno va mitizzato o demonizzato in nessuna sede. Ai lodatori estremisti dell'uso parlato come unica realtà cui guardare occorre ricordare che il loro progenitore, il sommo Platone, ha affidato nel *Fedro* ad alcune pagine scritte tra le più alte della *Weltliteratur* (in ciò vi fu certo una buona componente di impassibile ironia) il suo elogio dei *lógoi ágraphoi*, del parlato improvvisato. Ma ben meditato e scritto in modo sublime fu l'elogio. E a chi crede di potere chiudere le porte alle innovazioni rampollanti nel parlato si potrà ricordare che a queste, alle "parole che sono sulla bocca di tutti" (ha detto una volta Montale), hanno guardato i grandi creatori e proseguiti delle tradizioni letterarie, da Dante a Leopardi o, appunto, a Montale o a Gadda per tenerci in un ambito solo italiano, e i traduttori dei testi biblici ed evangelici, se appena vogliamo ampliare l'orizzonte. E, comunque, nella storia per ogni lingua scritta che si isola davvero dal fluire del parlato viene il tempo del suo crollo repentino, come di una crosta glaciale che si dissolve nell'impeto delle correnti vive. Ma, di nuovo, lo spettacolo della storia linguistica non deve far dimenticare quanto, pur morendo, una tradizione linguistica scritta sa e può dare ad altre: quanto il cinese scritto ha dato all'affrancantesi giapponese, quanto il sanscrito ha dato alle lingue dell'India medievale e moderna e, attraverso la colonizzazione religiosa buddista, a lingue dell'Estremo Oriente, quanto il patrimonio scritto greco e latino classico ha dato alle lingue dell'Europa moderna.

La tendenza restrittiva delle lingue scritte rende ancor più singolare il quadro linguistico europeo e, in esso, il quadro italiano. Se osservassimo l'intera effettiva realtà dei parlanti nativi, l'Europa, come è stato detto ed è possibile constatare, apparirebbe *morcelée*, come è l'area bantu o come furono le aree amerindiane, in migliaia di idiomi diversi. In quello spazio in cui la politica e la legislazione contano una lingua soltanto (l'italiano o lo spagnolo o il catalano o il francese), là dove lo stesso linguista o dialettologo per esigenze di classificazione conta solo alcuni dialetti subalterni (il "piemontese" o il "napoletano" ecc.), le comunità di parlanti nella loro quotidianità si raccolgono e dividono secondo limiti assai più fittamente disposti e quindi ben più numerosi.

In Italia, ad esempio, a parte l'italiano nelle sue varianti e sfumature, a parte le tredici o quattordici lingue di minoranza, non italomranze (provenzale, francese, tedesco, ladino, friulano, sloveno ecc.), riconosciute (pur cinquant'anni dopo la *Costituzione!*) dalla legge di tutela 482 del 1999 e dalla legge per gli sloveni, esistono almeno una quindicina di grandi raggruppamenti dialettali: piemontese, lombardo, veneto-giuliano, ligure, emiliano-romagnolo, marchigiano, umbro-aretino-chianaiolo, abruzzese-molisano, romanesco, napoletano, pugliese, salentino, lucano, calabrese, siciliano. I tratti che si adoperano qua e là nelle denominazioni unitarie rendono evidente, in forma schematica, quel che i locutori dialettali ben sanno: entro il raggruppamento semplificatorio fatto dai linguisti esistono differenze spesso assai profonde, che possono bloccare la intercomprensione, come avviene tra chi parla uno stretto dialetto lombardo valtellino e chi lombardo bergamasco, tra chi parla calabrese settentrionale e chi meridionale, chi romanesco di città e chi artenese o ciociaro. Le realtà dialettali ancora ben vive in Europa sono centinaia.

L'idea del *continuum* spontaneo delle molteplici reali parlate native, tratta dalle amate dialettologia e filologia romanza e dialettologia e filologia germanica, è prepotentemente fatta valere da Saussure nel suo III corso di lezioni di linguistica generale, dove non si nasconde che ai fluttuanti e molteplici confini degli idiomi nativi e parlati si sovrappongono i risultati della convergenza politico-scolastica e letteraria verso i più o meno grandi idiomi scritti consacrati dagli usi ufficiali, amministrativi, pubblici, religiosi, letterari.

Ma anche se dalla realtà dei dialetti spostiamo l'attenzione ai soli agli idiomi scritti dotati di ufficialità, l'Europa si presenta con una fisionomia eccezionale nel Pianeta.

Su 48 stati dell'Europa (inclusi in essi Città del Vaticano, Gibilterra e Principato di Monaco, escluse invece le repubbliche centro-asiatiche e caucasiche nate dall'ex-URSS) abbiamo 53 lingue, di cui 40 hanno lo status di lingue nazionali ufficiali e 13 di lingue ufficiali, riconosciute, ma "lesser used" o "moins repandues" o "di minoranza". Dunque anche una carta dell'Europa linguistica limitata alle sole lingue ufficiali e scritte si presenta *morcelée*, e si presenta ed è tale in una misura assai maggiore che in ogni altro continente e area del Pianeta. Soltanto il subcontinente indiano (dove però vive ormai un miliardo di persone) si avvicina, senza adeguarla, a questa varietà e ricchezza. Tra le 53 lingue molte sono lingue transnazionali, cioè native in paesi diversi, da quelle di minore peso demografico come albanese, svedese, nederlandese o sloveno alle lingue di maggior peso demografico come francese, italiano, inglese, tedesco, russo. E molte hanno un largo, antico e ufficiale insediamento extraeuropeo, come lingue native o come lingue seconde, "transglottiche": l'inglese e il francese, lo spagnolo e il portoghese, il russo.

Ecco le 53 lingue ufficiali europee ordinate per paesi (tra parentesi quadre le riconosciute, meno diffuse, minoritarie, in approssimativo ordine geografico nord-sud/ovest-est, in **nero** là dove è la sede nativa principale e/o originaria, in corsivo le ripetute anche oltre la sede principale):

ALBANIA: toscano o albanese; **ANDORRA:** catalano, francese, spagnolo; **AUSTRIA:** tedesco [sloveno]; **BELGIO:** francese, nederlandese [tedesco]; **BIELORUSSIA:** bielorusso, russo; **BOSNIA-ERZEGOVINA:** serbocroato; **BULGARIA:** bulgaro [armeno, greco, macedone, romeno, turco]; **CIPRO:** greco e turco; **CITTA' DEL VATICANO:** latino, italiano; **CROAZIA:** croato; **DANIMARCA:** danese [tedesco]; **ESTONIA:** estone, russo; **FAER OER:** danese e faeroico; **FINLANDIA:** finnico, svedese, lappone o lappone, russo; **FRANCIA:** francese [basco, bretone, catalano, corso, occitano, tedesco]; **GERMANIA:** tedesco, danese; **GIBILTERRA:** inglese; **GRECIA:** greco; **IRLANDA:** gaelico irlandese, inglese; **ISLANDA:** islandese; **ITALIA:** italiano [occitano, francese, francoprovenzale, tedesco, sloveno, ladino, friulano, serbocroato, toscano o albanese, neogreco, catalano, sardo]; **IUGOSLAVIA:** serbocroato, albanese, ungherese; **LETTONIA:** lettone, lituano, russo; **LIECHTENSTEIN:** tedesco; **LITUANIA:** lituano, russo; **LUSSEMBURGO:** lussemburghese, francese, tedesco; **MACEDONIA:** macedone,

albanese; **MALTESE:** **maltese**, inglese; **MOLDAVIA:** **moldavo**, russo, ucraino; **MONACO:** francese, italiano, **monegasco**; **NORVEGIA:** **bokmål, nynorsk**; **PAESI BASSI:** **nederlandese** o **olandese**, **frisone**; **POLONIA:** **polacco**, bielorusso, tedesco, ucraino; **PORTOGALLO:** **portoghese**; **REGNO UNITO:** **inglese** [gaelico, scozzese], con **GIBILTERRA:** inglese; **REPUBBLICA Ceca:** **ceco** [polacco, romeno, russo, slovacco, tedesco, ungherese]; **ROMANIA:** **romeno**; **RUSSIA:** **russo**; **SAN MARINO:** italiano; **SLOVACCHIA:** **slovacco**, ungherese, ceco; **SLOVENIA:** **sloveno**, italiano, ungherese; **SPAGNA:** **spagnolo**, **basco**, **catalano**, **gallego**; **SVEZIA:** **svedese**; **SVIZZERA:** francese, italiano, **romancio**, tedesco; **TURCHIA:** **turco**, armeno, **curdo**, greco; **UCRAINA:** **ucraïno** o **ucraino**; **UNGHERIA:** **ungherese**.

Rispetto a ogni altra area del mondo questo quadro geopolitico è già eccezionale. Esso però non ci dice tutto se non si aggiunge almeno un cenno alla prospettiva temporale, storica. Il diritto romano definiva la *iusta possessio* con tre requisiti: *nec vi, nec clam, nec precario*. Se ci addentriamo nel complesso, tormentato intrico delle vicende storiche dei paesi europei possiamo e dobbiamo dire che in questa storia, nella storia d'Europa, anche se talora negletto proprio dagli storici (specie francesi e italiani), il plurilinguismo è un tratto costitutivo, una *iusta possessio*: è un bene nativo (*nec vi*), palese, consapevole, conclamato (*nec clam*), da cinque, otto, dieci secoli (*nec precario*). Delle 53 lingue la maggior parte vive oggi in continuità con una tradizione ricca e plurisecolare di uso pubblico, civile e religioso, e letterario. Lasciamo pure da parte tre casi per più aspetti eccezionali: il latino, oggi lingua ufficiale della Chiesa, risale alla latinità moderna e medievale delle classi colte europee e, attraverso questa, rimonta alla lingua di Roma antica, documentata con continuità dal VI sec. a. C.; il neogreco vede rivendicata la sua continuità con la lingua della Grecia antica, ellenistica e bizantina, e risale dunque a documenti protostorici e ai poemi d'Omero; il basco, anche se non ne abbiamo adeguati documenti scritti antichi, è un certo continuatore delle lingue degli antichi Iberici e, in Europa, ossia è l'unica sopravvivenza delle lingue preesistenti alla latinizzazione e all'indoeuropeizzazione del continente. Ma anche per la maggioranza delle altre lingue la documentazione scritta continua risale ai secoli del Medio evo e al Rinascimento: quasi una ventina di lingue risalgono ad attestazioni anteriori o coeve all'XI secolo; altrettante sono quelle che, di più tarda attestazione, sono comunque anteriori o coeve al Rinascimento. Per quattro quinti l'Europa linguistica attuale, voglio dire l'Europa delle lingue scritte ufficiali o riconosciute, era già costituita nel Rinascimento.

Ecco un elenco alfabetico delle lingue ufficiali e/o riconosciute nei paesi europei con (in parentesi) le date iniziali della documentazione scritta: albanese (1462-1555), bielorusso (XIII sec.), bretone (VIII sec.), bulgaro (antico IX sec., moderno XIX sec.), catalano (XII sec.), ceco (XIII sec.), curdo (XIX sec.), danese (antico XI sec., moderno XVI sec.), èstone (XVI sec.), faeroico (XIX sec.), finlandese o finnico (XVI sec.), francese (antico IX-X sec., moderno XVI sec.), franco-provenzale (XIX sec.), frisone (XIX sec.), friulano (XIV sec.), gaelico (VII sec. d.C.), gallego (XIII sec.), inglese (antico IX sec., moderno XIV sec.), irlandese (ogamico IV sec., antico VII sec., moderno XVII sec.), islandese (arcaico X-XII sec., moderno XVI sec.), italiano (volgare antico X sec.; testi toscani XII sec.), ladino o romancio (XIX sec.), lappone, lèttono o lettone (XVI sec.), lituano (XVI sec.), lussemburghese (XIX sec.), macedone (XIX sec.), maltese (XIV sec.), moldavo (sec. XIX), monegasco, nederlandese o fiammingo o olandese (antico XII sec., moderno XVI sec.), norvegese *riksmål* o *bokmål* e norvegese *landsmål* o *nynorsk* (XIX sec.), polacco (XIII sec.), portoghese (XI sec.), provenzale o occitano (XII sec.), romeno (XVI sec.), russo (X-XI sec.), sardo (XI sec.), scozzese (XIII sec.), tedesco (*Hochdeutsch* moderno: fine XV sec.-1521), serbo, con alfabeto cirillico, e croato, con alfabeto glagolitico e poi latino (XI-XII sec.), slovacco (XVI sec.), sloveno (antico X sec., moderno XVIII sec.), spagnolo (castigliano antico: XII sec.), svedese (arcaico IX-XIII sec., moderno XVI sec.), turco (preislamico VIII sec., islamico XI sec., turco ottomano XIII-XIV sec., turco moderno XIX sec.), ucraino o ucraino o ruteno (XI-XII sec.), ungherese o magiaro (XIII sec.).

Il plurilinguismo dunque non è né un programma né un'utopia, è un tratto distintivo oggettivo della realtà geopolitica europea con il quale occorre fare i conti. Questo tratto, come ho accennato e conviene avere ben presente, sussiste da secoli. Ad esso, alle distinte tradizioni che lo compongono, si sono intrecciate in modo profondo e decisivo la genesi e la vita di compagini nazionali e di stati grandi e piccoli, dalla Spagna e Portogallo a Germania, Austria, Svizzera, Grecia e Danimarca, Ungheria, Slovenia, Croazia, Repubblica Ceca, Romania. L'aspirazione all'unità linguistica intorno all'italiano è stato un filo conduttore della storia d'Italia. Il multiforme coro delle lingue d'Europa non è solo un tratto geopolitico, è un tratto storico-politico.

Un linguista, *qua talis*, non può suggerire politiche, ma ha il dovere scientifico di indicare condizioni ineludibili: e il plurilinguismo geopolitico e storico dell'Europa è una tal condizione, una secolare *iusta possessio* acquisita *nec vi, nec clam, nec precario*. Giuristi e politici non dovrebbero mai dimenticarlo.

Nel crearsi di questa condizione hanno avuto un peso determinante fattori diversi, alcuni remoti. Li evoco rapidamente, consapevole che il ruolo specifico di ciascuno richiederebbe ben più che un cenno veloce. Dalla Mezzaluna fertile stanzialità, distinzione di possesso e proprietà, scrittura si sono trasferite in diverse parti dell'Asia meridionale ed estrema e dell'Europa fin dai secoli prima di Cristo. L'avventura civile e intellettuale delle *póleis* greche, raccolta e riorganizzata dalla civiltà romana, ha favorito in Europa e dapprima anche nel Vicino Oriente lo sviluppo delle tecniche produttive razionali, dello spirito scientifico e, anche, della coscienza e volontà d'affermazione di identità comunitarie e nazionali molteplici. Ma Islam e arabizzazione hanno avviato altre aree su altre strade. La cristianizzazione dell'area europea, combinata con l'autonomia delle strutture pubbliche, ha fatto sì che il *donum linguarum* della Pentecoste si sia tradotto nel costituirsi di tradizioni linguistiche scritte differenti, dal mondo germanico allo slavo, dall'Europa nordica al mondo neolatino e neogreco, ciascuna collegata a un'area nazionalmente e poi in genere statualmente autonoma. L'intera vicenda europea, intellettuale e civile, giuridica e amministrativa, religiosa e politica, si è tradotta nel costituirsi del plurilinguismo, ha trovato anzi nel plurilinguismo una condizione e un sostegno.

Insistere sulla pluralità linguistica e sul ruolo che essa ha avuto nel costituirsi delle nazioni europee non deve comportare due errori, uno di prospettiva e l'altro storico, del resto collegati tra loro. Il forte radicamento storico e antropologico di ciascuna delle lingue in una o più delle comunità nazionali deve farci intendere che ciascuna lingua e ancor più la loro multiforme corallità non potranno essere cassate con un tratto di penna, un decreto, una decisione dall'alto. Ma nemmeno dobbiamo dimenticare che, come del resto mostrano storia e presente di tante singole comunità, la convergenza maggioritaria dei locutori verso una lingua non esclude la più o meno estesa acquisizione e il possesso di lingue altre. Il cervello umano non è uno sciacquone, un secchio, da cui, se vi si versa una nuova lingua, schizza via la precedente. Non soltanto singoli individui, ma estese comunità sono bi- e plurilingui, in Europa come altrove. Detto in termini più concreti, il plurilinguismo europeo non esclude che, come accadde al latino nell'Europa medievale, al francese in Gran Bretagna e poi in vaste comunità europee, da Napoli a Pietroburgo, come oggi accade all'inglese in oltre sessanta paesi del mondo, a una lingua possa toccare il compito di lingua di convergenza delle comunicazioni formali, scientifiche, tecnico-commerciali. I dati attuali sembrano oggi spingere molti a ritenere che si debba assegnare all'inglese questo ruolo nell'Europa contemporanea e negli altri continenti. In India e in altri sessanta paesi di lingue native diverse l'adozione dell'inglese nel ruolo anzidetto, il ruolo di lingua "transglottica", non ha cancellato gli idiomi locali, così come non cancellarono gli idiomi locali il greco nel mondo orientale antico, il latino nell'Europa medievale e moderna.

L'esistenza di lingue transglottiche, che i linguisti chiamano anche "di superstrato", non ostacola la vita di lingue locali, anzi, di più, concorre al loro effettivo sviluppo e, nella storia linguistica europea, ha gettato ponti tra le diverse tradizioni linguistiche. Se alcuni linguisti hanno potuto parlare di uno "Standard Average European", un europeese medio standard semantico e sintattico, ciò è dovuto a un fenomeno reale, imponente, millenario, sul quale a più riprese ha richiamato l'attenzione uno dei più grandi linguisti del Novecento, il francese Antoine Meillet (in *Linguistique historique et linguistique générale*, 2 voll., Champion-Klincksieck, Parigi 1948-52, pp. I, 127 sg., II, 36-43). Già in età remote la più elevata civilizzazione mediterranea portò lingue indoeuropee diverse, come latino, greco, germanico a convergere verso un patrimonio più antico e ad assumerne in forma leggermente diversa parole come *rosa* o *balneum* o *vinum* o *asinus*. In piena età storica l'egemonia del greco sul latino, legata all'iniziale grande superiorità nelle tecniche, nelle scienze, nel sapere, poi il diffondersi del latino nell'Impero, l'adozione della codificazione giuridica romana, il diffondersi del Cristianesimo e dei suoi testi ebraico-greco-latini, l'adozione del latino come lingua delle classi colte di tutta l'Europa medievale e moderna, fino al Settecento e oltre e la circolazione paneuropea di testi giuridici, medici, scientifici, filosofici scritti in latino sono stati tramite e fattori di una unificazione profonda del lessico e della stessa sintassi delle diverse lingue europee, ciò che spesso sfugge al profano e sfugge anche a storici e intellettuali a digiuno di linguistica. Scriveva giustamente Meillet: «Beaucoup plus qu'on ne le croit, beaucoup plus que ne le souhaitent des nationalismes miopes, les vocabulaires qui expriment notre civilisation européenne concordent entre eux. Toute l'Europe actuelle, et l'Europe de langue germanique ou slave autant que l'Europe de langue romane, a hérité de ce fonds universel, et, directement ou sous un déguisement, tous les vocabulaires intellectuels de l'Europe sont fait des mêmes éléments. Pour ce qui exprime la civilisation, il y a dans nos langues, en dépit des amours propres nationaux, beaucoup de bien commun, presque pas de bien particulier».

Nella singolarità europea l'Italia presenta una sua singolare specificità: tra tutti è il paese di gran lunga più ricco di lingue di minoranza ufficialmente riconosciute. A parte la persistente varietà dei dialetti italomanzani, ancora in uso per il 60% della popolazione, a parte le lingue di nuovo insediamento portate tra anni settanta e oggi dagli immigrati, a parte infine la storica minoranza dei rom, presenti in Italia dal Rinascimento, delle 53 lingue europee ufficiali o riconosciute un quarto è presente in Italia. E' una presenza che la *Costituzione* del 1948 ebbe il merito di individuare e valorizzare in modo inequivoco assumendo con l'art.6 la tutela delle minoranze tra i suoi *Principi fondamentali*, ed è una eredità storica. La condanna costituzione europea apre spazi, ma non contiene una formulazione di principio altrettanto esplicita, come bene ha messo in luce di recente Boyan Brezigar. La presenza italiana delle minoranze si connette a ciò che insegnava già Carlo Cattaneo a metà Ottocento e che è stato riscoperto e inteso e documentato da storici come Fernand Braudel, oltre che da filologi e linguisti durante il Novecento: la molteplicità di città egemoni, di città che, prima dell'unificazione politica per secoli sono state capitali di rango europeo, da Palermo a Venezia, da Milano a Napoli, da Roma e Firenze a Torino, e dunque il pluricentrismo ha fatto tutt'uno con il plurilinguismo, entrambi tratti costitutivi della realtà culturale, sociale, storica delle popolazioni italiane. Braudel parlò giustamente di una insigne, magnifica *faiblesse*. E' vero: per secoli il pluricentrismo si è accompagnato in Italia a uno scotto drammatico, all'arretratezza dello sviluppo scolastico, tecnologico e industriale di molta parte d'Italia rispetto agli altri paesi europei. Al plurilinguismo ha fatto riscontro fino alla metà del Novecento una grande arretratezza della scolarità. Non si dovrebbe mai dimenticare che ancora a metà del Novecento il 59,8% della popolazione italiana adulta era privo di licenza elementare. L'Italia si trovava a livelli di alfabetizzazione che altri paesi europei si erano lasciati alle spalle da secoli, talora dal Cinquecento. (E una conseguenza di ciò è stato il ritardo, tra l'altro, anche nell'apprendimento di lingue straniere).

La scuola italiana nei decenni di vita repubblicana e democratica ha fatto un lavoro enorme per trarci fuori da questa condizione, retaggio di secoli di arretratezza. Già negli anni novanta quei quasi due terzi di non scolarizzati degli anni cinquanta si sono ridotti a pochi punti percentuali. Lo dobbiamo alla scuola. E dobbiamo alla scuola se le fasce giovani della popolazione hanno conquistato livelli di scolarità tre volte superiori a quelli delle generazioni anziane.

Un non secondario riflesso di ciò può leggersi nei recenti dati ISTAT che indicano senza possibilità di dubbio la crescita di una qualche familiarità con le lingue straniere, inglese, francese, poi, in misura purtroppo assai più modesta, spagnolo e tedesco e infine in percentuali da enzima russo e arabo. Troppo poco per le esigenze di una società europea moderna. Troppo poco specie se entro la familiarità si ricercano i dati relativi a una buona comprensione e produzione del parlato e a una buona competenza dell'uso scritto. Anche questi dagli anni novanta al 2000 appaiono in forte crescita, ma non si va oltre il quinto della popolazione. Tre quinti sono ancora solo orecchianti di una lingua straniera. Altri non giungono neanche a questo. Il lavoro da fare resta enorme.

Ancora alla scuola, ma anche alla complessiva evoluzione della società, dobbiamo negli ultimi decenni il crescente e ormai largo convergere delle popolazioni italiane verso l'antica e a lungo assai poco parlata lingua italiana. Anche se molti serbano l'uso di uno dei dialetti, il 95% della popolazione è oggi in grado di usare attivamente e intendere l'italiano e, per il 44% della popolazione, l'italiano è la lingua nativa, che si apprende in casa, come ancora pochi decenni fa potevano fare solo i toscani ed esilissimi strati di maggiore istruzione e stato economico-sociale. In tremila anni di storia, mai le popolazioni italiane hanno conosciuto un pari grado di convergenza verso l'uso di una stessa lingua. Questo può e deve dare una nuova tranquillità al ceto intellettuale e politico nell'aprirsi con fiducia al plurilinguismo della società italiana e dell'Europa: alla pluralità delle lingue di minoranza, dal 1999 finalmente tutelate, alla pluralità dei dialetti, ancora vitali, alle lingue di nuovo insediamento portate dagli immigrati, al pluralistico quadro delle lingue ufficiali d'Europa.

La scuola deve continuare il suo lavoro. (1) Deve ancor più potenziare uso e conoscenza di quella lingua italiana che, insegnava don Lorenzo Milani, "ci fa eguali". (2) Deve restituire dappertutto la coscienza della piena e pari dignità delle lingue meno diffuse ove essa sia offuscata. (3) Deve arricchire il comune patrimonio di una migliore conoscenza delle grandi lingue di cultura, l'inglese, certo, e le altre. (4) Deve continuare la sua opera storica di integrazione, come appena ieri solo dei dialettofoni oggi anche dei figli degli immigrati. A queste condizioni, il plurilinguismo cesserà di apparire un pericolo come a qualcuno apparve ancora in anni recenti. Come già la legge del 1999 fa presagire, vi saranno, anzi già vi sono le condizioni per consentire all'Italia di assumere anche in sede europea una funzione di riferimento nel riconoscimento pieno e nella piena consapevolezza del ruolo che la pluralità linguistica ha nella storia, nel presente e nel futuro dell'Europa e del mondo mediterraneo.

[Si riproduce qui la relazione tenuta al Convegno del Ministero Affari Regionali, Roma, 25 giugno 2003, "La pluralità linguistica come risorsa europea e italiana", promosso in occasione dell'inizio del semestre italiano di presidenza europea]

L'éducation linguistique (*educazione linguistica*) en Italie : Une expérience pour l'Europe ?

Edvige Costanzo

Liceo scientifico « Antonio Guarisci » - Rogliano

Présentation par Jean-Claude Beacco et Michael Byram

Ce texte qui est publié dans une série, coordonnée par la Division des politiques linguistiques, présente à l'évidence sa pertinence propre, puisqu'il aborde certains aspects déterminants de l'organisation des enseignements de langues, de leurs fondements sociolinguistiques, des idéologies linguistiques à l'oeuvre sur ces problèmes relatifs aux langues en Europe. Il entre cependant dans un projet plus large, en tant qu'il constitue un élément d'un ensemble éditorial centré sur le Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.

Ce Guide est un document descriptif et programmatique tout à la fois, qui a pour objet de mettre en évidence la complexité des questions d'enseignement des langues, souvent abordées de manière simpliste. Il se propose de décrire les démarches et les outils conceptuels permettant d'analyser les contextes éducatifs en ce qui concerne les langues et d'organiser ces formations en fonction des principes du Conseil de l'Europe. Ce document doit être présenté en plusieurs versions. Mais la version intégrale elle-même aborde, dans un cadre limité, nombre de questions complexes : il a semblé utile de l'illustrer par des études de cas, des synthèses ou des études sectorielles, qui traitent, de manière plus monographique, de questions à peine esquissées dans ce texte. Ces Etudes de référence, originales, remettent le Guide en perspective, pour en rendre perceptibles les ancrages théoriques, les sources d'information, les domaines de recherche ou les thématiques qui le nourrissent.

La Division des langues vivantes devenue Division des politiques linguistiques manifeste par cet ensemble de documents cette nouvelle phase de son action. Celle-ci s'inscrit dans le droit fil des précédentes : la Division a diffusé, à travers les Niveaux seuils des années 70, une méthodologie d'enseignement des langues davantage tournée vers la communication et la mobilité intra européenne. Elle a ensuite élaboré, sur fond de culture éducative partagée, Le Cadre européen commun de référence pour les langues (version définitive, 2001), document visant non plus à définir la forme des contenus d'enseignement pour les langues, mais la forme même des programmes d'enseignement de celles-ci. Proposant des niveaux de références explicites pour identifier des degrés de compétence en langue, le Cadre autorise une gestion diversifiée des formations, de nature à créer des espaces pour davantage de langues à l'Ecole et dans la formation tout au long de la vie. Cette orientation vers une reconnaissance de la valeur intrinsèque du plurilinguisme a conduit parallèlement à la mise au point d'un instrument permettant à chacun de prendre conscience de son répertoire de langues et de le décrire : le Portfolio européen des langues, dont les versions élaborées par les Etats membres se multiplient et qui a été au centre de l'Année européenne des langues (2001).

Identifié dans de nombreuses Recommandations du Conseil de l'Europe comme principe et comme finalité des politiques linguistiques éducatives, le plurilinguisme doit être valorisé au niveau de l'individu et pris en charge collectivement par les Institutions éducatives. Articulant le didactique et l'éducatif au politique, le Guide et les Etudes de référence qui le déclinent ont pour fonction d'explicitier ce principe politique et d'en décrire les formes concrètes de mise en place. Dans cette étude, Costanzo présente une façon d'enseigner les langues qui rompt avec de nombreuses traditions pédagogiques en affirmant que les apprenants peuvent tirer parti d'une compréhension de la nature de la langue, et d'une analyse comparative de langues; ils peuvent ensuite puiser dans ces connaissances quand ils apprennent une langue spécifique. En plus, elle suggère que l'apprentissage de langues étrangères ne devrait pas être séparé de l'enseignement de la langue maternelle, afin que les connaissances linguistiques implicites ou explicites apportées dans la salle de classe par l'apprenant ne soient pas ignorées mais deviennent partie intégrale du développement d'un répertoire linguistique. En Italie, cette approche s'appelle *educazione linguistica*, et cette étude rend les propositions plus concrètes en décrivant les façons dont cette méthode spécifique s'est développée, ses avantages et ses problèmes. Finalement, l'auteur explique comment cette méthode s'apparente aux travaux du Conseil de l'Europe en particulier le Cadre européen commun de référence pour les langues. Il est ainsi possible d'utiliser cette façon d'aborder les langues et l'enseignement de langues pour soutenir le développement du plurilinguisme de l'individu.

Cet aspect spécifique de la problématique des politiques linguistiques éducatives en Europe invite à réexaminer la perspective d'ensemble déployée dans le Guide. Il n'en reste pas moins que cette étude participe au projet fondateur de la Division des Politiques linguistiques : créer par la réflexion et l'échange d'expériences et d'expertises, les consensus nécessaires pour que les sociétés d'Europe, fortes de leurs différences et irriguées par des courants transculturels modelant des nations mondialisées ne s'enferment pas dans la recherche de la ou des langues « parfaites » à valoriser (aux dépens d'autres). Elles devraient plutôt reconnaître la pluralité des langues de l'Europe et le plurilinguisme, potentiel ou effectif, de tous ceux qui vivent dans cet espace comme condition de la créativité collective et du développement, composante de la citoyenneté démocratique à travers la tolérance linguistique et, donc, comme valeur fondatrice de leur action dans le domaine des langues et de leurs enseignements.

Introduction

Le dénominateur commun de l'Europe linguistique est paradoxalement sa diversité. En effet, dans plusieurs pays européens, il faut ajouter aux variantes dialectales de chaque langue, des langues minoritaires plus ou moins protégées mais encore bien vivantes, ce qui porte « la ronde des langues » (1) à quarante dont onze ont le statut de langue officielle de l'Union européenne.

Dans ce contexte, où il est évident que le plurilinguisme fait partie du code génétique du vieux continent, situer l'*Educazione linguistica* dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe, oblige à procéder par grandes synthèses et à faire des choix dans le vaste champ d'un concept qui a marqué la didactique des langues en Italie ces trente dernières années.

Passons aux limites qui baliseront cette contribution. Nous analyserons en premier lieu le concept d'*Educazione linguistica*, pour en souligner la complexité et le replacer dans le contexte qui l'a engendré. Dans une deuxième partie, nous aborderons sa mise en oeuvre et les pratiques didactiques qui viennent l'appuyer. Ensuite, nous continuerons par une analyse des programmes auxquels il a été appliqué en Italie et par quelques considérations sur la formation des enseignants. Nous concluons enfin avec une réflexion sur l'« exportabilité » de ce concept à l'échelon européen et sur ses rapports avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

1. Le concept

«L'*Educazione linguistica* n'est pas synonyme de verbalisme, ou pire, de verbosité, de capacité à improviser sur n'importe quoi» (2). C'est ainsi que s'est exprimé, encore récemment, T. De Mauro, un des pères de ce concept. Il s'inscrit en faux contre le piège de la dégénérescence verbaliste induite par une conception assimilant l'*Educazione linguistica* à l'enseignement de la rhétorique, en vertu d'une tradition classique mal interprétée. Il revendique en revanche l'éducation à une parole qui «...n'est ni son ni formule, mais l'expression d'un sens qui s'enracine dans la dialogicité, dans la coopération avec autrui et dans le frottement avec les choses et les expériences que l'on entend exprimer» (3).

À la base de ce concept se profile une option linguistique très marquée par la sémantique historique qui fait dire à Nostro, quelques lignes après, «L'éducation au langage et à la langue, dans ce sens, revient à éduquer à ce qui vit par et dans notre langage et notre langue: nos histoires et celles des autres»(4). De même, sur un plan plus strictement pédagogique, il est clair qu'il rejette le dressage comportemental quand il dit : «L'*Educazione linguistica* n'est guère que la projection sur le plan du langage verbal des idées que d'autres ont élaborées sur le terrain de l'éducation aux mathématiques : non pas la répétition de théorèmes, non pas le calcul comme une calculatrice [...] mais la capacité à schématiser et à intégrer parmi les règles le *lógos*, qui est langage, capacité opératoire et praxis»(5).

La parole comme sens culturel, la parole comme logos, la parole comme praxis font donc de l'*Educazione linguistica* un concept qu'il convient d'aborder en évitant les facilités réductrices qui vont de sa banale identification avec l'étude de la grammaire explicite au sens appauvri qu'en donne N. Galli de' Paratesi quand, en cherchant à définir la «conscience linguistique» et «l'*Educazione linguistica*», elle dit de cette dernière: «En Italie, ce terme désigne les changements profonds de l'enseignement des langues importés du monde anglosaxon.»(6) Que la didactique des langues étrangères doive beaucoup à la pensée anglo-saxonne est un fait, mais que l'on arrive à identifier le concept d'*Educazione linguistica* avec les changements dus à ces influences est pour le moins discutable, comme on peut aisément le vérifier en revenant sur les étapes de son évolution.

2. Les dix préceptes pour une *Educazione linguistica* démocratique

L'*Educazione linguistica* est née en opposition à la «pédagogie linguistique traditionnelle»(7) et, comme celle-ci, elle concerne l'acquisition du langage verbal, mais s'en écarte immédiatement par sa conception même de la langue. La première s'appuie sur une idée de la langue comme modèle à acquérir au moyen de pratiques didactiques fondées sur le latin, etc., avec une grammaire de type normatif et des exercices «d'application-déduction», une lecture sur le mode linéaire et à voix haute, une écriture comme thème et reproduction de modèles «élevés». La deuxième bouscule le paisible panorama didactique des enseignants «de lettres» à cause, précisément, de la nouveauté du «linguistique» hérité d'une tradition de la linguistique descriptive dans laquelle s'imposent de plus en plus des expressions telles que «usages sociaux de la langue», «fonctions communicationnelles» et «interaction».

En outre, d'un point de vue plus strictement pédagogique, la pédagogie linguistique traditionnelle néglige l'existant linguistique des apprenants, leur «réalité linguistique de départ» - dialecte ou autre langue maternelle minoritaire - tout comme elle néglige les autres capacités symboliques et expressives, telles que les langages non verbaux, le calcul, etc... C'est le règne de ce que Calvino appellera «l'anti-langue»(8), monolithe bureaucratique-littéraire enseignée à coups d'analyses grammaticales et logiques, de paradigmes verbaux et de règles syntaxiques, que les étudiants les plus chanceux, les *héritiers* de Bourdieu, n'apprennent à maîtriser que parce qu'elle correspond à des pratiques socioculturelles usuelles dans leur milieu familial.

C'est dans ce contexte que commencent à agir des associations de linguistes et d'enseignants. De la SLI (9) au GISCEL (10), au CIDI (11) et à la LEND (12), tout un travail patient et assidu aboutit, entre débats, discussions dans les revues professionnelles et congrès, à la mise au point, en commun, d'un document historique, les *Dieci Tesi per*

l'Educazione Linguistica Democratica (Dix préceptes pour l'*Educazione linguistica* démocratique), approuvé par le GISCEL le 26 avril 1975.

Ce document est de ceux qui font date et il convient d'en reproduire d'amples extraits (v. Annexe 1) pour se rendre compte de la portée novatrice qu'ont encore aujourd'hui les *Dieci Tesi* à près de trente ans de distance.

En partant de l'hypothèse que le langage verbal est au cœur de la communication, de la cognition et de l'idéation, et que les capacités linguistiques sont multiples et complexes (Préceptes I et III), nous ne pouvons que reconnaître, dans les assertions du deuxième précepte sur le développement des capacités linguistiques, «enraciné» dans le développement socioculturel de tout l'individu, des échos encore actuels de la pensée de Vygotskij (13). En effet, en attribuant au langage une fonction d'instrument dans le développement des capacités cognitives individuelles, celui-ci souligne que ce qu'on acquiert, c'est moins le langage en tant que système autonome que l'interaction entre les caractéristiques du système linguistique dont on dispose et celles de son fonctionnement, qui sert à connaître, communiquer et agir. De même, le fait d'avoir précisé, dans l'espèce de décalogue que constitue le huitième précepte, qu'une *Educazione linguistica* accomplie doit partir de «l'héritage linguistico-culturel de l'élève... non pour l'ancrer dans cet héritage, mais pour l'enrichir...», s'il s'inscrit dans l'Italie encore massivement dialectophone des années 70, semble encore très actuel en ce qu'il anticipe une éducation plurilingue et pluriculturelle qui, d'un plan régional italien, peut être automatiquement transférée au niveau européen. Même l'idée de la réflexion sur la langue qu'«il faut cultiver et qu'il faut développer dès les premières expériences scolaires», expressément évoquée dans le précepte VIII (principe 9), est aujourd'hui extraordinairement prégnante dans toutes les propositions des sciences cognitives. De même, notons le caractère prémonitoire du précepte IX qui affirme la nécessité d'un renouvellement de la formation des enseignants tenant compte de l'importance des sciences du langage, si l'on veut que l'*Educazione linguistica* dépasse le stade des déclarations d'intention pour devenir une réalité opératoire.

3. *Educazione linguistica* et pratiques didactiques

De la lecture des *Dieci Tesi*, il ressort immédiatement que le concept d'*Educazione linguistica* est complexe, intrinsèquement interdisciplinaire et polysystémique, et qu'il constitue un circuit productif au sens que lui donne

Edgar Morin lorsqu'il affirme qu'un tel circuit «se constitue à travers les constructions, reconstructions, articulations où la nouvelle science anthroposociale a besoin pour s'organiser, de la nouvelle biologie et de la nouvelle physique, lesquelles ont besoin, pour s'organiser, d'intégrer en elles le point de vue de l'organisation mentale, culturelle et sociale du scientifique»(14).

Dans ce sens, comme nous l'avons vu, l'*Educazione linguistica* intègre des discours théoriques (concernant la linguistique, la pragmatolinguistique, la sémantique, la psychologie cognitive...) et pratiques (de la réflexion méthodologique aux pratiques de classe) dont l'apport permet de «fermer le circuit», sans le bloquer, comme cela se produirait dans une optique «théoriepratique» d'ordre purement applicationniste. Sa nature de circuit productif

explique aussi comment le concept a pu s'enrichir, au fil des ans, des apports des neurosciences, et notamment de l'anthropologie culturelle ou des études sur l'intelligence artificielle.

Sur le plan didactico-méthodologique, l'*Educazione linguistica* trouve, de par sa nature interdisciplinaire, un terrain fertile dans une série de pratiques didactiques qui concernent surtout la langue maternelle et la/les langue(s) étrangère(s), à un moment où, grâce aux travaux du Conseil de l'Europe sur les divers *Niveaux seuil*, l'approche communicationnelle semble apporter naturellement le «plus» didactique que les *Dieci Tesi* ne pouvaient avoir, de par leur nature de déclaration générale.

Ainsi progresse, dans le cadre de cette orientation qui met au centre de l'apprentissage la conscience du fonctionnement de la langue, l'idée de la nécessité d'une pédagogie intégrée langue maternelle/langues étrangères, selon ce que préconise E. Roulet (15) pour les langues secondes.

Cette idée procède de la constatation qu'en situation scolaire, l'apprenant est désavantagé sur le plan de la communication parce que «si la compétence de communication est caractérisée par la maîtrise des actes de langages dans le discours»(16), on ne pourra jamais reproduire en classe le contexte d'apprentissage naturel de la langue ; une approche communicationnelle totalement instrumentale est donc vouée à l'échec. Pourtant, on ne peut proposer un enseignement programmé de type déductif, puisque «même les spécialistes ignorent encore aujourd'hui les règles qui commandent l'enchaînement et l'interprétation des actes de langage dans le discours»(17).

La solution, selon E. Roulet, est de compenser les inconvénients d'ordre communicationnel de la situation scolaire par ses avantages, à savoir :

- la possibilité d'explorer le système et le fonctionnement de la langue avec l'aide de l'enseignant, facilitateur d'apprentissage et non plus dépositaire de connaissances encyclopédiques à transmettre ;
- la possibilité d'utiliser, pour cette activité d'observation et de réflexion sur la langue étrangère, les instruments heuristiques adoptés pour un travail analogue sur la langue maternelle.

On ne peut que relever que l'observation et la réflexion sur la langue préconisées par Roulet sont déjà une traduction opérationnelle des principes 8 et 9 du précepte VIII qui renvoient, à leur tour, à des théories de l'apprentissage de type constructiviste, d'ailleurs expressément évoquées par J. Courtyllon qui déclare, à propos de la grammaire, «l'approche par la découverte et l'ajustement progressif des règles est fondée sur une théorie de type constructiviste [...] Elle est préférable parce que, s'agissant de *grammaire de l'apprenant*, le but visé est bien l'appropriation par l'apprenant des règles qui deviennent opératoires pour lui. Il doit passer par des étapes de construction de ces règles...»(18).

L'idée de l'activité mentale structurante, au-delà des différences des écoles de pensée, devient un des points forts de la psychologie cognitive, en clarifiant définitivement que, dans le processus d'apprentissage, ce n'est pas le produit de l'activité mentale qui est archivé mais l'activité mentale même qui fait appel à la perception, aux opérations mentales... Cela nous permet de reconsidérer certains processus (19) d'acquisition, comme les interférences langue maternelle – langue étrangère ou l'utilisation de routines (20), qui ne semblent pas pouvoir se détacher d'une explication comportementaliste et dont le rôle s'inscrit dans le contexte plus large des stratégies (21), lesquelles dépendent de l'activité mentale de l'apprenant et utilisent des processus différenciés.

Il s'agit d'un élément supplémentaire qui va enrichir, cette fois sur le plan psycholinguistique, la notion d'*Educazione linguistica* en renforçant l'idée de pédagogie intégrée, chère à E. Roulet, et en introduisant l'idée de la nécessité d'activités métacognitives, importantes pour l'acquisition des savoirs procéduraux, sacrifiés à tort depuis longtemps au profit des savoirs déclaratifs.

Si l'on considère en outre que la didactique des langues étrangères a depuis longtemps établi que, lorsqu'on apprend une langue, on apprend des «situations linguistiques» sur lesquelles s'exerce l'activité mentale et que la compétence communicationnelle, qui est une compétence complexe (22), demandée en situation d'apprentissage la mise en oeuvre de plusieurs compétences (23), nous ne pouvons que conclure que, si l'*Educazione linguistica* a pour objectif le développement de l'ensemble des capacités linguistiques (précepte III), c'est la didactique des langues, en s'appuyant sur une approche cognitive de la communication, qui fournit nombre des moyens opératoires qui, en Italie, sont expressément préconisés au niveau institutionnel ou empruntés de façon autonome par les enseignants dans leur pratique didactique.

4. L' *Educazione linguistica* dans l'école italienne

L' *Educazione linguistica* a été introduite officiellement dans le cadre de l'école italienne avec les programmes de 1979 qui reprennent la loi n° 348 de 1977 (24).

Ces programmes concernent la Scuola Media Statale, dernier « segment » de la scolarité obligatoire, et, dans la partie concernant la présentation des « disciplines en tant qu' éducation » et des méthodes d' apprentissage, introduisent l' *Educazione linguistica* de la manière suivante :

« L' enseignement de l' italien s' insère dans le cadre plus large de l' *Educazione linguistica* qui concerne, même à des degrés différents, toutes les disciplines et les activités et, qui, en particulier, se propose de faire acquérir à l' élève, en tant que son droit fondamental, l' usage du langage dans toute la variété de ses fonctions [...]

La langue étrangère a pour fonction, en harmonie avec les autres disciplines, et en particulier avec la langue italienne, d' aider les élèves à acquérir des capacités expressives et communicationnelles, en élargissant leurs horizons culturels, sociaux et humains, ce que permet le contact avec une réalité historique et socioculturelle différente de la réalité italienne, rendu possible par la connaissance de la langue étrangère «.(25)

Comment ne pas constater que la philosophie des *Dieci Tesi* imprègne chaque mot de ces lignes ? Illustrons la filiation directe des programmes de la Scuola Media avec les préceptes précités par quelques citations tirées des « Indicazioni metodologiche » (Directives méthodologiques). Ainsi, pour l' italien, nous trouvons: « Les apprentissages linguistiques doivent être ramenés aux aptitudes de base (écouter, parler, lire, écrire), aux diverses fonctions et aux divers usages du langage (informer, persuader, raconter, exprimer des sentiments et des états d' âme, interroger, participer à des discussions...) et tenir compte des variantes sociales de la langue liées à des facteurs géographiques, à des situations particulières et à des cadres territoriaux. La situation linguistique particulière de la société italienne, caractérisée par l' existence d' une variété de dialectes et d' autres idiomes et par les effets des vastes phénomènes migratoires, exige que l' école tienne compte de cette diversité [...]. Il ne faut pas non plus négliger les variantes typologiques comme la langue familière ou la langue plus formelle et cultivée, afin que l' élève sache en saisir les traits expressifs et utiliser l' une ou l' autre variante linguistique en fonction de la situation »(26).

L' orientation communicationnelle de la méthodologie indiquée ainsi que la référence au cognitivisme sont tout à fait évidentes: « La réflexion sur la langue ne sera pas menée comme une étude formelle [...], mais sera intégrée dans le processus de développement linguistique et expressif, afin de le favoriser. Elle partira d' expériences linguistiques concrètes pour conduire les élèves à utiliser consciemment les matériaux linguistiques [...] et finir par réussir à généraliser les structures fondamentales de l' italien tant sur le plan proprement grammatical [...], que sur celui des fonctions communicationnelles de la langue »(27).

Parallèlement, pour la langue étrangère, il est dit : « ...on utilisera des exercices permettant de se servir de la langue en situation de communication, par exemple :

- Pour donner et comprendre des informations ;
- Pour décrire des lieux, des objets et des personnes ;
- Pour lire et comprendre des textes de fiction et de vulgarisation, courts et accessibles, tirés de journaux, de revues...
- Pour comprendre et rédiger des textes relevant de la communication épistolaire [...]

La réflexion sur la langue sera menée à partir de l' utilisation concrète de la langue dans un contexte et non à partir de règles grammaticales [...] Elle sera aussi l' occasion de donner les références culturelles nécessaires, la langue étant un élément révélateur du contexte socioculturel ... »(28)

Le refrain de la communication/réflexion est presque obsédant; il imprègne tous les domaines, y compris le contexte socioculturel.

Ces programmes, ambitieux pour l'époque, ont ouvert la voie à ceux de l'école primaire, qui disaient quelques années plus tard :

«L'*Educazione linguistica* doit s'inscrire dans le cadre des langages, qu'il faut entendre dans le sens de possibilités de symbolisation, d'expression et de communication [...]

L'*Educazione linguistica* ne doit pas se désintéresser des apports communicationnels et expressifs produits pas l'usage d'autres formes de langage [...]

L'*Educazione linguistica*, à une époque de communication intense et dans la perspective du renforcement du processus d'intégration dans la communauté européenne, ne peut négliger d'adopter une approche de la connaissance d'une langue étrangère...»(29)

Le cercle se referme avec les propositions du GISCEL pour les nouveaux programmes des lycées, en préparation, qui évoque la «Spécificité de l'*Educazione linguistica*», dont il est dit «...qu'elle n'est ni absolue ni générale mais qu'elle vise des objectifs précis :

- Assurer des capacités de lecture et d'écriture répondant aussi à des besoins extra-scolaires;
- Guider l'approche du texte littéraire ;
- Guider la réflexion sur la langue ;
- Intégrer l'*Educazione linguistica* aux autres disciplines (langues étrangères, langues classiques, etc.).

La détermination de ces objectifs et les moyens déployés pour les atteindre doivent toujours impliquer la participation totale des élèves. Le choix, parmi les nombreux «sujets», doit dépendre des besoins des élèves, et en particulier de ceux relatifs à l'alphabétisation fonctionnelle et aux niveaux de compétence linguistiques effectivement atteints par les élèves dans la société italienne contemporaine».(30)

Comme on le remarque aisément, la philosophie de base et l'axe méthodologique communicativo-cognitif demeurent, mais le profil de la proposition est certainement plus pragmatique, moins ambitieux, moins «génereux» dirait-on (l'élément sociolinguistique est certes moins évident). Compte tenu du temps écoulé, c'est le signe que quelque chose n'a pas fonctionné comme il le fallait.

5. Les limites de l'expérience italienne

En reprenant de larges extraits des *Dieci Tesi* et de longues citations des programmes qui ont fait du concept d'*Educazione linguistica* l'axe essentiel de tout le parcours éducatif, qui commence à l'école élémentaire, mais qui est poursuivi, repris et approfondi aux niveaux ultérieurs, nous avons voulu souligner que ce secteur a bénéficié d'un bon niveau d'élaboration théorique, accompagné au fil des ans par un effort considérable de recyclage professionnel, assuré par le soutien des associations professionnelles et par des produits éditoriaux de référence de qualité.

Dans un tel contexte, il convient de se demander ce qui n'a pas fonctionné si on n'a pas réussi à ce jour à produire une praxis opératoire claire et partagée par tous les enseignants, au point de redouter de dangereux retours en arrière.

Les obstacles auxquels s'est heurtée l'expérience italienne et qui, de fait, l'ont considérablement limitée, sont essentiellement imputables à deux facteurs :

- Le modèle organisationnel de l'école italienne ;
- la formation initiale et les représentations des enseignants.

S'agissant du premier, il nous plaît de rapporter les mots de M. Ambel qui soutient que «trop souvent les présupposés d'une didactique fondée sur l'échange communicationnel, sur l'interaction, sur la mise en jeu des présupposés et des procédures, sur la priorité du savoir faire et de l'action cognitive par rapport au savoir, sur la souplesse des situations et des contextes, s'est heurtée à un modèle structurel rigide, transmissif et monodirectionnel»(31). Ce type d'organisation est extrêmement conditionné par, notamment, la gestion du temps scolaire, rigidement scandé par l'étude par disciplines. De fait, ces dernières n'ont pas changé depuis au moins un demi-siècle, avec le même nombre d'heures d'enseignement hebdomadaire, articulées sur un axe classique autour duquel tournent, comme des satellites, des disciplines d'importance secondaire. C'est ce qui a produit, en ce qui concerne l'*Educazione linguistica*, les effets néfastes de ce qu'on appelle la «pédagogie linguistique traditionnelle». Ce n'est que depuis peu que la récente loi sur l'autonomie des établissements scolaires en Italie autorise la souplesse nécessaire pour qu'un objectif aussi complexe que celui de l'*Educazione linguistica* puisse trouver les modèles organisationnels les plus adaptés à chaque réalité. Elle prévoit notamment que le travail soit organisé, autant que possible, par domaines disciplinaires, ce qui permet, dans notre cas, de replacer l'*Educazione linguistica* dans le contexte interdisciplinaire qui lui convient. Mais même cette «nouveau tardive» risque de ne pas produire les effets souhaités si l'on n'intervient pas sur l'autre aspect névralgique du problème: la formation des enseignants.

Une simple comparaison des programmes universitaires des années 70, 80 et 90, destinés à des enseignants d'italien et de langues étrangères provenant d'universités aux situations géographiques et aux traditions différentes (Università della Calabria, Istituto Orientale di Napoli, Università di Bari e di Pisa), permet de constater, qu'en l'espace de trente ans, les différences entre programmes sont restées très minimes: ils abondent en «histoires de la littérature», «histoires de la critique littéraire», «philologies» et «histoires de la langue», et accordent peu de place aux sciences du langage et pratiquement aucune aux savoirs concernant de plus près la «profession enseignante», à l'exception des «psychologies de l'âge évolutif» ou des «pédagogies générales», d'ailleurs non obligatoires (32). Ajoutons à ceci que, s'agissant des langues, on devient enseignants d'une seule langue, qu'elle soit l'italien langue maternelle ou langue étrangère. On voit donc aisément la contradiction dans laquelle s'est enlisée l'expérience de l'*Educazione linguistica* dans l'école italienne.

Dans une situation de ce genre, on a tenté de suppléer au manque de formation initiale par des programmes de recyclage en formation continue, mais une nouveauté comme l'*Educazione linguistica* ne pouvait être gérée en termes de recyclage. «L'école semble avoir à peine été touchée par vingt ans de recherche, de discussions et d'actualisation ; elle l'a plus été sur le plan de l'autoreprésentation et du devoir que sur celui des pratiques»(33). cette assertion souligne à quel point la mise en œuvre de l'actualisation dans la réalité des pratiques d'enseignement n'a pas produit les effets escomptés et comment, dans certains cas, elle pu produire un effet pervers : un fossé s'est creusé entre enseignants qui vivaient leur recyclage comme une formation continue, en le traduisant dans des pratiques didactiques significatives, et enseignants qui le subissaient en le traduisant en un pur exercice de «maquillage» nominaliste d'une praxis de fait inchangée. Tout ceci parce que, sur la formation initiale parcellarisée évoquée ci-dessus, se sont aussi greffées les représentations mentales des enseignants, souvent produites par une expérience d'apprentissage personnelle non remise en cause - surtout si elle est psychologiquement gratifiante - et donc source de véritables axiomes didactiques qu'aucune forme de recyclage ne réussit à ébranler. C'est ce qui explique, par exemple, que si la didactique des langues a depuis longtemps des modèles linguistiques de référence de type descriptif, la réflexion sur la langue défendue par les programmes a néanmoins souvent débouché, de fait, sur des pratiques de classe inspirées par un modèle normatif.

Le bilan est-il donc totalement négatif ? Non, parce que l'expérience italienne, avec ses zones d'ombre et de lumière, présente des possibilités intéressantes pour un transfert au niveau européen.

6. L'*Educazione linguistica* et le Cadre européen commun de référence pour les langues

La complexité du concept d'*Educazione linguistica*, et sa nature de «circuit productif» décrite ci-dessus, a entraîné dans le temps la persistance de certains points forts, à savoir :

- la conscience de la transversalité des aptitudes linguistiques et la pédagogie intégrée entre les diverses disciplines, qui en résulte ;
- la nécessité d'une didactique des usages fonctionnels de la langue privilégiant un savoir faire linguistique, qui ne soit pas disjointe d'une forte référence à la réflexion sur la langue ;
- la gradualité, selon laquelle l'acquisition des compétences linguistiques doit se faire de façon cohérente avec le développement de toute la personne, la conscience et le contrôle des procédures d'acquisition étant des objectifs prioritaires.

Nous pouvons y ajouter aujourd'hui la prise de conscience du caractère partiel des compétences, à envisager dans l'optique d'une compétence plurilingue, déjà évidente, pour ce qui est du territoire national, dans les *Dieci tesi* (VIII, 9) et qui, plus récemment, a été mise au centre du Cadre européen commun de référence pour les langues où il est dit : «On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, mais une en tant que répertoire disponible...»(34).

Le *Cadre de référence* repropose un objectif élevé d'*Educazione linguistica* dans toute sa complexité ; il a aussi l'avantage d'offrir, avec toutes les limites du cas qui nous occupe, les descripteurs nécessaires pour l'identification des compétences partielles à développer dans les différentes langues. L'expérience italienne peut indiquer quels sont les points sur lesquels insister et les dérives possibles.

Enfin, si nous rappelons que l'Europe a adopté l'idée d'une politique éducative plurilingue mettant l'accent (comme le rappelle J-C. Beacco, dans sa présentation de certains textes de la Division des politiques linguistiques) «sur la gestion du plurilinguisme comme permettant l'accueil linguistique des populations migrantes (en particulier la non-disparition de leur patrimoine linguistique), la sensibilisation des Européens à la valeur culturelle des langues parlées sur leur continent et la promotion de l'éducation au respect des différences»³⁵, nous retrouvons l'idée d'une *Educazione linguistica* démocratique défendue par les *Dieci tesi*, et qui, comme le plurilinguisme, s'inscrit aussi dans le cadre du respect des droits linguistiques des individus face à l'Etat: respect de la liberté d'expression, respect des droits des minorités linguistiques dans le cadre de la nation, respect des langues nationales les moins parlées et moins enseignées, comme composantes essentielles des droits de l'homme. Le plurilinguisme ainsi défini, dans une optique qui n'est certes pas «économique», mais qui répond à ce que C. Hagège appelle «l'ouverture permanente à la multiplicité»⁽³⁶⁾, et l'*Educazione linguistica* démocratique des *Dieci tesi* ont, de fait, la même forte valeur politique et nous pouvons conclure, nous semble-t-il, qu'elles sont toutes deux idéologiquement «pas comme les autres».

[Cet article est diffusé sur le site du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int/lang/fr> (politique linguistiques). Nous remercions les responsables de la division des politiques linguistiques d'avoir aimablement autorisé sa publication.]

Bibliographie

- A.A.V.V., 1975, *L'Educazione Linguistica*. Actes de la Journée d'étude GISCEL, Padoue, CLEUP.
- Altieri Biagi M. L., 1994, *La programmazione verticale. Continuità dell'educazione linguistica dalla scuola primaria alla scuola superiore*, Florence, La Nuova Italia.
- Ambel M. (sous la direction de), 1981, *Insegnare la lingua. Quale grammatica?*, Milan, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Ambel M., 1998, «Educazione linguistica e dintorni», in Sasso A., Toselli S., *Il sapere della Scuola: proposte e contributi*, Quaderno CIDI n°1, Bologne, Zanichelli, p.23.
- Arcaini E., 1978, *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Milan, Feltrinelli.
- Balboni P., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Turin, UTET.
- Beacco J-C., 1980, «Compétence de communication: des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe », *Le Français dans le Monde*, mai-juin, n° 153, p. 36
- Beacco J.-C., 2001, «Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme», *Le Français dans le Monde* n. 314, mars-avril, Paris, CLE International, pp.25-27.
- Berretta M., 1977, *Linguistica ed Educazione linguistica*, Turin, Einaudi.
- Berruto G. (sous la direction de), 1977, *Scienze del linguaggio ed Educazione linguistica*, Turin, Stampatori.
- Bertocchi D. et alii, 1981, *Educazione linguistica e curriculum*, Milan, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Bertocchi D., 1997, «L'educazione linguistica dei saggi», in *Italiano&Oltre*, n. 4.
- Bogaards P., 1988, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-CREDIF, coll. LAL, p. 92 et p. 98
- Brasca L., Zambelli M.L., 1992, *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Florence, La Nuova Italia.
- Calò R., Ferreri S. (sous la direction de), 1997, *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Florence, La Nuova Italia.
- Calvino I., «L'antilingua», in Calvino I., 1980, *Una pietra sopra*, Turin, Einaudi, pp. 122-126.
- Calzetti M.T., Panzeri Donaggio L. (sous la direction de), 1995, *Educare alla scrittura. Processi cognitivi e didattica*, Florence, La Nuova Italia .
- Camponovo F., Moretti A. (sous la direction de), 2000, *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia (Quaderni del GISCEL), Florence.
- Cidi-Lend, 1984, *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*. Actes du Colloque de Viareggio, Milan, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Colombo A. (sous la direction de), 1979, *Guida all'educazione linguistica*, Bologne, Zanichelli.
- Colombo A., 1996, «Illusioni perdute: che cosa è cambiato», in *Insegnare* n. 5, pp. 55-56.
- Colombo A., 1996, «Un passo avanti e due indietro», in *Insegnare* n. 6, pp. 28-29.
- Colombo A., Romani W. (sous la direction de), 1996, *E' la lingua che ci fa eguali*, Actes du VIIe colloque national du GISCEL, Florence, La Nuova Italia.
- Compagnoni E., 1979, *Lingua straniera ed educazione linguistica*, Brescia, La Scuola.
- Conseil de L'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. En ligne sur le site du Conseil de l'Europe en

français / anglais : www.coe.int (Education / Langues vivantes, Strasbourg). Traduction en italien par F. Quartapelle et D. Bertocchi: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Florence, La Nuova Italia Oxford, 2002)

- Corno D. (sous la direction de), 1993, *Vademecum di educazione linguistica*, Florence, La Nuova Italia.
- Courtillon J., 1989, La grammaire sémantique et l'approche communicative, in *...Et la grammaire, Le Français dans le Monde-Recherches et Applications*, févr. / mars, p.118
- De Mauro T., 1983, *Sette lezioni sul linguaggio e altri interventi per l'educazione linguistica*, Milan. Franco Angeli Editore.
- De Mauro T., 2001, «Apprendere nella società complessa», in *Minima scholaria*, Bari, Laterza, pp. 164-166.
- Della Casa M., 1987, *La comprensione dei testi. Modelli e proposte per l'insegnamento*, Milan, Franco Angeli.
- Desideri P., 1995, *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Florence, La Nuova Italia.
- Ferreri S., Guerrieri O. A. R. (sous la direction de), 1998, *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, Florence, La Nuova Italia (Quaderni del GISCEL).
- Frascini F., Frascini O., 1988, *Didattica delle abilità di base. Ascoltare e leggere, parlare e scrivere*, Brescia, La Scuola.
- Galli de' Paratesi N., 1996, «Conscience linguistique et communicative et rôle de la comparaison des langues 1 et 2 dans l'enseignement des langues vivantes», in *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Textes des animateurs pour l'atelier «nouveau style» 13b*, «Sensibilisation à la langue et à la culture dans l'apprentissage/enseignement des langues (L2 et L1) et développement de l'autonomie de l'apprenant (11-18 ans)», Strasbourg, p. 17.
- Gaonac'h D., 1987, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hâtier/CREDIF, coll. LAL, p. 149
- Gaonac'h D., dir., 1990, 'Acquisition et utilisation d'une langue étrangère', *Le Français dans le Monde-Recherches et Applications*, févr./mars, Paris, EDICEF, p. 4
- Guerriero A. R. (sous la direction de), 1988, *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Florence, La Nuova Italia (Quaderno del GISCEL).
- Guerriero A. R., 2000, *Documento GISCEL sul curriculum di educazione linguistica*, Rome, 19 avril.
- Hagège C., 1994, *Le souffle de la langue*, Paris, Editions Odile Jacob, p. 149.
- Lavinio C. (sous la direction de), 1992, *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, Florence, La Nuova Italia.
- Lend, 1983, *Educazione alla lettura*. Actes du Colloque de Martina Franca, Bologne, Zanichelli.
- Lend, 1997, «Il riordino dei cicli scolastici e l'apprendimento delle lingue. Proposta globale dell'associazione LEND», in *LEND*, n. 3.
- Lo Cascio V., 1991, *Grammatica dell'argomentare. Strategie e strutture*, Florence, La Nuova Italia.
- Lugarini E. (sous la direction de), 1981, *Insegnare la lingua. Parlare e scrivere*, Milan, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori
- Mandelli F. (sous la direction de), 1981, *Educazione linguistica nella scuola dell'obbligo*, Milan, Franco Angeli Editore.
- Marello C., Mondello G. (sous la direction de), 1991, *Riflettere sulla lingua*, Florence, La Nuova Italia.

- Mariani L. (sous la direction de), 1994, *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Florence, La Nuova Italia.
- Matarese Perazzo M. V. (sous la direction de), 1983, *Insegnare la lingua : interdisciplinarietà L1-L2*, Milan, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Moirand S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. F, p. 21.
- Morin E., 1980, *La méthode. La nature de la nature*, I, Paris, Seuil, coll. Points Essais, p. 287.
- MPI-Direzione Generale Istruzione Secondaria di 1° grado, 1994, *Scuola media Statale: programmi ed orari di insegnamento, criteri orientativi per le prove d'esame di licenza e relative modalità di svolgimento*, Istituto Poligrafico e zecca dello Stato, Rome, p. 23
- Parisi D. (sous la direction de), 1979, *Per una educazione linguistica razionale*, Bologna, Il Mulino.
- Pennisi A., 1994, *Informatica ed educazione linguistica. Teoria e applicazioni*, CUECM.
- Piazza R., 1995 (sous la direction de), *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, Florence, La Nuova Italia.
- Pozzo G., 1981, *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*, Milan, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Pozzo G., QUARTAPELLE F. (sous la direction de), 1993, *Insegnare la lingua straniera*, Florence, La Nuova Italia.
- *Programmi didattici per la scuola primaria*, D.P.R. 12 février 1985 n.104, Supplément ordinaire du Journal Officiel n°76 du 29 mars 1985
- Quartapelle F. (sous la direction de), 1999, *Proposte per una didattica modulare. Modelli di educazione linguistica*, Milan, Franco Angeli editore (coll. IRRSAE Lombardia).
- Richards J. C., 1994, «L'insegnamento linguistico in una proposta riflessiva», in Mariani L., *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Florence, La Nuova Italia, pp. 117-131.
- Roulet E., 1980, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-CREDIF, coll. LAL et Roulet E., 1995, « Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues? », *Études de Linguistique Appliquée*, avr.-juin, n°98, p. 113-118.
- Scuola Di Barbiana, 1967, *Lettera ad una professoressa*, Florence, Libreria Editrice Fiorentina.
- Simone R., 1983, «Su alcune idee confuse a proposito di educazione linguistica», *Quaderni del CIDI*, anno VII, n°15, Franco Angeli Editore, Milan, pp. 25-29.
- Simone R., 1997, «Per un'educazione linguistica minima anzi minimale», *Italiano&Oltre*, 1, pp. 38-39.
- Simone R. (sous la direction de), 1990, *Fare scuola col linguaggio*, Florence, La Nuova Italia.
- Tosi A., 1995, *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multiethnica*, Florence, La Nuova Italia.
- Vygotskij L.S., 1990, *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza.

Annexe

Les Dix préceptes pour une *Educazione linguistica* démocratique

I. L'importance du langage verbal

Le langage verbal est d'une importance fondamentale dans la vie sociale et individuelle. En effet, grâce à la maîtrise du langage tant sur le plan de la réception (capacité à comprendre) que sur le plan de la production, nous pouvons comprendre les autres et nous en faire comprendre (usages communicationnels), ordonner et soumettre l'expérience à l'analyse (usages heuristiques et cognitifs), ainsi qu'intervenir pour transformer l'expérience même (usages émotionnels, argumentatifs, etc.). Sans limiter l'importance du langage verbal, on le situe mieux en soulignant qu'en général et chez les êtres humains en particulier, il est une des formes que prend la capacité à communiquer, appelée diversement capacité symbolique fondamentale ou capacité sémiologique (ou sémiotique)[...]

II. Enracinement du langage verbal dans la vie biologique, émotionnelle, intellectuelle et sociale

Compte tenu des nombreux liens des capacités linguistiques avec la vie individuelle et sociale, force est d'affirmer que leur développement s'enracine dans le développement de tout l'être humain, de l'enfance à l'âge adulte, à savoir dans les possibilités de croissance psychomotrice et de socialisation, dans l'équilibre des rapports affectifs, dans l'éveil et la maturation des intérêts intellectuels et de la participation à la vie d'une culture et d'une communauté [...]

III. Pluralité et complexité des capacités linguistiques

Comme nous l'avons déjà mentionné (précepte 1), le langage verbal procède de capacités multiples dont certaines se voient et se perçoivent bien: la capacité à produire des mots et des phrases appropriées oralement ou par écrit, la capacité à converser, interroger et répondre clairement, la capacité à lire à voix haute, à réciter par cœur, etc... D'autres se voient et se perçoivent avec moins d'évidence et de facilité: la capacité à donner un sens aux mots et aux phrases entendues et lues, la capacité à verbaliser et à analyser intérieurement dans des mots les diverses situations, la capacité à accroître le patrimoine linguistique déjà acquis par la production et la réception de mots et de phrases subjectivement et objectivement nouveaux.

IV. Les droits linguistiques dans la Constitution

[...] La pédagogie linguistique efficace n'est démocratique (les deux choses ne coïncident pas nécessairement) que si elle reconnaît et réalise les principes linguistiques exposés dans des textes comme, par exemple, l'article 3 de la Constitution italienne qui reconnaît l'égalité de tous les citoyens «sans distinction de langue» et qu'elle propose cette égalité, en enlevant les obstacles qui s'y opposent, comme but de l'action de la République. Or, la «République», comme l'expliquent les juristes, recouvre tout l'ensemble des organes centraux et périphériques, législatifs, exécutifs et administratifs de l'Etat et des organismes publics. Parmi ceux-ci figure l'école que la Constitution charge donc de fixer et de poursuivre les tâches d'une *Educazione linguistica* efficacement démocratique.. [...]

VIII. Principes de l'*Educazione linguistica* démocratique

[...] Nous entendons maintenant coordonner les éléments d'une *Educazione linguistica* démocratique, selon un critère de cohérence interne et de succession plus organique, en formulant dix principes sur lesquels fonder l'*Educazione linguistica* dans l'école nouvelle et démocratique en devenir.

1. Le développement des capacités verbales doit être encouragé en étroite corrélation avec une bonne socialisation, avec le développement psychomoteur et la maturation et la manifestation de toutes les capacités expressives et symboliques.

2. Le développement et l'exercice des capacités linguistiques ne doivent jamais être proposés et poursuivis comme des fins en soi mais comme les instruments d'une participation plus riche à la vie sociale et intellectuelle: la maîtrise des capacités verbales doit toujours être motivée dans le cadre des activités d'étude, de recherche, de discussion, de participation et de production individuelle et collective.

3. La sollicitation des capacités linguistiques doit partir de la détermination de l'héritage linguistico-culturel personnel et familial, et du milieu ambiant de l'élève, non pas pour le river à cet héritage mais, au contraire, pour enrichir son patrimoine linguistique, en ajoutant et en élargissant ses connaissances d'une manière qui, pour être efficace, doit être soigneusement graduée.

4. La découverte de la diversité des héritages linguistiques individuels parmi les élèves du même groupe est le point de départ d'expériences et d'explorations, répétées et approfondies, de la variété spatiale, géographique, sociale et historique qui caractérise le patrimoine linguistique des composantes d'une même société: apprendre à comprendre et à apprécier cette variété est le premier pas pour apprendre à y vivre sans en être l'esclave et sans lui nuire.

5. Il convient de développer non seulement les capacités de production mais aussi les capacités de réception, en vérifiant le degré de compréhension des textes écrits ou enregistrés, et en mesurant et stimulant la capacité à comprendre un vocabulaire de plus en plus étendu et des types de phrases de plus en plus riches et de plus en plus variés.

6. Dans les capacités de production comme de réception, il faut développer la dimension orale et écrite, en sensibilisant aux exigences des formulations inhérentes au texte écrit, différentes de celles de l'oral, en créant des situations où il est utile de passer de formulations orales à des formulations écrites sur le même sujet pour un même public et vice-versa.

7. Pour les capacités de réception et de production, tant orales qu'écrites, il faut développer et stimuler la capacité à passer de formulations plus locales, familières, informelles à des formulations plus usitées, plus pensées, plus réfléchies et plus formelles.

8. A partir de la règle précédente, on arrive à la nécessité de former à la connaissance et à l'usage de modes institutionnalisés d'emploi de la langue commune (langage juridique, langages littéraires et poétiques, etc...).

9. Dans le cadre global des diverses capacités linguistiques, il convient de cultiver et de développer en particulier, dès les premières expériences scolaires, la capacité, inhérente au langage verbal, à s'auto-définir, à s'auto-déclarer et à s'analyser. Cela peut commencer dès les premières classes élémentaires, en enrichissant progressivement les parties du vocabulaire plus spécialement destinées à parler des faits linguistiques, et, sur cette base, entamer dans les écoles post-élémentaires l'étude de la réalité linguistique environnante, des mécanismes de la langue et des dialectes, du fonctionnement du langage verbal, du devenir historique des langues, en se référant toujours en particulier aux idiomes les plus répandus en Italie et les plus enseignés dans l'école italienne.

10. En tout état de cause, il convient de développer le sens de la fonctionnalité de chaque type possible de formes linguistiques connues et inconnues. L'ancienne pédagogie linguistique était fondée sur l'imitation, la prescription et l'exclusion. Son mot d'ordre était: «Il faut dire toujours et seulement cela; le reste est faux». La nouvelle *Educazione linguistica* (plus ardue) dit: «On peut dire comme ceci ou comme cela; même ce qui semble être une erreur ou une bizarrerie peut se dire et se dire; voici le résultat que l'on obtient en disant ceci ou cela». L'ancienne didactique linguistique était dictatoriale mais la nouvelle n'est en rien anarchique: [...] le compas est la fonction communicationnelle d'un texte parlé ou écrit et de ses parties, selon les interlocuteurs réels auxquels il est effectivement destiné [...].

IX. Pour un nouveau programme de formation des enseignants

[...] Il est incontestable que le fait de suivre les principes de l'*Educazione linguistica* démocratique implique d'effectuer un saut qualitatif et quantitatif en matière de connaissances sur le langage et sur l'éducation. Dans une perspective future optimale, où la formation des enseignants doit se faire dans le cadre d'un cursus universitaire et postuniversitaire adapté aux exigences d'une société démocratique, il faudra intégrer dans la formation globale des futurs enseignants, des compétences sur le langage et les langues (d'ordre théorique, sociologique, et historique) et des compétences sur les processus éducatifs et les techniques didactiques. L'objectif ultime, pour cette partie, est d'éveiller chez les enseignants la conscience critique et créative des exigences de la vie scolaire et des instruments capables d'y répondre.

X. Conclusion

Le saut qualitatif et quantitatif en matière de connaissances des sciences linguistiques demandé aux enseignants, est impensable sans l'organisation de centres de formation et d'information linguistique et éducative capables de corriger, idéologiquement et spécifiquement, les erreurs commises dans les expériences de formation post-universitaire menées par le ministère de l'éducation, et de remédier aussi aux carences, à la pauvreté, au caractère hasardeux et à la partialité du système universitaire en matière d'enseignement des sciences du langage...»

Notes

(1) Hagège C, 1994, *Le souffle de la langue*, Paris, Editions Odile Jacob, p. 149.

(2) De Mauro T., 2001, «Apprendere nella società complessa», in *Minima scholaria*, Bari, Laterza, pp. 164-166.

(3) Ibidem.

(4) Ibidem.

(5) Ibidem.

(6) Galli de' Paratesi N., 1996, «Conscience linguistique et communicative et rôle de la comparaison des langues 1 et 2 dans l'enseignement des langues vivantes», in *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Textes des animateurs pour l'atelier «nouveau style» 13b, «Sensibilisation à la langue et à la culture dans l'apprentissage/enseignement des langues (L2 et L1) et développement de l'autonomie de l'apprenant (11-18 ans)»*, Strasbourg, p. 17.

(7) «Dans le débat théorique et culturel en Italie, l'expression « éducation linguistique » a été introduite par une pédagogue catholique [...] Maria Teresa Gentile dans son *Educazione linguistica e crisi di libertà* (1966), suite et mise au point de son ouvrage précédent, non moins important et tout aussi méconnu, *Immagine e parola nella*

formazione dell'uomo. Dans les études linguistiques, elle est restée initialement minoritaire: elle apparaît dans des écrits de 1968, mais en 1969 et 1970 elle est encore fortement concurrencée par des expressions comme éducation à la verbalisation, didactique linguistique et glottodidactique « in De Mauro T., 1983, *Sette lezioni sul linguaggio e altri interventi per l'Educazione Linguistica*, Milan, Franco Angeli, p. 91.

(8) Calvino I., «L'antilingua», in Calvino I., 1980, *Una pietra sopra*, Turin, Einaudi, pp. 122-126.

(9) SLI: Società di Linguistica Italiana (Société de linguistique italienne), fondée en 1967, elle rassemble les chercheurs en linguistique aux orientations scientifiques plus novatrices et indique, dans son statut, la nécessité d'associer plus effectivement la recherche théorique et la pratique didactique des enseignants.

(10) GISCEL: Gruppo di Intervento e di Studio nel campo dell'Educazione Linguistica (Groupe d'intervention et d'étude dans le domaine de l'éducation linguistique), fondé en 1973 au sein de la SLI.

(11) CIDI: Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (Centre d'initiative démocratique des enseignants) fondé en 1972 avec des intentions précises en matière d'innovation dans le domaine didactico-méthodologique et résolument progressistes concernant toute la politique scolaire italienne.

(12) LEND: Lingua e Nuova Didattica (Langue et didactique nouvelle), a été fondée en 1972 avec la claire intention de s'engager à renouveler l'enseignement des langues étrangères dans le cadre

de l'école italienne.

(13) Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1990.

(14) Morin E., 1980, *La méthode. La nature de la nature*, I, Paris, Seuil, coll. Points Essais, p. 287.

(15) Roulet E., 1980, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-CREDIF, coll. LAL et Roulet E., 1995, « Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues? », *Études de Linguistique Appliquée*, avr.-juin, n°98, p. 113-118.

(16) Roulet E., 1980, p. 82.

(17) *Ibidem*, p. 83.

(18) Courtyllon J., *La grammaire sémantique et l'approche communicative*, in ...*Et la grammaire, Le Français dans le Monde-Recherches et Applications*, févr. / mars 1989, p. 118

(19) On entend par processus l'ensemble des opérations mentales qui aboutissent à la réalisation d'une tâche déterminée, in Gaonac'h D., dir., 1990, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, *Le Français dans le Monde-Recherches et Applications*, févr./mars, Paris, EDICEF, p. 4

(20) On entend ici par routines l'utilisation de formules toutes faites apprises et reproduites comme des unités, in Gaonac'h D., 1987, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier/CREDIF, coll. LAL, p. 149

(21) Le mot stratégie mériterait un article à lui seul. On se limitera ici à rappeler la différence entre stratégies de communication définies comme «des programmes contrôlés qu'un individu adopte pour résoudre ce qu'il se représente comme un problème pour atteindre un objectif communicationnel particulier» et stratégies d'apprentissage définies comme «des opérations contrôlées destinées à atteindre un but précis» in Bogaards P., 1988, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-CREDIF, coll. LAL, p. 92 et p. 98

(22) Moirand S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. F, p. 21.

(23) Beacco J-C., 1980, « Compétence de communication: des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe », *Le Français dans le Monde*, mai-juin, n° 153, p. 36

(24) L'indication de ces dates, loin d'être un exercice tatillon, sert à faire ressortir, s'il en était encore besoin, que nous sommes encore dans la période qui suit immédiatement la publication des *Dieci tesi* et des premiers Niveaux Seuil du Conseil de l'Europe (Threshold Level, 1975; Niveaux Seuil, 1976)

(25) MPI-Direzione Generale Istruzione Secondaria di 1° grado, 1994, *Scuola media Statale: programmi ed orari di insegnamento, criteri orientativi per le prove d'esame di licenza e relative modalità di svolgimento*, Istituto Poligrafico e zecca dello Stato, Rome, p. 23

(26) *Ibidem*, p. 29

(27) *Ibidem*, p. 32

(28) *Ibidem*, p. 44

(29) Programmi didattici per la scuola primaria, D.P.R. 12 février 1985 n.104, Supplément ordinaire du *Journal Officiel* n° 76 du 29 mars 1985;

(30) Guerriero A. R., *Documento GISCEL sul curriculum di educazione linguistica*, Rome, 19 avril 2000.

(31) Ambel M, 1998, «Educazione linguistica e dintorni», in Sasso A., Toselli S., *Il sapere della scuola. Proposte e contributi*, Quaderno CIDI n.1, Bologne, Zanichelli, p. 23.

(32) On a placé plus d'espoir dans la nouvelle structure des Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (écoles de spécialisation dans l'enseignement secondaire), post-universitaires, créées en 1999, pour préparer les futurs professeurs, mais les premiers résultats sont décevants parce que les enseignements continuent, dans leur très grande majorité, à se présenter comme des cours monographiques sur X, Y ou Z, sans que l'on se soucie trop de donner aux futurs enseignants les compétences nécessaires pour l'exercice de leur profession.

(33) Colombo A., 1996, «Un passo avanti e due indietro», in *Insegnare*, n.6, pp. 28-29.

(34) Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* Paris : Didier, p.129.

(35) Beacco J.-C., 2001, «Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme», *Le Français dans le Monde* n. 314, mars-avril, Paris, CLE International, p. 25-27.

(36) Hagège C., op. cit., p. 9.

L'Europe des langues aujourd'hui : de technique en politique

Jean-Claude Beacco

Professeur à l'Université de la Sorbonne nouvelle

Nous proposerons dans ce texte quelques réflexions sur les politiques linguistiques menées dans le domaine de l'enseignement au sein d'Institutions européennes, comme la Commission des Communautés européennes de Bruxelles et le Conseil de l'Europe. On y avancera que les programmes à l'œuvre en Europe, dans le cadre de l'Union à 15/25 et dans l'espace à 45 États membres du Conseil de l'Europe, empruntent deux grandes voies :

- l'une est tournée vers la recherche de qualité pour l'enseignement et vers la création de standards et de normes communes pour mesurer celle-ci ; elle prolonge la tradition, bien établie, de recherche de "bonnes pratiques d'enseignement", de méthodologies d'enseignement recommandables, qui améliorent l'enseignement/apprentissage des langues et qui permettent aux Européens de mieux communiquer entre eux,
- l'autre, plus récente, est de nature politique. Elle s'interroge sur les finalités des enseignements de langues, sur leur relation avec la constitution d'une appartenance à l'espace culturel et politique européen ou sur leur rôle dans la cohésion sociale et la citoyenneté démocratique. Elle n'est plus de nature didactique, mais bien d'ordre politique, au moins au sens de l'anglais policy.

On montrera que ces deux orientations sont complémentaires, en ce que la première est la condition de la seconde, car la recherche d'une vision partagée des rôles des enseignements de langues présuppose l'existence d'outils capables de la mettre concrètement en œuvre. La première constitue un terrain d'entente technique possible, là où les enjeux sociétaux, posés clairement dans le cadre la seconde ne sont pas susceptible de créer un consensus immédiat. Des questions comme : quelle place pour l'enseignement de l'anglais ? Faut-il intervenir sur la demande sociale en langues, qui semble rechercher essentiellement les langues pour la réussite professionnelle ou l'accès à un bien-être accru ? Faut-il accompagner la transmission des langues des communautés qui s'installent actuellement en Europe..., peuvent «fâcher». Elles demandent que soit élaborée une philosophie partagée, fondée sur des principes communs, ce qui est une oeuvre de longue haleine.

1. Des instruments partagés

1.1 Hier : des niveaux

Les premiers projets européens relatifs aux langues ont été surtout axés sur des questions de nature didactique, concernant les formes de l'enseignement.

Ainsi a-t-on cherché, au Conseil de l'Europe, à répondre à la diversité des besoins éducatifs en langue par la mise en place d'unités capitalisables. Ce projet aboutira à la réalisation de référentiels : les *Niveaux-seuils* (*The Threshold level*, 1975 ; *Un niveau-seuil* pour le français (1976)...), qui vont rapidement acquérir une grande audience. Ces référentiels se donnaient comme des instruments susceptibles de permettre de construire des programmes d'enseignement de langues différenciés à partir d'une plate-forme commune. Cette stratégie de l'amont (proposer un outil commun pour

construire des programmes comparables, au lieu de proposer de rapprocher des programmes d'enseignement de langues) visait, de plus, à orienter l'enseignement vers la maîtrise effective de la communication en langue, de manière à faciliter la circulation de personnes, des biens et des services au sein de l'espace européen en prouvant une méthodologie d'enseignement, communicative en l'occurrence.

Les programmes de langues de Communauté s'inscrivaient et continuent de s'inscrire dans la même perspective, avec la mise en œuvre des grands dispositifs comme *Socrates*, *Leonardo Da Vinci* ... (investissements de 30 millions d'euros par an) : ces programmes visaient à créer des mobilités effectives (étudiants, assistants de langue, enseignants), à améliorer la qualité des matériels d'enseignement, à agir en vue d'une meilleure formation des enseignants de langues, à inciter enseignants et responsables à tirer parti des ressources de la communication multimédia... Par exemple, la Commission a encouragé les enseignements dits *précoces* des langues ou ceux visant la compréhension multilingue dans le cadre des enseignements de langue «maternelle» ou étrangères : elle a soutenu les recherches et la production de matériels d'enseignement consacrés à l'enseignement dit *simultané* des langues romanes, avec des projets comme *EuRom 4* (voir Benveniste et Valli 1997) ou *EuroComRom* (voir McCann et autres 2003).

1.2 Aujourd'hui : des référentiels et des standards

Avec la montée en puissance des programmes de coopération linguistique conçus par la Division XXII de la Commission européenne, puis avec le Traité de sur l'Union européenne à Maastricht (février 1992), qui ouvre la possibilité de coopération en matière d'éducation, la culture éducative partagée s'est élargie. On a pu passer de préoccupations centrées sur les méthodologies d'enseignement et la forme des programmes de langues fondées sur un certain réalisme pédagogique à des préoccupations relatives aux contenus des programmes de langues et à leur diversité.

C'est en ce sens que l'on a œuvré, à compter du début des années 1990, avec l'élaboration d'un nouvel instrument, situé en amont, permettant de comparer les programmes d'enseignement de langues entre eux. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, voit le jour, publié en 2001, après dix ans de recherche et d'expérimentations, mais il est déjà très actif, sous des formes provisoires, dès 1996. Ce document cherche à faciliter les échanges entre les praticiens, entre les apprenants, en proposant des dispositifs et des catégories d'analyse partagés par les acteurs éducatifs, qui leur permettent d'explicitier les définitions qu'ils donnent à des éléments cruciaux des programmes de langues comme : buts/finalités, objectifs, fonctions, tâches des apprenants, nature des compétences visées (générales et communicatives), niveaux de compétences...

Ce document adopte la forme d'un inventaire. Il a déjà mis en circulation et légitimé une typologie des compétences (réception, production...), des descripteurs de compétences et une échelle de compétence, qui aboutissent à la spécification des connaissances en langues en 6 niveaux : de A1 et A2 à C1 et C2, dont le niveau B1 dit *seuil*. Ces échelles de référence sont en passe d'être adoptées pour de nombreuses langues, y compris par l'Association des Centres d'évaluation en langue en Europe (ALTE) qui a largement participé à ce projet. Ainsi, la volonté de rapprocher les systèmes éducatifs trouve-t-elle là un terrain de coopération extrêmement prometteur : on sait comment les modalités d'évaluation sont en mesure de rétroagir sur les programmes et les modalités de l'enseignement.

La réalisation des *Niveaux-seuils* se poursuit car on sait qu'ils peuvent avoir pour effet contribuer à faire considérer des langues n'ayant pas historiquement un statut de langue de communication internationale comme dignes d'apprentissage, dans leur propre environnement mais aussi comme langue étrangère : ainsi a-t-on créé des Niveaux-seuils pour le Slovène (2003), langue accédant, pour la première fois de son histoire, au statut de langue nationale et pour le serbe (réalisation en cours). Mais la diffusion du *Cadre européen commun de référence* a relancé la réalisation de niveaux de référence par langue, qui délimitent la «matière verbale» nécessaire à la réalisation aux compétences décrites dans les niveaux correspondants du Cadre des référentiels par langue du niveau A1 à B2 ont ainsi été créés pour l'allemand (Glaboniat et autres 2002), A1 est en cours de

réalisation pour l'anglais (pour lesquels les référentiels pour les autres niveaux existent déjà mais ils ne sont pas toujours complètement «calés» sur le *Cadre*) et pour le grec, B2 et A1 pour le français.

Ces référentiels et les échelles de référence communes peuvent être employées pour l'élaboration d'un indicateur européen de compétences linguistiques. Un tel indicateur est rendu nécessaire si l'on veut connaître les compétences effectives en langues des Européens, compétences sur lesquelles on ne dispose, pour l'heure d'aucune donnée quantitative globale fiable, à l'exception de rares quelques sondages d'Eurobaromètre (2001). Ce souci de mieux connaître la réalité linguistique européen conduit, d'un même mouvement à chercher à rendre comparables les diplômes de langues, fort nombreux, utilisés en Europe. Cette préoccupation a conduit la Commission à accorder une place importante à un tel projet dans son prochain plan d'action (point 6 du Plan d'action 2004-2006, voir Commission des Communautés européennes, 2003). La mise en oeuvre de ce programme pourrait se trouver facilitée par l'utilisation du *Manuel* (avant projet, 2003, Division des Politiques linguistiques) destiné à permettre de relier les examens, certificats et diplômes de langues au *Cadre européen commun de référence*, suivant des protocoles explicites et donc partageables.

Ces travaux répondent à la légitime préoccupation de rendre programmes et examens transparents, de langue à langue et d'Etat à Etat, et de permettre d'évaluer la qualité des enseignements, car, pour ce faire, il est nécessaire de disposer de normes auxquelles rapporter des produits. Ces instruments divers conduisent aussi créer des standards qui permettent de comparer les formations en langue les unes aux autres, pour une même langue et entre langues différentes : cette comparabilité est souhaitée par les employeurs, les clients de cours de langues et les usagers des institutions éducatives. Il s'agit donc, à la fois, d'une exigence politique (coopération intergouvernementale), d'une attente du marché de l'emploi et d'une contrainte du marché tout court, car le marché des tests et des examens de langues est très important. Créer, en Europe, un libre marché commun des langues peut apparaître comme une garantie pour les consommateurs et comme une condition de la mobilité professionnelle.

2. Des valeurs communes : la valorisation de la compétence plurilingue et la tolérance linguistique

Il ne faudrait pas conclure de ces premières remarques que l'Europe des langues a totalement succombé aux charmes de l'économie de marché, à l'œuvre dans bien d'autres secteurs de la construction européenne. Car, parallèlement, il s'est fait jour l'idée que les langues ne sont pas seulement de compétences dont l'acquisition s'achète, dont l'emploi se paie et dont la finalité ultime est de communiquer. On sait qu'elles sont aussi partie prenante du devenir européen, en tant que tel.

2.2 Un changement de paradigme : des langues aux locuteurs

Une des problèmes longtemps peu abordés de front par les Institutions européennes chargée des programmes de langues a été la question de l'anglais. Pour assurer la communication et la mobilité, on peut estimer que mieux vaut maîtriser des langues à valence internationale. Et l'on voit bien, en France comme ailleurs, comment la proposition bruxelloise, désormais heureusement abandonnée, d'introduire l'enseignement de «deux langues communautaires» dans l'enseignement comme finalité de la coopération entre les Etats (Livre blanc : *Enseigner et apprendre*, D.G. XXII, 1995, p. 70-71), n'allait finalement pas dans le sens de la diversification : elle conduit à valoriser l'anglais, l'allemand, l'espagnol ou le français, suivant les régions d'Europe, et à écraser toutes les autres langues offertes à l'enseignement. La demande sociale d'anglais est massive et ne cessera pas de sitôt : ce qui la rend pernicieuse est que la maîtrise de cette langue tend à faire considérer comme inutile l'acquisition des autres, au point qu'on s'en inquiète vivement au Royaume Uni même (enquête de la *Nuffield Foundation* : <http://www.nuffield.org>).

Or, cette question ne saurait trouver de réponse dans des positions «pour» ou «contre» l'anglais, qui n'ont pas grand sens. En fait, elle invite à reconnaître que la connaissances d'une langue n'est pas exclusive de celle d'une autre, et que l'on ne

construira pas l'Europe comme on a construit les nations européennes au XIX^e siècle, autour d'une langue européenne commune identifiée à la «maison Europe». Fonder des finalités, partagées entre Européens, relatives aux langues et à leur enseignement implique de considérer que ce qui est primordial ne sont pas tant les langues que ceux qui les parlent, non pas tant la diversité des langues dans un territoire (dit alors *multilingue*) que la diversité des langues utilisées par les individus (dite *plurilinguisme*), c'est-à-dire la diversité de leur «répertoires de langues», quel que soit le statut ou la fonction de celles-ci (y compris donc la langue dite *maternelle*).

2.2 Les composantes du plurilinguisme

La politique proposée par le Conseil de l'Europe et la Commission de Bruxelles a retenu pour finalité la valorisation et développement de la compétence plurilingue des personnes, encore que Bruxelles privilégie des dénominations comme *diversité linguistique* ou *éventail de langues* (voir le *Plan d'action 2004-2006*). Quoiqu'il en soit de ces nuances, le plurilinguisme est une notion qui comporte à la fois des dimensions psycho-cognitives et didactiques, politiques et éducatives, qui sont toutes en mesure de constituer, ensemble ou séparément, des finalités communes pour les politiques linguistiques éducatives conformes aux valeurs définies conjointement par les États européens :

- La compétence plurilingue est présente chez tous les individus, qui sont potentiellement ou effectivement plurilingues ; cette compétence est la concrétisation de la capacité de langage, dont tout être humain dispose génétiquement et qui peut s'investir dans plusieurs langues. Il revient à l'École d'assurer le développement harmonieux de la compétence plurilingue de tous, au même titre que celui de leurs capacités physiques, cognitives ou créatives. Cette compétence est actuellement segmentée entre différentes matières scolaires qui s'ignorent, le plus souvent : il convient de rétablir des cohérences entre les différents enseignements de langue (nationale, maternelle, étrangère, classique...), en parallèle et dans leur succession et d'intégrer le développement de cette capacité dans le cadre d'une éducation linguistique cohérente : le Conseil de l'Europe parle de concept global pour les langues et la Commission d'approche holistique.
- Le répertoire plurilingue de chacun comporte des langues différentes (langue apprise dès l'enfance, apprise ensuite, par suite d'un enseignement, de manière autonome...), pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute...), à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. Ces langues du répertoire peuvent recevoir des fonctions différentes : communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler, exprimer son appartenance à un groupe... Si tous les répertoires plurilingues sont différents entre eux, on peut estimer que certains groupes ont un répertoire structuré de manière partiellement identique. Or, dans une entité politique et sociale donnée, les langues n'ont pas le même statut et la même reconnaissance : certaines sont langue officielle, langue de l'école, langue de minorités reconnues, de groupes non reconnus ; certaines sont recherchées et source de prestige, d'autres dévalorisées et handicapantes, facteur d'exclusion... Il revient à l'État d'assurer démocratiquement les équilibres entre les répertoires plurilingues des groupes et entre les langues que la collectivité nationale, régionale, fédérale... utilise pour ses projets (relations avec les régions frontalières, insertion dans l'espace régional, dans l'espace européen, dans les échanges internationaux...). Le rôle majeur des politiques linguistiques est ainsi d'organiser la gestion équilibrée des répertoires plurilingues, des langues du territoire à statuts différents et des besoins collectifs, en vue d'assurer la cohésion sociale, au besoin par la reconnaissance explicite des droits et des devoirs linguistiques de chacun.
- Le développement de la compétence plurilingue est partie intégrante des perspectives européennes, car il a pour finalité :
 - d'éviter les lourdes pertes économiques et le désastre culturel que représente la disparition de locuteurs d'une langue, dont la collectivité n'a pas su accompagner la transmission avec efficacité. C'est en particulier le cas pour les langues des populations nouvellement installées en Europe.
 - de permettre à chaque Européen d'agir efficacement comme citoyen au sein de

l'espace public national et transnational

- de rendre l'Europe plus présente à tous, car elle n'est pas uniquement une entité économique et administrative. L'Europe est un espace multiculturel et multilingue, où que l'on soit, et le sentiment d'appartenir à ce même espace dépend, entre autres choses, de la capacité à reconnaître la richesse des répertoires linguistiques et à se reconnaître collectivement et affectivement dans cette pluralité. La civilité et la bienveillance linguistiques pour l'Autre sont susceptibles de fonder une appartenance à l'Europe, ancrée non dans la valorisation de telle ou telle langue particulière mais fondée sur le respect de la diversité des répertoires plurilingues des citoyens européens, comme expression plurielle de leur(s) identité(s).

- de constituer un des fondements du «vivre-ensemble» démocratique. Si l'on reconnaît la diversité des langues de son propre répertoire, celle de leurs fonctions et de leur valeur, cette conscience de la diversité que l'on porte en soi est de nature à favoriser une perception positive des langues de l'Autre. La valorisation du plurilinguisme constitue ainsi le fondement d'une éducation à la tolérance linguistique, en tant qu'éducation interculturelle. Il revient à l'enseignement, particulièrement à celui des langues les plus recherchées, d'amener les apprenants/utilisateurs à considérer le développement de leur compétence plurilingue comme une finalité personnelle tout autant que comme la pleine réalisation leurs responsabilités de citoyen démocratique.

2.3 Plurilinguisme et citoyenneté démocratique

Être plurilingue ne signifie donc pas maîtriser à un haut degré un nombre impressionnant de langues, comme les polyglottes, mais s'être créé une compétence d'utilisation de plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers, dans des compétences différentes (parler, écrire, lire...) et pour des emplois divers. La création de ce répertoire de langues ne dépend pas de compétences intellectuelles mais de l'aptitude innée à acquérir les langues, qui se trouve ainsi à la portée de tous.

La question de l'enseignement des langues en Europe devrait alors être reformulée ainsi : il ne s'agit pas tant de décider en commun quelles langues «étrangères» (et combien) sont à proposer dans les systèmes éducatifs que d'orienter les finalités des formations en langue vers l'acquisition d'une compétence plurilingue (englobant la langue dite maternelle, la ou les langues nationales, les langues régionales, les langues européennes et extra européennes...). Cette finalité est parfaitement réaliste si l'on admet que ces compétences plurilingues peuvent être diverses, que les langues constitutives d'une compétence plurilingue ne doivent pas être maîtrisées au même niveau et que cette formation s'effectue tout au long de la vie et non exclusivement dans les apprentissages premiers.

Cette compétence plurilingue n'est pas une fin en soi, c'est une composante essentielle de la citoyenneté démocratique et les choix quant à l'organisation des enseignements de langues engagent plus qu'eux-mêmes. La gestion démocratique des conflits entre communautés constitutives d'une entité politique passe par la reconnaissance des droits linguistiques, dont celui par exemple de recevoir une éducation dans sa langue première, plusieurs fois réaffirmé par l'UNESCO (voir le *position paper : Education in A Multilingual World*, octobre 2002). La possibilité de participer activement aux processus collectifs, constitutifs de la vie démocratique, à l'échelle nationale et européenne dépend de la diversité des répertoires linguistiques. Celle-ci constitue la base du vivre-ensemble : si l'on reconnaît la diversité des langues de son propre répertoire, celle de leurs fonctions, de leurs emplois, de leur valeur, cette conscience de la diversité linguistique que l'on porte en soi est de nature à favoriser une perception bienveillante des langues de l'autre. La valorisation du plurilinguisme n'est pas à rechercher pour des raisons uniquement fonctionnelles : elle constitue le fondement d'une éducation à la *convivencia democratica*, en tant qu'éducation interculturelle.

Le plurilinguisme individuel, quel que soit le profil de chaque répertoire, peut jouer un rôle significatif sur le sentiment d'appartenance à l'ensemble européen et sur l'évolution de cette identité européenne en constitution : puisque l'Europe est, en tous ses lieux, une zone multilingue, le sentiment d'appartenir à cet espace politique

et culturel dépend de la capacité à échanger avec les autres Européens, à découvrir la richesse de leurs répertoires linguistiques, à se reconnaître concrètement et affectivement dans cette pluralité. L'amitié civique pour les langues de l'Autre est susceptible de fonder une appartenance à l'Europe ancrée non dans la valorisation de telle langue particulière, mais fondée sur l'adhésion à une valeur : celle du respect de la diversité des répertoires plurilingues des citoyens européens, comme expression de leur identité.

Le développement du répertoire plurilingue (maîtriser davantage des langues et/ou acquérir une meilleure connaissance de celles-ci) doit s'accompagner d'une prise de conscience qui conduise à faire l'effort d'apprendre et d'utiliser, même partiellement, les langues de ses voisins ou des ses partenaires, quels qu'ils soient. Au sein des enseignements scolaires, cette éducation, est nécessairement de la responsabilité des langues plus enseignées ou les plus recherchées (la langue «nationale» ou l'anglais, par exemple), puisque leur légitimité devrait rendre d'autant plus acceptable la valeur de la diversité linguistique.

3. La mise en œuvre du plurilinguisme : des instruments pour des valeurs

La notion de plurilinguisme, posée comme valeur et comme finalité, a été explorée dès 1997 dans l'analyse, préparatoire au *Cadre*, de D. Coste, D. Moore et G. Zarate (*Compétence plurilingue et pluriculturelle*) et définie comme compétence plurielle, transversale évolutive et composite, mettant en jeu des langues de tous statuts et relevant pourtant de la même compétence (savoir la langue) et de la même personne. Cette perspective est présente dans le *Cadre* (voir le chapitre 8, p. 129 et suivantes, dans l'édition française). Elle a été développée et systématisée par le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (voir Beacco et Byram 2003) (1), dont l'élaboration a commencé en 2000 et dont une première version a été présentée lors de la Conférence inter-gouvernementale : *Langues, Diversité, citoyenneté : Politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe* (Strasbourg 13-15 novembre 2002).

L'opérationnalisation de l'éducation plurilingue est rendue possible par la très large adoption du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui permet d'organiser des enseignements de langues diversifiés. Elle est visible aux programmes concrets retenus par le *Plan d'action* de la Commission (déjà cité) dans sa section III, en particulier, (*Créer un environnement favorable aux langues*), où les langues minoritaires reçoivent droit de cité (II.2, dernier §).

Organiser les enseignements de langues dans une perspective plurilingue implique, concrètement :

- d'expliciter les finalités des politiques linguistiques éducatives : les responsables politiques ont à charge d'expliquer les finalités au nom desquelles sont organisés les enseignements de langues. Ces orientations relèvent du débat public et ne peuvent être de simples "applications" de connaissances pédagogiques ou didactiques, qui n'en sont que des instruments ;
- d'élaborer un projet cohérent pour les langues : les politiques linguistiques éducatives ont à définir des actions suivies dans le temps pour valoriser et développer les répertoires plurilingues des citoyens. Cela signifie aussi qu'il convient de mieux coordonner les formations dans l'espace (elles dépendent souvent de ministères, de services ou d'administrations locales différentes), de manière à créer des parcours d'enseignement diversifiés, à mutualiser les ressources d'enseignement disponibles (au niveau national, régional ou municipal, associatif ...) et à créer des passerelles entre les langues enseignées (langue nationale et langues étrangères, langue nationale et langue maternelle, langues étrangères entre elles...) ;
- de définir des objectifs globaux, de manière prospective, en fonction des dynamiques économiques et démographiques prévisibles. Le corps social, dont les choix en matière linguistique répondent à des attentes et stratégies individuelles ou de groupe, devrait être informé de ces dynamiques, des besoins langagiers collectifs à venir et ne pas s'en tenir à des idées reçues quant à la valeur présumée des langues, qui est celle qu'elles ont aujourd'hui et non nécessairement demain ;

- d'organiser le développement de la compétence plurilingue durant toute la vie. Les langues pourraient ne pas être vécues comme concurrentes (faute de temps disponible à consacrer à leur enseignement) ou incompatibles, si l'on admettait qu'on peut les apprendre à tout âge, qu'elles ne nécessitent pas nécessairement de compétences intellectuelles particulières, qu'on peut les connaître de manière partielle ou pour des emplois spécifiques et qu'il ne faut donc pas une vie entière pour se les approprier. L'essentiel n'est pas qu'elles soient apprises très jeune, avant d'autres, plus longtemps que d'autres... , mais bien que chacun, dans le cadre scolaire, professionnel, à titre personnel, acquière les langues qu'il souhaite, au niveau qu'il souhaite, pour les usages qu'il souhaite en faire ;

- de prendre en charge une éducation au plurilinguisme dans le cadre d'une éducation pluriculturelle. Le développement du répertoire plurilingue peut s'accompagner d'une prise de conscience qui conduise à respecter les langues des autres, à faire l'effort d'apprendre et d'utiliser, même partiellement les langues de ses voisins ou des ses partenaires, quels qu'ils soient. Au sein des enseignements scolaires, cette éducation. est nécessairement de la responsabilité les langues plus enseignées ou les plus recherchées (langue nationale ou anglais, par exemple), puisque le statut de langue légitime de celles-ci devrait rendre d'autant plus crédible la valeur démocratique de la tolérance linguistique et celle de la diversité linguistique et culturelle ;

Les obstacles à la mise en place de telles perspectives sont bien connus :

- l'identité "nationale" : les langues sont aussi une forme de l'appartenance à une communauté humaine particulière. Avec d'autres "matériaux, comme les habitudes alimentaires, les croyances partagées... , elles constituent un élément d'identification essentiel. Cette forme de l'appartenance a été institutionnalisée dans le cadre des Etats nations qui se sont dotés d'une ou de plusieurs langues nationales ou officielles. Celles-ci sont employées dans les rapports entre l'Etat et les citoyens et servent de langue d'enseignement à l'Ecole. Elles finissent par définir l'appartenance nationale autrement que sur une base juridique (celle de la nationalité) : sera volontiers considéré comme "national" celui qui parle cette (ou une des ces) langue(s). On finit même par confondre langue nationale et langue maternelle ;

- La "question" de l'anglais : la prise en charge par l'enseignement de la diversité des langues se trouve compliquée par la prééminence actuelle de l'anglais. L'emploi de l'anglais ne correspond pas uniquement à des nécessités de la communication : la connaissance de l'anglais peut être recherchée comme moyen d'accès à la réussite, au bien être ou à la modernité. Ce qui en accroît la valeur symbolique. L'essentiel demeure que la connaissance de cette langue ne fasse pas considérer comme inutile ou superflue celle des autres ;

- Les représentations ordinaires de l'apprentissage des langues : à partir de ces opinions courantes, on estime facilement, par exemple, que les «fautes» commises dans l'emploi des langues sont peu admissibles et qu'il convient d'avoir de celles-ci une maîtrise aussi parfaite que possible. Le modèle de compétence à atteindre semble être celui du locuteur natif, idéal évidemment hors de portée. Ces représentations conduisent souvent à considérer que l'apprentissage d'une langue est nécessairement coûteux en temps (et en argent) ;

On voit que ces obstacles à la réalisation de formations linguistiques organisées dans la perspective plurilingue ne sont pas d'ordre technique. Ils tiennent aux représentations dominantes des langues et de leur apprentissage. Il apparaît donc opportun de tenir compte des connaissances produites dans les domaines de la sociolinguistique et de la didactique des langues, pour éviter que les choix individuels et collectifs de politique linguistique ne s'effectuent qu'à partir de considérations de «bon sens».

Il est de la responsabilité des autorités éducatives et des citoyens, si tel est leur choix, de mieux faire comprendre ce qu'est la compétence plurilingue et à quels enjeux communs elle répond. Dans ce domaine, le *Guide* et le *Plan* rappellent, chacun selon leurs fonctions propres, que l'on peut intervenir par :

- des campagnes d'opinion (nationales, dans les établissements scolaires...), comme celles conçues et organisées dans le cadre de la Journée européenne des langues qui peut constituer une source de «bonnes pratiques» ;
- une présence accrue des langues dans les médias (émissions, films en langue originale sous titrés, à la télévision), dans les lieux publics, de manière à multiplier les contacts concrets avec la diversité des langues ;
- des actions de sensibilisation des parents d'élèves (et des élèves) au moment des choix, pour mieux faire percevoir la diversité des choix possibles, leurs bénéfices et leurs coûts respectifs, pour le présent mais aussi dans la durée : il convient d'éclairer la demande sociale ;
- la formation des responsables d'établissements scolaires au plurilinguisme, à ses enjeux éducatifs de manière à ce qu'ils ne privilégient pas seulement l'enseignement des langues les plus demandées, qu'ils partagent des solutions techniques pour aménager concrètement la diversité de l'offre en langue, pour l'organiser aux moindres coûts ;
- des moyens concrets d'encourager la diversification des enseignements (discrimination positive des financements publics, par exemple) ;
- la reconnaissance de la valeur de toutes les compétences acquises en langues, en les intégrant dans les enseignements institutionnels, de manière à prendre en compte ces acquis quelle qu'en soit le niveau (même des "niveaux débutants" ont une valeur dans le monde professionnel) et quels que soient les modes d'acquisition (individuel, non scolaire, par suite de séjours à l'étranger, par la fréquentation des TV étrangères...). Le Portfolio européen des langues constitue un instrument qui permet, précisément, de valoriser la multiplicité des acquis.

Pour traduire dans les cursus de langues et dans les programmes correspondants une telle volonté politique, on peut :

- ménager une place accrue, dans les enseignements de langue, à l'apprentissage de l'autonomie par les apprenants. C'est cette compétence fondamentale (apprendre par soi-même) qui assurera l'évolution du répertoire plurilingue de chacun et permettra de l'adapter à des nouvelles exigences personnelles
- différencier les formes d'enseignement : il n'y a pas une seule manière d'enseigner un contenu unique (une langue), car la connaissance d'une langue est affaire d'appropriations graduées, différenciées et spécifiques, produisant des savoirs et des savoir-faire tous légitimes, pour peu qu'ils permettent de faire ce que chaque apprenant vise. Cette différenciation des enseignements de langues est fondée sur la possibilité d'analyser la connaissance d'une langue par compétences et par niveau à atteindre dans chacune de ces compétences. C'est elle qui permet la diversification de l'offre en langues.
- différencier les objectifs d'enseignement des langues, en fonction, par exemple, des besoins langagiers nationaux ou individuels, des attentes et exigences des utilisateurs/apprenants, du rôle attendu des enseignements linguistiques par rapport à d'autres enseignements (par exemple, une éducation à la lecture, transversale aux matières "linguistiques")
- décloisonner les formations linguistiques Cette perspective n'implique pas de faire disparaître les matières scolaires actuelles, au profit de nouveaux cours de communication verbale assez indistincts. On se limite à préconiser la mise en place de concordances et de convergences effectives entre ces enseignements, entre eux et avec les enseignements non linguistiques.

La mise oeuvre d'une éducation plurilingue, comme dénominateur commun des politiques linguistiques éducatives, ne passe pas par des mesures révolutionnaires, mais par l'aménagement des enseignements existants. Modifier les curriculums existants pour arriver à des formes d'éducation linguistique intégrant les enseignements de langues et diversifiant les langues sur toute la durée des apprentissages, suppose fondamentalement d'agir sur les représentations sociales des utilisateurs et des décideurs, au nom d'une valeur déjà reconnue, celle de la relation entre la connaissance et la reconnaissance des

langues et la citoyenneté démocratique. Il n'est pas dit qu'une telle politique soit plus coûteuse que celles menées actuellement. En tout cas, le coût des politiques linguistiques est insignifiant au regard des guerres civiles et conflits internationaux qu'elles peuvent contribuer à désamorcer.

On peut chercher à aller plus loin : le *Guide* sert, dès à présent, de base à un processus d'auto-évaluation des politiques linguistiques éducatives nationales proposé aux Etats-membres par le Conseil. Il ne s'agit aucunement d'audit, à la manière de l'OCDE, mais d'un dispositif de dialogue entre autorités nationales, société civile et experts du Conseil, qui se trouvent être eux-mêmes, le plus souvent, décideurs de politique linguistique dans leur propre pays. Ce dialogue conduit à l'établissement, par les autorités nationales, de perspectives pour le futur de l'enseignement des langues qu'ils se proposent d'atteindre. Ce processus (2), dit *Profil de politique linguistique éducative*, est en cours pour la Hongrie, la Norvège, la Slovaquie et Chypre. Il se met actuellement en place pour d'autres Etats membres. Un dispositif convergent semble devoir être mis en oeuvre par la Commission, sous forme d'échanges de bonnes pratiques et d'évaluation par des pairs (*Plan* : Introduction, 3).

Il semble donc fondé d'avancer que les instruments élaborés au sein de la Commission et du Conseil de l'Europe ne relèvent pas exclusivement de préoccupations techniques mais qu'elles concourent à la mise en oeuvre de politiques linguistiques éducatives inspirées par des valeurs européennes partagées.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. et Byram, M. (avril 2003) : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Projet 1 (rév.), Divisions des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Benveniste, Cl.-Bl. et Valli, A. (éd.) (1997) : L'intercompréhension : le cas des langues romanes, Le français dans le monde, Recherches et Applications.
- Conseil de l'Europe (2001) : Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer, Hatier, Paris.
- Commission des Communautés européennes (2003) : Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action (2004-2006), COM (2003) 449 final, Bruxelles.
- McCann, W. J., Klein, H. G. et Stegmann, T. D. (2003) : EuroComRom – The Seven Sieves : how to read all the Romance languages right away, Ed. EuroCom vol 5, Shaker Verlag, Aachen.
- Eurobaromètre (19 février 2001) : Les Européens et les langues étrangères - Résultats de l'Eurobaromètre spécial pour l'Année européenne des langues, Bruxelles.
- Glaboniat M., Müller, M., Rusch P., Schmitz, H. et Wertenschlag, L. (2002) : Profile deutsch, Langenscheidt, Berlin.

Notes

¹ Ce document est disponible sur le site Internet : <http://www.coe.int/lang/fr> - Division des politiques linguistiques/Activités en matière de politique

² Il est décrit sur le site web du Conseil.

L'interlinguisme roman : Didactique et politique linguistique

Patrick Chardenet

Maître de conférences en sciences du langage

à l'Université de Franche Comté

Conseiller scientifique - Union Latine

*Exercer une activité professionnelle dans le domaine linguistique, enseigner, étudier, promouvoir ne peut se concevoir sans prendre en compte l'**unicité plurielle** du langage aux langues : l'aptitude humaine au langage qui s'est actualisée dans des langues variées progressivement mises en contact dans un mouvement interlinguistique d'interculturalisation du monde.*

1. A quoi servent les langues ?

La pensée et la communication se sont développées dans le creuset politique des relations humaines. Les langues serviraient donc à organiser le monde. Si cette finalité s'avère être une hypothèse vérifiable, elle doit légitimement guider nos démarches aussi bien en politique linguistique qu'en didactique. Les langues sont au cœur des programmes de tous les systèmes éducatifs. Que leur histoire les conduisent à valoriser le monolinguisme comme en France en plaçant la langue nationale dominant quasiment seule au centre de l'éducation ou que le contexte politique les conduisent à donner une place particulière à des langues dites communautaires, autochtones comme dans le Val d'Aoste italien, au Brésil ou au Mexique, la question linguistique est toujours présente. Elle règne même par son omniprésence en cas de conflit ouvert ou potentiel ou son omniprésence quand aucune référence aux langues n'apparaît dans les textes organisateurs comme dans la loi sur l'éducation de 1993 en Argentine ou dans l'offre universitaire comme aux Etats-Unis où le nombre d'étudiants apprenant une langue étrangère a diminué de 15 à 5% entre 1960 et 1990.

L'extrême présence ou l'absence totale de référence aux langues pose le problème du rôle des langues. Une théorie intéressante est apparue il y a peu sur l'origine du langage et propose un lien entre l'approche de l'individu dans son milieu naturel (éthologie) et l'approche du langage comme facteur de pensée. Nous parlons car nous serions une espèce politique. Jean-Louis Dessalles (1) prend comme point de départ l'observation du comportement de recherche d'alliance comme facteur observable dans toutes les sociétés humaines et très tôt dans la vie sociale du jeune enfant. Les humains ont une forte propension à former des coalitions :

- liens familiaux ;
- liens interfamiliaux ;
- coalitions ludiques de jeunes ;
- relations professionnelles ;
- associations ;
- syndicats ;
- partis politiques.

Ce comportement grégaire stratégique représente en quelque sorte une assurance vie comme on le remarque chez certaines espèces animales qui défendent en commun un territoire. On oublie aujourd'hui quand il existe un Etat, que l'absence de celui-ci impose aux individus de s'auto-organiser : ce fut le cas dans les pays du Nouveau Monde, de l'Alaska à Ushuaïa quand les communautés de colonisation n'avaient ni médecin, ni police, ni juge. C'est également ce qui fait dire à Alain Touraine, devant la corruption en Amérique Latine, qu'il n'y a pas d'Etat mais qu'on assiste alors à la privation de ressources collectives par de petits groupes (2). Ce qui distingue les alliances animales des alliances humaines, c'est la taille des coalitions : la force physique individuelle chez l'animal, l'association de forces physiques chez l'être humain. Selon le spécialiste du comportement Robin Dunbar (3), la taille des coalitions est devenue, chez nos ancêtres hominidés plus importante que chez les autres primates ce qui a conduit à développer des moyens de communication adaptés pour informer d'une source de danger, faire comprendre l'environnement social (qui est allié avec qui ? qui a changé de camp ?).

Le langage et sa sophistication progressive se serait donc développé parce qu'il confère un statut de chef. Notre espèce serait *Homo politicus* avant d'être *Homo loquens*. Par ailleurs, il semble être apparu chez l'homme il y a 200.000 ans au moment de l'apparition des outils et avant le début de la migration depuis l'Afrique vers le monde. Ensuite, c'est sur ce même principe d'organisation sociale et de communication que s'est développée l'écriture puisque l'on considère que les premiers signes cunéiformes sont apparus en Mésopotamie dans le but de répertorier et de localiser les endroits d'entrepôt des grains à partir du moment où la technique du stockage a permis de remédier aux disettes et aux famines. On pourrait également faire référence à tout ce qui a, dans l'histoire de l'humanité lié langue et organisation du monde, c'est-à-dire langue et politique, langue et savoir, pour mettre en évidence le fait que le monde s'organise par le langage et les langues. Finalement, on peut dire que les finalités du langage que l'on disait jusqu'ici être :

- la communication,
- la représentation du monde,

ne sont en fait que des buts intermédiaires destinés à organiser le monde.

C'est ce que j'appellerais **l'interagir créateur de valeurs** car cette organisation du monde par la parole implique nécessairement l'échange, le dialogue, la négociation, des situations langagières que nous nommons en politique, la démocratie. Autrement dit, l'ensemble des pratiques langagières qui incluent la parole, les offres et les choix de langues que les sociétés proposent et que les individus s'approprient sont la base de la qualité politique des rapports sociaux. Cette dimension est d'une part transculturelle car les dictatures, quelle qu'elles soient et où qu'elles soient confisquent toujours la parole et les langues qui la supportent et que, d'un autre côté, le système libéral dominant est capable :

- de faire régner un flot de paroles illisibles, incompréhensibles, soumises à l'économie linguistique du plus habile au plus offrant ;
- ou bien de laisser confondre le marché des langues et le marché des biens dans la domination des rapports commerciaux.

Cette hypothèse du rôle organisateur des langues étant posée, je voudrais aborder la question de la finalité de la didactique des langues (DDL).

2. A quoi sert la didactique des langues ?

Quand on analyse les paradigmes qui marquent l'évolution du domaine de la didactique des langues on s'aperçoit qu'une tendance générale mène à **l'expansion de l'objet et du sujet**.

2.1. L'objet simple devenu complexe

Là où la linguistique appliquée des débuts s'intéressait à la langue en tant que système

et à la phrase comme unité, la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours, la pragmatique, l'ethnographie de la communication et l'ensemble des disciplines convoquées à ce jour et celles qui le seront peut-être demain, intègrent des segments de réalité plus vastes et plus complexes, segments encore amplifiés avec le passage de la notion de compétence au singulier à l'expansion et la division des compétences multiples et variables.

2.2. Le sujet unique devenu sujet complexe

Jusqu'au début du XXe siècle il s'agissait d'inculquer aux quelques individus triés sur le volet qui apprenaient les langues, des techniques de traduction pour passer des épreuves d'examens et concours (athlétisme linguistique) sous la forme de thèmes et de versions. Avec la massification des systèmes éducatifs et leur démocratisation, ce sujet d'élite n'est plus unique. En s'adressant progressivement à de systèmes scolaires élargis on a introduit :

- le sujet sociologique élève avec la démocratisation des systèmes éducatifs ;
 - le sujet psychologique avec les théories de l'apprentissage,
 - le sujet éthologique de l'individu pris dans son environnement,
 - voire le sujet pathologique, psychanalytique et éventuellement métaphysique avec les approches non-conventionnelles,
- sans oublier que parfois, les langues cela se paye avec client, le sujet économique.

Dans le même temps où la DDL de constituait institutionnellement, son objet et son sujet se transformaient dans un mouvement d'expansion qui mettait en évidence la multiréférentialité de l'un et de l'autre (le sujet et l'objet). A quoi sert donc la DDL si elle ne peut fournir de certitudes pour ceux dont c'est le métier d'enseigner, d'organiser, de planifier l'enseignement des langues ? Je dirais qu'elle doit avoir pour but de comprendre et de rendre intelligible à la fois le fonctionnement et le rôle de son objet langues dans la société humaine afin d'orienter les pratiques (politiques et pédagogiques) qui permettent l'appropriation des langues par les sujets quels qu'ils soient où qu'ils soient.

3. Plurilinguisme et interlinguisme

Rendre intelligible le fonctionnement des langues ; globalement nous pouvons dire que les travaux sont bien engagés depuis longtemps et qu'ils avancent dans ce sens. La question du rôle des langues dans leur variété est plus délicate à aborder car elle touche directement aux représentations. Ainsi, si l'espagnol figure en quatrième position comme langue considérée comme utile, derrière l'anglais, le français et l'allemand, elle devance celle-ci comme langue choisie dans l'enseignement secondaire. L'instrumentalisation des langues ne s'attache donc pas uniquement à leur niveau d'utilité à communiquer mais également à celui de leur utilité à réussir dans le parcours de formation en fonction d'une impression de facilité ou de proximité. Si nous prenons également comme exemple, les deux langues romanes officielles les moins enseignées en Europe hormis le roumain pour être considérées comme minoritaires, on s'aperçoit que leur valorisation ne s'appuie jamais sur leur base démolinguistique la plus large, celle des grandes villes du continent américain pour l'italien, celle du Brésil pour le portugais. Entre les fonctions attribuées à telle ou telle langue et les rôles qu'elles jouent réellement des écarts existent. Or, jusqu'à aujourd'hui, nous nous préoccupons principalement chacun de notre côté, du rôle de la langue que nous sommes chargés d'étudier, d'enseigner ou de promouvoir.

Après s'être construit par addition de langues depuis la migration initiale, le monde s'est organisé à la fois à travers les conflits entre les langues et par leur interaction. Se développerait-il aujourd'hui par soustraction de langues ? Des 900 langues amérindiennes parlées au XVIe siècle par 15 millions d'indiens d'Amérique, il ne reste finalement que peu de choses ; on considère aujourd'hui que près de la moitié des 3000 à 7000 langues de la planète sont en voie d'extinction (certaines langues de Sibérie ne comptent même pas une dizaine de locuteurs). Mais les flux de population ne cessent de croître, de façon très diversifiée :

- pour des raisons de nécessité (émigration économique, politique, stratégique) ;
- pour des raisons ludiques (tourisme, culture) ;
- pour des installations définitives;
- pour des installations transitoires.

Ce qui fait que nous vivons tous dans des sociétés plurilingues. Qu'il s'agisse d'un plurilinguisme ancien dû aux conquêtes coloniales, aux émigrations passées et récentes ou à l'expansion des flux de communication dans le contexte de la mondialisation des échanges, facilité par les technologies, aucun pays ne peut prétendre aujourd'hui que pendant un seul jour de l'année, tous ses citoyens et encore moins sa population qui inclut les non-résidents parlent une seule et même langue. Cette réalité qui s'amplifie chaque jour doit nous faire prendre conscience de la réalité non seulement plurilingue mais aussi interlinguistique et interculturelle que cela recouvre. Si les Valdôtains apprennent l'italien et le français à l'école, certains parlent entre-eux le franco-provençal que l'on parlait autrefois jusque dans des villes comme Lyon, Grenoble, Saint-Étienne, Genève, Lausanne, Fribourg et qui connaissait de nombreuses variétés aujourd'hui estompées par les brassages de population.

On ne peut penser l'existence d'une langue sans penser l'existence des autres. C'est-à-dire que lorsque l'on agit pour ou par une langue, les autres sont impliquées au moins par la négative et de plus en plus souvent par le contact. On ne peut penser le fonctionnement d'une langue sans penser ses emprunts aux autres langues. On ne peut penser le rôle d'une langue (local / régional / international ; politique / économique / éducatif / scientifique ...) sans penser aux rôles des autres langues. On s'approprie toujours les langues étrangères en partant de langues que l'on connaît déjà. Ainsi, de la même façon que les sociétés humaines en contact s'interculturalisent, les moyens de communication, de représentation et d'organisation du monde par la parole se révèlent interlinguistiques.

Dans ce contexte, ce qu'on appelle le plurilinguisme en faisant état de la variété des langues, doit être qualifié d'interlinguisme en tenant compte de l'ensemble des relations entretenues par les langues entre-elles.

Ce qui pose la question de l'unicité ou de la variabilité de la didactique face à l'accroissement des situations de contacts interlinguistiques. Plus concrètement, l'enseignement / apprentissage comme expérience pose la question de la biographie linguistique des sujets apprenants de plus en plus exposés à la variété des langues et celle de l'enseignement d'une langue étrangère qui ne peut être isolée des autres langues. Tout enseignant d'une langue étrangère serait-il potentiellement un enseignant multilingue qui s'ignore ? Les deux questions renvoient ainsi à un objet langue à la fois pluriel et interactionnel et à des sujets ayant des pratiques langagières mixtes (monolingues, bilingues, plurilingues).

C'est en quelque sorte pour chacune des politiques linguistiques et pour les didactiques jusqu'ici préoccupées par le nombril d'une seule langue pour un individu demandeur d'une seule langue, une question sur l'expansion de l'objet et la variabilité du sujet et de l'interaction de leurs composantes. Le pluri- comme but, le multi- comme moyen, on aurait tout intérêt à faire de la DDL une discipline d'intégration des langues, une écodidactique capable autant de dire ce qui se passe quand on enseigne / apprend une langue que quand on passe d'une langue à une autre (ce qui est de toute façon toujours le cas en LE), quand on choisit ou lorsqu'on refuse une langue. Reliée à ses finalités, la DDL doit également s'interroger sur son rôle actuel monolingue dans le contexte écolinguistique de l'ensemble des langues du monde.

APPLICATIONNISME
Méthodologie audio-orale
Méthodologie SGAV
(prescriptions algorithmiques)
La phrase comme unité de langue

APPROCHE COMMUNICATIVE ECLECTISME
De la méthodologie contraignante aux approches
(démarches aléatoires)
La phrase et le discours comme unités langagières

ECODIDACTIQUE DES LANGUES
Méta-méthodologie
(démarche systémique)
L'espace d'interlocution comme unité interlinguistique



4. L'espace d'interlocution comme unité interlinguistique

Plus concrètement encore, si l'on tient compte de la dynamique de l'unité qui va de la phrase unité langue au discours unité langagière en DDL, on peut proposer d'ajouter une unité d'appréhension, de relevé qui témoigne de l'hétérogénéité constitutive croissante des échanges dans lesquels plusieurs langues sont impliquées et que j'appellerai **l'espace d'interlocution**.

Si l'on a pu élaborer des ressources pour l'enseignement de telle ou telle langue à partir de relevés de fréquence d'emploi : vocabulaire de base, actes de langage comme seuils minimums permettant l'intercompréhension, on peut certainement élaborer des outils à partir de l'analyse des échanges plurilingues. Il est urgent, me semble-t-il, de rassembler les travaux qui analysent les interactions plurilingues sous la forme d'échanges langagiers et de variables culturelles, d'en susciter d'autres afin de constituer un corpus interlinguistique significatif :

Dans les espaces transfrontaliers

Les frontières linguistiques étant plus plastiques que les frontières étatiques, on trouve dans les zones frontalières des façons de parler qui empruntent à deux langues (voire plus : dans le cas de l'italien, du français et du franco-provençal dans le Val d'Aoste, du portugais, de l'espagnol et du guarani entre le Brésil, l'Argentine, l'Uruguay et le Paraguay). On trouve ainsi du franco-italien dans les régions de Savoie, du Dauphiné, de Provence-Alpes-Côte d'Azur, en France, dans le Val d'Aoste dans le Piémont et en Ligurie en Italie ; du franco-catalan entre Perpignan en France et Barcelone en Espagne.

A l'intérieur des espaces frontaliers

Les flux (volontaires ou non) de population qui accompagnent la mondialisation créent des conditions nouvelles de diffusion des langues que la période de construction des Etats et des nations avaient occultées au bénéfice de l'unification linguistique nécessaire à leur projet. Le milieu urbain est particulièrement sensible au plurilinguisme sédentaire et nomade (5) comme le montre l'influence des dialectes italiens dans l'espagnol du Rio de la Plata lors des migrations massives d'Italiens vers Buenos Aires au XIXe siècle. D'une certaine façon, on retrouve, avec une démographie plus élevée, des moyens de circulation plus rapides, un contexte démolinguistique plus proche de ce qu'il était aux Ve et VIe siècles avec les mouvements de populations que les manuels scolaire d'histoire en France appellent les invasions barbares.

On estime généralement que certaines langues romanes ont apporté à l'ensemble roman des champs sémantiques correspondant à leur expérience :

- l'italien pour les vocabulaires de la finance, de la guerre, de la presse et de la mer ;
- l'espagnol et le portugais pour les vocabulaires développés lors des conquêtes.

Dans les espaces virtuels

A cela si l'on ajoute l'usage de l'Internet qui montre aujourd'hui, malgré nos craintes d'hier (et même s'il faut rester prudent) que les capacités de ce médium permettent un taux de croissance des échanges et de création de sites dans des langues à espace géographique réduit plus important que ceux de l'anglais (c'est le cas de l'italien en Europe et des langues romanes dans leur ensemble), on découvre ce qui me semble représenter une nouvelle unité de description : les espaces d'interlocution où se crée un «entre-les-langues» (6).

J'ai ainsi pu remarquer dans des corpus d'échanges de courrier électronique en situation professionnelle (7) que la recherche de connivence ne se limite pas à une langue de communication dominante utile pour le groupe mais aussi à des attitudes interlinguistiques collectives coopératives ou individuelles d'imitation ou de mélanges de langues qui constituent un **objet entre-les langues**. La question qui se pose alors à la DDL est de concevoir des outils qui permettent de relever les échanges plurilingues dans des espaces d'interlocution spécifiés. De la même façon que les relevés et l'analyse des échanges en classe de langue ont pu constituer un objet de recherche à la fois pour la sociolinguistique, l'analyse du discours, l'ethnographie de la communication, qui a permis à la DDL de formaliser des démarches d'enseignement / apprentissage, les relevés et l'analyse des échanges plurilingues constituent un nouvel objet et un nouveau défi.

La démarche n'est donc pas nouvelle mais l'objet est peut-être plus complexe par son accessibilité : moins immédiat car moins répandu et dispersé, moins saisissable étant le produit de situations sociales variables, plus évanescents en ce qui concerne les échanges virtuels. Il s'agit d'identifier les facteurs adjuvants (coopération) et les facteurs inhibiteurs (blocages) :

- pour désigner l'entrelacement de plusieurs langues auquel s'adonnent des interlocuteurs dans un contexte ;
- pour désigner la spécificité d'un contexte géo-démolinguistique (un support, un lieu social) où plusieurs langues en contact jouent un rôle stratégique.

Au niveau langagier, l'**interlinguisme** se caractérisera par la succession ou l'alternance des langues : succession volontaire sélective ou succession subie dans le zapping ou la navigation, ; alternance dans les échanges entre locuteurs. Le mouvement de succession des langues, c'est par exemple ce qui conduit un sujet déclaré non qualifié, voire non compétent dans une langue à lire un texte, suivre une émission TV, regarder un film, naviguer sur un site dans cette langue. Les situations qui provoquent ces activités sont variables :

- de la contrainte due à la recherche d'information (recherche de panneaux indicateurs dans une ville ou sur une route étrangères, recherche d'informations codées -météo, horaires de transports, horaires d'ouverture, annuaires- ... ;
- au désir d'assister à un événement (il m'est ainsi arrivé d'assister dans un cinéma de Damas à un film en russe sous-titré en arabe, ce qui n'est pas très éloigné de la situation où un profane assiste pour la première fois à un concert de musique contemporaine).

Quant au **mouvement d'alternance entre les langues**, c'est ce qui conduit un sujet à manier telle ou telle langue dans telle ou telle situation d'interlocution. En mettant ainsi en avant une distribution plus complexe des espaces d'interlocution, on insiste sur les faiblesses des approches monolingues et sur la nécessité d'affronter la complexité des échanges plurilingues en termes de didactique. Si l'espace d'interlocution peut ainsi fournir du corpus pour repérer l'unité interlinguistique comme unité didactique de compétence langagière, l'espace l'interculturalité peut fournir du corpus pour repérer

l'unité didactique de la compétence interculturelle. Ou bien l'on considère l'altérité linguistique et culturelle comme extérieures à nous même, ou bien on considère que l'on contribue à leur construction par interaction avec l'autre dans un double mouvement de fusion et de distinction.

5. L'interlinguisme roman, didactique intégrée et seuil d'influence

Il ne faut pas se voiler la face, l'histoire des langues montre que certaines meurent et que d'autres se créent. S'il y a des langues éléphant et des langues moustiques pour reprendre les métaphores animales de L.J. Calvet, il existe aussi des langues embryon et des langues retraitées.

Ce qui est en jeu aujourd'hui, c'est à la fois le **mode de disparition et celui de création des langues**. Les langues existent parce qu'on les parle et elles cessent d'exister faute de locuteurs naturels ou volontaires. Elles se transforment, coexistent et se transforment avec d'autres langues. D'un côté, la démographie linguistique permet le renouvellement naturel, la disparition ou l'expansion. De l'autre, le désir d'apprendre et d'enseigner est un autre moteur de l'expansion. Dans ce mouvement **aucune langue ne conserve une pureté qui n'a jamais existé** que dans les rêves de certains en se mêlant avec d'autres langues. Ainsi aujourd'hui, l'espagnol s'accroît naturellement et des langues de Sibérie ou de Nouvelle Guinée disparaissent parce que leurs locuteurs disparaissent naturellement. L'espagnol et l'anglais s'accroissent et se diversifient au contact avec les autres langues dans des espaces nouveaux. En Amérique latine le castillan entre Monterrey et Ushuaïa est bien différent et se transforme encore en s'établissant comme langue de communication et d'échanges aux Etats-Unis. L'italien et ses variétés régionales établies dans les grandes métropoles d'Amérique (New York, Mexico, Caracas, São Paulo, Buenos Aires) ont subi des altérations Mais l'ensemble n'interdit pas l'intercompréhension à un niveau souvent supérieur à celle de la conversation en anglais entre un russe, un yéménite, un australien, un chinois et un brésilien.

L'anglais s'accroît non pas sous un effet démographique mais par le désir d'apprentissage et d'enseignement eu égard à son instrumentalisation liée au marché des biens. Situation de domination si évidente qui tend à masquer le fait que le marché n'est pas le seul instrument de motivation. D'autres existent qu'il faut peut-être valoriser :

- accéder au savoir produit ou diffusé dans une autre langue ;
- produire du savoir dans la mesure où l'on peut estimer que la diversité des langues est un gage de productivité du savoir.

Dans ce mouvement qui n'est pas aussi simple qu'on le pense généralement, c'est toujours **l'interculturalisation et l'interlinguisme qui contribuent tendanciellement à une sorte de rationalisation** des moyens de communication, de représentation et d'organisation du monde. Mais cette rationalisation se fait en ce moment sur un seul axe, au profit des langues qui accompagnent le marché des biens et de celle qui domine ce marché. Il est donc nécessaire, si l'on veut que cette rationalisation intègre la **diversité des moyens de représenter et d'organiser le monde**, de favoriser les alliances de langues proches. La démolinguistique des langues romanes atteindra bientôt un milliard de locuteurs. Masse critique dont on peut penser qu'elle joue un **rôle non négligeable dans l'interculturalisation et l'interlinguisme mondial** par les **sources** et les **contacts** que chaque langue romane entretient avec d'autres langues non-romanes.

J'en reviens donc pour conclure à cette triple question :

- peut-on introduire une politique linguistique des langues romanes alliées et non concurrentes ?
- peut-on développer une didactique intégrée des langues romanes ?
- peut-on œuvrer à des rapprochements institutionnels (départements universitaires de langues romanes avec des dispositifs communs de formation d'enseignants, centres d'enseignements hors scolaires communs, association professionnelles d'enseignants communes, ressources didactiques communes) ?

Je dirais oui a priori dans la mesure où je pense qu'organiser le monde, c'est aussi organiser le monde des langues qui s'organise avec les langues. Mais il faut être conscient du fait que les réponses à ces questions ne vont pas de soi, loin des grands discours sur l'origine civilisatrice d'une latinité exemplaire à reconstruire qui vont justement a contrario de l'interculturalisation et de la réalité interlinguistique historique d'un latin entré en retraite après avoir contribué à la génétique des langues romanes.

Notes

- (1) Dessalles, J.-L., 2000, Aux origines du langage, Hermes.
- (2) Touraine, A., 1988, La parole et le sang ; politique et société en Amérique Latine, Editions Odile Jacob
- (3) Dunbar, R., Burrett, L., Lycett, J., 2001, Human Evolutionary Psychology, Palgrave Macmillan, Londres.
- (4) 38% des élèves étudient l'espagnol contre 28% l'allemand (source Eurobaromètre, avril 2002)
- (5) On pourra consulter le numéro 93-94 de la revue québécoise d'aménagement linguistique, Terminogramme qui analysait au début des années 1990 la situation linguistique de grandes métropoles et de villes exposées au plurilinguisme : Montréal, Yaoundé, Bruxelles, Bienne, Fribourg, Mexico, Barcelone, Asunción, La Paz, Calcutta, Bombay, Pékin (http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/ouvrages/resume_espace.html)
- (6) Chardenet, P., 2003, «Interlinguismo de alternância e interlinguismo simultâneo nas trocas plurilingues: para uma análise de um “entre-as -línguas” “», dans GIERING, M.-E., TEIXEIRA, M., Trabalhando com a lingüística, Editora UNISINOS, São Leopoldo (Brésil).
- (7) Chardenet, P., 2003 (à paraître), «Effets d'alternance et de mélanges dans les échanges plurilingues en ligne», dans Cahiers du français contemporain, Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Lyon.
- Chardenet, P., 2003 (à paraître), «Echanges plurilingues en ligne et construction de l'objet de discours», dans Carnets du CEDISCOR n°8, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- (8) Calvet, J.-L., 1999, Pour une écologie des langues du monde, Plon.

L'identité à l'épreuve du multiple

Patrick Dahlet
Université des Antilles et de la Guyane
ISEF / GEREC-F

Introduction

L'identité défendue

On a pu longtemps l'ignorer ou feindre de l'ignorer. Aujourd'hui on ne le peut plus. A l'heure où l'identité structure tout à la fois les imaginaires et les stratégies en réaction aux puissants facteurs d'unification du monde, force est de constater que la persistance et la défense d'identités culturelles différenciées constituent un processus historique ininterrompu. Face à l'expansion annoncée d'une hyperidentité globalisante, les identités acquises, quelle que soit la sphère d'attachement dont elles se réclament (nationale, ethnique, religieuse, linguistique, professionnelle, familiale ou autres), continuent à définir des communautés et des valeurs qui peuvent faire preuve d'une cohérence et d'une résistance étonnantes, compte tenu de l'inégalité des forces en présence.

L'effervescence identitaire cependant ne signifie pas forcément l'émancipation intellectuelle et démocratique à laquelle elle veut être associée. Loin de témoigner de l'émergence de personnes et de sociétés disposées à faire passer du virtuel au réel les nœuds en tous sens des relations qui les constituent en acteurs du monde, ces revendications identitaires peuvent cristalliser les oppositions, en confortant l'atomisation et l'individualisation des sociétés contemporaines enracinées dans le retour de l'identique. Les identités qui se côtoient demeurent alors des identités rivales, toujours *peu* ou *prou* saisies comme des réponses concurrentes au besoin de sens de l'action humaine. Cette rivalité, on le sait, peut être source de conflits, de peurs ressenties et d'horreurs infligées. Les cruautés insoutenables, commises au nom du fait identitaire, se sont répétées dans les deux dernières décennies (Thual, 1995, Lévy, 2001). Il n'est pas question de l'oublier.

Mais vaincre cet oubli, c'est simultanément combattre la thèse du « choc des civilisations » largement répandue par les écrits de Samuel Huntington (1997) et qui fait de la radicalisation des différences identitaires d'ordre culturel les causes déterminantes des guerres de demain. Combattre cette thèse, ce n'est pas la nier. Ce qui est nié ne cesse pas d'être et peut se produire: le mot *identité*, on vient de le voir, est aussi lesté de douleurs et de dévastations. Non, ce qu'il faut, c'est interroger le rapport des identités à l'affrontement, établi par cette thèse, en refusant de l'abandonner à une logique de la déflagration. Comme leurs acteurs, les mouvements identitaires ne sont pas belliqueux par nature. Mais ils peuvent le devenir sous l'effet de leur instrumentalisation à des fins politiques. Comme ils peuvent être, par leurs ressources particulières, à l'origine de nouveaux biens et de nouvelles harmonies, à la condition que les valeurs de chaque milieu se retrouvent dans un cadre d'expression et de création réciproque.

La problématique alternative à l'accentuation des antagonismes culturels et au pronostic de leurs conséquences dévastatrices peut alors s'énoncer dans les termes de la question suivante: non pas qu'est-ce qui sépare organiquement et donc irrémédiablement les identités, mais qu'est-ce qui les articule les unes aux autres et permet de fonder la nécessité des sociétés autrement que sur la puissance accordée au nombre?

La réponse à cette question, que je ne détiens pas, peut se nourrir des enseignements de la réflexion contemporaine sur la fondation corrélatrice du sujet et de la société. Récusant le postulat de l'identité une et indivisible qui fédère l'histoire de la philosophie occidentale et sa traduction politique, cette réflexion lie la prise d'origine et de configuration des identités dans la relation (é) mouvante à l'autre et à la disparité de son langage. A l'idée que l'irréductibilité de l'identité conduit nécessairement à des contacts de type coercitifs ou sacrificiels, elle substitue l'établissement d'alliances justifiées par la médiation première de l'autre parlant dans la formation du sujet humain.

Sans entrer dans le foisonnant débat sur la notion d'identité, je voudrais simplement la rattacher dans ce texte à cinq propositions explicatives du jeu des combinaisons identitaires, en mesure d'intéresser l'inscription de choix de politique éducative dans une logique de re-connaissances mutuelles. Ces cinq propositions, que j'aborderai tour à tour, sont les suivantes: la socio-diversité est première, l'identité est relationnelle, la relation est de discours, l'être produit est plusieurs, l'être à plusieurs est politique.

La primauté de la sociodiversité

La première proposition affirme la primauté de la sociodiversité, entendue ici comme diversité des sociétés et de leurs langues-cultures, dans l'ordre du vivant. Elle rejoint la thèse contemporaine de la société comme condition primaire de la réalité humaine: « Contrairement aux autres animaux sociaux, les hommes ne se contentent pas de vivre en société, ils produisent de la société pour vivre » (Godelier, 1984, p. 9).

A la différence des autres espèces, l'homme ne se rencontre que dans les formes qu'il donne à son lien social : de la famille à la commune et à l'état, en passant par tous les réseaux de production et d'échange des biens et des savoirs. Considérer l'humanité, c'est *ipso facto* apercevoir non pas une myriade d'individus atomisés et solitaires mais les dispositifs d'un vivre ensemble qui inscrivent d'emblée chaque personne dans l'au-delà matériel et symbolique de l'individualité.

L'homme donc ne se trouve qu'en société. Mais la société, où se trouve-t-elle? L'introduction du lien social comme marque spécifique de l'humain soulève du même coup la question de ce qui peut bien articuler les unes aux autres des entités aussi disparates que des individus de genre humain? L'explication la plus courante, y compris dans les sciences humaines, localise la fonction de la société dans le grand récit commun à la nature et aux hommes: si l'homme fait société, c'est sous des conditions qui appartiennent en propre à son environnement naturel. Le faire société est défini comme le fondement de la nécessaire adaptation de l'individu aux milieux dans lesquels il évolue. A cet égard la sociodiversité représenterait avant tout la variété des efforts collectifs se substituant aux solutions individuelles pour répondre aux « contraintes du milieu », suivant l'expression consacrée.

Ce parti pris fait de l'attraction du nombre et de la sauvegarde qu'il garantit à chaque un, le principe de formation du lien social. Il est très présent, même si on ne le perçoit pas toujours, dans toutes les analyses des mutations sociales en cours, et de la chronique annoncée de l'empire planétaire notamment, en termes de propagation de similitudes de comportements, recherchés ou subies. Cette logique du nombre peut certes être vecteur de croissance et même de progrès fulgurants. Inéluctablement, elle conduit aussi à l'exclusion des moins nombreux et de leurs cultures, et au bout du compte à la destruction des hommes et des sociétés.

En affirmant ici la primauté de la sociodiversité on fait une autre hypothèse sur la fondation corrélatrice du sujet humain et de la société. Elle opère un renversement du sens affecté au dépassement de l'individualité dans l'effort collectif de société. Plutôt que de mettre l'accent sur l'état de dépendance de la socio- à l'égard de la biodiversité, c'est la dépendance des milieux à l'égard des cultures que l'ont met en avant. On postule en effet que ce n'est pas la capacité à s'adapter aux activités biologiques des milieux où elles s'enracinent qui conditionnent les sociétés mais que c'est la préservation et le renouvellement des équilibres biologiques qui sont conditionnés par l'idée que s'en font les hommes et par les langues-cultures qui les humanisent.

Les langues-cultures révèlent certes les possibilités adaptatives des sociétés à des fins pragmatiques de protection de leurs membres contre les agressions du milieu. Mais à s'en tenir à ce premier degré de saisie, on écarte les potentialités de découverte et de relation de la diversité linguistique et culturelle. Les langues-cultures sont fondamentalement, et au sens strict du terme, des causes de vie. Autrement dit elles instituent la vie de la planète dans l'établissement et l'exercice de leur propre diversité. C'est pourquoi on peut situer dans le maintien même de la diversité qui les constitue, la fonction radicale des langues-cultures, celle qui en dernière analyse nourrit et motive leur existence: il n'y a pas d'eau potable pour les sociétés sans langues et cultures potables pour elles. C'est pourquoi aussi, et sans ignorer que la disposition tient autant du constat que de l'acte de foi, on postule ici la primauté de la sociodiversité, comme ensemble de relations des personnes et des sociétés avec le et leur monde, dans le développement de la vie.

L'identité relationnelle

La seconde proposition renvoie à l'indivisible relation du moi et de l'autre dans l'identité. Si essence du moi il y a, son existence n'est pas dissociable de son altérité. L'identité désigne ainsi un mouvement d'identification à au moins deux dimensions, l'identité de moi et l'identité de l'autre, dont l'articulation est au cœur du processus de construction de chaque personne.

Le moi ne se signifie que relié à autrui. Est-il besoin de mentionner les noms de tous ceux qui, récusant l'opposition traditionnelle individu / société, ont révisé la notion d'identité personnelle en présupposant la médiation des liens premiers à l'autre dans sa constitution.

Rappelons simplement le rôle bâtisseur de la critique kantienne du sujet réifié du *cogito* cartésien dans l'implication du tiers à l'encontre de la prédisposition au soi. La conscience du « je pense » n'a pas de substance. Ce n'est qu'un attribut de ce qui est pensé : « nous ne pouvons lui donner d'autre fondement que la représentation simple, par elle-même tout à fait vide de contenu : « moi » » (Kant, 1787, p. 281). C'est cette réfutation de l'identité du sujet en son essence (transcendentale ou pensante) qui permet à Kant, notons-le, de dissocier le mal radical de son attache diabolique comme de toute autre source d'ailleurs. Il est impossible de lui attribuer une origine: elle est insondable - *unerforschbar*. A l'heure où l'on entend que l'harmonie espérée de la mondialisation se heurte à l'*empire du mal* et qu'on repère des nations-origines sur un *axe du mal*, la réflexion de Kant doit être mise en avant. En rejetant le sujet sachant isoler le mal, elle condamne à l'impensable autant les totalitarismes de tous bords que les inquiétantes dérives des guerres préventives de la démocratie impériale.

En référence à l'assertion que ceux qui vivent autour de moi sont « en relation les uns avec les autres » (Kant, 1785, *Doctrine du droit*, §43), mentionnons encore les fils qui mènent d'une part au sujet dialogique des autres de Bakhtine, « L'homme ne possède pas de territoire souverain, il est entièrement et toujours sur une frontière; en regardant à l'intérieur de soi, il regarde dans les yeux d'autrui ou à travers les yeux d'autrui » (in Todorov, 1981, p. 148), et d'autre part, *via* les « actes /.../ privés de conscience » (Freud, 1915, p. 73) du sujet freudien et de l'étayage de sa structure sur celle de la foule (Freud, 1921, p. 150), au sujet inconscient de l'Autre lacanien: « Que l'Autre soit pour le sujet le lieu de sa cause significative, ne fait ici que motiver la raison pourquoi nul sujet ne peut être cause de soi » (Lacan, 1971, p. 206).

Vouloir donc découvrir ou fomenter une identité personnelle en dehors d'une référence à cet autre qui la trame n'a donc à proprement parler pas de sens. Et qu'une personne s'identifie à l'occasion comme sujet de soi et se présente affublée de son attribut de maîtrise, ne change rien à l'affaire. La certitude de soi relève de l'imaginaire. La sensation n'en est pas moins agissante. Ce serait bien sûr une erreur de ne pas qualifier ce glissement solipsiste, d'autant qu'il peut procurer des gains de satisfaction personnelle, puisqu'il le faut, à ceux - nombreux - qui se retrouvent morcelés. Mais ce n'est pas une raison pour le perpétuer malgré tout, surtout quand il mutile ceux qu'il appréhende, à l'aune de sa connaissance unique.

Parce qu'elle est radicalement relationnelle, l'identité comprend toujours une irréductible composante d'altérité. En ce sens, l'identité pourrait se définir comme de *l'altérité propre*: l'identité de moi est indissolublement aussi une identité pour autrui et l'identité de l'autre une identité pour soi. Toujours relationnelle, l'identité est en pratique la relation, dans les deux sens du terme (un rapport et une narration), d'une demande de reconnaissance mutuelle des valeurs dans lesquelles chaque individu s'estime discernable et valorisé comme personne. L'être est cette conscience identitaire d'un moi qui attend comme condition de l'estime qu'il se porte à lui-même (l'identité pour soi) que les autres reconnaissent et respectent celle-ci (l'identité pour autrui). Cette remarque montre à elle seule l'extrême complexité des représentations identitaires : la mienne instaurée pour moi-même et pour les autres, la leur projetée par moi et par eux-mêmes, sur les bases d'une recherche de reconnaissance et de respect pour une identité de soi qui est rarement celle que les autres lui attribuent.

La relation de discours

A la fois rapport et narration du rapport qu'elle vise, la relation identifiante est un objet de discours. En tant que telle, elle est à la fois (re)produite par les mots et les langues qui la disent et marquée par le dialogisme inhérent à l'espace discursif (Dahlet, 1997). Interprété dans les termes de la théorie de l'énonciation (Culioli, 1990 et 1999), le dialogisme de cet espace présente une double caractéristique essentielle pour la compréhension des noeuds langagiers de l'identité: entre la première (*je*) et la troisième personne (*il / elle*) l'espace dialogique de l'échange d'une part repère, au préalable, la deuxième personne (*tu*) et d'autre part n'autorise l'identification réciproque des partenaires de l'échange (*je-tu*) que s'ils se représentent distincts de ce tiers (*il/elle*) exclu du dialogue et qui les localise pourtant l'un par rapport à l'autre en les dépassant.

L'énonciation de l'identité opère sur sa représentation. La troisième proposition mentionne ainsi le langage au cœur des identités et affirme le rôle majeur que les pratiques langagières jouent à travers la diversité de leurs langues et discours dans la socialisation, l'éducation et la distinction des sujets comme membres de pleins droits de communautés langagières. Que ce soit le mode d'utilisation d'une langue, quand on n'en possède qu'une, ou le choix de la langue utilisée dans l'interaction, quand on en a plusieurs, les deux reviennent toujours à inscrire les sujets dans des rôles sociaux et dans des options identitaires déterminés.

La relation entre langues et identités est à double sens. Les ancrages linguistiques conditionnent des possibilités d'identités pendant que les ancrages identitaires conditionnent des possibilités de langues – pendant que étant à entendre littéralement comme indiquant la simultanéité potentielle des deux conditionnements.

Même unilingues, nous employons des registres langagiers et des formes de discours extrêmement variés au cours d'une seule et même journée : pour saluer des voisins différents, pour s'entretenir avec nos collègues de travail, pour dialoguer avec nos amis, pour répondre au téléphone, pour exécuter un calcul mental, ou encore pour parler pour soi fort de son langage intérieur. Sans qu'on y prête nécessairement attention – la tâche serait harassante -, ces variations produisent des images de soi et des autres tout en étant le produit d'attentes normatives et de justifications identitaires qui projettent ce qui peut être dit dans ce qui le sera. L'étudiant qui en situation d'examen oral devient, après une entrée en matière très formelle, plus familier au fur et à mesure que l'entretien avec l'examinateur s'anime, donne la preuve d'une faculté d'anticipation et d'inférence à partir de la situation. Réinterprétant une manière normative d'interagir dans cette situation, il acquiert ainsi une identité transactionnelle forte qui peut être pour lui la meilleure des choses, dans la mesure où elle témoigne d'une capacité de gestion des conditions de réalisation d'une activité, mais aussi la pire si l'invention identitaire sollicitée ne va pas dans la direction considérée comme efficace et juste dans le cadre d'un examen.

Dans les contextes où plusieurs langues sont en présence et où les locuteurs sont bilingues, voire plurilingues, le choix d'une langue plutôt que d'une autre ou l'alternance des langues en cours d'interaction étaient, souvent de manière cruciale, puisque ce choix se fait sur fond de tensions entre exigences identitaires et exigences intégratrices, les constructions identificateurs qui définissent chacun comme personne.

L'observation de la façon dont les migrants brésiliens apprennent le français en Guyane - qui, après la Nouvelle Calédonie, est la région du monde qui rassemble le plus de citoyens français non francophones - illustre bien l'interdépendance des marques linguistiques et identitaires et la portée de la dimension intégrative dans l'appropriation de la nouvelle langue.

On constate en effet que les enfants de l'immigration brésilienne accèdent au français à une vitesse et avec une aisance étonnantes qui contrastent avec les pesanteurs et les incertitudes de l'apprentissage de la langue chez leurs parents. Beaucoup plus que par des facilités d'apprentissage linguistique qui seraient l'apanage des enfants, ne serait-ce que parce que ces facilités se remarquent aussi chez des adolescents, le rythme et la sûreté différenciés des progressions s'expliquent par une disponibilité identitaire (par définition l'identité des jeunes n'est pas encore construite) mais aussi par une motivation supérieure de l'intégration : se fondre dans la communauté des autres enfants en employant au mieux et le plus vite possible la langue qu'ils partagent au moins dans l'enceinte scolaire où tous se retrouvent.

Du côté des parents, la soif d'intégration est souvent moindre : d'abord parce que c'est la motivation utilitaire (parvenir à s'exprimer en français pour des raisons économiques) qui détermine avant tout leur apprentissage et ensuite parce que incarner une stratégie identitaire dans cette nouvelle langue a toutes les raisons d'apparaître à ses adultes immigrés, au regard de l'identité établie et dans la position très vulnérable qui est la leur, comme un insoutenable renoncement à ses propres allégeances identitaires. Craignant l'assimilation ils se retiennent d'apprendre même s'ils ne peuvent pas ne pas le faire : «même les individus qui cultivent leur irrédentisme et leur nostalgie du pays d'origine, /.../ ne peuvent survivre socialement sans se donner un minimum de moyens d'être reconnus comme des être sociaux dans leurs contacts avec les autres, et donc, /.../ ne peuvent pas ne pas apprendre à communiquer minimalement dans la culture du pays d'accueil» (Arditty & Vasseur, 1999, p. 15).

Cela dit, la partition des apprentissages entre enfants et adultes n'est bien entendu pas aussi nette que ces propos le laissent entendre. C'est dans tous les cas, enfants ou adultes, que lorsque la perspective intégrative vient doubler la perspective communicative, l'apprentissage de la langue nouvelle apparaît plus délicat et lourd d'enjeux, parce qu'il devient la réponse recherchée non plus seulement à des besoins mais à une histoire. Et il s'agit souvent d'une histoire qui est au mieux floue, au pire destructurante, voire destructrice, comme on peut le pressentir dans cette revendication si déconcertante de Regina, enfant de famille brésilienne née il y a 11 ans en Guyane : « Ma langue c'est le brésilien, seulement je (ne) la sais pas ». Où l'on s'aperçoit que la consistance identitaire d'une langue pour un sujet peut être forte au point de justifier l'irréductibilité d'un lien en l'absence de toute pratique.

L'être en plusieurs

La quatrième proposition souligne la configuration à la fois composite et changeante de l'identité. L'identité n'a pas - elle ne peut plus avoir à l'heure du foisonnement et de la porosité des modes de rassemblement - la permanence étale du *vieil océan* qui fascine Lautréamont : « Mon vieil océan, tu es le symbole de l'identité, toujours égal à toi-même, tu ne varies pas d'une manière essentielle » (1869, p. 57). A la croisée des discours qui le montent et le démontent sur la scène sociale, dénivélé par les voix à travers lesquelles ses repères se fraient une voie entre de nombreuses possibles, l'être, quand il se trouve, se rencontre foncièrement plusieurs : « tout être /.../ porte en lui /.../ une poly-existence dans la réel et l'imaginaire » (Morin, 2001). Ainsi les représentations identitaires n'ont rien d'une photographie qui illustrerait celui qui s'identifie ou celui qui est identifié, si ce n'est par un ensemble de stéréotypes. Elles ne sont ni figées ni authentiques, mais multiples et mobiles, aux prises aussi avec l'opacité de leurs origines. Précisons quelque peu le mécanisme - résistible - de cette polyvalence.

La représentation identitaire est multi-facettes parce qu'elle n'est pas l'empreinte d'un attribut, même si la personne pense se réconcilier avec elle-même en se voyant servir une image unique de ce qui est pour elle. Toute représentation identitaire est le produit d'un recouplements d'attributs généraux (langue, culture, ethnie, sexualité, religion,

nationalité, sexualité, communauté) ou *ad hoc* (l'homme-qui-court-toujours, la femme-qui-a-les-cheveux-rouges), dont certains se voient accorder la priorité sur tous les autres dans la construction du sens de l'identité. A cet égard, même les prises de position qui en ont toutes les apparences, ne signifient pas une structure identitaire uniforme. Ainsi, c'est un peu rapidement que des énoncés comme « je me sens péruvien » ou « je me sens français » sont interprétés comme la traduction verbale d'une identité homogène. Ce qu'ils font entendre, ce n'est pas une identification unique, mais la revendication d'une appartenance majeure, pour des raisons d'allégeance de différents ordres (familiales, scolaires, sociales), à une nationalité. Cette revendication ne correspond qu'à la sélection d'une catégorie d'appartenance pertinente dans le cours actuel d'une biographie et d'une activité. Elle équivaut en fait à un « je me sens d'abord français » ou « d'abord péruvien » qui indexe à des fins pratiques l'identité sur un attribut parmi de multiples collections d'attributs disponibles.

Multiplés, les représentations identitaires sont aussi changeantes. Par allusion au mot fameux de Derrida, on peut avancer que l'identité n'est jamais identique à elle-même. C'est que la formulation de l'appartenance catégorielle des personnes est étroitement et doublement liée à la fois à l'organisation de la scène sociale et à l'interaction en cours. Sur la scène sociale, nous formons ou non des familles, nous nous déployons dans des réseaux de pairs et de voisinage, nous nous insérons dans un milieu professionnel, nous nous joignons à des activités ritualisées et de loisirs, nous nous grandissons, nous vieillissons, nous nous définissons au sein de grappes, de communautés et de sociétés dont les valeurs, les exigences et les contraintes se transforment et nécessitent de nouvelles adaptations identitaires. Que l'on songe à celui dont l'identité est une collection de traits établis par référence à un savoir professionnel, lui-même source d'un ensemble de droits et d'obligations particuliers, et qui se retrouve au chômage. Est-ce une identité vivable quand on ne peut plus exercer ce savoir qui nous rend interprétables pour d'autres ?

La périodicité de ces réélabores identitaires n'est pas limitée au cours d'une vie puisque la moindre interaction peut donner lieu à un changement des catégorisations identitaires à partir desquelles les participants engagent cette interaction. L'accomplissement des attributs identitaires, s'il relève d'une pratique normative sociale de la conscience de soi (telle que la conscience de soi dans l'acquisition, la pratique et le souci d'une langue, d'une culture, d'une religion ou d'une nationalité), a indissociablement aussi un caractère local et contingent, puisque dépendant de la visibilité de ces attributs et de leur intelligibilité par et pour les participants toujours singuliers de l'interaction.

Adressée à chaque personne là où elle n'est pas quelque chose, la multi-appartenance infiltre le sujet, y compris celui qui veut maintenir l'unité logique de son moi à l'abri de toute transformation, et lui dérobe la constance de ce qui a été pour lui. Kant en son temps déjà l'avait annoncé: « malgré l'identité logique du je, il peut très bien survenir un changement tel qu'il ne permette plus de conserver son identité » (Kant, 1787, p. 294).

Une politique de l'être plusieurs

L'identité de la personne est donc tissée d'un enchevêtrement d'affinités et de répulsions, instrumentales et symboliques, aussi dynamiques que variables dans la durée, des plus allongées aux plus éphémères. C'est un produit hybride, un précipité d'éléments fluides, agrégés entre eux par les virements et les détournements des hommes et des cultures. En ce sens, c'est la créolité de l'archipel qui est non pas le débord mais le lieu commun: « Maintenant, nous nous savons Créoles /.../ un mélange mouvant, toujours mouvant, dont le point de départ est un abîme et dont l'évolution demeure imprévisible » (Chamoiseau & Confiant, 1991, p. 204).

C'est dans cette dynamique que l'identité prend son essor. Mais c'est aussi dans ces confluences que se répète la possibilité de sa répression. Le polycentrisme identitaire se construit toujours dans un contexte marqué, à quelque degré que ce soit, par des rapports de force. Dans ces conditions, la construction identitaire peut devenir, on le sait, problématique. C'est généralement le cas lorsque les attributs identitaires privilégiés par une personne ou une communauté font l'objet de représentations discordantes, inadéquates, dépréciatives ou ne sont pas reconnus du tout dans le cadre des rapports institués qui légitiment la reconnaissance des identités.

Au lieu d'une reconnaissance mutuelle, c'est une identité plus ou moins étrangère qui est alors imposée à des personnes ou à des communautés. Suivant l'impact et les moyens de cette imposition, les manifestations de ce déséquilibre peuvent aller du blocage des efforts produits pour accéder à la connaissance et à la reconnaissance mutuelles (que l'on songe à la conscience de soi de l'« apprenant » qui ne se résout pas à se convertir à celle du « bon élève » ou à cette conscience « ouvrière », faite de ténacité et de rébellion contre l'exploitation, qui ne se résout pas à servir l'actionnariat salarié) à la stigmatisation et à la marginalisation des différences identitaires, sous la figure du chauvinisme linguistique et culturel, du sexisme et du racisme, dont l'extermination de communautés et de peuples entiers livre les formes les plus terrifiantes et les plus extrêmes.

Le dépassement de l'impossible du lien poly-identitaire ne peut que relever d'un projet politique, dont on nuancera l'assimilation au pluralisme, lui-même fondé sur une double exigence, philosophique et éthique. C'est le thème de notre cinquième proposition. Stipulons les trois versants du projet.

Le premier fixe la constitution politique de la pluralité. Ce statut politique répercute la nécessité d'une distinction conceptuelle entre la diversité et la pluralité. La diversité linguistico-culturelle est incontestablement une composante essentielle de la biodiversité, son support radical plus que sa conséquence, comme on l'a souligné plus haut. Mais à trop rapprocher la diversité linguistico-culturelle et la diversité biologique, on saisit la première sur le mode de la seconde: comme un bien marchand à exploiter. Naturalisées, les différences culturelles deviennent alors au mieux des commerces de l'imaginaire et des industries de la culture, qui les indifférencient, elles et leurs communautés d'origine, et au pire des handicaps symboliques qui éteignent progressivement ces communautés avec leurs structures d'expression. La distinction de la diversité et de la pluralité s'impose donc pour dénaturer la diversité linguistico-culturelle. Si la diversité est une donnée de nature et d'espèces, la pluralité est un choix d'humanité et de sociétés. A cet égard, la diversité qualifie la condition constitutive du vivant, biologique et humain, alors que la pluralité désigne l'incorporation de la diversité linguistico-culturelle dans une politique de projection et de supervision d'interactions équilibrées et réciproques entre les identités linguistico-culturelles qui donnent au monde son sens de monde humain. Au sein du dispositif politique de la pluralité, la notion de *pluralité active* désignera alors plus particulièrement les actions qui se concentrent sur les correctifs indispensables à apporter à l'unidirectionnalité des flux d'échanges et à l'inégalité des espaces et des moyens d'identification qui en résultent pour les personnes et les communautés. Dans la mesure où aujourd'hui une politique de pluralité doit impérativement aller dans le sens d'une *pluralité active*, on voit que si la pluralité inclut le pluralisme, elle ne se résume pas à la coexistence des différences (qui d'ailleurs peuvent s'ignorer les unes les autres), mais suppose simultanément la multiplication des pôles d'identification de chaque communauté et une priorité au renforcement des capacités d'échange avec l'extérieur, des langues et des cultures marquées par des déficits de réciprocités.

Le deuxième versant concerne la fondation philosophique de la pluralité. La pluralité n'arrive pas dans un monde d'alliances, elle n'est pas incidente à un exercice du savoir comme un bien partagé. Instituer la pluralité, c'est impérativement concevoir sa souveraineté, non pas d'abord dans l'exercice de la connaissance, mais dans celui du pouvoir. Or cet exercice est foncièrement violent et cette violence n'arrête pas de s'opposer à l'harmonisation des interactions entre sociétés et cultures espérée d'une politique de la pluralité. Ce n'est pas le lieu de s'étendre ici sur les raisons de cette lutte d'intérêts jamais assouvie entre les uns et les autres: l'inclination au mal à la racine de l'humanité et à l'encontre d'un penchant au bien, réfléchi sous l'éclairage de Hobbes et de Kant (l'origine de l'inclination demeurant indéterminable, comme on l'a rappelé); l'opacité absolue de l'autre, « Nous ne *comprendons* pas les gens /.../. Nous n'arrivons pas à nous reconnaître parmi eux. «Je ne puis savoir ce qui se passe en lui» est avant tout une *image*. C'est l'expression convaincante d'une conviction », dans les termes de Wittgenstein notamment (1918 / 1993, p. 356); la pulsion de jouissance directe qui scelle le regard de chacun sur son semblable et qui, à son insu, l'« autorise à traiter en ennemis tous ceux qui restent en dehors de lui » dans le tableau freudien (Freud, 1929, p. 68). Le problème est que ce fait de violence primaire tend à être ignoré, voire dénié, dans la thématisation de la diversité. Le discours tenu, dans la philosophie communitariste en particulier mais non exclusivement, appelle en effet à asseoir la préservation de la

diversité sur un hypothétique socle de convictions et de valeurs fondamentales que les groupes partageraient *a priori*. Mais si l'«homme est un loup pour l'homme» suivant la formule emblématique de Hobbes (1649, *Le citoyen*, épître dédicatoire) ou «le prochain /.../ un objet de tentation possible» (Freud, 1929, p.65), alors il faut concevoir tout projet de pluralité au regard du postulat inverse: la compréhension de l'autre et l'entente des sociétés sont à conquérir sur une mésestente de fondation. Avec cette philosophie, ce qui guide une politique de la pluralité, c'est, avant la compréhension, le devoir de comprendre pour s'entendre. La politique de la pluralité est indissociable de la tâche de comprendre la façon dont l'homme comprend l'autre pour se définir lui-même. A l'heure où l'autre n'a peut-être jamais été aussi distant et sa compréhension compliquée, alors même que le monde se présente comme un village global, la question de savoir comment chaque ensemble identitaire est préparé à comprendre les autres langues et cultures, à travers l'étude des représentations qu'en donnent les médias par exemple, est essentielle pour éviter un monde d'interincompréhension et les crises identitaires dont on ne revient pas.

Le troisième versant manifeste la condition éthique de la pluralité: faire reposer sa politique sur la reconnaissance de l'édification simultanée et réciproque du lien de société et de l'appartenance multiple des identités. La société de connaissance est en marche comme elle l'a toujours été. Mais elle ne peut que boiter et se déboîter si elle n'est pas englobée dans une société de reconnaissance. Et cette reconnaissance ne peut avoir lieu que si sa demande peut s'exprimer, au sens strict du terme: que chaque identité se vive suffisamment bien pour pouvoir être racontée et intégrée ainsi à l'imaginaire collectif. Lier l'exigence de reconnaissance à la possibilité de sa narration, c'est actualiser dans l'agir de la pluralité deux valeurs éthiques essentielles: le respect et la confiance. Appliqué aux langues-cultures, le respect signifie des garanties d'expression et de solidarités créatrices, pour toutes et chacune, quel que soit leur poids politique et numérique, parce que chaque langue et chaque culture découvrent une vision du monde et que la fin d'une de ses visions retire instantanément à la mondialisation une portion d'humanité. La confiance, quant à elle, s'adresse à chaque personne dans la société et à chaque société dans le monde au point où chacun est sujet de son identité. Elle objective une expérience de la sécurité linguistique et culturelle qui (re)donne à chaque communauté le sentiment de la dignité de ses structures expressives et fait valoir un consensus de justice et d'identités partagées, en mesure de réintégrer dans l'intercommunication ceux que les rapports d'antagonisme ont menés au doute et à la dépossession. A la jonction du respect et de la confiance, l'éthique met en débat la question de la jouissance dans une politique du droit à l'identité multiple: légiférer sur la jouissance de soi à travers l'autre pour en prévenir l'arbitraire et les catastrophes, sans pour autant légiférer de trop pour maintenir dans le politique la part *poétique de la relation* (Glissant, 1997) et la part récréative, fortement imprévisible, de la *diversalité* (Bernabé, Chamoiseau, Confiant, 1989), exercice difficile mais sans lequel la nécessaire transformation de la diversité en pluralité s'expose à être absorbée dans l'organisation du plaisir de l'ordre.

Conclusion

Les identités co-assurées

L'identité est un défi permanent aux lois de l'équilibre parce que sa construction met nécessairement en contact des besoins appréhendés comme antinomiques, d'intégration et de singularisation. Le défi est de toujours et demeurera. Ce qui le caractérise en propre sur la scène contemporaine, c'est l'extension et le croisement multidimensionnels de ses deux polarités: intégrer des références transpersonnelles et transfrontalières à flux accélérés et affirmer en profondeur des références d'expression et de création particulières et locales. Dans ce processus des identités contrariées se déchirent et des identités légitimées s'imposent. Dans tous les cas, l'identité humaine y perd la force de découverte de ses constellations.

Le sens d'une politique de la pluralité est d'engager l'interdépendance multiforme des identités dans des échanges rééquilibrés qui répondent à la fois à des exigences philosophiques de lucidité, en situant dans son dessein l'ambivalence du rapport à l'autre, et à des exigences éthiques de justice en valorisant l'expression et les créations des entités les plus vulnérables à toutes les échelles actuelles de formation des identités:

la personne, les groupes, les sociétés territoriales de tous types (régionales, nationales, extranationales) bien sûr, mais aussi tous les espaces qui, sans être de nature territoriale définie, composent des lieux stratégiques pour une *pluralité active*, des espaces linguistico-culturels tels que l'«hispanophonie», la «lusophonie», ou la «francophonie» à toutes les diasporas.

Mobilisée autour de l'impact des identités linguistico-culturelles, qu'on peut estimer au moins égal, sinon supérieur aujourd'hui, à celui des entreprises géopolitiques, la politique de la pluralité correspond à la mise en place d'un régime de *co-assurances* des langues et des cultures. Parler de *co-assurance*, c'est signifier la pluralité comme projet de société éducative d'identités multiples autour de trois principes incontournables.

Le premier exprime le présupposé de l'incitation à la co-assurance: le renforcement de la capacité identitaire, expressive et critique, des différentes langues ne peut pas se faire institutionnellement seul. Il faut contractualiser des rapports de solidarité et d'affinités entre les langues si on veut fournir des conditions de progression expressive à chacune d'entre elles.

C'est en deuxième lieu reconnaître que au-delà du cadre national, dont le rôle comme ciment d'appartenance est en fait lui-même fragilisé, il n'y a pas de principe d'unité individuelle et collective qui soit donné. Il faut donc travailler à assurer par un agir juridique et quotidien la coexistence de systèmes de langage différents et à inventer en même temps les conditions de cet agir.

Enfin c'est prendre acte de l'altération créatrice de toute identité: si chaque langue est l'incarnation d'une visée originale de l'universel, aucune n'en a l'exclusivité. Aucune ne peut donc produire le sens de ses identités singulières sans avoir la capacité à la fois de construire ses propres références d'expression, qui la distinguent des autres, et de le faire dans un dialogue avec les représentations de l'entourage, à quelque échelle qu'elles se situent, intérieure ou extérieure au cadre national, ce qui implique de recevoir de cet entourage une réponse de reconnaissance.

Bibliographie

- Arditty, J., Vasseur, M.-T. (1999). «Interaction et langue étrangère», *Langages*, 134, juin, Paris, Larousse, 3-19.
- Benveniste, E. (1966 et 1974). *Problèmes de linguistique générale*, I et II, Paris, Gallimard.
- Bernabe, J., Chamoiseau, P., Confiant, R. (1989). *Eloge de la créolité*, Paris, Gallimard.
- Chamoiseau, P., Confiant, R. (1991). *Lettres créoles. Tracées antillaises et continentales de la littérature 1635-1975*, Paris, Hatier, p. 204.
- Culioli, A. (1990, 1999a et 1999b). *Pour une linguistique de l'énonciation*. I, II et III, Gap et Paris, Ophrys.
- Dahlet, P. (1997). «Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito». In: *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*, B. Brait, ed., Campinas (Brésil), Editora da Universidade de Campinas, 59-87.
- Dahlet, P. (2001). «Langues distinctes et langage mutuel», *Etudes de linguistique appliquée, revue de didactologie des langues-cultures*, 121, Paris, Didier Erudition, 20-35.
- Flahaut, F. (1978). *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.
- Freud, S. (1915). *Métapsychologie*, Paris, Gallimard (coll. «Idées»), 1983.
- Freud, S. (1921). «Psychologie des foules et analyse du moi». In: *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1981.
- Freud, S. (1929). *Malaise dans la civilisation*, Paris, PUF, 1992.
- Godelier, M. (1984). *L'idéal et le matériel*, Paris, Fayard.

- Hobbes, T. (1982). *Le citoyen*, Paris, Garnier Flammarion.
- Huntington, S. (1997). *Le choc des civilisations*, Paris, Odile Jacob.
- Kant, E. (1787). *Critique de la raison pure*, Paris, PUF, 1967.
- Kant, E. (1785). *Métaphysique des moeurs. Doctrine du droit*. Paris, Vrin.
- Lacan, J. (1966 et 1971). *Ecrits*, I et II, Paris, Seuil (coll. «Points»).
- Lautreamont (1869). *Les chants de Maldoror*; Œuvres complètes, Paris, Gallimard (coll. « Pléiade »), 1970.
- Levy, B.-H. (2001). *Réflexions sur la guerre, le mal, et la fin de l'histoire*, Paris, Grasset.
- Morin, E. (2001). «Diversité culturelle et pluralité d'individus», *Synergies Brésil, Numéro spécial Sedifrale XII*, juin, Rio de Janeiro et Florianopolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 17-18.
- Thual, F. (1995). *Les conflits identitaires*, Paris, Ellipses.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique, suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine*, Paris, Seuil.
- Wittgenstein, L. (1945). «Investigations philosophiques». In: *Tractatus logico-philosophicus suivi de Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard (coll. «Tel»), 1993.

2ème Partie :
Le français en Italie : histoire, enjeux, perspectives...

Le Français en Italie : Histoire d'un apprentissage

Nadia Minerva

Université de Pérouse - Italie

Carla Pellandra

Université de Bologne - Italie

Quand l'Italie parlait français

La diffusion du français en Italie a été tardive par rapport à l'Angleterre où le français jouissait d'un statut privilégié (il n'est pas étonnant que la première grammaire du français : *Lescaissement de la langue francoyse*, parue en 1530, soit l'œuvre d'un Anglais, John Palsgrave), mais aussi par rapport aux Pays Bas, où les protestants s'enfuirent lors du premier Refuge, dès les années 1560. La première grammaire française conçue pour les italophones fut publiée à Rome, en 1625 : les ouvrages qui se succèdent jusqu'au deuxième tiers du XVIIe siècle sont destinés essentiellement aux secrétaires, traducteurs, voyageurs, commerçants : le français, langue de « commodité », ne deviendra langue de culture que vers 1670, quand il fait son entrée dans les collèges des jésuites, les *seminaria nobilium* ; il est le complément indispensable à la formation du parfait gentilhomme et de la dame à la mode déjà vers la fin du XVIIe siècle. Vers la France, vers sa culture se tournent également avec une attention croissante les érudits italiens, trop conscients (non sans en souffrir), du nouvel horizon de la République des Lettres ainsi que d'un nouvel axe intellectuel qui passe sur Paris, Londres et les Pays Bas. Au monde italien qui a diffusé en Europe les « lumières » de l'humanisme, de la Renaissance, du baroque, succède un « modèle français » qui s'impose en Italie après 1660 et dont témoignent aussi les grammaires françaises du dernier tiers du XVIIe siècle annonçant la gallomanie qui déferla en Italie au XVIIIe siècle.

Une discipline et ses questionnements

En 1934, Henri Bédarida et Paul Hazard, constatant la bonne connaissance du français en Italie au XVIIIe siècle, se demandaient de quels moyens disposaient les habitants de la Péninsule pour étudier la prestigieuse langue du voisin avec laquelle l'élite correspondait et conversait comme partout en Europe. On devra attendre les années 1980 pour voir apparaître les premières études sur l'histoire de l'enseignement du français en Italie qui permettront de répondre aux questions posées cinquante ans plus tôt par Bédarida et Hazard : « Quelles furent les grammaires ? Les exercices ? Les dictionnaires ? Les professeurs ? Quelle part fut réservée à l'enseignement du français dans les écoles publiques ?

Y eut-il des méthodes, des discussions sur les méthodes ? « (1934 : 41-42). Leurs interrogations ont été reprises cinquante ans plus tard par une nombreuse équipe de l'Université de Bologne¹ et les questions de Bédarida et Hazard se sont bientôt imposées comme les premières pistes d'une vaste enquête présentant de multiples perspectives en raison de l'ampleur et de la complexité d'une histoire pluriséculaire ; histoire aux milles protagonistes et aux nombreux visages aussi changeants que le sont – sur une longue durée – les acteurs (enseignants et enseignés), les institutions, les situations socio-politiques, les statuts des deux langues en présence, les options méthodologiques, les pratiques didactiques...

L'histoire montre que la didactique du FLE est, en effet, une discipline de frontière. Elle se situe au croisement de nombreux domaines : histoire politique, sociale et culturelle, histoire des institutions, de la pédagogie, de la langue (et de ses secteurs : phonétique, orthographe, morphologie, syntaxe et lexicale). Elle traverse ces différentes histoires et s'en nourrit ; mais elle est frontalière puisqu'elle met également en rapport deux langues et deux cultures, elle décrit leur dialogue à travers les siècles, leurs interférences, leurs alliances et leurs combats. Quant au dialogue franco-italien, le statut du français sous l'Ancien Régime fait de la langue cisalpine une véritable idole. La « gallomanie », souvent fustigée par les puristes italiens, ne s'affaiblit qu'avec l'invasion des armées napoléoniennes. La Révolution, comme dit Fumaroli, a éveillé le « génie » des nations et ranimé en chacune d'elles l'amour jaloux de sa propre langue (2001 : 18). La Restauration marquera un reflux de la langue de l'hexagone au profit des langues nationales. Mais, pour la plupart des Italiens cultivés, le français restera tout le long du XIX siècle la seule langue étrangère connue (son statut de langue des échanges internationaux n'est nullement en question). Certes, on célèbre encore l'alliance des deux sœurs latines qui se sont partagées, aux diverses époques, l'hégémonie sur la culture occidentale. Cependant, la vénération de la langue et de la culture françaises n'est plus celle de l'époque de l'Europe française et l'Italie s'ouvre à sa propre langue, cherche son identité, découvre et valorise ses gloires nationales aussi bien que les autres langues et cultures européennes : allemande et anglaise notamment. Toutefois, le français jouira du statut de première langue étrangère enseignée dans les écoles secondaires et à l'université jusque dans les années 70.

Anciens manuels

Le corpus de documents qui nous permettent d'établir l'histoire de l'enseignement du français dans un pays donné consiste essentiellement dans les outils didactiques utilisés : grammaires, manuels, dictionnaires, anthologies, éditions scolaires d'œuvres littéraires ... et, à une époque plus proche de nous, revues pédagogiques destinées aux enseignants de langues où l'on débat des questions didactiques, linguistiques, littéraires et où l'on propose des modèles de cours. On peut également trouver des témoignages utiles dans les documents d'archives (des congrégations religieuses et des écoles), les correspondances, les journaux intimes et les mémoires où sont parfois évoqués les activités scolaires, les noms des maîtres, les titres des manuels, les livres lus...

Quant à l'Italie, presque quatre siècles nous séparent de 1625, année qui a vu la publication de la première grammaire du français issue de l'édition italienne : la *grammatica italiana per imparare la lingua francese* de Pietro Durante. Avant cette date, pour des raisons politiques et culturelles, le statut du français n'était pas en Italie celui qu'on lui reconnaîtra aux siècles suivants, notamment à partir du rayonnement extraordinaire du règne de Louis XIV. La domination espagnole d'une part, et le prestige de l'italien comme langue de culture dans l'Europe toute entière cantonnaient l'étude du français – comme on l'a vu – à quelques classes de professionnels ; l'apprentissage se faisait soit par contact avec des natifs, soit moyennant des outils didactiques assez différents de ceux que nous connaissons : guides pour les voyageurs, recueils de dialogues et « de manières de langage » (véritables manuels de conversation) souvent polyglottes, dictionnaires en plusieurs langues et, parfois, grammaires venant de France.

La grammaire de Durante, comme le souligne bien son titre, ouvre une ère nouvelle, celle du texte destiné à un public italoophone : une grammaire italienne pour les Italiens souhaitant apprendre le français est un produit ciblé sur un locuteur spécifique qui inaugure, dans la Péninsule, la saison des grammaires contrastives. Le manuel, rédigé en Italie, naît de l'exigence de disposer d'un outil didactique centré sur les besoins du public italien et manifeste donc la conscience d'une problématique liée à l'apprenant.

La production italienne du XVIII^e siècle² montre que la maîtrise du français devient bientôt une nécessité de la vie quotidienne pour les couches élevées de la société. Plusieurs manuels sont les fruits de l'expérience pédagogique personnelle des auteurs dans les demeures aristocratiques ou dans les collèges de plus en plus nombreux après 1670 : Michele Berti dédie sa grammaire au Marquis Gerini, noble florentin et futur diplomate dont il a été le maître de français, et Charles Richany adresse son manuel aux élèves du collège des nobles de Parme où il a travaillé dans les dernières décennies du siècle.

Autre caractéristique des manuels de ce premier siècle de didactique du FLE en Italie, leur vocation plurilingue : les manuels les plus répandus affichent un double ou un triple objectif didactique, comme la Grammaire pour apprendre les langues italienne, française et espagnole d'Antoine Fabre (1626), la Nuova e più accresciuta grammatica delle tre lingue, italiana, spagnuola e franzese de Lonchamps-Franciosino (1655) et l'Art d'enseigner la langue française par le moyen de l'italienne ou la langue italienne par la française de Michele Berti (1677). Le XVIII^e siècle au contraire vise à la spécialisation : non seulement le manuel assiste à la prolifération d'outils diversifiés comme les recueils de dialogues et de lettres, les traités de phonétique et d'orthographe, les phraséologies, les tables de conjugaisons... Le siècle est cependant dominé par deux noms de grammairiens réputés : Michel Féri de la Salle et Louis Goudar. Ce dernier étendra son empire jusqu'à l'époque napoléonienne (la première édition de la Nuova grammatica italiana e franzese remonte à 1744) et, grâce à ses innombrables versions, sur une bonne partie du XIX^e siècle. En effet, une des caractéristiques du manuel d'autrefois est sa longévité : beaucoup de grammaires qui voient le jour au XVII^e et au XVIII^e siècles ont une vie séculaire. Quelquefois elles ne subissent que quelques retouches ou sont enrichies par des appendices introduisant les principales nouveautés linguistiques ou didactiques, mais parfois leur refonte est drastique et l'on ne garde que le titre ayant assuré leur succès. Ils survivent cependant pendant de longues décennies. C'est le cas de la grammaire de Goudar justement, dont le nom sera longtemps synonyme de manuel de français³.

Il est intéressant d'observer comment se présente un manuel d'autrefois. Dès le début (si l'on excepte la première grammaire qui n'est qu'une ébauche d'à peine une quarantaine de pages), le livre de grammaire est divisé en deux parties : la première présente la théorie grammaticale, la seconde est consacrée à la pratique : vocabulaire, phraséologie, dialogues, contes, anecdotes, maximes et, à partir de la fin du XVII^e siècle, lettres. En effet, la correspondance privée et commerciale revêt une importance particulière, surtout au XVIII^e siècle. On peut donc dire que ces ouvrages ont un caractère éminemment pratique puisqu'ils sont destinés à l'assimilation de compétences langagières en vue de la communication. Au XIX^e siècle, avec la scolarisation et sans doute en raison d'un déclin de l'art de la conversation, les dialogues laissent la place aux exercices, des traductions surtout, versions et thèmes. La publication des anthologies, florilèges de textes littéraires et moralisateurs, constitue l'autre nouveauté du XIX^e siècle. On les préfère aux lectures intégrales d'ouvrages d'auteurs modernes (nos futurs classiques) que les maîtres du XVII^e et du XVIII^e siècle faisaient lire à leurs élèves de haut rang – gentilshommes ou riches bourgeois – comme exercice linguistique incontournable fondé sur des documents authentiques prestigieux, souvent « de nouvelle impression », comme l'explique Richany, témoignant ainsi de l'engouement pour les nouveautés venant de France.

L'analyse des manuels nous permet de suivre l'évolution des contenus linguistiques et culturels, de relever l'écho des débats phonétiques ou orthographiques qui ont revêtu une importance considérable à divers moments de l'histoire linguistique française, de suivre les discussions grammaticales et les querelles sur la terminologie, d'enregistrer l'évolution du lexique, de prendre connaissance de batailles méthodologiques.

Mais, pour en revenir à l'organisation du manuel, si la théorie grammaticale ne présente qu'un intérêt médiocre (la circulation supranationale du schéma hérité de la tradition gréco-latine réserve peu de surprises), c'est sur les autres parties du texte de grammaire qu'il vaut la peine de s'arrêter. En effet, on l'a vu, une large section du manuel est consacrée à l'exemple et à l'exercice : lexique souvent classé par ordre thématique, phraséologie, et surtout dialogue et lettres, instruments majeurs dans la pédagogie linguistique de l'époque. Les échantillons de conversation et les modèles de correspondance nous offrent des spécimens de langue « en situation », axés sur ce qu'on appellerait aujourd'hui les « besoins langagiers ». Lettres et dialogues peuvent présenter des intérêts divers : linguistique et didactique, avant tout, puisqu'ils permettent de cerner le type de langue enseignée (le registre, le lexique, la typologie grammaticale) et la façon d'enseigner ; sociologique ensuite, en ce qui concerne leurs sujets et leurs destinataires : souvent ils proposent de véritables leçons de civilisation et nous donnent des indications sur le public auquel ils étaient adressés. Ces méthodes d'initiation à la conversation courante et à l'écriture traitent les sujets les plus variés, d'où leur intérêt documentaire. Dialogues et lettres se prêtent, enfin, à une enquête sociolinguistique visant à déterminer le rôle du français dans la vie familiale et dans les rapports sociaux de l'époque.

Les institutions et les maîtres

Sous l'Ancien Régime, ce sont les congrégations religieuses qui ont le monopole de l'enseignement. Le gentilhomme ou le riche bourgeois peuvent apprendre le français dans les collèges ou chez eux où un maître - un français le plus souvent - leur apprend cet art d'agrément indispensable à toute personne de qualité. Avant la dissolution de leur ordre, ce sont les jésuites qui forment la classe dirigeante dans leurs propres collèges. A côté des disciplines de la *ratio studiorum*, une gamme d'enseignements complémentaires - la danse, la musique, l'escrime, la fortification, la géographie, les langues étrangères... - doivent parfaire la formation du jeune à la mode. Quant aux jeunes filles, si les langues classiques leur sont interdites, c'est dans les langues vivantes qu'elles excellent. Dès qu'elles auront accès à l'instruction, les langues modernes - le français notamment - seront leur bel « ornement ». Combien de voyageurs français dans la Péninsule, reçus dans les salons des dames italiennes, rendent hommage à leur maîtrise parfaite de la langue de leurs hôtes ! Combien de dédicaces à des dames illustres dont on vante la compétence linguistique dans les grammaires de l'Ancien Régime !

Souvent, les dialogues et les lettres du manuel mettent en scène la leçon de français : les dialogues entre le maître et l'élève, avec des indications pratiques et didactiques sur la fréquence et le déroulement de la leçon, les appointments, les livres utilisés ; dialogues entre deux écoliers qui s'entretiennent sur leurs propres cours ; demandes de conseils pour le choix d'un bon professeur de français. Se dessinent ainsi le profil du maître de langue ainsi que sa formation. A ces professeurs venus de France qui peuplent les cours privilégiées on ne demande pas seulement des compétences linguistiques. Dans les manuels nous trouvons les traces d'une véritable « querelle des maîtres » : on met en garde contre ceux qui n'ont que le mérite d'être français (mais, là aussi, il faut savoir choisir puisqu'on ne parle un « français pur » que dans certaines régions), on trace le profil d'un véritable « professionnel », homme de culture et de bonnes manières, aux compétences didactiques assurées.

Au XIX^e siècle, le français devient une discipline scolaire. Si, sous l'Ancien Régime, le statut strictement disciplinaire du français attribuait un rôle important à l'agrément (souvent dans les manuels des XVII^e et XVIII^e siècle est exprimée l'exigence de rendre l'enseignement agréable et l'apprentissage aisé, d'amuser et de motiver l'élève de l'attirer vers une discipline qui était, il ne faut pas l'oublier, optionnelle. Avec la scolarisation d'autres objectifs se font jour : les contenus culturels et les contenus moraux se mêlent étroitement, l'instruction est mise au service d'une finalité éducative qui paraît absente dans les siècles précédents. Les traces de la scolarisation du français se manifestent déjà dans la première moitié du XIX^e siècle.

L'urbanisation, l'essor du commerce et des transports, la croissance de la population imposent la formation d'une nouvelle classe dirigeante : cadres, fonctionnaires, militaires issus de la bourgeoisie cultivée qui veut, qui doit apprendre le français et qui aura de moins en moins recours aux cours individuels. Déjà, vers les années 1840, les élèves sont regroupés en classes assez nombreuses créées par des maîtres ou par des institutions privées. L'enseignement devient collectif. L'impact de la disciplinarisation se manifeste non seulement dans les contenus culturels, mais aussi dans les choix linguistiques et didactiques. La matière grammaticale est divisée en leçons, les règles et les exemples sont suivis d'exercices d'application de plus en plus nombreux et les manuels se dotent d'un nouvel outil didactique : le questionnaire grammatical. Ce nouveau public impose d'ailleurs une grammatisation plus poussée : si le gentilhomme formé dans les collèges possédait un solide bagage métalinguistique acquis sur les bancs de classes de grec et de latin, au rejeton de la petite bourgeoisie - mais aussi aux jeunes filles qui n'ont jamais fait d'études latines - il faudra fournir une préparation grammaticale sérieuse. C'est à la grammaire d'ailleurs, garantie d'une formation culturelle de niveau supérieur, que les maîtres de langues vivantes confieront leur promotion sociale. Les professeurs de langues, qui aspirent à bénéficier du même statut que les professeurs des disciplines « nobles » et obligatoires - comme le sera aussi le français dans l'école publique née de l'unification d'Italie - font de la grammaire le pivot de leurs revendications.

Quant à la formation des enseignants, elle fait plutôt partie, en Italie, de l'histoire récente. Les grandes dates de la législation scolaire et universitaire (Loi Casati de 1859, loi Gentile de 1923, loi Bottai de 1939) ne réservent que des déceptions. En effet, si

l'exigence d'une formation professionnelle a toujours été ressentie par les professeurs aussi bien que par les institutions, jusque dans les années 1970, l'Etat n'a mis en place aucun programme officiel pour la formation initiale et continue en didactique des langues étrangères. Ce n'est qu'en 1972 et 1974 qu'est établie l'obligation d'une formation universitaire spécifique et que sont illustrées les modalités de recyclage culturel et professionnel des enseignants. Mais on devra encore attendre jusqu'en 1990 pour qu'une loi sur la réorganisation de l'enseignement universitaire établisse l'institution d'une école de spécialisation pour la formation des professeurs de langues étrangères – loi qui n'a vu son application qu'en 1998.

Les débats méthodologiques

A divers moments de l'histoire de l'enseignement du FLE, la pédagogie du latin, langue de prestige, a offert ses modèles à la didactique des langues modernes, exactement comme, lors de la naissance de la réflexion grammaticale sur les idiomes nationaux, l'analyse de la langue classique avait fourni les catégories et le métalangage grammatical pour décrire les langues modernes.

Cependant, l'idée reçue que, dans le passé, on n'apprenait les langues que par la grammaire et la traduction a subi un sec démenti à la suite des recherches de ces dernières années. Derrière l'apparente uniformité des méthodes d'antan, se cache un paysage didactique varié : tout d'abord, parce que l'enseignement en tête-à-tête des XVII^e et XVIII^e siècles, la théorie grammaticale est souvent moins importante que l'apprentissage par la pratique, et le manuel qui le véhicule ne constitue qu'un aide-mémoire auquel on recourt comme ouvrage de consultation : ce sont les maîtres-auteurs qui l'attestent dans leurs préfaces et c'est l'organisation du manuel qui en témoigne. Plus tard, avec la scolarisation les « méthodes théoriques » seront encore une fois battues en brèche par les « méthodes pratiques – théoriques » qui mettent l'accent sur la langue plutôt que sur la réflexion grammaticale.

En effet, à côté de l'option latine, une autre option se fait jour à partir de l'année 1860 ; elle se présente comme « moderne » puisqu'elle se fonde sur un principe opposé : c'est par la langue que l'on doit commencer, non par la théorie grammaticale, préchent les tenants des méthodes pratiques. On manipule des phrases avec un lexique et des structures simples pour en faciliter l'apprentissage et la mémorisation. Cette langue artificielle, trop souvent improbable, suscitera les sarcasmes des adeptes de la méthode grammaire-traduction, mais aussi des novateurs de la fin du siècle qui stigmatiseront l'obscurité de ces phrases fabriquées dépourvues de tout leur contenu communicatif.

Candido Ghiotti, le plus connu des professeurs de français de la seconde moitié du XIX^e siècle, s'en prend non pas au manque d'authenticité des spécimens linguistiques des méthodes pratiques, à l'absence de valeur formative de ces méthodes intuitives qui n'entraînent pas au raisonnement, qui n'exercent pas au travail d'analyse, mais surtout qui ne font aucune part à la langue nationale ; celle-ci devrait garder son caractère central dans la formation du futur citoyen du jeune Etat italien. La méthode « philologique-comparative » de Ghiotti, qui concilie l'objectif formatif avec l'objectif patriotique, sera durement critiquée par ceux qui s'efforcent – au tournant du siècle- de rénover la didactique du FLE et d'acclimater en Italie la méthode directe. Bataille généreuse, qui voit les jeunes didacticiens s'engager courageusement pour mettre l'enseignement du français en Italie au pas avec les mouvements européens de la réforme et qui ouvre, en Italie, un débat fécond qui mobilise les catégories professionnelles aussi bien que la classe politique.

Mais les innovations tardent à se produire sur une large échelle ; d'ailleurs ces innovations demandent aux enseignants des compétences linguistiques et didactiques qui leur font souvent défaut : aucune filière universitaire n'étant prévue à l'époque pour les professeurs de langues étrangères, ceux-ci sont – on l'a vu – des autodidactes : la formation disciplinaire se fait de façon autonome⁴, la formation didactique est acquise sur le tas, sous l'œil vigilant et sous l'influence des enseignants titulaires qui ne renoncent pas à leurs habitudes. A ce propos, les archives d'un lycée de Modène nous révèlent un cas exemplaire : Antonio Abate, jeune et fougueux combattant du mouvement de réforme, avait milité dans les rangs du *Bollettino di filologia moderna*, revue qui, au

début du siècle, s'était faite le porte-parole des exigences du renouveau didactique. Nous les retrouvons dans les années 1920 au prise avec la classe de français, les programmes ministériels, les emplois du temps... et, hélas, aucune trace ne semble être restée dans son enseignement des idées d'antan. Les objectifs qu'il formule dans ses plans didactiques annuels et la pratique de classe qu'il décrit ne diffèrent en rien de ceux de son collège, le vieux Lasagna, qui enseigne dans l'école depuis vingt ans. D'ailleurs, l'enseignement du français aussi témoigne des excès de l'apologétique nationaliste : L'école fasciste, en effet, impose des changements importants dans les contenus civilisationnels ; si la méthode directe prônait le contact avec la culture du pays dont on étudiait la langue – culture littéraire et culture du quotidien – la législation fasciste de 1933 exclut des programmes d'examens les notions de civilisation. Le professeur de français ne devait se servir de la culture étrangère que pour mieux faire ressortir la « supériorité » de la culture nationale et son rôle de « maestra delle genti », de modèle pour les autres civilisations.

Le renouvellement méthodologique ne commencera timidement qu'avec l'école secondaire inférieure unifiée, en 1963, quand le français était la langue dominante : ce sont les réflexions nées au sein de la didactique du FLE qui ont nourri la didactique des langues vivantes en Italie (Cambiaghi 1991 : 311).

Ce renouvellement s'est poursuivi jusqu'à nos jours et fait désormais partie de l'héritage de tout professeur de FLE du XXI^e siècle.

Bibliographie

- Bédarida H., Hazard P., (1934) *L'influence du français en Italie au dix-huitième siècle*, Paris, Les Belles lettres.
- Cambiaghi B. (1991), « Contribution à l'histoire de la didactique du français en Italie », in *Pour une histoire de l'enseignement du français en Italie*, Actes du colloque de parme édités par A.M.Mandich et C. Pellandra, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°8, septembre, pp. 307-311.
- Colombo Timelli M. (2000), « Grammaires italiennes pour l'enseignement du français », in *Grammaire et enseignement du français, 1500-1700*, édité par J. de Clercq, N.Lioce, P.Swiggers, Louvain, Peeters, pp.565-587.
- Dardi A. (1992), *Dalla provincia all'europa. L'influsso del francese sull'italiano tra il 1650 e il 1750*, Firenze, Le Lettere.
- Fumaroli M. (2001), *Quand l'Europe parlait français*, paris, Editions de Fallois.
- Londei D., Minerva N., Pellandra C. (1994), « La formation des enseignants de FLE en Italie », *Etudes de linguistique appliquée*, 1995, juillet-septembre, pp.29-39.
- Lillo J.(1990), *Les grammaires de Lodovico Goudar, 1744-1925*, Palermo, Quaderni della Facoltà di Lettere, n°30.
- Minerva N. (1996), *Manuels, maîtres, méthodes. Repères pour l'histoire de l'enseignement du français en Italie*, Bologna, CLUEB.
- Minerva N.Pellandra C. dir (1997), *Insegnare il francese in Italia Repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*, Bologna, CLUEB.
- Mormile M. (1989), *L'italiano in Francia – Il francese in Italia. Storia critica delle opere grammaticali francesi in Italia ed italiane in Francia dal Rinascimento al primo Ottocento*, Torino, Meynier.
- Pellandra C. dir. (1989), *Grammatiche, grammatici, grammatisti. Per una storia dell'insegnamento delle lingue in Italia dal Cinquecento al Settecento*, Pisa, Editrice Libreria Giardica.
- Pellandra C. (1996), « modèles, modèles... », in *Lettre de la SIHFLES*, n°29, mars, pp.6-9.
- Pellandra C. (1998), « Storia dell'insegnamento del FLE in Italia », in *Studi di linguistica francese in Italia. 1960-1996*, Brescia, La Scuola, pp.341-356.

Notes

¹ Sur les travaux concernant l'histoire de l'enseignement du français en Italie, voir : Pellandra 1998 : 348-356.

² La grammaticographie française publiée en Italie au XVIIe siècle a été l'objet d'une récente présentation de Maria Colombo Timelli (2000).

³ La fortune des manuels de Louis Gougar a été étudiée par Jacqueline Lillo (1990).

⁴ Cf. Londei-Minerva-Pellandra 1994.

L'enseignement du FLE en Italie

Etat des lieux

Michela Mengoli
Université de Bologne - Italie

Il est hasardeux de proposer une photo de l'enseignement du FLE au cours d'une période assez chaotique pour l'école italienne qui attend une réforme annoncée par le nouveau Ministre de l'Education. Etant donné cette situation d'extrême incertitude, nous allons tout simplement esquisser un tableau des nouveautés les plus significatives de ces dernières années, en nous attardant surtout sur les nouveaux outils d'évaluation et de programmation et sur la formation des enseignants.

Le français, qui a été la première langue enseignée dans l'école italienne jusqu'aux années 70, disposait d'un nombre important de chaires qui ont connu un fléchissement progressif avec la montée de la demande d'anglais. Ces chaires ont été remplacées, dans les « collèges » (« scuola media ») et les lycées, au rythme de la mise à la retraite des professeurs de français. Ce déclin a été contrecarré en partie par l'introduction expérimentale d'une deuxième langue communautaire dans différents cursus, et par le « Progetto Lingue 2000 ».

Au cours de ces dernières années, donc, le panorama de l'enseignement des langues vivantes a connu des transformations majeures qui ont bouleversé les pratiques didactiques et la conception de la formation des professionnels de l'enseignement. Ces transformations ne concernent bien sûr pas uniquement le français, et elles sont étroitement liées à la diffusion des documents produits par le conseil de l'Europe, le *Cadre Européen de Référence pour les langues* et les propositions de modèles de *Portfolio*.

L'introduction du Cadre en classe est encore en cours, et, dès le début, elle a été faite, de manière assez originale, par le biais des circulaires ministérielles du « Progetto Lingue 2000 ». Le projet introduit la possibilité, pour les élèves des collèges et des lycées, de suivre des cours de langues facultatifs et supplémentaires, financés par le Ministère de l'Education.

La mise en œuvre des cours, qui a demandé un grand effort d'organisation de la part des établissements, du Ministère et des « Provveditorati »² pose des jalons pour l'enseignement des langues étrangères en prévoyant :

- un enseignement des langues communautaires s'adressant à des groupes réduits d'élèves (10 minimum, 20 maximum). Il faut préciser que pendant les cours institutionnels, les classes sont parfois formées d'une trentaine d'élèves.
- un montant total horaire (240 heures d'enseignement pour la deuxième langue optionnelle réparties sur trois ans).
- des objectifs d'enseignement /apprentissage axés sur la communication orale (réception et interaction) et la réception écrite.
- une organisation modulaire de ce montant total
- le recours aux nouvelles technologies

- l'insistance sur les pratiques d'auto apprentissage et d'auto-évaluation de la part des apprenants
- la possibilité d'obtenir une attestation finale du niveau de compétence atteint. Cette certification peut être délivrée soit de la part de l'établissement, soit en participant aux examens de certification des agences culturelles présentes en Italie.

Au cours de l'année 1998/99, ont été activés 6700 groupes d'élèves pour l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère. Selon les données du premier relevé³ du Ministère de l'Education, ils étaient ainsi répartis :

| | |
|--------------------------------------|------|
| • Cours d'anglais langue étrangère | 3488 |
| • Cours de Français langue étrangère | 1522 |
| • Cours d'Allemand langue étrangère | 1189 |
| • Cours d'Espagnol langue étrangère | 529 |

En pourcentages :

| | |
|--------------------------------------|-----|
| • Cours d'anglais langue étrangère | 57% |
| • Cours de Français langue étrangère | 21% |
| • Cours d'Allemand langue étrangère | 15% |
| • Cours d'Espagnol langue étrangère | 7% |

Ce chiffre a par la suite subi un fort infléchissement, faute de financements. Il en résulte avec évidence que le projet a surtout représenté une manière d'introduire l'enseignement de l'anglais, désormais considéré comme indispensable, et de permettre aux établissements scolaires de faire face aux protestations des élèves et de leurs familles lorsqu'au début du collège on leur imposait d'étudier le français ou l'allemand.

Un nouvel élément concerne les enseignants responsables des cours de deuxième langue. Le projet ouvre les portes à des professeurs externes au système scolaire, pourvu qu'ils possèdent un diplôme « de « spécialisation », en remettant aux chefs d'établissements la possibilité de recruter sur la base d'un C.V. Dès le début, le recours aux intervenants extérieurs et au personnel de langue maternelle étrangère a été massif.⁴ En effet, aucune reconnaissance au niveau de la carrière n'est prévue pour les professeurs titulaires qui acceptent d'enseigner dans le cadre du projet, sans compter le fait que pour un professeur titulaire il est très difficile d'assumer trois heures supplémentaires de cours par semaine.

Pour tous les enseignants concernés, l'**activation** des cours prévoyait la fréquentation d'une formation de 40 heures tenue par un des 300 formateurs du Ministère de l'Education, qui, de leur côté, avaient suivi une semaine de cours intensifs concernant les enjeux majeurs du projet (didactique modulaire, utilisation du *Cadre* et du *Portfolio*, utilisation des nouvelles technologies. etc.). Cependant, afin de favoriser le recrutement des professeurs titulaires, la formation n'a été proposée qu'aux enseignants « internes » au système scolaire. De cette manière, malgré les efforts des formateurs et du ministère, au cours de la première année, seulement 37% des enseignants recrutés pour le projet avaient suivi la formation prévue. Il apparaît clairement que le véritable point faible reste, encore une fois, le recrutement des enseignants, dès lors que les professionnels concernés ont reçu des formations linguistiques et didactiques hétérogènes.

Cette donnée explique aussi partiellement le fait que, dans un premier temps, les nouveautés méthodologiques proposées par les projets n'ont pas été vraiment accueillies, comme nous l'apprennent, encore une fois, les données du monitoring⁵. Par exemple, en ce qui concerne les outils didactiques, seulement 10% des enseignants déclarent avoir utilisé des produits multimédias et 2 % avoir eu recours à internet, alors que 19% ont préféré se servir d'un manuel⁶

Les cours activés ainsi que les examens de certification auprès des agences culturelles sont financés par le Ministère, à travers les Provveditorati. Après l'introduction du Projet « Lingue 2000 », la possibilité de participer aux examens de certification a été élargie aux

classes institutionnelles à travers un protocole d'entente entre le Ministre et les agences culturelles étrangères, ce qui a produit une demande croissante, de la part des élèves et de leurs familles, pour participer aux examens de certification, en accord d'ailleurs avec beaucoup d'enseignants titulaires, car l'obtention d'une attestation de niveau fournit, sans aucun doute, un supplément de motivation, quoique externe.

Les circulaires ministérielles sur le projet qui se sont succédé ont, par la suite, précisé les niveaux du Cadre Commun de Référence à atteindre pour obtenir les financements des examens de certification. Cela a constitué une véritable révolution dans l'enseignement /apprentissage des langues vivantes : pour la première fois on a essayé de quantifier les heures nécessaires pour obtenir des compétences définies :

| | Ecole Maternelle | Ecole Primaire | Collège | Premier cycle Deuxième cycle du lycée technique |
|----|------------------|------------------------------------|---|---|
| L1 | 100 heures | 300 heures Introduction (A1) | 300 heures Intermédiaire Seuil (A2/ B1) | 200 heures Niveau seuil / avancé (B1/B2) |
| L2 | | | 240 heures Introductif / Intermédiaire (A1/A2) | 200 heures |

| |
|---|
| Classes terminales du lycée classique ou scientifique |
|---|

| | |
|----|--|
| L1 | 200 heures consolidation des compétences |
|----|--|

| | |
|----|---------------------------------|
| L2 | 300 heures seuil/avancé (B1/B2) |
|----|---------------------------------|

Un élément nouveau est introduit au niveau des classes terminales : on propose d'attribuer une valeur supplémentaire à l'étude des langues, valable aussi comme crédit pour l'examen final, et on remet en discussion l'ancienne conception de l'équivalence du parcours dans les deux langues étudiées en permettant de postuler l'abandon de la première langue au cas où l'élève aurait déjà atteint un excellent niveau.

De plus, à travers une action de soutien (Action C du projet), des financements sont accordés aux établissements qui mettent au point des cycles d'activités ayant comme but l'utilisation de la langue étrangère en tant que langue véhiculaire. Dans l'école où je travaille, par exemple, une partie du programme d'histoire pour les classes de terminale se fait directement dans la langue étrangère, à travers l'organisation de cycles de conférences et d'un travail interdisciplinaire, qui prévoit l'utilisation des nouvelles technologies et des recherches autonomes de la part des étudiants⁸.

Au cours des premières années, 70/80% des sommes prévues pour les cours ont été destinées aux lycées classiques, dans lesquels l'étude d'une seule langue étrangère se termine normalement après les deux premières années.

Le Projet *Lingue 2000* a donc marqué un tournant dans l'enseignement des langues vivantes, et a surtout permis le passage dans la pratique didactique des principes du *Cadre Commun Européen de Référence*. Toutefois, la situation de l'enseignement des langues vivantes reste caractérisée par une grande diversité d'approches : à côté d'établissements

où les professeurs de langues vivantes ont désormais adopté le *Cadre* en tant que document fondamental de leur programmation, il existe encore des établissements où on suit toujours les anciens programmes ministériels qui n'ont pas été reformulés après la publication des documents du Conseil de l'Europe. Les voies d'accès à l'apprentissage des langues étrangères sont donc très différentes : un élève italien peut apprendre le français dans le cadre d'un enseignement institutionnel expérimental de bilinguisme ou d'un enseignement optionnel. La diffusion capillaire des examens de certification devrait entraîner une mise à jour des programmes et des examens de fin de cycle (au collège et au lycée) : les professeurs de langue sont obligés de travailler sur deux plans et de préparer leurs élèves pour des épreuves très différentes. Il faut aussi souligner le manque de correspondance entre les descripteurs du *Cadre* et ceux qu'on prévoit pour les examens de certification : une uniformisation généralisée est à présent invoquée par tous professionnels de l'enseignement des langues.

Dans cet univers en évolution permanente, le projet de réforme, voulu par l'ancien Ministre Berlinguer, de fait jamais entré en vigueur à cause du changement de gouvernement, affichait la volonté de tenir compte de la situation des autres pays européens⁹. L'école envisagée était ouverte, moderne avec une offre considérable d'options d'activités distribuées de manière très flexible. Pour les deux langues étrangères la loi prévoyait un montant horaire total à répartir de manière variable à l'intérieur de chaque cycle tout en intégrant la définition des objectifs et des niveaux à atteindre en fin de parcours. Cependant, le montant des heures prévues par les documents initialement présentés s'avéra largement insuffisant, surtout pour la deuxième langue étrangère étudiée (80 heures en deux ans pour le cycle correspondant aux deux dernières de collège, au lieu des 300 heures sur trois années attribuées à présent dans les classes expérimentales qui prévoient l'enseignement / apprentissage de deux langues).

La didactique modulaire constitue l'autre élément de nouveauté sur lequel il vaut la peine de s'arrêter : l'introduction des modules va de pair avec l'exigence de rendre plus souple et flexible le passage des élèves d'une filière à l'autre ainsi que la mise au point de parcours individualisés¹⁰. Le vieux modèle de transmission du savoir est remis en question. La centralité de l'apprentissage passe surtout au travers de sa prise de conscience du processus d'apprentissage et donc sur l'activation de stratégies, connaissances et compétences préalables. Dans ce sens, la didactique modulaire ne représente pas uniquement une façon différente d'organiser l'emploi du temps, ni une réorganisation de la progression des contenus. Le module est d'abord un moyen de faire partager les objectifs aux apprenants et à l'enseignant, avec une attention particulière portée à l'acquisition de compétences. La didactique modulaire suppose des apprenants qui construisent leurs savoirs et savoir-faire, à travers des moments explicites de réflexion métacognitive et de réélaboration. En même temps les apprenants doivent réfléchir sur leurs stratégies d'apprentissage, ainsi que sur leur propre style cognitif : pour pouvoir répondre aux exigences cognitives de tout le monde, l'enseignement doit faire appel à des stimuli différents, mais il doit surtout créer un climat favorable à l'interaction, ce qui demande une grande attention aux stratégies et styles des autres.

Un renouvellement méthodologique de cette envergure entraîne de nouveaux besoins en formation : en effet, les cours les plus récents sont axés sur les processus d'apprentissage : stratégies métacognitives, styles cognitifs, organisation d'activité d'auto-apprentissage.

Un indice de la diffusion de cette nouvelle conception de la didactique du FLE nous est fourni par l'analyse des méthodes les plus adoptées au cours de ces dernières années. En général, on constate que la structure traditionnelle prévoyant une progression en unités didactiques a été maintenue¹¹, même si immédiatement après la diffusion des circulaires ministérielles du *Projet Lingue 2000*, les auteurs ont proposé une répartition en modules avec des tests supplémentaires. Dans son introduction au guide du professeur, Luisa Beneventi explique sa conception du module : « Chaque module est conçu comme un ensemble pédagogique relativement indépendant et, en même temps, susceptible d'être ultérieurement articulé en modules plus petits et plus souples. Chaque module permet donc d'atteindre, en peu de temps, des objectifs précis et concrets, facilement vérifiables.¹² Beneventi revient ici sur l'un des aspects les plus intéressants de la didactique de ces dernières années c'est à dire l'accent mis sur la

possibilité d'atteindre des objectifs précis, concrets, vérifiables. Cette perspective est liée bien sûr à la conception d'un apprentissage qui se poursuit tout au long de la vie, mais également à la législation italienne récente¹³ sur la possibilité de passer d'une filière à l'autre qui postule la nécessité de pouvoir documenter les crédits acquis au cours des années d'études précédentes. La complexité des opérations cognitives nécessaires pour apprendre une langue étrangère (identifier, mémoriser, comparer, classer, déduire) entretient un rapport très étroit avec la capacité de travail de l'élève. L'enseignant doit surtout favoriser le transfert des stratégies d'une discipline à l'autre. En ce qui concerne les auteurs de manuels, leur réponse à ces exigences renouvelées est la différenciation des tâches et des activités proposées ainsi qu'une grande richesse de matériaux.

Les nouveaux manuels reflètent de même la prise en compte des épreuves de certification et fournissent des tests conformes aux épreuves DELF¹³, tout en intégrant parfois les descripteurs du *Cadre* ou en proposant des pages d'auto-évaluation qui suggèrent également des révisions¹⁴.

L'introduction du *Cadre* et l'organisation modulaire des cours constituent, sans aucun doute, des changements bouleversants dans le panorama du système scolaire italien et de l'enseignement du FLE. Cependant, la plus grande nouveauté de ces dernières années a été le démarrage - invoqué depuis des décennies - des écoles de spécialisation pour la formation des enseignants de toutes les disciplines (SSIS).

La loi concernant la réorganisation de l'enseignement universitaire et la création des écoles de spécialisation assurant la formation initiale des enseignants remonte à 1990. Le décret permettant sa mise en application est paru en mai 1998. Les écoles de spécialisation ont commencé leur activité en 1999, ce qui a permis de combler la lacune majeure du système éducatif italien, même si la coexistence de ce système de recrutement avec les derniers concours pour la titularisation contrebalance l'amélioration visible qu'elles entraînent.

Les SSIS doivent assurer le développement d'attitudes et compétences qui caractérisent les professionnels de l'enseignement. Les programmes de ces deux années de spécialisation supplémentaires ont un dénominateur commun et envisagent l'étude des Sciences de l'Éducation, des compétences liées à la pratique en classe, des connaissances historiques et épistémologiques concernant leurs disciplines de spécialisation ainsi que leur évolution, et surtout des compétences en didactique de l'enseignement/apprentissage.

Les SSIS, auxquelles ont accès les étudiants possédant déjà une maîtrise dans la discipline, ont une durée de deux ans, et prévoient la fréquentation obligatoire des cours (en général quatre heures par jour, sur cinq jours par semaine, pour deux semestres par an). L'accès suppose la réussite à un test et à une épreuve orale.

Pour chaque étudiant, le Conseil de la SSIS approuve un parcours d'études individualisé en tenant compte des crédits éventuellement acquis au cours de sa formation universitaire. Les cours à suivre et les examens à passer ne sont pas exactement les mêmes partout, car les SSIS se caractérisent aussi par une grande variété d'approches, les universités jouissant d'une assez large autonomie.

Parallèlement aux cours, on a mis en place des activités de laboratoire (élaboration de projets didactiques, simulation d'activités en classe) et, en deuxième année, un stage de 400 heures dans les classes d'un enseignant titulaire de FLE. À côté des professeurs universitaires (et parfois enseignants du secondaire) qui tiennent les cours, des « tutors » recrutés à travers un concours tous les quatre ans, suivent le stage et toutes les activités se rapportant à la présence des stagiaires dans les établissements scolaires. L'école constitue de cette manière, « un pont entre l'université et l'école, ce qui ne signifie pas un transfert des résultats de la recherche universitaire dans les classes, mais un circuit recherche universitaire/ recherche scolaire/ recherche commune, chacune apportant sa contribution à l'autre¹⁵. L'activité de stage est d'abord préparée à travers l'analyse de la législation scolaire, des programmes et des programmations, des outils d'enseignement, de documents de présentation de l'école (dont le plus important, le *Piano dell'offerta formativa -POF-* constitue, le noyau de toute programmation disciplinaire) . Les

tuteurs assurent ensuite le passage dans les classes, en contactant les établissements et les enseignants et fournissent les grilles d'analyse, ainsi que des suggestions pour la mise en place d'un module effectué par le stagiaire, en accord avec la programmation didactique de la classe de FLE, et avec les observations menées auparavant. L'enseignant responsable de ce parcours de formation rédige enfin un profil du stagiaire et il exprime un jugement sur son travail.

L'examen final, qui a valeur d'examen d'Etat, correspond à l'épreuve d'un concours menant à la titularisation¹⁶. L'examen prévoit une épreuve écrite et la discussion des aspects méthodologiques de l'enseignement du FLE, ainsi qu'un mémoire élaboré par le candidat sur la base de son expérience de stage, des cours théoriques dispensés et des activités de laboratoire.

L'école italienne attend, non sans préoccupation, la réforme annoncée par le nouveau Ministre. Les enseignants de FLE, tout comme leurs collègues de langues vivantes, souhaitent que cette réforme n'appauvrisse pas la richesse des expérimentations lancées ces dernières années et l'innovation didactique qu'elles ont entraînée. La nouvelle réforme de l'université greffée sur une refonte générale des tentatives de ces dernières années devra surtout assurer la continuité des expériences mûries à l'intérieur des écoles pour la formation des enseignants.

Notes

¹ Circulaires Ministérielles CM 304/98 et 160/99

² Le « Provveditorato » est un organe de l'Administration avec des fonctions analogues à l'Inspection Académique.

³ L'introduzione della seconda lingua comunitaria nella scuola media. Monitoraggio delle attività scolastico 1998-1999. Rapporto di sintesi, Ministero dell'Istruzione, Direzione generale dell'Istruzione Secondaria di Primo Grado, Biblioteca di Documentazione Pedagogica, 1999, p 3.

⁴ Le monitoraggio nous fournit un aperçu des diplômés des enseignants « externes » : « Titoli dei docenti esterni : In possesso del diploma di specializzazione all'insegnamento della lingua straniera (1238) ; In possesso dell'abilitazione (782) ; Laureato quadriennale (2160) : ultore e conoscitore della lingua (1538) . L' introduzione della seconda lingua comunitaria nella scuola media. Monitoraggio delle attività anno scolastico 1998-99, cit. p 5.

⁵ Voir ci –dessus

⁶ L'introduzione della seconda lingua comunitaria nella scuola media. Monitoraggio delle attività anno scolastico 1998-1999

cit. p. 7.

⁷ Il s'agit d'un lycée technique.

⁸ « Azione C potenziamento dell'insegnamento della lingua curricolare e della seconda lingua sperimentale » ex. art.278 D.L V.O 297/94.

⁹ DL 10 février 2000, n°30.

¹⁰ Voir à ce propos le livre de Gaetano Domenici, Manuale dell'orientamento e della didattica modulare, Bari, Laterza 2000

¹¹ Voir à cet égard, deux des méthodes les plus diffusées pour le collège, notamment Planète Ados (Milano, Mondadori-Lang, 2000) et Nouvelles Rencontres, (Milano, Minerva Italica, 2000^o structurées en unités didactiques.

¹² Luisa Beneventi, Nouveau Prisme. Livre du Professeur, Bologna, Zanichelli, 1999, PVIII.

¹³ Le DL 144/99 discipline la nouvelle formation scolaire : à présent, après la fin du collège , les élèves italiens doivent fréquenter au moins une année supplémentaire au niveau du lycée

¹⁴ Citons, à ce propos , Champion (Clé Internationale Cideb, 2001), Nouvelle Interaction , nouvelle édition (Zanichelli,2001) Nouveau Prisme, cit .

¹⁵ N.Minerva,D.Londei, C. Pellandra, La formation des enseignants de FLE en Italie, « Etudes de linguistique Appliquée » 95, numéro spécial, Juillet-Septembre 1994, p,39.

¹⁶ (rt.2Tab.XXIII bisD.P.R./96 ; Art.?co.8Art.4,co.,D.M./98)

L'introduzione della seconda lingua straniera nella Scuola italiana

Paolo E. Balboni

Président de la faculté de langues et littératures
Université Ca' Foscari - Venise

Il Trattato di Maastrich, all'art. 126, ha reso ufficiale ciò che fino dagli anni Ottanta le scuole di quartieri medio-alti attuavano da anni: l'introduzione della seconda lingua straniera – che significa insegnare l'inglese e un'altra lingua straniera.

La Riforma della scuola in via di realizzazione in questi anni assume questa disposizione del Trattato ed introduce lo studio di una seconda lingua straniera nelle nostre scuole a partire dal sesto anno e fino all'Esame di Stato alla fine della formazione secondaria.

La lingua francese è la più diffusa insieme a quella inglese nella Scuola italiana e questo le garantisce una posizione quantitativamente importante in questa prospettiva; ma la lingua francese è anche quella della formazione della classe dirigente - sia culturale sia socio-economica – di oggi, e questo offre anche una garanzia qualitativa per la sua conservazione nel nostro sistema scolastico.

Sul piano politico la decisione dell'allora CEE era chiara: rifiutando il modello monolingue dell'America inglese, spagnola e portoghese, si è voluto riproporre il modello plurilingue che ben presente è nella storia; ma al di là delle considerazioni politiche, che riguardano la vita dell'intera *polis*, dell'Europa nel suo complesso, sul formativo l'introduzione di una seconda lingua straniera ha ragioni altrettanto importanti per la vita dei singoli cittadini, delle singole persone.

L'educazione linguistica vuole aiutare la persona nella autopromozione, il che presuppone la capacità di socializzare (per scopi sia affettivi sia pragmatici), il che a sua volta presuppone l'accettazione (per quanto dialettica) dei modelli culturali della comunità straniera.

Sull'utilità socializzante dell'inglese non esistono dubbi: ma proprio la globalizzazione lo ha deculturalizzato, sterilizzando i portati culturali che poteva avere un decennio fa: l'inglese contribuisce sempre meno all'*educazione* e sempre più all'*istruzione* per cui il ruolo formativo della lingua straniera finisce per essere affidato alla seconda lingua straniera: è questa la sfida che si apre per il francese nella Scuola italiana.

Il valore aggiunto della seconda lingua straniera sta nel fatto che l'analisi comparativa non è più tra la lingua-e-cultura italiana degli studenti e la lingua-senza-cultura inglese che costituisce il passaporto per il mondo, ma tra l'italiano e lingua-e-cultura francese. C'è anche un valore aggiunto sul piano della lingua: il francese e l'italiano sono lingue romanze, e nel momento in cui, sotto la guida dell'insegnante, lo studente nota ad esempio che ad "alto", "caldo", "calvo" corrispondono *haut*, *chaud* e *chauve* inizia a cogliere delle regolarità nell'evoluzione parallela delle due lingue – diventa un linguista *in nuce*. E sul piano educativo questo significa molto di più che il semplice apprendere alcune formule di saluto o di congedo: significa mettere le basi per continuare ad apprendere lingua per tutta la vita.

L'insegnamento parallelo della lingua italiana e di due lingue straniere pone comunque vari problemi glottodidattici. È facile per un insegnante seguire la tradizione per cui si occupa della sua disciplina e limita la collaborazione con qualche collega ad alcuni momenti di "interdisciplinarietà", nozione alquanto vaga. Ora, il francese insegnato in splendido isolamento disciplinare tradisce il compito formativo che le abbiamo assegnato sopra perché:

a. lo studente di 11-12 anni ha già una storia personale di apprendimento della prima lingua, esperienza che non può essere né ignorata (se sa già cos'è un *cloze* è inutile starglielo a spiegare di nuovo) né, soprattutto, contraddetta ;

b. gli insegnanti di lingua straniera sono due, le lingue sono due, ma la mente dello studente è unica. Un insegnamento scoordinato delle due lingue non solo rischia di creare degli "schizofrenici" sul piano delle strategie a metodologie di acquisizione, ma tradisce il principio di interdipendenza di Cummins che, ricorrendo alla metafora dell'iceberg, mostra come molta della competenza linguistica è "sommersa" nella mente come l'iceberg nel mare, e che spesso ciò che alla superficie appare come una serie di entità separate, di lingue o guglie di ghiaccio autonome, abbia in realtà una solida base comune, che sostiene sia l'una sia l'altra ;

c. proprio perché si tratta di due lingue straniere, molti dei problemi da affrontare sono comuni – addirittura sono condivisibili con l'insegnamento della lingua italiana, all'interno della nozione unitaria di "educazione linguistica": è inutile che ogni docente intervenga in tempi e in modi diversi per insegnare a riassumere, a distinguere "molto" in funzione di avverbio o di aggettivo, ad analizzare un testo letterario: la sinergia è dettata dal buon senso ancor prima che da considerazioni glottodidattiche

d. un aspetto particolare è costituito dall'uso delle glottotecnologie: non solo l'aula multimediale è la stessa indipendentemente dalla lingua che viene insegnata, ma proprio nel lavoro autonomo in rete o con altri multimedia è possibile il transfer diretto di strategie e attività di apprendimento da una lingua all'altra: quando un ragazzo ha appreso a cercare in rete notizie su Baudelaire, a selezionare i siti, a copia-incollare le cose importanti in un unico file, quella sua competenza è direttamente spendibile anche per una ricerca su Kleist o sulla Austen

Per queste ragioni *l'insegnamento di due lingue straniere è necessariamente un insegnamento coordinato e, per quanto possibile, integrato*. Se non si dovesse realizzare questa forma di cooperazione – per ragioni che possono essere comprensibili, soprattutto se legate alla considerazione del mutato ruolo del francese da lingua egemone, nella tradizione dall'Ottocento ad oggi, a lingua seconda – si tradirebbe la grande opportunità del francese: quella di affiancarsi all'inglese, lingua del fare e dell'operare nella grande Babele globalizzata, come lingua dell'essere, lingua studiata non per la sua utilità (che c'è, ma che il ragazzino ossessionato dai media e dalle famiglia non può certo comprendere, all'inizio) ma per il piacere di scoprire un mondo, di scoprire una cultura, un modo di vivere – realtà che l'inglese lingua franca rischia di mettere sempre di più in secondo piano (1).

Per un approfondimento di queste riflessioni cfr. Paolo E. BALBONI, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2002, cap. 8.

3ème Partie :
De nouveaux horizons pour la recherche :
la didactique comparée des langues-cultures

« Pour une didactique comparée des langues-cultures »

Christian Puren

Université Jean Monnet - Saint Etienne

Responsable du CEDICLEC (UMR CNRS EA 3069)

<http://www.univ-st-etienne.fr/celec/cediclec.htm>

Avertissement : Le texte ci-dessous est plus de l'ordre du manifeste que de l'article de recherche, et c'est pourquoi il n'est accompagné d'aucune référence bibliographique (même s'il est redevable à de très nombreux collègues et autres auteurs, que j'ai souvent eu l'occasion de citer dans mes articles antérieurs). Il se veut en effet un appel personnel à la mise en place d'une structure de recherche collective en didactique comparée des langues-cultures.

La discipline « didactique des langues-cultures » est progressivement parvenue à maturité au cours des trente dernières années, en particulier grâce aux spécialistes de français langue étrangère, à leurs centres de recherche, leurs associations, leurs revues et collections éditoriales. Son objet est le processus conjoint d'enseignement apprentissage des langues-cultures, et son projet – résolument interventionniste – l'amélioration de ce processus.

La conception de la recherche disciplinaire n'est pas encore parfaitement partagée et stabilisée parmi ses spécialistes (mais un tel accord général et définitif est-il possible et souhaitable dans quelque domaine que ce soit pour que s'y maintienne une dynamique interne ?...). D'ores et déjà, cependant, il me semble que s'est réalisé un large consensus sur les six grandes approches suivantes, très fortement reliées entre elles tout autant qu'aux paradigmes scientifiques actuels qui les fondent. L'idée à la base du projet présenté ici est que chacune de ces six approches justifie que soit mise en chantier une septième, celle du comparatisme. (Les parties argumentatives correspondantes sont mises en italique.)

1. L'approche compréhensive (la centration sur les acteurs)

L'expression d'« approche compréhensive » est empruntée à l'opposition – bien connue des spécialistes du domaine – entre une « sociologie critique » à la Bourdieu, dans laquelle le chercheur se propose de révéler des réalités dont la majorité des acteurs seraient pas conscients (ce qui permettrait en particulier à une minorité d'entre eux de les utiliser à leur profit), et une « sociologie compréhensive » à la Max Weber, qui se centre sur les acteurs dans leur environnement en valorisant leur conscience, leur expérience et leur intentionnalité, c'est-à-dire leur degré de « compréhension » réelle (d'où l'appellation de cette approche) des jeux auxquels ils ont soumis, des enjeux auxquels ils sont confrontés, des actes qu'ils réalisent et des projets qu'ils construisent. Cet approche compréhensive correspond à l'émergence d'un **paradigme compréhensif** dans l'ensemble des sciences sociales (auxquelles correspond en partie l'épistémologie de la didactique des langues-cultures puisque son objet implique des acteurs en relation active dans un cadre institué), paradigme qui repose sur une réhabilitation de la part explicite et réfléchie de l'action, ainsi que de la compétence des acteurs à analyser eux-mêmes leur environnement et les actions qu'ils y réalisent.

Jusqu'à ces dernières années, le seul comparatisme reconnu à l'intérieur de la discipline était chronologique (en particulier sous la forme de l'histoire de ses méthodologies constituées), un comparatisme synchronique ne pouvant y avoir de sens tant que s'y imposait l'idée d'un progrès à la fois linéaire et universel. Or la linéarité est depuis longtemps dépassée dans la représentation du progrès scientifique, et il en est de même de l'universalité à partir du moment où, dans une approche compréhensive en didactique des langues-cultures, on prend en compte les différentes langues et les différentes cultures de ces acteurs à part entière que sont tout autant les chercheurs, les formateurs, les enseignants... et les apprenants.

2. L'approche environnementaliste (la contextualisation)

Tous les acteurs agissent en permanence dans un environnement qui à la fois les détermine et qu'ils déterminent en retour, dans une logique que l'on voit bien mise en œuvre, en didactique des langues-cultures, dans les relations récursives qui s'établissent entre les situations (données) et les dispositifs (construits) d'enseignement/apprentissage. Dans l'histoire des idées, on est passé du paradigme structuraliste – où l'on mettait en avant le fonctionnement interne de l'objet d'étude – au **paradigme environnementaliste** – où l'on met l'accent, au contraire, sur les relations complexes entre l'objet d'étude et son environnement. La recherche en didactique des langues-cultures relève en partie de l'épistémologie des « sciences de l'ingénierie » parce qu'elle porte sur la conception d'un projet (la réalisation d'un processus conjoint d'enseignement/apprentissage), et non pas sur l'analyse d'un objet d'enseignement/apprentissage (la langue ou la culture). C'est la raison pour laquelle, après d'autres sciences humaines, elle est passée d'un paradigme de l'optimisation (dans lequel il s'agit de rechercher les modes de décision les meilleurs dans tous les contextes – d'où son recours initial à des sciences extérieures comme la linguistique pour lui fournir des règles permanentes basées sur la description rationnelle de la langue comme système doté de ses propres règles internes –) à un **paradigme de l'adéquation** (dans lequel il s'agit de rechercher les meilleurs modes d'adaptation de chaque décision à son contexte particulier).

Or le comparatisme est l'un des deux outils indispensables à l'opération de contextualisation : on ne peut faire apparaître en effet la spécificité d'un contexte que par rapport à des problématiques générales ou par rapport à d'autres contextes spécifiques.

La contextualisation vaut aussi pour l'objet et le projet disciplinaires. Les sciences humaines qui se sont trouvées confrontées à la forte prégnance d'environnements complexes sur leur objet d'analyse et leur projet d'intervention, ont été naturellement amenées, à un certain stade de leur développement, à intégrer en elles-mêmes les approches historique et comparatiste pour maintenir en interne à la fois leur cohérence théorique et leur efficacité pragmatique. C'est le cas par exemple du Droit, de l'histoire, des études littéraires, de la linguistique ou de la civilisation. La didactique des langues-cultures partage sur ce point la situation épistémologique de ces disciplines.

C'est pourquoi, après avoir intégré la dimension historique, la didactique des langues-cultures doit maintenant, pour être capable de relever elle-même les enjeux qui sont désormais les siens, se donner les moyens d'un comparatisme qui lui soit propre.

3. L'approche qualitative (la conceptualisation interne)

Le projet constitutif de la recherche en didactique des langues-cultures, la seule raison d'être professionnelle de ceux qui s'en réclament, est d'aider à devenir plus autonomes des enseignants dont la mission est à l'identique de rendre leurs élèves plus autonomes. Il ne peuvent évidemment pas le faire en acceptant pour eux-mêmes le statut et la fonction

de supplétifs d'autres disciplines, de vulgarisateurs de toutes ces théories externes constituées (linguistiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques, sociologiques, historiques, anthropologiques, psychanalytiques, économiques, géopolitiques,... : la liste peut en être allongée à volonté) qui construisent des connaissances très pertinentes mais dans leur domaine et pour leur domaine. Ce que cherchent à construire les chercheurs en didactique des langues-cultures pour leur propre projet, ce sont les outils de base indispensables à une modélisation permanente par les enseignants eux-mêmes de leurs propres pratiques. C'est la raison fondamentale (dans le sens fort du terme) pour laquelle ils veulent une discipline qui soit elle-même autonome.

C'est pour la même raison que la recherche en didactique des langues-cultures relève plus de l'ordre des questions particulières que le chercheur, le formateur ou l'enseignant se pose sur son propre terrain, que de l'ordre des « hypothèses générales » au sens où on les entend dans les sciences dites « dures » ou « exactes » ; plus de l'analyse qualitative que de l'analyse quantitative, les données premières sur lesquelles travaillent les chercheurs en didactique des langues-cultures n'étant pas principalement des chiffres mais des mots, qu'ils recueillent sur le terrain par observation directe ou différée (classes observées, enregistrées ou vidéoscopées), étude de documents écrits (programmes, textes officiels, matériels didactiques,...), questionnaires ou entretiens auprès des acteurs du domaine, analyse d'expériences en enseignement/apprentissage ou en formation, etc.

À partir du moment où l'on rejette toute forme d'applicationnisme, c'est-à-dire que l'on s'interdit le recours à des théories externes supposées universelles parce que « scientifiques », des outils conceptuels communs créés par et pour la comparaison entre des contextes très nombreux et hétérogènes deviennent indispensables si l'on veut éviter l'éclatement de la discipline « didactique des langues-cultures » en une juxtaposition de multiples descriptions contingentes, et y maintenir un minimum de cohérence épistémologique d'ensemble.

4. L'approche pragmatiste (la confrontation avec la réalité)

Le modèle épistémologique le mieux adapté aux spécificités de la didactique des langues-cultures est proche de celui de ces pragmatistes américains pour qui le critère du « vrai » n'est pas la correspondance avec la réalité, mais plus modestement la pertinence et l'efficacité pour la réalisation des projets humains dans l'environnement où ils se situent, et qui pour cela renoncent à la connaissance de la vérité en elle-même au profit de la recherche d'un accord commun. Contre la conception positiviste de la connaissance comme représentation de la réalité, les didacticiens de langues-cultures choisissent la conception pragmatiste de la connaissance comme confrontation avec la réalité, « comme le fait d'avoir affaire à elle ». L'activité réflexive relève ainsi en didactique des langues-cultures de la responsabilité de ses acteurs dans l'environnement où ils se trouvent et en fonction du projet qui est le leur.

Dans cette perspective pragmatiste, le comparatisme est indispensable pour éviter la juxtaposition de discours personnels isolés renvoyant à la contingence de chaque environnement et à la seule intentionnalité de chacun des acteurs. On le constate dans les dérives auxquelles donnent lieu parfois les « recherches-action » ou « formations-action », dans lesquelles la réflexion collective n'évite pas toujours que la seule évaluation ne se limite à la satisfaction déclarée des acteurs et à ce qu'ils affirment avoir appris eux-mêmes, sans que s'opère ce qui constitue précisément l'un des objectifs de l'approche comparatiste, à savoir, au delà de la spécificité irréductible de toute action en contexte, la production d'un savoir transférable à d'autres acteurs et à d'autres environnements.

5. L'approche complexe (la variation des perspectives)

L'objet de la didactique des langues-cultures est par nature complexe, c'est-à-dire que, quel que soit la finesse du découpage que l'on y opère, chacune de ses parties reste composée d'éléments pluriels, hétérogènes, variables, interreliés, en partie opposés, toujours susceptibles d'entrer en contradiction et d'être modifiés tant par un environnement global aléatoire que par la subjectivité des acteurs. C'est pourquoi la réflexion en didactique des langues-cultures relève d'un **paradigme de la complexité** qui oblige en particulier à rechercher constamment :

- a) les multiples relations (comme celles d'opposition, d'évolution, de continuum, de contact, de récursivité et d'instrumentalisation) qu'il est possible d'établir entre des éléments opposés, par exemple entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage, la langue et la culture, la logique objet et la logique sujet, l'orientation produit et l'orientation processus, l'authenticité et l'artificialité, la forme et le sens, etc. ;
- b) les multiples perspectives qui vont permettre, à défaut d'aboutir à l'impossible « vérité ultime » sur ses objets de recherche (laquelle serait par ailleurs fort inquiétante dans un domaine où la subjectivité et l'intentionnalité des acteurs sont des paramètres décisifs...), d'en donner la perception la plus complexe possible en enchaînant différentes perspectives, comme lorsque l'on examine les diverses facettes d'un objet en le faisant tourner entre ses mains.

Ce paradigme de la complexité constitue l'un des fondements du comparatisme en didactique des langues-cultures : l'analyse d'une problématique didactique s'opère par la comparaison des perspectives différentes obtenues en faisant varier successivement les angles d'observation.

6. L'approche constructiviste (la cognition et la métacognition)

On sait que dans les recherches en didactique des langues et des cultures domine actuellement le **paradigme cognitif**, dans lequel on considère l'apprentissage d'une langue comme un processus cognitif de construction, déconstruction, reconstruction permanente par chaque apprenant de ses représentations conscientes et inconscientes concernant le fonctionnement de la langue et de la culture étrangères, représentations produites en particulier par le contact de celles-ci avec la langue et la culture maternelles. Cette approche constructiviste appelle à son tour l'approche comparatiste puisqu'elle amène à valoriser en classe non seulement les activités réflexives de comparaison explicite entre les deux langues et les deux cultures, mais aussi les activités méta-réflexives de comparaison explicite entre les modes et tâches d'apprentissage, et les modes et tâches d'enseignement.

L'approche comparatiste peut et doit être élargie désormais, dans la même perspective constructiviste, à l'étude des phénomènes de contact :

- a) *entre les méthodologies d'enseignement et les méthodologies d'apprentissage, méthodologies produites par les cultures d'appartenance, les traditions pédagogiques et didactiques, les environnements d'enseignement/apprentissage, les formations reçues, les expériences accumulées, les caractéristiques psychologiques individuelles,...* ;
- b) *entre les didactiques des langues-cultures étrangères, par exemple celles des différentes langues vivantes étrangères en France et en Europe, ou celles du français langue étrangère dans le monde, avec ce qu'elles supposent de spécifique en termes de traditions méthodologiques, de conception de la recherche, de la formation didactique et de la discipline elle-même.*

7. L'approche comparatiste

Parallèlement aux traditions comparatistes dans les disciplines citées *supra*, il existe actuellement un projet de construction d'une didactique comparée interdisciplinaire (cf. le n° 141 de la *Revue Française de Pédagogie*, oct.-nov.-déc. 2002, intitulé « Vers une didactique comparée ») par rapport auquel les didacticiens de langues-cultures étrangères ne peuvent qu'être réticents pour les raisons suivantes :

a) Cette didactique comparée interdisciplinaire est conçue au sein des Sciences de l'Éducation, ce qui peut remettre en cause l'autonomie difficilement conquise de la didactique des langues-cultures.

b) Cette didactique comparée interdisciplinaire est très influencée par la didactique des sciences exactes en général et des mathématiques en particulier, avec une focalisation traditionnelle sur la notion de « transposition didactique ». Or cette notion est épistémologiquement non pertinente en didactique des langues-cultures parce que l'objectif y est l'apprentissage non pas d'un savoir scolaire en rapport avec un savoir savant, mais d'un savoir-faire social en langue-culture.

c) Cette didactique comparée interdisciplinaire se réfère principalement au système scolaire de la France ou tout au plus des pays occidentaux. Or la didactique du français langue étrangère couvre l'enseignement dans tous les pays du monde à des publics très différents dans des environnements extrêmement divers, et elle bénéficie de la longue et riche expérience correspondante. De sorte qu'elle ne peut faire l'économie d'un comparatisme interne, et qu'elle dispose des moyens et des matériaux nécessaires pour le faire fonctionner d'emblée de manière efficace.

D'un point de vue stratégique, il est devenu urgent, en français langue étrangère, de prendre en compte le fait que désormais de très nombreux didacticiens initialement formés en France ont développé ou auront à développer dans leurs différents pays, pour mettre en œuvre les différentes approches énumérées ci-dessus, non plus de simples adaptations locales de méthodologies développées à partir d'un Centre unique (la France...), mais de véritables constructions didactiques originales. C'est pourquoi une approche comparative interne en didactique des langues-cultures est devenue indispensable pour constituer, entre tous les terrains d'enseignement, de recherche et de formation en français langue étrangère répartis dans le monde entier, un domaine de réflexion commune conçu dans une perspective moderne d'échanges égaux et de développement durable.

J'appelle tous les collègues partageant ces idées et ce projet à prendre contact avec moi, pour participer à la création et à l'animation de ce nouveau domaine de recherche.

Le programme de recherche 2003-2006 du CEDICLEC

Le programme de recherche 2003-2006 du CEDICLEC s'inscrit bien entendu dans le cadre du programme scientifique actuel du CELEC (Dossier de contractualisation 2002-2006, **Annexe 1** en fichier séparé joint au présent envoi), auquel le CEDICLEC se propose d'apporter une perspective originale, propre à la didactique des langues-cultures. Ci-dessous, ce programme du CEDICLEC, rédigé en mars 2003 à l'intention des collègues membres des autres composantes du CELEC :

« Contextes culturels et constructions didactiques en enseignement/apprentissage des langues-cultures »

Depuis maintenant une vingtaine d'années, la culture s'est imposée comme un objet à part entière de l'enseignement/apprentissage des langues, et comme un objet de recherche d'une discipline – la « didactique des langues » – que beaucoup de ses spécialistes appellent d'ailleurs désormais pour cette raison « didactique des langues-cultures ».

Ainsi, dans les recherches sur l'acquisition des langues domine actuellement l'hypothèse cognitive ou constructiviste : l'apprentissage d'une langue y est considéré comme un processus mental, dans la tête de chaque apprenant, de construction, déconstruction, reconstruction permanentes de ses représentations conscientes ou

inconscientes sur le fonctionnement de la langue étrangère. L'ensemble instable constitué de l'ensemble de ces représentations – qui est appelé en allemand *lernaltersprache*, « la langue de l'apprenant » – est désignée en français par l'expression « interlangue » (certains ont parlé aussi de « grammaire intermédiaire ») pour souligner qu'il s'agit d'un phénomène de **contact** entre la langue maternelle et la langue étrangère.

C'est la même hypothèse cognitive ou constructiviste qui domine dans la manière dont on aborde actuellement, en didactique des langues-cultures, la question de l'enseignement/apprentissage de la culture, à savoir « l'interculturel » : l'apprentissage d'une culture étrangère y est considéré comme un processus mental de construction, déconstruction, reconstruction permanentes de ses représentations conscientes ou inconscientes concernant cette culture. La prise de conscience de ses représentations inconscientes, la découverte de ses propres spécificités culturelles que permet le contact avec une autre culture par l'intermédiaire de sa langue, ont provoqué en didactique des langues-cultures une forte revalorisation de la finalité éducative (remise en cause des stéréotypes sociaux, lutte contre la xénophobie et le racisme, respect de l'Autre, ouverture à l'altérité) désormais élargie à un projet humaniste à l'échelle du monde (compréhension entre les peuples, enrichissement mutuel,...).

L'originalité du programme de recherche du CEDICLEC consiste :

- 1) à coupler cette approche cognitive et constructiviste avec l'approche comparatiste classique, en considérant l'activité comparatiste comme un processus interne et subjectif que réalisent aussi en permanence (consciemment ou inconsciemment) les différents acteurs du domaine (apprenant, auteur de cours, formateur, méthodologue et didacticien,) et non pas uniquement comme une méthode d'analyse qui serait propre à des spécialistes extérieurs non directement impliqués dans ce processus ;
- 2) à orienter cette activité comparatiste en fonction des trois perspectives constitutives de la discipline « didactique des langues-cultures », à savoir méthodologique, didactique et didactologique (1), et en fonction des interrelations entre ces trois perspectives.

Pour se limiter ici à la première perspective, il se trouve que les phénomènes de contact sont massifs dans l'enseignement du français langue étrangère – que ce soit en France ou à l'étranger – entre les méthodologies d'enseignement et les méthodologies d'apprentissage (méthodologies produites par les cultures d'appartenance, les traditions pédagogiques et didactiques, les environnements d'enseignement/apprentissage, les formations reçues, les expériences accumulées, les caractéristiques psychologiques individuelles,...) :

– En France, l'enseignant natif se retrouve généralement, avec sa méthodologie d'enseignement, face à des apprenants dont les méthodologies d'apprentissage sont différentes de la sienne, et différentes les unes des autres.

– À l'étranger, les enseignants natifs de français langue étrangère utilisent souvent des manuels élaborés en France ; ils ont été formés souvent à une didactique élaborée en France par des didacticiens français influencés consciemment ou inconsciemment par un « environnement » de référence très prégnant (apprentissage semi-intensif ou intensif du français en France par des adultes, enseignant natif, en particulier) ; un nombre négligeable (de par leur poids et leur influence) de formateurs et didacticiens étrangers sont venus se former en France au cours d'un séjour qui a généralement eu pour eux valeur initiatrice, et ils y reviennent régulièrement : on retrouve là, très présent, le noyau thématique retenu par le CELEC dans son actuel programme scientifique, celui du voyage, et dans la forme du « paradigme historique du 'voyage de formation' » dans la culture occidentale. Cette aspect possible de la recherche devrait intéresser les didacticiens étrangers faisant partie du réseau du GERFLINT, qui peuvent sans doute reprendre textuellement, parce qu'ils la vivent dans leur profession, le thème de recherche du CELEC, « Contextes culturels et construction de l'identité ». Un colloque international sur ce thème sera organisé avec l'appui du GERFLINT d'ici la fin de l'actuel contrat quadriennal du CELEC.

L'époque est révolue, en didactique des langues-cultures, où un applicationnisme linguistique et psychologique (structuraliste distributionnel et béhaviorisme skinnérien dans la méthodologie audio-orale américaine des années 50-60, par exemple) justifiait l'exportation dans d'autres pays de méthodologies élaborées ailleurs, parce que supposées « scientifiques ». L'un des thèmes majeurs de la discipline est désormais la « contextualisation », ou, comme le dit Robert Galisson, la liaison entre le contexte et le complexe. On peut signaler le parallélisme (dont il existe d'autres exemples historiques, comme la relation entre les exercices structuraux et les chaînes de montage de l'usine tayloriste) de l'évolution des idées en didactique et en management d'entreprise, où l'on est passé d'un paradigme de l'optimisation (rechercher la décision la meilleure dans l'absolu) à un paradigme de l'adéquation (rechercher la décision la meilleure dans le contexte en question).

Enfin, la revalorisation actuelle de la littérature en didactique des langues-cultures comme mode de contact avec la culture de l'Autre peut fournir au présent projet des objets de recherche centrés sur la littérature. On peut penser, par exemple, à la comparaison des approches méthodologiques du texte littéraire dans les traditions didactiques de différents pays.

Bien d'autres perspectives peuvent être imaginées, qui permettront d'exploiter la plupart des « axes principaux » affichés dans le « programme scientifique 2003-2006 » du CELEC, « sociologique, pragmatique, anthropologique, poétique et linguistique ».

Le recrutement et le fonctionnement du CEDICLEC

Le CEDICLEC vise les activités attendues d'un Centre de recherche universitaire : organisation de séminaires réguliers, de rencontres et de colloques, publications. Son programme de recherche 2002-2006 a été défini de manière à tenir compte des différents facteurs en jeu, à savoir les contenus du programme commun aux différentes composantes du CELEC, la taille réduite de l'équipe locale, le partenariat avec le GERFLINT, les deux Masters en attente d'homologation ministérielle (« Didactique du Français langue étrangère et seconde » et « Didactique scolaire des langues-cultures »), enfin la nature de son propre projet scientifique.

- a) En ce qui concerne le recrutement de ses membres, les règlements régissant les Centres de recherche reconnus par le Ministère (comme l'est le CELEC) sont très stricts : ils ne permettent un rattachement en tant que « membres statutaires » qu'aux enseignants-chercheurs (c'est-à-dire enseignants titulaires en université, donc Maîtres de Conférence, Professeurs des Universités ou assimilés) d'une université française et qui ne sont pas déjà membres statutaires d'un autre Centre de recherche. Si ces enseignants-chercheurs sont déjà membres statutaires d'un autre Centre de recherche français (qui y ont, en d'autres termes, leur « rattachement principal »), ils peuvent cependant demander un « rattachement secondaire » au CELEC-CEDICLEC en tant que « membre associé »... ou intervertir l'ordre de leur rattachement.
- b) C'est ce même statut de « membre associé » qui peut être accordé aux enseignants-chercheurs français travaillant dans une université étrangère, aux enseignants-chercheurs étrangers d'une université étrangère ainsi qu'aux enseignants non titulaires en université.

Le nombre des membres statutaires d'un Centre de Recherche est un élément décisif, puisque c'est (malheureusement) le seul élément officiellement pris en compte par le Ministère pour évaluer l'importance d'un Centre de recherches français. Il ne fait pas de doute cependant que le rattachement d'un nombre significatif d'enseignants-chercheurs français ou étrangers exerçant à l'étranger des responsabilités dans la formation des enseignants de langue, renforcera la crédibilité du CEDICLEC, dont l'un des principaux domaines – le Français langue étrangère – a forcément une dimension internationale prioritaire.

- c) Avec l'accord du CELEC, le CEDICLEC a décidé de proposer ce même statut de « membre associé » à tous les « enseignants-formateurs », c'est à dire enseignants

français ou étrangers ayant en France ou à l'étranger une activité même partielle mais régulière en tant que formateurs d'enseignants, que ce soit en université ou dans une autre institution ; en France, par exemple, dans les IUFM (PRAG, PRCE, PE, « formateurs associés »), sur le terrain à titre de « conseiller pédagogique » ou « tuteur », ou encore dans le cadre des Plans Académiques de Formation (PAF).

ATTENTION : Les étudiants inscrits en thèse ou en doctorat ne peuvent être rattachés en tant que membres associés au CEDICLEC que s'ils sont dans l'un des cas de figure précédemment cités (enseignants-chercheurs ou enseignants-formateurs), et seulement à ce titre.

On trouvera respectivement en **Annexe 2** et en **Annexe 3** (voir site internet dont les coordonnées figurent ci-après) les formulaires de demande de rattachement au CELEC-CEDICLEC en tant que membre statutaire ou en tant que membre associé. Quel que soit leur type (statutaire ou associé) de rattachement, celui-ci est bien entendu gratuit (il ne donne pas lieu à une quelconque cotisation annuelle, comme c'est le cas des adhésions à une association). Il est attendu par contre des enseignants-chercheurs et enseignants-formateurs rattachés au CEDICLEC qu'ils fassent systématiquement état de leur appartenance à ce Centre de recherches, en particulier en indiquant la mention suivante à la suite de leur signature au bas de leurs courriers électroniques professionnels ainsi que de leurs écrits professionnels (publiés ou non) :

CELEC-CEDICLEC, Université de Saint-Etienne (France), UMR CNRS EAUMR CNRS EA3069

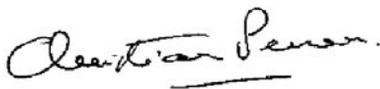
celec@univ-st-etienne.fr - <http://www.univ-st-etienne.fr/celec/cediclec.htm>

Outre l'affichage de ce rattachement, il y a engagement de leur part à suivre les travaux du CEDICLEC et surtout à y participer dans la mesure de leurs possibilités. Les différents facteurs signalés plus haut amènent à considérer que le CEDICLEC devra fonctionner (par contrainte tout autant que par intérêt) avec un pourcentage important de « membres associés », en particulier étrangers ou résidant à l'étranger, ce qui impliquera un mode de fonctionnement à la fois très ouvert et très souple de type « réseau », et donc un recours massif au courrier électronique et à Internet.

D'autres idées pourraient être d'ores et déjà avancées et d'autres projets lancés, mais nous préférons attendre les réactions et propositions des membres eux-mêmes du CEDICLEC, pour que l'animation de ce Centre soit le plus possible et le plus tôt possible une œuvre collective.

Le 1^{er} mai 2003

Le Responsable du CEDICLEC, Christian Puren



Ces trois concepts renvoient à une représentation de la discipline « didactique des langues-cultures » comme constituée de trois perspectives simultanées, méthodologique, didactique (ou méta-méthodologique), didactologique (ou méta-didactique). On pourra se reporter aux deux articles suivants de Ch. Puren : 1) « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 », *Études de Linguistique Appliquée* n° 95, juil.-sept. 1994, pp. 13-23. Paris : Klincksieck-Didier Erudition. 2) « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues modernes* n° 3, 1999, pp. 26-41. Paris, APLV.

Différenciation pédagogique et contextualisation

Paola Bertocchini

I.T.C “ Vespucci “, Livorno

Résumé

Cet article part du constat que l'action isolée de l'enseignant peut difficilement résoudre le problème majeur qu'une classe présente aujourd'hui: l'hétérogénéité socioculturelle des élèves. C'est en analysant la "didactique au quotidien" d'un enseignant type en Italie et les témoignages fournis par des enseignants ayant participé à un Programme de Coopération Européenne (PCE) sur la différenciation pédagogique que l'auteur parvient à considérer cette pratique comme la seule apte à gérer positivement l'hétérogénéité, étant donné ses liens étroits avec la contextualisation. En tant que "contextualisée" et "contextualisante", la différenciation pédagogique, loin d'être une énième mode applicationniste, apparaît ainsi, à travers les exemples illustrés, comme une démarche privilégiée qui fait de la différence un atout positif à la disposition de l'enseignant.

Introduction

Nous nous proposons dans cet article d'explorer le terrain de la différenciation pédagogique (dorénavant DP) comme un résultat efficace de la contextualisation telle que Robert Galisson l'envisage, à savoir comme

une étape caractéristique de la didactologie, ayant pour but de situer l'objet d'étude dans son environnement spatio-temporel et de répertorier les facteurs multiples qui le déterminent. C'est en le contextualisant que le chercheur réalise tout à la fois : la complexité du dit objet ; donc l'impossibilité de conduire une recherche qui prétendrait en tirer des enseignements universels ; et l'obligation de n'en dégager modestement que des conclusions singulières, relatives et provisoires. La contextualisation est un travail de longue haleine et de grande attention qui consiste à interroger, parmi les huit catégories éducatives : sujet (apprenant), objet (langue - culture), agent (enseignant), groupe (groupe classe) milieu institué (école), milieu instituant (société), espace (physique et humain), temps (chronologique et climatique) qui composent la matrice de référence disciplinaire, celles dont l'influence est la plus sensible sur l'objet d'étude (1).

Les deux notions croisées – DP et contextualisation - serviront à analyser les situations d'enseignement/apprentissage qui seront illustrées dans la deuxième partie de l'article en considérant comme catégories privilégiées : l'enseignant, l'apprenant, l'objet langue-culture et le milieu institué.

Pour montrer comment le tâtonnement individuel peut se transformer en gestion consciente et efficace, parce que contextualisée et collective, de l'hétérogénéité des apprenants, il me semble nécessaire de rappeler les termes de la question. On entend par "différenciation pédagogique"

le fait de proposer des objectifs, dispositifs, contenus, supports, aides et guidages, tâches, ou méthodes d'enseignement différents pour chaque élève (ou groupe d'élèves) en fonction de sa personnalité, de sa culture, de ses habitudes ou de son profil d'apprentissage, en fonction de son niveau de maîtrise de la langue, de son degré de motivation et d'autonomie, de ses intérêts, de ses objectifs, de ses besoins, de ses capacités, ou de tout autre paramètre dont la prise en compte oblige l'enseignant à des adaptations de sa pratique (2).

Il est intéressant de remarquer que dans les différents pays européens, les expressions utilisées pour désigner le concept de différenciation en classe de langue diffèrent de manière significative. En Italie, au Portugal, en France et en Espagne on privilégie la logique de l'enseignement : " insegnamento individualizzato " " ensino diferenciado " , " pédagogie différenciée " , " atención a la diversidad " . Dans d'autres pays au contraire on privilégie la logique de l'apprentissage : en Autriche, on parle ainsi de " offenes lernen " et en Angleterre de " open learning " .

Pour ce faire la démarche que nous suivrons comprendra deux moments :

- l'analyse de la " didactique au quotidien " d'un enseignant type dans le contexte actuel de l'enseignement des langues en Italie, avec tous les problèmes qu'il doit affronter et les limites que l'action isolée et/ou le spontanéisme comportent ;
- une exemplification des résultats que la contextualisation peut donner en termes de DP à travers l'analyse de quelques matériels du PCE Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues (3).

1. Un enseignant de langues en Italie, aujourd'hui

Cet enseignant se retrouve d'abord devant une classe hétérogène – ce qui est de rigueur en Italie, car il est interdit de former des classes de niveau – mais sans avoir été formé à gérer cette hétérogénéité. Il procédera donc par des " expérimentations " personnelles et il mettra en place des initiatives souvent importantes du point de vue méthodologique, mais destinées à ne pas obtenir le résultat souhaité parce qu'elles sont le fait d'une seule personne, et qu'elles resteront isolées.

Cet enseignant est appelé jour après jour à trouver de nouvelles réponses aux problèmes que pose une école de masse où la motivation, les besoins, les capacités, mais aussi la culture et les profils d'apprentissage diffèrent sensiblement d'un apprenant à l'autre. Les savoirs immuables dont jadis l'école avait le monopole, offerts à des groupes restreints d'apprenants en contrepartie d'un engagement exigeant, sont contrebalancés aujourd'hui par d'autres savoirs acquis hors de l'école et en mutation continue.

En Italie, depuis deux ans, le Ministère de l'Instruction Publique a porté la scolarité obligatoire à 16 ans, sans modifier pour autant les curricula. Dans cette situation transitoire, dans les deux premières années de lycée (4), notre enseignant se trouvera donc devant un public scolaire non sélectionné, qui tolère mal la discipline, a du mal à se concentrer et ne possède pas de méthodes de travail efficaces.

Il se trouvera confronté enfin à un autre élément qui commence à devenir important : le multiculturalisme, l'Italie, traditionnel pays d'émigration, étant devenue à l'inverse pays d'immigration. Sans aucune formation préalable, il devra interagir, dans ce cas-là, avec des apprenants qui ne parlent pas la même langue maternelle, qui n'ont généralement pas de problèmes pour l'apprentissage d'une langue étrangère mais qui en ont dans les autres disciplines, l'italien restant pour eux une langue étrangère dans laquelle il est difficile d'atteindre d'emblée le niveau élevé de compréhension et d'expression que requiert l'acquisition des savoirs scolaires.

Dernière remarque, mais non sans importance pour le travail quotidien de notre collègue : au début du lycée, il peut avoir dans la même classe des élèves qui ont déjà fait trois ans de français langue étrangère, par exemple, à côté d'autres qui n'en ont jamais fait. Devant cette situation, comment va-t-il réagir ? Il va probablement modifier

ses stratégies d'enseignement pour essayer de les rendre plus performantes : il utilisera, par exemple, l'apport des apprenants qui ont déjà étudié la langue et de ceux qui ont une bonne motivation pour effectuer une sorte de tutorat (à travers le travail de groupe ou le travail en tandem) dans les phases de compréhension et/ou de production orale et écrite, en faveur de ceux qui sont débutants ou peu motivés. Il pourra utiliser les groupes de niveau dans la phase d'application : il proposera aux plus faibles des exercices structuraux diversifiés, du type " gammes pour apprendre à jouer du piano ", et/ou de réflexion sur la langue pour leur faire acquérir les routines, les structures fondamentales, alors que les plus forts réaliseront des activités créatives pour éviter qu'ils ne s'ennuient et ne perdent leur motivation à l'apprentissage. S'il n'a pas le matériel nécessaire pour prendre en compte la DP, il devra se le fabriquer ou se le procurer.

Mais les difficultés ne disparaîtront pas pour autant. Elles pourront même augmenter, car s'il est possible de résoudre en grande partie celles qui se réfèrent aux apprenants, il est impossible de changer l'organisation d'un établissement qui ne prend pas en charge ce type de pédagogie. Souvent les apprenants ne sont pas habitués à travailler en groupe, et cela demande un bon investissement en temps avant d'arriver à des résultats acceptables ; souvent il est presque impossible de déplacer les tables et les chaises disposées en rangs d'oignons devant le bureau du professeur, parce que la salle de classe est trop petite ou que le mobilier ne s'y prête pas ; trop d'enseignants considèrent encore le travail de groupe comme moins important que l'explication *ex cathedra*, et il n'est pas rare que les apprenants eux-mêmes partagent cette opinion et se comportent en conséquence.

Malgré tout, même s'il est utopique de considérer que chaque apprenant a droit à un " enseignement individualisé " dans des classes à effectifs très élevés, il est impossible de continuer à proposer des cours magistraux à des groupes classe où les connaissances de base sont très hétérogènes, où les capacités de compréhension et de production ne sont pas au même niveau, où les stratégies d'apprentissage se développent différemment. Notre enseignant-type a bien compris que la prise en charge de l'hétérogénéité des apprenants et de leur apprentissage est incontournable, et qu'il lui faut donc différencier aussi son enseignement, mais ses pratiques et ses résultats resteront toujours limitées si l'institution (à commencer par l'administration de son établissement) n'intervient pas en cette affaire en tant que telle pour appuyer et l'accompagner dans la gestion de dispositifs et la réalisation de projets pédagogiques concrets.

2. Un observatoire privilégié pour la Différenciation Pédagogique

Grâce au Programme de Coopération Européenne sur la DP cité plus haut, nous disposons de plus de cent heures d'enregistrements vidéo effectués dans des classes de collège et de lycée dans différents pays. Il nous semble donc intéressant de reprendre les témoignages de quelques-uns des enseignants ayant participé au projet pour montrer à quel point les possibilités de mise en place de la DP sont étroitement liées au processus de contextualisation.

2.1 Les enseignants

Il y a des enseignants qui utilisent la DP depuis longtemps, d'autres qui en ont une pratique assez limitée : cela ne dépend ni du pays, ni du type d'école, ni de l'âge ou de la compétence professionnelle de l'enseignant lui-même, mais plutôt des hasards de la formation de chacun ou de l'établissement dans lequel il enseigne. Considérons les deux exemples suivants (5) provenant de deux réalités différentes :

Le premier correspond à une classe de 4^e espagnol LV2 d'un collège français, qui en est donc à sa première année d'espagnol.

P. – Entonces éste va a ser el grupo A, el grupo B, el grupo C y el grupo D. Alors... el grupo A tiene preguntas de comprensión, des questions de compréhension. Entonces, trabajáis en grupo y cuando termináis me llamáis, au fur et à mesure que vous finissez vous m'appellez.

Vamos a ver, el grupo B, tenéis preguntas de comprensión, hay un texto para completar, hay que conjugar los verbos, il faut conjuguer les verbes,

et il y a une série d'expressions, vous allez trouver les équivalents dans le texte.

A ver, el grupo C... ¡Sabrina! ¡Nadège!... el grupo C, tenéis preguntas de comprensión, des questions de compréhension. Tenéis que conjugar verbos, conjuguer des verbes, y tenéis que contar... ¡Nadège, laisse ça!... tenéis que contar la historia con los dibujos, raconter l'histoire à l'aide des dessins, d'accord ?. Allez, vous travaillez en groupe, hein ?

Y el grupo D, tenéis una lista con frases "verdadero o falso", "verdadero o falso" ça veut dire... verdadero o falso, "vrai ou faux". Tenéis que conjugar el verbo "despertarse" y tenéis que contar una historia...

E – ... à l'aide des dessins (6)

Le deuxième exemple correspond à l'interview de l'enseignante d'une classe de français dans un lycée néerlandais :

P. – Il s'agit d'une classe de 5^e année, c'est l'avant-dernière année avant l'examen et dans les classes à partir de la 4^e année la différenciation concerne plutôt... il s'agit de les mener à l'autonomisation, travailler de façon autonome dans la classe, et alors les élèves ont une série de tâches parmi lesquelles ils peuvent choisir. Il y a une série de tâches qu'ils doivent remplir dans une séquence de cours, et ils peuvent donc travailler à leur manière, seuls ou ensemble, et ils peuvent choisir le cours, le rythme auquel ils veulent travailler. Il y a des travaux de grammaire, il y a des travaux d'écriture, il y a de la lecture, il y a même un peu de littérature qu'on a préparée avant, à l'avance. Et il y a... il y a aussi des exercices d'écoute, ils peuvent choisir leurs cassettes et faire l'exercice avec un walkman.

L'enseignante du collège français (classé en ZEP), où la DP n'est pas pratiquée de manière institutionnelle, a mis au point ce type de pédagogie pour faire face aux difficultés présentées par des apprenants socialement défavorisés qui vivent dans un quartier difficile, qui présentent, au dire de l'enseignante elle-même, des difficultés d'apprentissage et des problèmes d'adaptation au milieu scolaire.

L'enseignante hollandaise au contraire travaille dans un établissement où est généralisée la pédagogie du travail autonome, en conformité avec des instructions officielles de son pays qui préconisent l'utilisation de la DP.

2.2 Les apprenants

Sur l'hétérogénéité des apprenants quant à leurs stratégies d'apprentissage et à leurs capacités personnelles à travailler de façon autonome, voilà ce qu'affirme une collègue grecque :

Alors, pour... Il est vrai que... il y a quelques difficultés. Par exemple, il y a des élèves qui... ne savent pas collaborer, qui... qui se fâchent, qui ne collaborent pas bien, donc qui posent des problèmes dans les groupes et (...) qui ne sont pas bien préparés pour travailler en groupe. Et comme c'est trois fois par semaine, ce travail une heure trois fois par semaine, alors c'est peu pour apprendre un comportement correct pour travailler dans les groupes.

Cette collègue voit bien le problème, mais elle se rend compte aussi qu'une action limitée à sa bonne volonté ne le résout pas.

Bien différente est la situation dans cet établissement finlandais, si l'on en croit l'interview de cette élève (S) par un enseignant (T) :

T. – I see. Why is it called “the Virtual Class”?

S. – Because we can do independent work at home, or at school. Or at friends, everywhere. And teachers trust us, that we do our own work and that we do it well, and they know they don't have to be behind us watching us like right now, and we can do it at home, in the library, or somewhere else.

T. – So you use the library?

S. – Yes, very much and the Internet.(7)

Ici, dans une institution impliquée dans l'innovation pédagogique, la DP tient compte des différentes habitudes d'apprentissage des élèves, mais il faut considérer aussi l'importance de l'environnement géographique des deux situations scolaires, en Grèce et en Finlande. La “classe virtuelle”, inimaginable peut-être dans des pays de l'Europe du Sud, peut devenir une nécessité dans un pays où les grandes distances et les conditions météorologiques obligent parfois les apprenants à travailler chez eux. Il faut considérer aussi le fait que la Finlande est un pays à faible densité de population, et où le matériel scolaire est très abondant en raison du nombre limité d'élèves par établissement.

2.3 L'objet langue-culture

Les deux extraits d'interview qui suivent témoignent de l'attention portée par les enseignants – qui travaillent dans deux établissements où la DP fait partie des priorités institutionnelles – non seulement aux objectifs langagiers, mais aussi au maintien de la motivation et à l'encouragement à la réussite.

En Belgique l'enseignante de la classe (*TH, Teacher Host*), interviewée par l'enseignante visiteuse (*TV; Teacher Visitor*), affirme poursuivre deux objectifs, langagier et motivationnel :

TV. – Let's try together to understand how things went. What do you think about it? What was the aim of this lesson?

TH. – Well... they had to be able to interview, to make questions and to be interviewed and to answer those questions and the aim was that... the... even the weakest could ask question. So I split the group into... the class into two groups and at the beginning the... the... strongest... the best pupils were asked to make question. And I was surprised to see... that I think I reached the aim that ... the weakest pupils could also make question with the help of the best ones.(8)

En Autriche l'enseignante interviewée utilise pour sa part la DP comme moyen de mettre en œuvre l'orientation officielle en faveur du développement de l'apprentissage autonome, mise en œuvre dans l'ensemble de son établissement :

P. – Pour les contenus, je fais une différenciation surtout plus tard, dans les classes avancées, quand on parle de questions de civilisation, de littérature, où ils peuvent choisir la partie du sujet qui les intéresse le plus, dans des groupes.

Pour les objectifs je ne différencie pratiquement pas, pas beaucoup, mais bien sûr que les meilleurs élèves profiteront encore du travail autonome.

Les matériels sont très divers, j'ai des jeux et d'autres matériels très divers. Et les élèves peuvent donc choisir ce qui leur plaît le plus ou ce avec lequel ils ont le plus de succès d'apprentissage.

2.4.1 Le milieu institué : les dispositifs

Si par “dispositif” on entend “l'ensemble des moyens mis en place pour parvenir à un objectif ou réaliser une tâche [...] le support utilisé, le matériel disponible, le guidage et l'aide fournis ainsi que les modes d'organisation et de gestion de l'espace, du temps et de la dimension collective...” (9), la gamme des dispositifs que peut utiliser l'enseignant, à condition que son école en soit équipée, est très variée. Dans ce lycée technique de Calabre, région du Sud de l'Italie, les recherches sur Internet font partie du travail habituel, comme on peut le constater dans cet extrait de conversation en classe entre le professeur (P) et ses élèves (E) :

P. – Une simulation d'entreprise. Entreprise... vous faites déjà du travail sur les entreprises simulées ?

E. – Oui.

P. – Oui, bon. Et quel type d'entreprise vous voulez faire ? Quelle est votre entreprise ?

E. – Une entreprise de distribution... d'ordinateurs.

[...]

P. – Et... où est-ce qu'on peut rechercher ce type de produit ?

E. – Internet.

P. – Internet... vous avez déjà de l'expérience sur ça ?

E. – Oui.

P. – Bon, alors, il y a le premier groupe qui s'occupe de la recherche, donc de la demande de documentation et des conditions, des prix de vente...

Parfois les enseignants ont la chance de disposer de manuels conçus en fonction de la DP, ce qui limite bien entendu fortement leur temps de préparation. Voilà par exemple ce que déclare une enseignante hollandaise :

PH. – Oui. Dans un cours, même dans un cours par exemple de la 5^e ou 4^e année, dans les livres dont nous nous servons il y a trois directions (...), autant dire trois lignes de travail pour l'élève, il peut choisir. L'élève qui est très bien, très fort, peut choisir un autre chemin pour aboutir au même but qu'un élève qui est moins fort dans une certaine discipline.

[...]

PH. – C'est la partie différenciée du cours. Dans le livre c'est différencié par [le] moyen des couleurs.

2.4.2 Le milieu institué : l'environnement

Le témoignage suivant se réfère à une classe spéciale, la “classe à projet” d'une école belge, dispositif créé pour répondre aux besoins différents des élèves de cette école, qui proviennent de diverses nationalités et avec des cultures d'apprentissage très différentes. Les élèves ont à leur disposition une bibliothèque de 1400 ouvrages et une ludothèque avec 25 jeux éducatifs. Des activités collectives y sont organisées, et aussi des activités individuelles. Le projet repose sur neuf principes inspirés de la Pédagogie Freinet : 1) une école active ; 2) une école de la réussite ; 3) une école interculturelle ; 4) une école formant à la démocratie et développant la citoyenneté, la solidarité et

l'autonomie ; 5) une école qui respecte l'enfant et l'adulte en tant que personne et qui considère que les rythmes de vie et d'apprentissage sont différents pour chaque enfant ; 6) une école qui donne " du plaisir " aux élèves... et aux adultes qui y travaillent ; 7) une école ouverte sur la vie extérieure, en liaison avec la vie socioculturelle de la cité ; 8) une école qui développe l'esprit critique ; 9) une école qui associe parents et enseignants dans une même démarche éducative (10).

L'enseignante italienne qui a visité l'école a été particulièrement frappée par ce type de pédagogie :

PV. – I was impressed by this class, because I think that in this class, "la classe à projet", the individualised teaching and learning is not connected only to what they've got to learn in English, but something which covers all subjects, I mean this is just an element. It's a sort of how to get on with the students, but the students have got something, I think, wider in the sense that it's a school which wants, or a class which wants to make things, to do things and it is just to give them a possibility to do or to get the best from the school for themselves. I mean for the students the sort of pedagogy is used in all the subjects.(11)

La même enseignante remarque cependant, dans le dossier qui accompagne les enregistrements vidéo, que cette pédagogie n'est pas appliquée dans toutes les classes de l'établissement, mais seulement dans les " classes à projet ". On peut supposer que le coût d'une institutionnalisation de la DP est trop élevé en termes de préparation professionnelle, temps, matériel et organisation administrative, pour qu'on puisse actuellement généraliser ce type de pédagogie.

Conclusion

Les exemples analysés et la confrontation qu'il est facile de faire entre les hésitations d'un enseignant qui improvise ses pratiques et d'autres qui, même partiellement, tirent davantage de profit de la DP car elle semble mieux " contextualisée " montrent que le spontanéisme et/ou une intervention basée uniquement sur le binôme " besoin immédiat-réponse au besoin " ne sont pas efficaces. Les mêmes exemples montrent aussi par ailleurs que, du point de vue méthodologique, les enseignants sont très éclectiques, recourant suivant le moment aux méthodes directe ou indirecte, transmissive ou active, déductive ou inductive, etc.

Quelle conclusion peut-on tirer de toutes ces observations sur les vidéos de ce PCE ? Sans doute qu'en didactique des langues, une démarche applicationniste du type " à telle théorie correspond telle pratique " est inadéquate, mais qu'une attitude uniquement empirique l'est tout aussi. Ce qui est indispensable parce que c'est ce qui permet la mise en œuvre efficace de la contextualisation, c'est que tout enseignant dispose d'une formation qui l'ait rendu capable d'analyser ses pratiques de classe et de les questionner, de rechercher des réponses dans une réflexion qu'il a auparavant menée sur les processus d'enseignement/apprentissage avec l'aide de savoir de référence, mais qui, à son tour, sera enrichie par sa pratique.

Notes

(1) Galisson Robert, De la langue à la culture par les mots, Paris, Clé international (coll. DLE), 1991.

(2) Puren Christian, " Présentation ", pp. 4-6 in Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues. Livret du Formateur. Paris, APLV, 280 p.

(3) Réalisé de 1998 à 2000, avec le soutien de la Commission Européenne, par onze associations de professeurs de langues vivantes de dix pays européens : AFPA (Autriche), ALL (Grande Bretagne), ANILS et LEND (Italie), APLV (France), FNAPLV (Portugal), KMF (République Tchèque), POKAXEG (Grèce), SBPE (Belgique), SUKOL (Finlande) et VLLT (Pays Bas). Plus de 130 professeurs d'allemand, d'anglais, de français et d'espagnol sont allés dans un autre pays européen, pendant deux semaines, pour observer des collègues enseignant leur même langue étrangère. Ils devaient, à l'aide d'un Guide d'observation et de conception de séquences de pédagogie différen-

ciée conçu par un groupe d'experts coordonné par Christian Puren (" Directeur pédagogique " du projet), élaborer un " dossier de visite " comprenant un compte rendu de la visite et un enregistrement vidéo des pratiques de classe observées, puis, après leur retour, un " dossier d'expérimentation " semblable, comprenant un enregistrement vidéo réalisé par eux-mêmes dans leurs classes et un compte rendu de leur propre expérimentation.

(4) En Italie l'école est actuellement structurée de la manière suivante : 5 ans d'école primaire, 3 ans de collège et 5 de lycée.

(5) Tous les exemples qui suivent sont repris du Livret du Formateur cité supra en note 2.

(6) Traduction (les parties en italique sont en français dans le discours de l'enseignante) :

P. – Alors, celui-ci va être le groupe A, le groupe B, le groupe C et le groupe D. Alors... le groupe A a des questions de compréhension, des questions de compréhension. Alors, vous travaillez en groupe et quand vous terminez vous m'appellez, au fur et à mesure que vous finissez vous m'appellez.

Voyons voir, le groupe B, vous avez des questions de compréhension, il y a un texte à compléter... il faut conjuguer les verbes, il faut conjuguer les verbes, et il y a une série d'expressions, vous allez trouver les équivalents dans le texte.

Voyons voir... le groupe C... Sabrina ! Nadège !... le groupe C, vous avez des questions de compréhension, des questions de compréhension. Vous devez conjuguer des verbes, conjuguer des verbes, et vous devez raconter... Nadège, laisse ça !... vous devez raconter l'histoire à l'aide des dessins, raconter l'histoire à l'aide des dessins... d'accord ? Allez, vous travaillez en groupe, hein ?

Et le groupe D, vous avez une liste avec des phrases " vrai ou faux ", " vrai ou faux " ça veut dire... "vrai ou faux". Vous devez conjuguer le verbe " se réveiller ", et vous devez raconter une histoire...

E. – ... à l'aide des dessins.

(7) P. – Je vois. Pourquoi appelle-t-on 8V " classe virtuelle " ?

E. – Parce que nous pouvons réaliser du travail autonome à la maison ou à l'école. Ou chez des copains, partout ! Et les profs nous font confiance pour faire nous mêmes notre travail, et pour le faire bien, et ils savent qu'ils n'ont pas besoin d'être derrière nous tout le temps à regarder comme vous le voyez maintenant, et nous pouvons le faire à la maison, à la bibliothèque ou n'importe où.

P. – Alors, vous utilisez la bibliothèque ?

E. – Oui, beaucoup, et Internet.

(8) PV. – Essayons de comprendre ensemble ce qui s'est passé. Qu'est-ce que vous en pensez ? Quel était l'objectif de cette leçon ?

PH. – Bon... Ils devaient être capables d'interviewer, de poser des questions et d'être interviewés et de répondre à ces questions et l'objectif était que... les...même les plus faibles puissent poser des questions. Alors j'ai partagé le groupe en... la classe en deux groupes et au début les... les plus forts ... les meilleurs élèves devaient poser les questions. Et j'ai été surprise de voir... que je pense avoir atteint l'objectif que... les élèves les plus faibles pouvaient aussi poser des questions à l'aide des meilleurs.

(9) Glossaire du Livret du Formateur, op. cit.

(10) Ces principes sont repris de la " Contextualisation " de l'enregistrement vidéo, Livret du Formateur, op. cit.

(11) PV. – J'ai été très impressionnée par cette classe, parce que je pense que dans cette classe, " la classe à projet ", l'enseignement individualisé et l'apprentissage n'ont pas seulement à voir avec le cours d'anglais en lui-même ; c'est quelque chose qui dépasse les matières... Je veux dire que ce n'est qu'un élément parmi d'autres. C'est en quelque sorte une façon d'avancer avec les élèves, mais, au bout du compte, ce qu'ont les élèves est bien plus grand : en ce sens que c'est une école, ou plutôt une classe, qui souhaite faire des choses... Cela leur donne la possibilité de faire, de tirer le meilleur parti de l'école pour eux-mêmes. Je veux dire que pour les élèves ce type de pédagogie est utilisée pour toutes les matières.

PH. – Oui, dans toutes les matières.

Éléments dysphoriques dans les guides touristiques :

La Sicile des guides français

Mariagrazia Margarito
Université de Turin

1. Introduction

Dans une étude concernant les exemples des dictionnaires monolingues, l'entrée admirer du Grand dictionnaire universel du XIXe siècle de Pierre Larousse, dont la publication débuta en 1863, suscite la réflexion suivante de S. Delesalle

l'emploi absolu est illustré par sept citations, précédées d'un exemple forgé [...] : « Quand on est en présence de la cataracte du Niagara, on admire et l'on se tait. » Ici, pas de littérature, pas d'imparfait, mais des indications préfigurant le Guide Bleu : les exemples doivent être utiles et il faut s'adresser à tout le monde.¹

Cette citation montre bien que le *Guide Bleu* a une sorte de valeur prototypique pour les guides de tourisme et, en filigrane, que l'exemple forgé du dictionnaire de Pierre Larousse possède cette caractéristique d'injonction qu'on retrouve dans de nombreux textes sommairement appelés touristiques.

Les textes touristiques ont récemment fait l'objet d'un Colloque International à l'Université de Chypre, à Nicosie : « Invitation au voyage. Le Discours Touristique : Identité et Altérité ». A cette occasion, lors de son intervention² C. Kerbrat-Orecchioni a considéré les guides touristiques comme « constituant un *genre discursif particulier* », caractérisés par le fait d'être hybrides, puisqu'ils se rattachent d'une part aux récits, à la littérature de voyage – sans oublier les textes plus simplement « signalétiques » – et de l'autre aux discours procéduraux (*dire de* et *comment faire*)³, aux discours critiques et aux discours promotionnels.

Nous reprendrons ici d'autres points de sa communication qui nous ont suggéré cette brève analyse.

S'il est vrai que dans les guides touristiques les données à forte évaluation positive, euphorisante dirions-nous, sont indéniablement majoritaires, nous avouons que notre intérêt a été sollicité par des remarques sur les éléments dysphoriques dans les guides de Chypre.

2. Le corpus d'analyse

Nous allons donc essayer de reprendre ce stimulus à partir d'un corpus constitué de quatre guides touristiques français contemporains parmi les plus connus et les plus vendus, guides de la Sicile. Cette île (île, et administrativement région italienne) est le seul sujet traité par

- Sicile, Le Guide du Routard, 2003-2004 (GR)
- Sicile, Le Guide Vert Michelin, 2003 (GM)
- Sicile, Les Guides Bleus Evasion, 2003 (GBE)
- Sicile, Le Petit Futé Country Guide, 2003⁴ (PF).

Quelques indications sur ces guides .

Dans le cadre d'un classement général «Livres pour le voyage» (dossier Tourisme Fnac 2003) on trouve les catégories suivantes :

- Courts séjours
- Guide culturel
- Guide pratique
- Guide thématique

auxquelles s'ajoutent (mais ne sont pas prises en compte ici) les Guides de conversation et les Dictionnaires de voyage.

Nos guides de Sicile sont classés

- culturel pour GM
- pratiques pour GBE, GR et PF .

D'un point de vue promotionnel le partage entre les deux catégories peut se lire dans la gradation "connaissances, aspects culturels" et "renseignements pratiques indispensables". Les guides culturels présentent des approfondissements sur l'histoire, l'histoire de l'art (GM contient une introduction-synthèse à l'architecture avec plans et dessins, par exemple), des aspects ethno-anthropologiques, la littérature, le cinéma...⁵

On ne présente plus les *Guides Bleus* (que ce même dossier Fnac, catégorie *guide culturel*, définit renouvelés par la présence de photos et de couleurs vives, riches en savoir comme auparavant, dans les éditions précédentes, mais dotés d'« un faire savoir [qui] est passé à la vitesse supérieure / .../ Comprendre et visiter sont les maîtres mots de ces gros Bleus vifs »⁶), mais on notera que GBE (classé *guide pratique*) accorde la priorité aux renseignements pratiques, aux bonnes adresses, aux cartes et plans et situe au second rang les données définies culturelles, comme les informations concernant l'Histoire et la société. Importance en outre du format, de la présentation éditoriale, des onglets colorés représentant des repères qui facilitent la lecture de l'ouvrage.

Seul guide *culturel* de notre corpus – suivant l'optique promotionnelle du classement indiqué – GM se caractérise par « le sérieux des connaissances, la clarté des exposés, qu'ils soient historiques, géographiques ou culturels »⁷. Si d'un côté « on le connaît depuis si longtemps qu'il semble vieux comme le monde », de l'autre on indique qu'il « a fait peau neuve, a intégré des photos »⁸ et profite d'éléments de présentation éditoriale, typographique plus « ludiques ».

GR poursuit son chemin de guide phare astucieux, riche en bonnes adresses pour petits et moyens budgets, avec sa mise à jour annuelle, ses indications très précises sur les «aléas», les côtés plus difficiles d'un voyage, du climat à la faune, aux différences dites culturelles (habitudes, comportements, religion, faits de société...). Reste, bien sûr, ce style très particulier, cette fonction de maternage de la langue de ce guide, comme nous l'avions définie dans des travaux précédents.

PF accorde la priorité aux cartes et plans, aux renseignements pratiques (banques, shopping, taxis etc. en plus de l'hébergement et des restaurants). Les éléments historiques et de civilisation de manquent pas, quoique synthétiques.

Quant à la structure ; à l'organisation des guides de notre corpus, nous proposons le schéma suivant :

| GBE | GM | GR | PF |
|--|--|--|---|
| <p>Cartographie : Cartes, plans et photos en couleurs</p> | <p>Cartographie : Cartes, plans, dessins et photos en couleurs</p> | <p>Cartographie : Cartes et plans en noir et blanc + 1 couleur</p> | <p>Cartographie : Cartes et plans en noir et blanc et en couleurs</p> |
| <p>Introduction au voyage : «Découvrir la Sicile» : indications schématiques «Que voir en Sicile», physionomie du pays «La Sicile hors des sentiers battus ; la Sicile autrement» ; propositions de visites thématiques (musées, souvenirs normands, etc.) et de programmes de voyage ; «Partir» : quand, comment... renseignements pratiques ; «Vivre au quotidien» : cuisine, eau, sécurité... ; bref tableau historique, artistique, littéraire ; «La Sicile aujourd'hui» : la mafia, l'économie...</p> | <p>Introduction au voyage : «Renseignements pratiques» (voir plus bas) ; Morphologie de l'île, économie, avec encadré sur fond de couleur «Honneur et affaires» ; panorama historique, artistique, littéraire, filmique, fêtes traditionnelles, artisanat, cuisine</p> | <p>Introduction au voyage : «Comment y aller» et «Généralités». Ces dernières comprennent , disposées par ordre alphabétique presque toujours respecté, des informations sur l' « argent, les boissons, le cinéma, la cuisine – avec petit lexique - , les dangers et enquinements, l'hébergement, l'Histoire, la mafia, la musique, les restaurants », etc.</p> | <p>Introduction au voyage : «Les plus» : en quelques points ce qui rend unique la Sicile ; fiche technique, propositions de séjours : «courts, longs, thématiques» ; «41 mots-clés pour la Sicile» (y compris omertà et Rispetta il tuo ambiente) ; «Survol» géographique, Histoire (avec des encadrés et des pages sur fond gris pour des personnages, des événements, des chronologies importants, Politique (avec reproduction de pages de Le Monde), Economie (mafia y comprise), mode de vie, Arts et culture, musique, lexique...</p> |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>Guide proprement dit : Ville par ville, environs, lieux divers : itinéraire de Palerme à Trapani, de Trapani à Agrigente, d'Agrigente à Catane par Gela, de Gela à Syracuse, de Catane à Messine, de Messine à Palerme ; les îles, les Madonie</p> | <p>Guide proprement dit : villes , curiosités et lieux géographiques par ordre alphabétique</p> | <p>Guide proprement dit : Palerme et ses environs, la Sicile africaine (de Ségeste à Agrigente et Gela, les îles Egades, Agrigente-Syracuse de l'intérieur, Lampedusa et Linosa) ; la Sicile du centre (de Caltanissetta à Piazza Armerina à Caltagirone) ; la Sicile baroque (Ragusa, Noto, Syracuse...), la Sicile ioniéenne et la Sicile profonde (Catane, l'Etna, Taormine... ; Messine) ; les îles Eoliennes et la Sicile tyrrhénienne (Nebrodi, Madonie, Cefalù)</p> | <p>Guide proprement dit : Itinéraire ville par ville et lieu par lieu à partir de Palerme, visite de l'ouest (côtes, îles Egades, route du sel, Marsala, Sélinonte, et intérieur), du sud (Agrigente, Lampedusa, Linosa, intérieur des terres, d'Agrigente à Raguse), du sud-est (Sicile baroque, intérieur des terres, Syracuse), de l'est (la côte, Piazza Armerina, Taormine, l'Etna...), le nord-est (Messine et ses environs), du nord (la côte, les Nebrodi et les Madonie), les îles Eoliennes</p> |
| <p>Renseignements pratiques :</p> <p>Pour chaque ville, chaque lieu une section pratique «Bonnes adresses» ; index mode d'emploi du volume</p> | <p>Renseignements pratiques :</p> <p>En début de volume : «Comment organiser son voyage, comment circuler en Sicile, vie quotidienne, hébergement», etc. ; bibliographie sommaire : histoire, littérature, films... ; encadrés et pages sur fond de couleur avec onglet à la fin de la présentation des villes et lieux géographiques: «Principales manifestations, Lexique»</p> | <p>Renseignements pratiques :</p> <p>Pour chaque ville et chaque lieu présentés «Adresses utiles» où l'on retrouve le classement «bon marché, prix moyen, très chic» ; mille et un conseils, astuces, indications pratiques (quand prendre des photos, caractère des patrons d'hôtels et de restaurants, etc.)</p> | <p>Renseignements pratiques :</p> <p>Pour chaque ville et chaque lieu présentés ; au fond du volume carnet d'adresses , section «Pense futé» (conseils encadrés sur fond de couleur, 'Vieux clichés',</p> |

| | | | |
|--|---|----------------------------------|---|
| <p>N.B. : des encadrés sur fond coloré à valeur culturelle (prioritairement citations d'après V. Cronin, L'île au rayon de miel) ; pages sur fond de couleur pour approfondir des données typiques de la Sicile : « I Pupi, l'Etna, le baroque sicilien ... » ; au fond du volume, pages pour notes et souvenirs personnels de l'utilisateur de ce guide</p> | <p>N.B. : dessins, plans, schémas de l'architecture, des objets d'art , glossaire d'art</p> | <p>N.B. mise à jour annuelle</p> | <p>N.B. : plan avec découpage administratif, italianismes du français, la Sicile sur internet</p> |
|--|---|----------------------------------|---|

Le premier impact avec les guides touristiques de la part du lecteur, futur voyageur ou touriste déjà en marche se fait par leur côté descriptif et ces données injonctives, incitatives (*c'est ici que vous verrez... si vous voulez vivre une expérience inoubliable... , prenez ce sentier, vous ne le regretterez pas..., arrêtez-vous devant... et admirez...*) qui révèlent leur appartenance aux discours procéduraux. Pour C. Kerbrat-Orecchioni le discours promotionnel (industrie du tourisme, et voyage pour le plaisir) « surplombe et englobe »¹⁰ les autres discours. L'invitation-incitation au voyage serait donc une visée dominante de ces textes ; les facettes descriptives et procédurales du genre discursif guide touristique - les dictionnaires indiquent qu'il s'agit d' « ouvrage[s] contenant des informations générales ou pratiques pour les voyageurs, les touristes et décrivant un lieu, ses ressources (restaurants, hôtels, transports, musées, curiosités, etc.)¹¹ - utilisent abondamment les évaluations positives, souvent admiratives.

Nous ajouterons à ces éléments caractérisant les guides touristiques l'optique de catalogage, d'inventaire de ce qui existe dans les lieux indiqués, de ce qu'il y a à voir suivant des parcours plus ou moins fléchés (*dire de voir, comment faire pour voir*), et la hiérarchie des informations, leur organisation par fragments, par segments qui les apparente des dictionnaires et des encyclopédies. D'ailleurs, on lit rarement en entier, et de suite, un guide, mais on le consulte et cette modalité de lecture est proche de la consultation des répertoires lexicographiques (nous avons du reste des guides où les villes et les lieux géographiques sont présentés par ordre alphabétique).

Quant aux itinéraires, géographiques ou thématiques, nous rappellerons – comme nous l'avons analysé dans d'autres travaux – que les guides, comme les dépliants, les plaquettes, les revues de voyage sont des textes à « haute densité stéréotypique », ¹² un des stéréotypes les plus exemplaires étant la recherche, la désignation de lieux, de parcours, de moments de la journée et du voyage ... peu touristés : il y a là plus qu'un contre-stéréotype . Petit à petit même la dénonciation des clichés, des stéréotypes devient un lieu commun des guides touristiques (au point de devenir une rubrique, comme *Vieux clichés*, PF, 277) :

Paresse. Encore un cliché sur les Siciliens ! (PF, 18)

Au contraire de tous les clichés sur le reste des Italiens (parfois vrais, concernant les Napolitains), les Siciliens sont des gens souvent réservés, intérieurs, mélancoliques et silencieux (PF, 50).

3. L'union de tous les possibles

Au topos de la mise en garde contre tout ce qui est touristique (tautologie et mise en abyme) les guides de notre corpus – qui ne font pas exception à l'ensemble de remarques que nous venons de présenter – ajoutent, dans un souci de synthèse de la Sicile et de la *sicilianité* – celui bien connu de la «terre de contrastes»¹³, du lieu où les opposés se réunissent et s'apaisent dans cette rencontre. Pour la Sicile, ce topos est à maintes reprises magnifié dans nos guides, cette île étant le point de rencontre de tous les possibles :

Dans ce joyau solaire vingt fois plus petit que la France (...) on peut trouver toutes les clés pour réaliser le voyage de ses rêves (...) Que vous soyez féru d'histoire ou simplement adepte du farniente, sportif aventureux, fêtard intarissable amoureux des rencontres toujours nouvelles, ou davantage en quête de solitude mystique et de dépaysement total au cœur des contrées les plus reculées, ne cherchez plus car c'est là votre terre d'élection ! (PF, p. 7).

La terre de contrastes se décline à différents niveaux :

- la géographie : paysage varié, comprenant les montagnes, les plaines, les côtes rocheuses ou sablonneuses, les volcans :

La Sicile semble géographiquement marquée par le chiffre 3 : 3 pointes, d'où sa forme de triangle, 3 principales montagnes, 3 régions historiques appelées « vallées » au temps des Arabes et ... 3 km de détroit séparant le sud de la botte italienne (continentale) et l'île (GR, 55)

Un morceau d'Italie à la dérive (...) Comme l'emblème sicilien est fait de trois jambes repliées, la Trinacria, la « terre aux trois pointes » des Hellènes possède 3 façades maritimes et 3 chaînes de montagnes (...) la côte nord (440 km) compte quelques plaines autour de Messine et de Palerme Couvertes de chênes, de hêtres et de sapins, [les] montagnes contrastent avec les paysages plus arides de la Sicile intérieure (GBE, 14)

La Sicile est terre de contrastes où la présence du volcan menace sans cesse, «terre d'eau et de feu» (PF, 14) .

- L'Histoire : terre de conquêtes parcourue par des invasions se succédant le long des siècles ce *carrefour de civilisations* (et voilà bien un cliché de langue !) a su se forger une identité complexe, voire surprenante :

Peu de lieux peuvent se vanter d'avoir autant attirés les convoitises ! (GR, 29)

La plus grande île de la Méditerranée occupe une position de carrefour qui lui a valu de nombreux bonheurs et de nombreux tourments. La liste de ses colonisateurs et conquérants est impressionnante : Phéniciens, Grecs, Romains, Byzantins, Sarrasins, Normands, Souabes, Angevins, Aragonais et Bourbons de Naples (...) Au fil des siècles [elle] s'est dotée d'une identité culturelle bien particulière. Une sorte d'échelle des valeurs inversée qui étonne toujours (...) ce qui [pour un étranger] paraît simple devient compliqué et vice versa (GR, 29)

(Agrigente) Un patchwork de civilisations qui se sont succédé dans un site exceptionnel (GBE, 8)

La Sicile a su allier les opposés, l'Orient à l'Occident. *Magna Graecia*, elle est plus Grèce que la Grèce de par ses vestiges :

C'est ici [en Sicile], et moins en Grèce, qu'il faut se rendre si vous êtes un helléniste exigeant (PF, 11)

Loin d'être en retrait par rapport à la Grèce, l'île abrite quelques-uns des plus prestigieux

sites de la civilisation grecque (...) Des spécialistes affirment même que la culture grecque

serait débitrice à la Sicile d'une de ses œuvres maîtresses, l'Odyssée (GM, 55)

cette île le plus étonnant conservatoire de temples doriques dits de « style sévère » (GM, 59)

- L'art, les traditions populaires, la cuisine

Sélinonte. L'ordre et le chaos (GBE, 8)

La folie et les extravagances du style [baroque] semblent vouloir compenser la dureté des temps où intolérance, esprit d'inquisition dominant, alors que les séismes sévissent à Catane, Noto et Raguse de 1669 à 1693 (...) Style des excès [le baroque], joyeux et dramatique à la fois, il convient merveilleusement bien au caractère sicilien. Tout est dès lors jeu, faux-semblant, théâtre (PF, 52-53)

Dans les villages les rites païens se sont mêlés aux célébrations religieuses et sacrées : temps forts de la vie sociale sicilienne, elles ont pour rôle d'étonner, de réveiller les émotions, de parler à l'imaginaire (GM, 87)

La cuisine sicilienne est rustique et baroque en même temps (GR, 41)

Penser la tradition gastronomique sicilienne revient alors à imaginer un éventail de couleurs, de tonalités fortes, à côté de teintes subtiles, un jeu de rappels et de renvois plus suggestifs qu'identifiables (GM, 92).

- Le caractère des siciliens, l'amalgame des émotions :

Entre ciel et terre, face au volcan, le théâtre de Taormine défie le feu de l'Etna. C'est dans ce cadre spectaculaire et puissant que l'on pourra comprendre la spécificité du théâtre, son enracinement viscéral aux forces de la nature. Ce lien indestructible entre la voix, la parole, le geste et le sol caractérise le Sicilien (PF, 20)

Ils [les Siciliens] portent en eux la neige et le feu ; réservés, pudiques et graves, ils cachent sous une apparente timidité une fougue parfois surprenante (GBE, 48)

sous un air grave et discret, se cache un peuple accueillant, chaleureux, qui ne manque pas d'humour (PF, 50).

4. Valorisation et dysphorie : de l'excès au constat

Du lexique aux segments phrastiques, aux séquences textuelles et aux textes tous les niveaux de l'analyse linguistique sont sollicités par les données valorisantes de ces guides. Les adjectifs¹⁴ sont tout spécialement révélateurs de crescendos axiologiques positifs et dans ce climax d'hyperbolisation, ce qui est défini « beau » acquiert un statut hiérarchiquement presque moyen, commun. Le reste est dans les modalités de l'excès, en positif :

(Eraclea Minoia) Cette belle et très longue plage est fermée par la haute falaise blanche du cap (GM, 173)

(Enna) superbe belvédère souvent convoité, offre un panorama sublime (GBE, 8)

(Erice) Dans un site d'une beauté inoubliable... (GM, 173)

(Stromboli) Un spectacle féérique (GBE, 9)

La lave noire de l'Etna puis les parois calcaires des monts Peloritani façonnent d'imposantes falaises à pic sur la mer, créant des panoramas d'une beauté incomparable (GM, 34)

(Taormine) Son théâtre a le plus beau rideau de scène du monde : le bleu de la mer et les pentes sombres de l'Etna (GBE, 9)¹⁵

La beauté elle-même est dénombrée et se déploie de l'inquiétude au divin, en passant par un absolu de sobriété de la nature :

(Stromboli) Ile volcanique d'une beauté sobre et inquiétante (GM, 168)

(Alicudi) [l'île se présente comme un « cône arrondi couvert de bruyères »] C'est tout, mais cela suffit à créer un îlot sauvage de toute beauté (GM, 172)

(Ségeste) De tous les édifices antiques de la Sicile, ce temple est celui qui donne le plus le sentiment du divin (GBE, 106).

Quant au niveau rhétorique l'emploi des figures de style (métaphores, hyperboles, antiphrases) parvient à tisser - et ce selon les guides - un réseau si serré que des séquences pourraient à juste titre s'insérer dans la paralittérature de voyage.¹⁶

Ile triangulaire, la Sicile est dessinée par les trois mers qui l'entourent [...] La mer fait de l'île un navire intouchable [...] Perdu au milieu des eaux et des vents, au cœur de cette lumière aveuglante et impénétrable, l'esprit insulaire se caractérise par un goût de la solitude et un mysticisme profond (PF, 16-17).

Toutefois, d'incontournables données discordantes apparaissent dans les guides, certainement moins nombreuses que les axiologiques positifs.

Pour le dictionnaire¹⁷ l'entrée **dysphorie** indique un état de malaise, antonymique d'euphorie. Réticence, euphémisme, recours à la litote et, sur le plan lexical, à l'hyponymie sont les opérations d'évitement les plus prévisibles lors de l'insertion de données désagréables.

Si pour Chypre la réalité de la "ligne verte" est plus ou moins euphémisée par l'hyponyme "problème" (le *problème chypriote*) les dysphories siciliennes connaissent un catalogage très affiché. On y repère de grandes dysphories historico-sociales comme la sécheresse (qui n'est point uniquement climatique), l'héritage des latifundia, la Mafia, et les dysphories du vécu quotidien : les *scippi* (vols à la tire), et "enquiquinements"¹⁸ se mblables, les horaires fantaisistes des musées et monuments, l'anarchie face au code de la route, les toilettes publiques presque inexistantes, l'artisanat en voie de disparition, sinon disparu (notamment pour les *Pupi*), les avatars de la sécurité .

4.1. La mauvaise réputation

« *L'Italie en général, le Sud et la Sicile en particulier, ont mauvaise réputation* » (GBE, 31).

Une fois que le découpage en unités d'analyse a été fait de la part des rédacteurs du guide, par la puissance du catalogage les dysphories trouvent leur place, au même titre que les "euphories", les données valorisantes. En amont, des critères de sélection parfois dénivelés (PF par exemple pose sur le même plan, de par la présentation typographique, l'art baroque en Sicile et la « Fuitina »), comme retombée dans nos guides un listage manichéen du positif et du négatif, où les excès de part et d'autre sont sinon gommés, du moins rééquilibrés. Les séquences de synthèse ont la forme d'articles de dictionnaire, pourvus d'entrées, de titres – explicites ou allusifs¹⁹ de ces textes courts.

On remarquera qu'un haut degré de synthétisation par un item lexical simple ou complexe (*Passeggiata, Théâtre de marionnettes*), par un segment phrastique (*Spegner il motore a barriera chiuse*)²⁰ accompagne des traditions, des réalités socio-économiques déjà bien établies ou en voie de bien s'installer... Plus la tradition est chronologiquement admise, moins on a besoin de recourir aux euphémismes de tout genre : l'autorité de la diachronie légitime l'affichage et les modalités du constat.

4.2. Les grandes dysphories

Le traitement textuel de la Mafia suit une articulation assez homogène dans nos quatre guides : panorama historique – sans crainte de formules frappantes comme « cercueils flottants », « cadavres exquis », ni de recours à la phraséologie : « ne rien voir, ne rien entendre, ne rien dire »²¹ -, clin d'œil linguistique à l'origine et à l'histoire du mot *Mafia*, réflexions corollaires sur la « Pieuvre » et sur ses pouvoirs de freinage pour l'économie insulaire.

La Mafia est aussi énoncée en sous-classes, en une sorte d'arborescence par schématisation : cliché d'appellation :²² "l'honorable société", une des lois de la Mafia : l'omertà, quelques caractéristiques constitutives : le clan, la famille...

Dans ce catalogue des séquences de synthèse (comme nous les appelons)²³ de la Sicile et de la *sicilianité* la présentation de la Mafia connaît toutefois des variantes. La Mafia est une entrée dans GR ; dans GBE elle est insérée dans le chapitre *La Sicile aujourd'hui* et dans les sous-chapitres *L'honorable société*, *Les âges successifs de la Mafia*. GM lui réserve un encadré sur fond de couleur au titre aguichant par sa polysémie : *Honneur et affaires*, PF morcelle cette grande dysphorie à l'intérieur de segments textuels aux titres divers : *Honneur, Mains*,²⁴ *Omerta*. La Mafia est intrinsèquement liée à la section Politique, à la section Economie en tant que spécificité économique de l'île, et au tourisme. Les rappels aux activités mafieuses sont inséparables des notations sur l'économie, le tourisme, l'environnement :

On estime que "la Pieuvre" contrôle 80% de l'économie insulaire. Ironies suprêmes : Cosa Nostra qui est la plus grande force économique de Sicile, sans que les autres Siciliens eux-mêmes n'en profitent, est aussi le frein essentiel aux investissements extérieurs (PF, 45)

Le tourisme joue un rôle non négligeable [...] mais comparés à la richesse de son patrimoine [les] résultats sont cependant décevants [...] Une hôtellerie inégale, au service médiocre, et un certain laisser-aller général sont, en grande partie, responsables de cet état de fait [...] Il n'existe pas de chiffres officiels, bien entendu, mais une seule certitude : l'économie mafieuse se porte plutôt bien (GBE, 55)

L'environnement souffre aussi de la mainmise de la Mafia sur bon nombre d'activités illicites (GR, 52).

Ici et là quelques résurgences des hyperonymes, surtout quand il n'est pas directement question de la Mafia. On lit dans GM que l'agriculture « décroît peu à peu en raison (...) des difficultés rencontrées dans le développement de systèmes d'irrigation efficaces »,²⁵ et l'euphémisme réapparaît quand, au sujet du tourisme, on y affirme que

Malgré la richesse de la Sicile en beautés naturelles et artistiques, en traditions et événements folkloriques, l'industrie du tourisme (...) peine à se développer (GM, 40).

La Mafia est une endémie, comme le révèle le lexique de la médecine qu'on rencontre dans ces textes brefs : le constat est là, sans détours : « c'est un cancer » (GBE, 53). L'expansion de la maladie n'a pas de frontières et si l'historique de l'honorable société rappelait la dérive américaine, les notations concernant la dernière décennie du XXe siècle n'hésitent pas :

A l'heure où se crée une unité européenne, la Mafia est devenue un problème mondial qui dépasse les seules frontières italiennes (GBE, 52).

Mal omniprésent, qui rongé et qui sait être discret :

Vous côtoierez peut-être ses membres les plus influents sans vous en douter, tant ils vous apparaîtront comme de paisibles Siciliens vaquant à leurs occupations (GBE, 53).

Et le touriste dans tout ça ?

De si vastes proportions de la dysphorie majeure ne sont pas énoncées pour l'inquiéter, puisque la Mafia « ne s'attaque pas aux touristes » (GBE, 52). Ce n'est pas tout : la Mafia est là, mais il ne faut pas en être obsédés :

Quant à la Mafia, il est un fait qu'elle ne plaisante pas avec le business, et que journallement, dans une banlieue, dans l'arrière-salle d'un café ou même en pleine rue, comme cela arrive périodiquement à Marseille, à Paris ou à Bastia, on se tire un peu dessus. Ce n'est pas très rassurant, certes, mais vous sentez-vous vraiment concerné par les règlements de compte entre truands lorsqu'ils surviennent en France [...] ? (PF, 278)

Ce genre de remarques (on notera au passage des stratégies d'amointrissement linguistique - « on se tire un peu dessus » - aux effets rhétoriques divergents) nous relie à ce que nous soutenions un peu plus haut, à savoir que des contre-stéréotypes se mettent en place. Nous nous référons aussi à des notations qui apparaissent de plus en plus souvent dans les guides, et ce récemment. Nous comptons réfléchir davantage pour classer ces nouvelles filières : de manière tout à fait immédiate nous constatons qu'elles soulignent soit des formes de politesse, soit un souci déclaré de respect de l'Autre et de respect du patrimoine naturel (environnement : « Rispetta il tuo ambiente »), artistique, culturel . Souvent, une réflexion civile point :

Question fauche [...] il serait stupide que cela torune à l'obsession. Quelques bandes de jeunes ne doivent pas jeter l'opprobre sur l'ensemble du peuple sicilien. Il serait très blessant de montrer sans cesse une attitude méfiante (GR, 79)

Affirmer qu'un touriste risque gros en se promenant dans une vieille ville, c'est peut-être une précaution qui ne coûte pas grand-chose [...], mais c'est un brin méprisant pour cette famille que vous croisez et qui vit tous les jours ici sans mesurer le danger (PF, 277).

4.3. Les dysphories du vécu quotidien

Ces dernières citations nous ont ramenés aux éléments négatifs de la vie quotidienne en Sicile, données qui dans notre corpus se présentent ponctuées par des modalités de mise en garde. Nous les avons rapidement énumérés : vols à la tire, horaires presque jamais respectés, conduite fantaisiste, avatars multiples en ce qui concerne la sécurité. On se heurte constamment aux contrastes de cette terre tant aimée et tant admirée²⁶, microcontrastes à côté des macrocontrastes. Les injonctions de mise en garde peuvent utiliser des axiologiques affectifs²⁷ et des tropes d'opposition surprenants :

Méfiez-vous comme de votre pire ennemi des édifices historiques transformés en hôtels. Bien souvent, sous prétexte d'avoir un passé à vendre, ils ont oublié le confort du présent (GR, 58),

ou bien, mise en abyme discursive, le guide touristique contient un guide, un mode d'emploi pour les dysphories quotidiennes. GR, par exemple, illustre une typologie de vols et propose des comportements adéquats, fidèle à l'*aurea maxima* qu'il vaut mieux prévenir que soigner :

Essayez d'être plus rusés que les voleurs et de prévoir le coup ! (GR, 48)

La comparaison (niveau conceptuel, niveau linguistique, niveau rhétorique) est inséparable du statut de touriste ou de voyageur : on capte l'inconnu ou le moins connu et on formule des comparaisons avec ce qui nous est connu, familier. Les guides nous accompagnent dans notre découverte d'un autre pays et ne sont pas en reste de recommandations :

il faut savoir qu'en été et notamment au mois d'août, la grande majorité des plages sont bondées et très sales. Et ça, on ne peut rien y faire (GR,36)

Il est bon de savoir que les prix dans les hôtels ne sont pas toujours affichés (GR, 37)

(Dans les banques) Il faut souvent s'armer de patience, car le service peut être très long (GR, 43)

(Poste) Elle bat toujours les records de lenteur dans l'acheminement des lettres au sein de l'Europe (GR, 79)

C'est aussi à Catane que vous verrez les plus beaux magasins, les personnes les plus élégantes et les pickpockets les plus habiles (GBE, 202).

Les modalités discursives didactiques et procédurales trouvent un terrain fertile dans l'explicitation des dysphories du vécu quotidien. Quant à la «grande dysphorie», par un retournement prévisible elle alimente le tourisme et les guides : les tours des lieux mafieux (notamment ceux des textes littéraires et filmiques) sont déjà une réalité.

Bibliographiques

- Adam, J.-M., «Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire», *Langages*, n. 141, 2001
- Delesalle, S., «Le traitement des exemples dans les grands dictionnaires de la seconde partie du XIXe siècle», *Langue française*, n. 106, 1995, p. 68-75
- Kerbrat-Orecchioni, C., *L'énonciation*, Paris, Armand Colin, 1997 [1980]
- Kerbrat-Orecchioni, C., «Suivez le Guide! Les modalités de l'invitation au voyage dans les guides touristiques : l'exemple de l'« Ile d'Aphrodite » », *Actes du Colloque «Invitation au voyage»*, Paris, L'Harmattan, à paraître

- Larsson, B., *La place des adjectifs épithètes de valorisation positive. Etude descriptive et théorique de 113 adjectifs d'emploi fréquent dans les textes touristiques et dans d'autres types de prose non-littéraire*, Lund, University Press, 1994
- Margarito, M.G., «Fenomeni di stereotipia nelle guide turistiche: *clichés d'appellation*», *Babylonia*, Fondazione Lingue e Culture, Comano (CH) 2, 1996, p. 39-43
- Margarito, M.G. (dir.), *L'Italie en stéréotypes. Analyse de textes touristiques*, Paris, L'Harmattan, 2000
- Margarito, M.G., «La *Bella Italia* des guides touristiques», Margarito, M.G. (dir.), *L'Italie en stéréotypes. Analyse de textes touristiques*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 9-36
- Rey-Debove, J., REY, A. (dir.), *Le Petit Robert-CD-Rom*, version électronique du *Nouveau Petit Robert*, Paris, Dictionnaire Le Robert, Havas Interactive, 1997
- Werly, N., «De clichés en fil d'Ariane. Voyage à travers l'Italie des revues de tourisme», Margarito, M.G. (dir.), *L'Italie en stéréotypes. Analyse de textes touristiques*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 75-125

Notes

¹ S. Delesalle, «Le traitement des exemples dans les grands dictionnaires de la seconde partie du XIXe siècle», *Langue française*, n. 106, mai 1995, p. 72.

² C. Kerbrat-Orecchioni, «Suivez le Guide! Les modalités de l'invitation au voyage dans les guides touristiques : l'exemple de l'« Ile d'Aphrodite »», à paraître dans les Actes du Colloque «Invitation au voyage», aux éditions L'Harmattan.

³ Aux discours procéduraux est dédié le n. 141 de *Langages*, 2001. Cf. notamment J.-M. Adam, «Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire».

⁴ Les références de notre corpus sont indiquées en fin d'article dans les Références bibliographiques. Dans les citations les chiffres qui suivent les sigles renvoient aux pages.

⁵ Les guides pratiques aussi, très synthétiquement, contiennent des sections, des encadrés sur le cinéma, la littérature, l'art, la politique...

⁶ Dossier Tourisme Fnac 2003, p. 12.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ M.G. Margarito, «La *Bella Italia* des guides touristiques», M.G. Margarito (dir.), *L'Italie en stéréotypes. Analyse de textes touristiques*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 9-36.

¹⁰ C. Kerbrat-Orecchioni, «Suivez le Guide! ...», cit.

¹¹ *Le Petit Robert-CD-Rom*, version électronique du *Nouveau Petit Robert*, sous la direction de J. Rey-Debove et d'A. Rey, Paris, Dictionnaire Le Robert, Havas Interactive, 1997, s.v. guide.

¹² M.G. Margarito, «La *Bella Italia* des guides touristiques...», cit., p. 35.

¹³ Topos dont traite aussi C. Kerbrat-Orecchioni, cit. Topos qu'on retrouve, ô combien, pour bien des endroits: «Boston: c'est un endroit assez collet monté, mais c'est en même temps un port, où se bagarrent le soir les marins ivres, et la ville des grandes universités. Après tout, une ville qui existe depuis 350 ans a bien le droit d'être contradictoire» (Etats-Unis côte est & sud, *Le Guide du Routard*);

«Bari: vieille ville et ville nouvelle sont à l'image de la Pouille d'hier et d'aujourd'hui (...) Une même ville, mais deux mondes qui parlent un langage différent: enkystée dans la cité moderne, Bari la vieille évoque l'Orient (...) Au visage attachant d'une cité qui a beaucoup vécu, la Città Nuova, voulue par Murat (1813) oppose la rectitude d'un plan rigoureusement pensé, quadrillage parfait et sans surprise» (Italie Sud, *Guides Bleus*); «Le Finistère: une terre capable d'offrir en quelques dizaines de kilomètres les paysages les plus contrastés qui soient. Près de 1000 km de côtes déchiquetées bordant d'immenses étendues de terres cultivées, de landes ou de bocage. Une terre présentant par endroits l'une des plus grandes densités humaines du pays et, à peine plus loin, des zones quasiment inhabitées...» (Bretagne, *Le Guide du Routard*).

¹⁴ B. Larsson, *La place des adjectifs épithètes de valorisation positive. Etude descriptive et théorique de 113 adjectifs d'emploi fréquent dans les textes touristiques et dans d'autres types de prose non-littéraire*, Lund, University Press, 1994.

¹⁵ Dans cet ensemble de citations c'est nous qui avons souligné.

¹⁶ Voir l'essai de N. Werly, «De clichés en fil d'Ariane. Voyage à travers l'Italie des revues de tourisme», M.G. Margarito (dir.), *L'Italie en stéréotype...*, cit., p. 75-125.

¹⁷ PRE.

¹⁸ La rubrique Dangers et enquinements est toujours prévue par GR.

¹⁹ Politesse, Chocolat, Chômage, etc.

²⁰ En italien dans le texte: PF, 19.

²¹ GBE, 50-52.

²² M.G. Margarito, "Fenomeni di stereotipia nelle guide turistiche: clichés d'appellation", *Babylonia*, Fondazione Lingue e Culture, Comano (CH) 2, 1996, p. 39-43.

²³ Nous ne devons pas oublier le souci pratique des guides.

²⁴ A ne pas confondre avec Mani pulite, qui suit immédiatement (PF, 17).

²⁵ GM, 39; c'est nous qui soulignons.

²⁶ "Bref, vous l'avez compris, la Sicile, il faut y aller au moins deux fois" (GR, 41).

²⁷ Nous modifions ici légèrement la terminologie de C. Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation*, Paris, Armand Colin, 1997 [1980].

La séquence didactique : un facteur de cohérence dans l'enseignement/ apprentissage du F.L.E.

Jean-Jacques Richer

Maître de conférences en sciences du langage

Université de Bourgogne

1. Un besoin récurrent de créer du matériel didactique

L'enseignant de F.L.E., hormis les situations (plus fréquentes qu'on ne le pense) où les manuels de F.L.E. sont absents de l'espace classe par pénurie et non par choix délibéré de l'enseignant ou de l'institution, peut être amené, à un moment ou à un autre de sa pratique, à élaborer du matériel didactique, et ce pour diverses raisons :

- parce qu'un point langagier, dont l'appropriation par les étudiants se révèle nécessaire, n'est pas traité dans le manuel utilisé;
- parce que tout manuel est constitué d'unités/ séquences façonnées sur un schéma identique, ce qui suscite une " routine " génératrice de monotonie ;
- parce que les apprenants désirent travailler en classe des documents (chanson/ publicité, etc.) qui, rencontrés en dehors de l'école (dans la presse, à la radio, sur les chaînes de télévision...), ont suscité leur intérêt, leur désir d'en saisir la signification.

2. Quel concept didactique mobiliser?

Confronté à cette nécessité de concevoir du matériel didactique, et faisant sien le principe selon lequel tout enseignement doit se solder par un apprentissage, l'enseignant ne peut, dans son travail d'élaboration de matériel didactique, se donner pour ligne directrice la simple juxtaposition d'activités sans rapports entre elles, un choix méthodologique dont la faible efficacité en terme d'apprentissage est avérée. D'autre part, se fixer pour fil conducteur la recherche du seul plaisir de l'apprenant ne constitue pas une alternative pertinente. En effet, cette option conduirait à développer un enchaînement décousu d'activités de compréhension orale, d'exercices de grammaire, de vocabulaire, de jeux et pratiques diverses. Elle risquerait de verser très vite dans un "zapping pédagogique", selon l'expression pertinente de J. Courtillon (1995 : 109), à l'efficacité problématique.

Aussi le désir d'observer une cohérence méthodologique qui donne sens à un ensemble d'activités de classe, la volonté d'établir un lien entre les supports de départ, les activités proposées et les activités de production, incitent-ils alors à interroger les apports de la réflexion didactique afin de trouver un concept qui répondrait à ces attentes.

Parmi les concepts avancés par la didactique, celui d'*unité* ou *séquence didactique*, ainsi défini par C. Puren et alii (1998 : 204): "ensemble cohérent d'activités didactiques. Ex. : une "leçon" de manuel, un dossier de civilisation" retient notre attention par l'accent qu'il met sur la cohérence. Pour vérifier qu'il constitue une réponse à nos interrogations, nous devons le revisiter, éprouver sa consistance didactique pour un enseignement/ apprentissage du F.L.E. plus cohérent, toutes démarches que rapporte la suite de cet article.

3. Approche de la notion de *séquence didactique*

La (re)définition de la notion de *séquence didactique* (nous retiendrons cette dernière dénomination pour la suite de cet article) passe dans un premier temps par une esquisse de ses contours généraux, esquisse qui peut être réalisée en resituant cette notion par rapport à celles de *sélection*, *progression* et *segmentation*.

En matière d'enseignement/ apprentissage des langues, l'évidence suivante rappelée par W.F.Mackey (1965 : 161) : "Since it is impossible to teach the whole of a language, all methods must in some way or other, whether intentionnally or not, select the part of it they intend to teach. No method can teach the whole of a language", entraîne la nécessité, pour l'enseignement/ apprentissage d'une langue, lorsque l'on veut mettre l'emphase sur des contenus à enseigner/ apprendre et non sur des procès ("process syllabus" : "an educational rather than a linguistic one ... the product of the kind of negociation and evolution which actually goes on in the learning milieu" (White, 1988 : 96/ 97) ou des processus ("procedural syllabus" : "tasks which engage the learner in thinking processes, the focus of which is completion of the task rather than learning language" (*Idem*, 103)), de mobiliser trois procédures qui interviennent selon un ordre chronologique :

- une procédure de sélection;
- une procédure d'établissement de progression
- une procédure de segmentation.

3.1. Procédure de *sélection* :

La sélection d'un contenu à enseigner, sélection nécessairement filtrée par les paramètres suivants :

- public : *âge/ besoins-objectifs du cours (activités langagières visées)*;
- choix d'une méthodologie d'enseignement/ apprentissage des langues;
- et, facteur important, durée de la formation;

opère en deux temps :

- premier temps : il convient de restreindre la langue à enseigner/ apprendre afin d'axer la formation soit sur la langue des échanges quotidiens (visée qui donne lieu à ce type de formulation dans les avant-propos de manuels : "acquérir des savoirs linguistiques, communicatifs et culturels permettant d'agir dans des situations quotidiennes", *BRAVO 1*, Didier, 1999); soit sur une langue de spécialité (*français des affaires, français du tourisme...*); soit sur la variété standard de la langue...etc.;
- deuxième temps : après avoir procédé à une première restriction de la matière à enseigner, se pose ensuite la question du volume langagier à enseigner/ apprendre. Entre alors en jeu un principe de sélection, que cette sélection revête la forme :
 - d'une "sélection scientifique" (Borg, 2001 : 116), c'est-à-dire sous-tendue par "des procédures de recherches aux contours techniques définis par des critères aussi bien qualitatifs (registres de langue) que quantitatifs (fréquence-statistique)." (et le *Français fondamental* (1961), qui a servi de contenu langagier aux manuels audiovisuels, est exemplaire de ce type de sélection);
 - ou la forme d'une "sélection ouverte" qui "se construit au gré des représentations mentales des auteurs des manuels de langues" (Borg, 2000 : 117) (cas des manuels de F.L.E. actuels qui n'explicitent pas leurs critères de sélection du contenu).

La sélection aboutit à l'établissement d'un inventaire recensant des éléments de syntaxe, ou, dans le cas de l'approche communicative, des *actes de parole* et certaines de leurs réalisations linguistiques, du lexique, des thèmes, des points de culture-civilisation.

3.2. Procédure de *progression* :

Les dénominations anglaises de *gradation* (Mackey, 1965 : 204), de *sequencing* (Halliday, McIntosh, Strevens, 1964 : 207): "sequencing to refer to the problem of deciding the order in which the items should be taught.", les appellations françaises de

progression (c'est l'appellation qui est privilégiée dans le *Dictionnaire de didactique des langues* (1976) et que nous conserverons dans cet article), ou de *gradation* (Borg, 2001 : 118 : "La "gradation des contenus" sélectionnés semble être l'expression qui traduit aujourd'hui le mieux la nécessité d'agencement après la première phase de la sélection-inventaire pour l'élaboration d'une progression."), tous ces termes renvoient à la nécessité d'établir un ordre dans le contenu à enseigner, nécessité dont la première prise en compte est attribuée par Mackey à Comenius.

La progression d'enseignement a été contestée un temps par certains théoriciens du communicatif au nom d'une véritable "centration sur l'apprenant et sur son apprentissage", au nom d'une acquisition "naturelle" des langues (D. Coste, mars 2000 : 9, le rappelle : "De fait, il y a près d'un quart de siècle, (...), il s'en fallut de bien peu que la progression ne soit rangée au magasin des antiquités pédagogiques.") Toutefois cette notion connaît une résurgence récente, que souligne S. Borg (2001 : 72) : "Trente ans de bannissement ; telle aura été la sanction infligée à la notion de progression qui a donc attendu la fin du XXe siècle et le début de ce troisième millénaire pour être réhabilitée dans le discours", et qui se donne à lire notamment dans les avant-propos des derniers manuels de F.L.E. :

- *Éscales 1*, CLE, 2001 : "Sa progression est construite autour de savoir-faire langagiers..";
- *Studio 60*, Didier 2001: « Une progression originale » La progression de *Studio 60* propose un apprentissage en spirale...".

Une telle progression d'enseignement, dont la nécessaire présence est actuellement réaffirmée, mobilise différents critères, critères de simplicité/ complexité, de fréquence, de facilité/ difficulté, de productivité, et, dans le cas de l'approche communicative visant la compétence à communiquer langagièrement, s'ajoutent à ces critères, les critères de besoin et d'utilité.

La progression d'enseignement ne peut toutefois être dissociée de ce que Mackey (1965 : 204) appelle le *grouping*, c'est-à-dire le regroupement d'items basé sur des descriptions grammaticales parfois concurrentes, sur des principes de proximité (syntaxique/ sémantique), d'association/ collocation...

3.3. Procédure de *segmentation*

Les deux procédures que nous venons de détailler (sélection/ progression) aboutissent à déterminer un contenu et un ordre de progression dans l'enseignement de ce contenu. Pour que ces résultats trouvent une traduction concrète dans l'espace classe, il convient d'effectuer une dernière opération, c'est-à-dire de soumettre ces résultats à la contrainte temporelle que comporte toute situation d'enseignement/ apprentissage. Cette procédure, appelée par Halliday, McIntosh, Strevens (1964 : 207) *staging* : "we shall use the term staging to refer to the division of the course into time segments" et pour laquelle nous parlerons de *segmentation*, aboutit à un découpage temporel du contenu de la formation langagière le répartissant sur un certain nombre d'années, chaque année comportant un certain nombre de semaines, chacune étant affectée d'un volume horaire ou périodes variable. C'est cette procédure qui se donne à lire dans les avant-propos suivants :

- "Cartes sur table représente environ 60 heures d'enseignement. (...) La matière est répartie en 15 unités, couvrant chacune 4 heures d'enseignement. Chaque unité peut toutefois être divisée en 2 séances de deux heures." (Hachette, 1981 : 5);
- "L'ensemble didactique Studio propose deux formules : Studio 60 pour une formation de 60 heures et Studio 100 pour une durée de 100 heures. (...) Studio 60 convient soit à un enseignement annuel (2 heures par semaine), soit à des enseignements intensifs (sur un mois ou deux mois). Studio 100 est orienté vers un enseignement trimestriel ou semestriel." (Didier, 2001 : 3).

La procédure de *segmentation* dégage une unité minimale d'enseignement/ apprentissage qui reçoit des appellations diverses: leçon/ unité (didactique)/ cours/ dossier/ séquence.

Tous ces termes désignent à la fois une unité temporelle (en fait doublement temporelle puisque représentant un volume d'enseignement/ apprentissage en termes d'heures et parce qu'inscrite dans une continuité dont elle n'est qu'un moment, parce que prise dans un avant et un après) et une unité de contenu (langagier/ culturel/ cognitif...).

Tous ces termes renvoient à une scansion nécessaire à l'enseignement/ apprentissage d'une langue lorsque ce dernier prend une forme institutionnelle. Est à noter en F.L.E. la persistance du terme leçon qui a traversé les différents courants méthodologiques pour se maintenir jusqu'à nos jours (dénomination que reconduit par exemple Initial I) alors qu'en F.L.M., depuis les années 60, ce terme a cessé de marquer une scansion d'enseignement/ apprentissage comme le note A. Choppin (1998) "Jusque dans les années soixante, la plupart des manuels scolaires étaient découpés en leçons numérotées en continu

4. Mise en évidence des lignes de force du concept de séquence didactique

Après ce premier éclairage sur la séquence didactique qui a abouti à une définition technique de ce concept obtenue en le contrastant avec les procédures de détermination de contenus, de mise en ordre, de distribution temporelle, il convient maintenant de procéder à sa définition didactique et d'en dégager les lignes de force.

4.1 La séquence didactique est un parcours d'apprentissage :

Le concept de séquence didactique, tel que défini par les didacticiens, se positionne à l'opposé d'un enchaînement erratique d'activités non orientées vers un but, dépendant de la seule subjectivité, de la seule intuition de l'enseignant. En effet, la séquence didactique se caractérise par le fait qu'elle est tout entière architecturée par la notion de *parcours d'apprentissage*, une spécificité que met en évidence cette citation de J. Courtillon : "En didactique des langues, la notion qu'il doit exister un parcours d'apprentissage, que chaque apprenant, de temps en temps, a besoin de faire le point pour mesurer ce parcours, évaluer ses acquisitions aussi bien que sa manière d'apprendre et ce qu'il lui reste à accomplir, cette simple idée rend nécessaire l'unité didactique..." (1995 : 110). Poser que la séquence est un *parcours d'apprentissage* permet de souligner que :

- la séquence est profilée par les objectifs qu'elle se donne;
- les activités qu'elle met en œuvre sont finalisées, tirent leur cohérence des objectifs à atteindre;
- l'évaluation est son principe régulateur, principe qui permet de mesurer tant pour l'apprenant que pour l'enseignant la distance parcourue et à parcourir.

La notion d'objectifs est donc centrale pour le concept de séquence didactique, exigence qu'énonce avec force J. Courtillon: "La condition essentielle, préalable à toute construction d'unité, est la définition claire des objectifs" (Courtillon, 1995 : 110) et que reprend avec une formulation plus technique A. Armand : "une séquence est une suite ordonnée et finie d'opérations orientées vers des objectifs précis" (A. Armand, 1992 : 17). Aussi toute séquence didactique est-elle liée à l'établissement d'objectifs spécifiques (ou opérationnels) clairement définis, explicitement formulés en termes d'activités langagières (compétences orale et écrite ; compétences de production et de réception), de savoir-faire langagiers, de savoirs linguistiques (ou réalisations linguistiques des actes de parole), de savoir-faire (inter)culturels, cognitifs.

4.2. La séquence didactique implique une recherche de cohérence à différents niveaux:

Les objectifs opérationnels de la séquence didactique fixent des buts à atteindre, mais n'indiquent pas les moyens pour atteindre ces objectifs comme le rappelle avec pertinence D. Lussier (1992 : 45) : les "objectifs se réfèrent donc au *quoi enseigner* et non au *comment*. Ils ne spécifient pas les moyens, c'est-à-dire les activités, les expériences d'apprentissage et le matériel didactique qui peuvent être utilisés par le maître : ces moyens relèvent de l'enseignement."

La question du “comment enseigner” trouve dans le cadre de la séquence didactique une réponse qui se singularise par une focalisation sur l’établissement d’une cohérence à différents niveaux de la séquence.

4.2.1. Cohérence méthodologique

La cohérence de la séquence didactique ressortit d’abord du choix méthodologique : en effet, si *méthodologie* s’entend au sens de construction théorique qui prend en charge les théories de référence sur la langue/ l’enseignement-apprentissage/ la culture-civilisation, le niveau des contenus à enseigner/ apprendre et le niveau des pratiques de classe, alors l’inscription dans un courant méthodologique constitue l’un des facteurs décisifs de cohérence de la séquence didactique, facteur qui intervient au niveau global de conception de la séquence.

Par exemple, si pour travailler le savoir-faire langagier : *interagir au téléphone*, on adopte une méthodologie communicative, proposer en production de *raconter par écrit une conversation téléphonique* constitue alors une marque patente d’incohérence méthodologique car l’approche communicative vise non la production d’activités scolaires formelles, mais la réalisation de tâches langagières en prise avec les situations d’échanges langagiers de la vie courante.

4.2.2. Cohérence organisationnelle

Ensuite, la mobilisation d’un schéma d’organisation (indice d’une hypothèse cognitive, formulée par le concepteur de la séquence didactique, sur la nécessaire structuration des apprentissages), qui articule les activités liées à l’enseignement/ apprentissage d’une langue (*exposition à la langue/ lexicale/ grammaire/ phonétique/ exercices/ production orale et/ ou écrite*), contribue à imprimer à la séquence didactique sa cohérence, mais cette fois-ci au niveau interne de son élaboration. Le schéma d’organisation le plus répandu (d’autres sont possibles cf. G. Low (1989)) est le schéma ternaire suivant :

- 1ère phase : présentation (apport de données langagières: soit sous forme de texte(s) authentiques ou (semi)fabriqués, d’un épisode d’un récit se poursuivant tout au long du manuel (par exemple, les pérégrinations de la famille Thibaut entre Canada et France dans le *Mauger Bleu*), de dialogue(s) plus ou moins authentiques, de documents sociaux divers)/ compréhension de ces données;
- 2ème phase : systématisation (lexicale et syntaxique);
- 3ème phase : production orale et/ ou écrite.

Ce schéma ternaire, mis en place, comme le rappelle G. Vigner, par la méthodologie SGAV : “Ce que l’on a appelé parfois les moments de la classe de langue (et qui fut par la suite abondamment critiqué) a ainsi servi de référence pour organiser la formation des enseignants en classe de FLE et a installé une vision ternaire de l’organisation de la leçon de langue” (1995 : 125), est toujours actuellement en vigueur dans les cours communicatifs, mais sous une forme complexifiée que détaille G. Vigner :

“a) une phase préparatoire, de sensibilisation thématique, de mise en place du lexique spécifique au thème; b) des dialogues, paroles et documents divers qui servent de point d’ancrage situationnel et langagier; c) des activités d’entraînement où l’on développe l’exploration du thème; d) un travail de systématisation qui parfois prend la forme d’un tableau grammatical placé dans la leçon; e) une ouverture/ transposition par le moyen de suppléments et compléments divers.” (G. Vigner, 1995 : 127).

4.2.3. Cohérence fonctionnelle

Enfin, un troisième facteur de cohérence de la séquence, opérant lui-aussi à son niveau interne, est constitué par la cohérence fonctionnelle qui sous-tend les trois moments de la séquence didactique. En effet, il doit y avoir une cohérence thématique/ générique/ pragmatique/ langagière entre les énoncés (écrits/ oraux/ iconiques) de la phase de présentation/ compréhension, les activités de compréhension, les activités de systématisation portant sur le contenu lexical/ pragmatique/ syntaxique des énoncés-

supports et les productions (orales et/ ou écrites) de sortie, contrainte didactique que J. Courtillon (2003 : 33/34) appelle le “rapport “entrée-sortie”” et qu’elle énonce sous la forme d’un précepte : “garder présent à l’esprit le lien qui doit exister entre les modèles de départ qui peuvent être dégagés des données et la compétence de compréhension et / ou de production qui est attendue “à la sortie”. Toute unité d’enseignement doit entretenir un rapport “entrée-sortie””.

Par exemple, si l’objectif langagier de la séquence didactique est de *formuler son point de vue dans un débat oral*, alors, à partir de supports (oraux ou écrits) divers mettant en scène des opinions contrastées sur un fait de société pertinent pour les apprenants, après avoir fait appréhender le contenu sémantique de ces opinions, on devra avoir mis en place un certain nombre d’activités permettant de dégager et de s’approprier les moyens linguistiques pour exposer son point de vue (*moi, je pense que / à mon avis*), agencer et étayer son argumentation, reformuler l’opinion de l’autre (*ce que tu veux dire, c’est...*), approuver l’opinion de l’autre (*c’est juste/ exact / je pense la même chose...*), s’opposer (*je ne suis pas d’accord / ce n’est pas mon opinion...*), etc., toutes activités qui trouveront leur justification non dans un essai écrit sur ce fait de société, mais dans un débat oral où les apprenants confronteront des points de vue opposés.

4.3. La séquence didactique est liée à l’évaluation :

Le concept de *séquence didactique* est, nous l’avons vu, intrinsèquement lié à celui d’objectif et, corrélativement, à celui d’évaluation. Dans le cadre de la séquence didactique, l’évaluation s’attache non pas tant aux savoirs ponctuels, aux connaissances déclaratives, qu’aux connaissances procédurales, c’est-à-dire aux “capacités de l’étudiant qui, elles, ne peuvent être évaluées qu’en termes de savoir-faire : savoir comprendre (quoi? quels types de documents?) et savoir produire (quoi? dans quelles situations?).” (Courtillon, 2003 : 43, *je souligne*).

L’évaluation se présente dans la séquence didactique comme un principe de régulation de l’enseignement et de l’apprentissage qui intervient aux différents moments de la séquence didactique en mettant en jeu des modalités diversifiées, et qui permet de mesurer et l’efficacité de la démarche d’apprentissage et les acquis.

4.4. Séquence didactique et dimension temporelle :

Le concept de séquence didactique interroge la dimension temporelle de tout enseignement/ apprentissage et apporte à cette problématique une réponse en terme de juste équilibre entre le “trop bref” ne permettant pas l’acquisition des points abordés et le “trop long” où se perdent de vue, se diluent les objectifs fixés.

Conclusion : où la séquence didactique croise la notion de tâche communicative du Cadre européen commun de référence pour les langues :

Au terme de cette mise à l’épreuve de la consistance didactique du concept de séquence didactique, nous pouvons conclure que s’il est employé, non dans un sens faible, c’est-à-dire comme simple étiquette recouvrant d’une façon lâche des activités qui entretiennent entre elles peu de liens, mais dans un sens fort où priment les notions de parcours d’apprentissage orienté vers des objectifs précis, de cohérence interne et globale, d’évaluation, alors la séquence didactique devient un outil pertinent à promouvoir fortement pour l’enseignement/ apprentissage du F.L.E. En effet, elle permet de concevoir un parcours d’apprentissage qui finalise les principales activités de français telles qu’elles se sont constituées, imposées, au fil du temps (compréhension/ syntaxe/ lexique/ production...). Elle (re)donne sens à des activités d’enseignement/ apprentissage du F.L.E. encore trop souvent morcelées, sans lien entre elles, dénuées de signification pour l’apprenant faute d’objectifs clairement fixés, faute d’un horizon de concrétisations, et ce en les orientant vers une production précise ancrée dans une réalité socio-culturelle, vers ce que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Didier, 2001) développe sous la notion de *tâche communicative* : “L’exécution d’une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d’actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier.” (2001 : 121).

Bibliographie

- Armand, A., Descottes, M., Jordy, J., Langlade, G., 1992, *La séquence didactique en français*, Bertrand Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées.
- Borg, S., 2001, *La notion de progression*, Didier.
- *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, 2001, Didier.
- Choppin, A., 1998, article "Leçon", in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan.
- Coste, D., mars 2000, "Le proche et le propre : remarques sur la notion de progression", in *La notion de progression*, Notions en questions n°3, ENS Editions.
- Courtillon, J., 2003, *Elaborer un cours de FLE*, Hachette.
- Courtillon, J., janv.1995, "L'unité didactique", in *Méthodes et Methodologies, le Français dans le Monde*, Recherches et applications.
- Galisson, R., Coste, D., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette.
- Halliday, M.A.K., McIntosh, A., Strevens, P., 1964, *The linguistic sciences and language teaching*, Longman.
- Low, G., 1989, "Appropriate design : the internal organisation of course units", in *The Second Language Curriculum*, edited by R.K. Johnson, Cambridge Applied Linguistics.
- Lussier, D., 1992, *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Hachette.
- Mackey, W.F., 1965, *Language Teaching Analysis*, Longman.
- Puren, C., Bertocchini, P., Costanzo, E., 1998, *Se former en didactique des langues*, Ellipses.
- Vigner, G., janv. 1995, "Présentation et organisation des activités dans les méthodes", in *Méthodes et Methodologies, le Français dans le Monde*, Recherches et applications.
- White, R.V., 1988, *The E.L.T. Curriculum*, Basil Blackwell.

4ème Partie :
Des instruments pour des valeurs :
vers une redéfinition de la finalité éducative

Le Conseil de l'Europe et la diversité linguistique et culturelle

Johanna Panthier

Administratrice. Division des politiques linguistiques
Conseil de l'Europe

Depuis 2001, le **26 septembre** est la **Journée européenne des langues** (JEL). L'objectif de la JED est de rappeler le message de l'Année européenne des langues (2001), à savoir que l'Europe est (encore) une société multilingue et multiculturelle et qu'elle a tout intérêt à le rester.

Depuis quelques décennies, beaucoup d'organisations dans le monde luttent pour la survie des espèces animales et végétales. Nous savons que la diversité rend la vie non seulement plus riche et intéressante, mais qu'elle rend aussi les espèces animales et végétales plus fortes, plus résistantes. L'interaction des espèces dans la biodiversité est une condition indispensable à la survie et au développement des espèces. Il en va de même pour les langues et les cultures. Leur diversité rend la vie plus riche et intéressante, mais est aussi une condition pour la survie et le développement de la pensée et de l'être humain.

A l'heure actuelle, il y a encore entre 6.000 et 7.000 langues dans le monde (dont seulement 225 sont des langues européennes, soit 3 %), mais beaucoup d'entre elles sont en voie de disparition. Environ 25 langues disparaissent tous les ans, si nous n'y prenons garde il n'y en aura plus que 3.000 à la fin de ce siècle ! A moins d'une action consciente et véritablement engagée !

C'est la raison pour laquelle le Conseil de l'Europe a déclaré **2001 l'Année européenne des langues** (en cela suivi par l'Union européenne), puis le **26 septembre la JEL**.

Pour cette même raison, le Conseil de l'Europe a créé le **Portfolio européen des langues** (PEL), dont l'objectif principal est de promouvoir le plurilinguisme. Rendre les citoyens davantage plurilingue est en effet le meilleur moyen de préserver la diversité des langues et des cultures. Le PEL n'a pas été élaboré du jour au lendemain. Un *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) a d'abord été développé, grâce à un véritable projet de recherche.

Ce CECR n'est pas normatif et ne livre pas le secret pour un apprentissage ou un enseignement infaillible des langues. Il s'agit plutôt d'un instrument de réflexion pour tous les professionnels dans le domaine des langues. Il part d'un principe fondamental du Conseil de l'Europe : **l'enseignement des langues pour la communication, et pour tous** (et pas seulement pour une culture personnelle réservée à une élite). L'approche est donc **communicative**, et le phénomène d'apprentissage est décrit en termes d'actions – ce que l'on doit savoir-faire pour pouvoir communiquer dans une langue étrangère ou seconde : savoir demander son chemin, par exemple, ou l'indiquer à quelqu'un d'autre ; savoir prendre des notes lors d'un cours magistral ou entretenir une conversation sur un sujet familier...

Cette **approche communicative et actionnelle** a donc permis de décrire l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde en **termes positifs**, mettant en avant ce qu'un apprenant est capable de faire dans cette langue cible. Des listes de descripteurs

de compétences en langues ont été rassemblées dans ce que l'on appelle des « listes de repérage ».

Ces descripteurs de compétence ont été calibrés pendant le projet de recherche, et il s'est avéré que lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde l'on passe en général par six phases successives, ainsi nommées dans le CECR :

- A1 et A2 – Utilisateur élémentaire
- B1 et B2 – Utilisateur indépendant
- C1 et C2 – Utilisateur autonome

Les descripteurs sont résumés dans le tableau 2 du CECR, généralement connu comme la **Grille d'auto évaluation**.

Cette Grille constitue le lien le plus visible avec le PEL, qui, par ailleurs, adopte toute l'approche communicative, actionnelle et positive du CECR.

La Grille d'auto évaluation est dans tous les modèles de PEL et se trouve plus précisément dans le Passeport de Langues.

Tout PEL a trois parties :

- un Passeport de Langues
- une Biographie langagière
- un Dossier

Le **Passeport de langues** donne une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant en différentes langues à un moment donné ; cette vue d'ensemble est définie en termes de capacités en relation avec les niveaux de compétence du CERC ; le Passeport mentionne les certifications officielles et fait état des compétences langagières et d'expériences d'apprentissage linguistiques et interculturelles significatives ; il inclut des informations sur les compétences partielles et spécifiques ; il réserve une place à l'auto évaluation, à l'évaluation par des enseignants et des institutions scolaires, ainsi que par des organismes de certification...

La **Biographie langagière** est organisée de façon à favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès ; elle donne à l'apprenant l'occasion d'établir ce qu'il/elle sait faire dans chaque langue et de mentionner les expériences culturelles vécues dans le contexte éducatif officiel ou en dehors de celui-ci...

Le **Dossier** offre à l'apprenant la possibilité de sélectionner des matériaux qui lui serviront à documenter et à illustrer ses acquis ou les expériences mentionnées dans la Biographie langagière ou le Passeport.

Un des principes fondamentaux du PEL est qu'il est la propriété de l'apprenant. Il est important de le souligner, car cela a des implications pour l'utilisation du PEL dans la salle de classe.

Le PEL a deux fonctions :

- Une **fonction de présentation** – A l'instar du portfolio de l'artiste, le PEL témoigne des compétences, en l'occurrence langagières, de son titulaire. Loin de remplacer les certificats et diplômes officiellement décernés, le PEL vient s'y ajouter en présentant des informations supplémentaires sur l'expérience de son propriétaire et des justificatifs concrets de ce qu'il/elle a réalisé dans la langue étrangère ou seconde apprise. Cette fonction coïncide avec les objectifs du Conseil de l'Europe qui sont (i) de favoriser la mobilité des individus et (ii) de rattacher les diplômes régionaux et nationaux à des normes internationales convenues. L'importance de la fonction de

présentation du PEL varie clairement selon l'âge de son titulaire. Elle est habituellement moins importante pour les apprenants en début de scolarité que pour ceux en fin de formation ou ceux qui exercent déjà une formation ;

- Une **fonction pédagogique** – Le PEL est également étudié pour rendre le procédé d'apprentissage d'une langue plus transparente aux apprenants, les aidant ainsi à développer leur capacité de réflexion et d'auto évaluation et leur permettant aussi progressivement de prendre de plus en plus en charge leur propre apprentissage. Cette fonction coïncide avec l'objectif du Conseil de l'Europe qui est d'encourager le développement de l'autonomie des apprenants et de promouvoir la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie.

Un **Guide à l'usage des enseignants et formateurs d'enseignants** est consacré spécifiquement à cette fonction pédagogique. Il a été rédigé par David Little et Radka Perčlová et est disponible sur le site du Conseil de l'Europe consacré au PEL.

Modèles de PEL

Il existe une variété de modèles de PEL, et aucun d'entre eux n'est le modèle officiel du Conseil de l'Europe. Si le PEL est effectivement un projet du Conseil de l'Europe, c'est dans les états membres que les modèles sont élaborés en fonction des contextes et l'âge des apprenants. Mais pour faire partie de la série des PEL, les modèles doivent tous respecter un certain nombre de *Principes et Lignes directrices*, texte officiel sur lequel se base le Comité européen de Validation pour accréditer des modèles de PEL soumis pour validation.

Il y a donc des modèles différents, mais les trois parties sont toujours là, les fonctions, les principes et les objectifs sont toujours les mêmes, l'échelle à six niveaux du CECR est toujours le même point de référence. Ce qui varie est la forme, le 'design', en fonction de l'âge du public cible et de la créativité des concepteurs de modèles. Les langues de présentation, des titres et des rubriques varient aussi, ainsi que celles dans lesquelles est présentée la Grille d'auto évaluation et les listes de repérage (listes de descripteurs de compétences en langues détaillés).

Pour des raisons de communication internationale, les *Principes et Lignes directrices* précisent qu'au moins l'une des deux langues officielles du Conseil de l'Europe (le français ou l'anglais) doit figurer dans tout modèle de PEL à côté de toute autre langue, au moins dans la partie Passeport de langues, qui correspond plus précisément à la *fonction de présentation*. Mais pour que toutes les personnes dans un même contexte puissent utiliser le même modèle, il est important que le modèle soit également présenté dans la langue/les langues de communication du pays ou de la région. L'important est que les utilisateurs / titulaires du PEL comprennent les objectifs, les consignes et les descripteurs de compétences en langues, indépendamment de la langue cible qu'ils apprennent.

Un autre principe fondamental du PEL est qu'il permet de valoriser toute sorte de compétences en langues, même à des niveaux modestes. Le PEL présente des descripteurs pour les compétences réceptives (lire et écouter) et pour les compétences productives (prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continue ou écrire). Le profil linguistique d'une personne est rarement homogène, c'est-à-dire qu'il est rare qu'une personne atteigne les mêmes niveaux pour les différentes langues qu'elle utilise, et même qu'elle ait le même niveau pour les différentes compétences réceptives ou productives. En plus, ces compétences évoluent ou régressent dans le temps, de sorte que le profil linguistique d'une personne est en constante évolution.

C'est pour cela que le PEL est utile tout au long de la vie ; il est conçu de sorte à rendre ses utilisateurs plus conscients de leurs façons d'apprendre les langues et plus autonomes. La Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe mène d'autres projets parallèlement au PEL et au CECR :

- un Manuel pour aider les producteurs d'examens à établir le lien avec les six niveaux du CECR
- un Guide pour aider les responsables politiques à définir leurs politiques linguistiques éducatives
- une assistance aux états membres qui le désirent à analyser et éventuellement re-définir leur politique linguistique éducative
- des niveaux de références pour les langues nationales ou régionales,
- etc.

Par ailleurs, le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe (CELV) met en œuvre un grand nombre de projets traitant des aspects les plus variés de l'enseignement des langues ainsi que ceux de la formation des enseignants de manière générale. Un autre objectif essentiel du CELV est de diffuser les idées et les pratiques qui en résultent. Pour plus d'informations :

- <http://culture.coe.int/portfolio>
- <http://culture.coe.int/lang>
- <http://www.coe.int/jel>
- <http://www.ecml.at>

Progetto pel - portfolio europeo delle lingue Sperimentazione metodologico-didattica

Rosa Calò

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia
Direzione Generale

Premessa

Il **Progetto PEL – Portfolio Europeo delle Lingue** si fonda su alcuni aspetti innovativi introdotti nella metodologia dell'insegnamento delle lingue dal Progetto Lingue 2000 di cui riprende e pone in primo piano :

- l'assunzione di una visione dell'educazione linguistica come educazione al plurilinguismo e alla multiculturalità;
- la proposta di una didattica della lingua fondata su descrittori di competenza linguistico-comunicativa articolati per livelli progressivi, secondo le indicazioni del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa;
- l'introduzione della certificazione delle competenze acquisite e verificate in quanto crediti formativi capitalizzabili e cumulabili che permettono ad ogni allievo di costruirsi un portfolio personale lungo tutto l'arco della scolarità.

In una linea di coerenza e di continuità con questi orientamenti, il **Progetto PEL** vuole essere una risposta al bisogno di strumenti operativi che possano indurre innovazioni non occasionali nella didattica linguistica, al fine di potenziare negli alunni la capacità di apprendere le lingue e la motivazione a continuare ad apprenderle lungo tutto l'arco della vita.

Il Progetto PEL, in quanto azione di sostegno alla ricerca didattica in funzione del successo formativo, si inquadra all'interno della Legge 440 del '97 e della Direttiva n° 48 dell'8 maggio '03.

1. Finalità del Progetto PEL

Il progetto persegue le seguenti finalità generali:

- diffondere la conoscenza del Portfolio Europeo delle Lingue come strumento di promozione del plurilinguismo e della multiculturalità
- promuovere attraverso la ricerca didattica lo sviluppo dell'autonomia dello studente ai vari livelli scolastici.

Sul piano operativo, attraverso la proposta di sperimentazione metodologico-didattica di questo nuovo strumento si intende contribuire a far conoscere i diversi modelli di PEL italiani già validati dal Consiglio d'Europa, nella convinzione che l'introduzione in classe di un modello di Portfolio possa favorire la riflessione degli insegnanti in direzione di una successiva autonoma scelta o elaborazione di strumenti adeguati all'età degli alunni e al contesto della scuola.

2. Il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)

Il Portfolio Europeo delle Lingue, elaborato e proposto dal Consiglio d'Europa, tende a promuovere il plurilinguismo e la comprensione interculturale incoraggiando i giovani e gli adulti a costruire le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti utili alla piena assunzione delle loro responsabilità di cittadini europei.

Il PEL è una raccolta strutturata di documenti che accompagna lo studente nel suo percorso di apprendimento di una o più lingue: serve a registrare e documentare i livelli di competenza via via raggiunti, a far riflettere sul proprio modo di apprendere, a far prevedere e progettare gli ulteriori passi da compiere. In sintesi, attraverso l'uso del PEL colui che apprende ha l'occasione di:

- discutere e riflettere sulle sue esperienze linguistiche e interculturali,
- diventare responsabile del suo percorso di apprendimento,
- descrivere le tappe del suo sviluppo linguistico,
- valutare i risultati raggiunti,
- documentare il suo itinerario di apprendimento.

Per queste funzioni, il PEL contribuisce a potenziare la consapevolezza e l'autonomia dello studente e la sua capacità di valutarci.

3. Modelli di PEL elaborati in Italia e validati dal Consiglio d'Europa

Dal 1998 ad oggi sono stati elaborati e sperimentati vari modelli di PEL nei principali paesi europei e nella Conferenza permanente dei Ministri dell'Educazione, tenutasi a Cracovia nel 2000, sono stati presentati e discussi i risultati delle sperimentazioni. In tutti i casi l'introduzione del PEL nelle classi ha prodotto un miglioramento qualitativo nelle pratiche didattiche, ha potenziato negli studenti la consapevolezza dei modi di apprendere, la motivazione allo studio delle lingue e al confronto interculturale.

Il Portfolio delle Lingue proposto dal Consiglio d'Europa costituisce un punto di riferimento condiviso nei modelli elaborati e sperimentati in Italia, che hanno ricevuto la validazione da parte di un'apposita Commissione di esperti europei del Consiglio d'Europa nel 2002: il PEL Piemonte, il PEL Lombardia e il PEL Umbria.

I tre modelli suddetti sono strutturati secondo le indicazioni generali fornite dal Consiglio d'Europa. Essi constano di parti distinte aventi funzioni diverse: il passaporto, la biografia linguistica, il dossier. Differiscono nella presentazione grafica e nei linguaggi utilizzati in rapporto ai diversi destinatari.

Il **modello piemontese** è stato sperimentato con bambini dagli 8 agli 11 anni, frequentanti le classi III, IV e V elementare. Esso si presta ad aiutare l'alunno a conservare traccia del suo processo di apprendimento, a fargli comprendere che cosa è capace di fare con le lingue che studia, ad aiutarlo a presentarsi ai suoi nuovi insegnanti se cambia scuola o classe. L'approccio ludico e l'attenzione all'integrazione delle competenze nello sviluppo linguistico-cognitivo-affettivo del bambino sono gli aspetti più interessanti di questo modello.

Il PEL Piemonte è formato da:

- un disco fustellato, pieghevole, che accoglie la biografia linguistica (esperienze e conoscenze interculturali, quadro di autovalutazione a forma di bersaglio) e il passaporto;
- una serie di schede di autovalutazione che si collegano al quadro delle competenze linguistiche, reperibili sul sito <http://www.centrodle.it>
- il dossier, da costruire con un classificatore a fogli mobili;
- la Guida per l'insegnante.

Il **modello della Lombardia** è stato concepito per gli alunni dell'ultimo anno della scuola elementare, della scuola media e del primo anno delle superiori (11-15 anni) che imparano una o più lingue straniere. E' anche questo un documento personalizzato, che testimonia il percorso di apprendimento dell'alunno, i suoi progressi e le sue acquisizioni e che riunisce le sue certificazioni e le testimonianze delle esperienze interculturali di carattere personale, maturate sia all'interno sia all'esterno della scuola. La gradualità, l'individualizzazione, il ricorso ad una varietà di codici (iconico-grafico, pittorico, verbale), l'attenzione agli aspetti cognitivi e metacognitivi dell'apprendimento sono alcune delle peculiarità del modello.

Esso è formato da:

- un Passaporto a forma di libretto autonomo;
- un quaderno a fogli mobili che comprende la biografia linguistica e il dossier;
- una Guida per l'insegnante.

Il **modello dell'Umbria** è stato elaborato da una Commissione scientifica attivata dal M.I.U.R. con la collaborazione della Direzione Scolastica Regionale dell'Umbria. Si tratta di un modello 'comprensivo' nel senso che esso può essere utilizzato in ogni ordine di scuola (9-15 anni) ed è predisposto in modo che gli studenti che lo utilizzano possano fare il punto sulle competenze acquisite non solo nelle lingue straniere studiate ma anche nella lingua italiana. L'impostazione delle sezioni relative alla biografia linguistica attiva un percorso di riflessione approfondita e ricorrente sulle proprie esperienze, sul proprio stile di lavoro, sulle strategie da seguire per migliorare il proprio modo di apprendere. L'adattamento dei descrittori del Quadro Comune Europeo agli obiettivi dell'educazione linguistica costituisce una delle peculiarità del modello .

Esso consiste in:

- un quaderno a fogli mobili che comprende la biografia linguistica, il dossier e il passaporto;
- una Guida per l'insegnante.

4. La sperimentazione metodologico-didattica

4.1. L'ipotesi sperimentale

La sperimentazione che si propone non è finalizzata a controllare la validità di un modello di PEL o la sua idoneità per un pubblico scolastico specifico. I tre modelli sono stati già oggetto di sperimentazione e sono stati validati dal Consiglio d'Europa.

Con questa iniziativa sperimentale si intende verificare se l'uso del Portfolio migliora i processi di apprendimento delle lingue. In particolare, si tratta di capire **se e in quale misura** :

- a) l'introduzione del Portfolio nella didattica linguistica accresce la motivazione dello studente allo studio della/e lingua/e;
- b) la pratica dell'autovalutazione indotta dal Portfolio accresce nello studente la consapevolezza delle sue capacità/potenzialità;
- c) la riflessione indotta dall'uso del Portfolio promuove l'autonomia dello studente.

4.2. L'approccio metodologico

Affinché tale ipotesi possa essere verificata è necessario che l'introduzione del PEL sia accompagnata da un **approccio metodologico centrato sul discente**, fondato su un'attenta considerazione dei bisogni linguistici degli apprendenti, sull'esperienza della comunicazione e su strategie di gestione del gruppo-classe tali da promuovere, a livello individuale e di gruppo, l'iniziativa, la responsabilità, la cooperazione, la riflessione.

Gli insegnanti delle classi coinvolte nella sperimentazione si impegnano quindi a integrare nella programmazione prevista per la classe sperimentale un percorso didattico finalizzato a favorire la conoscenza degli **scopi** e della **struttura** del PEL e lo sviluppo di competenze d'uso del PEL da parte degli alunni.

L'integrazione nel percorso curricolare di attività mirate a far compiere agli alunni specifiche operazioni indotte dal PEL potrà avvenire con modalità diverse, secondo l'età degli alunni e il loro livello scolastico. Pur nella loro diversità, gli interventi didattici dovranno comunque permettere ai singoli alunni di capire a che cosa serve e come è strutturato il PEL e di sviluppare gradatamente attraverso l'uso del PEL alcune competenze cognitive e metacognitive, quali ad esempio:

- 1) conoscere i propri bisogni comunicativi e i livelli di competenza da raggiungere,
- 2) essere consapevole delle proprie competenze linguistiche e culturali,
- 3) capire il proprio modo di apprendere le lingue e come si può migliorare l'apprendimento.

Queste competenze sono correlate agli **obiettivi educativi** connessi con l'introduzione del PEL secondo l'ipotesi sperimentale, cioè la **promozione della motivazione, lo sviluppo di capacità di autovalutazione e di autonomia**.

E' compito dell'insegnante scegliere le situazioni, le strategie e le tecniche didattiche per far compiere agli alunni un insieme di operazioni funzionali all'uso del PEL. Si vedano alcuni esempi di tipi di operazioni:

- 1) esplorazione graduale da parte degli alunni del modello scelto
- 2) riflessione sul significato e sulle funzioni della biografia linguistica, del passaporto, del dossier
- 3) recupero dalla memoria individuale del percorso di studio delle lingue già compiuto e delle esperienze di incontro con le altre culture
- 4) analisi delle competenze parziali già acquisite nell'ambito linguistico-comunicativo e delle esperienze compiute nell'ambito interculturale e valutazione del livello di competenza raggiunto nella/e lingua/e studiate
- 5) osservazione delle diverse attività linguistiche e dei diversi modi di apprendere le lingue: in situazione, attraverso lo studio individuale, con i compagni ecc.
- 6) definizione del proprio profilo di apprendente e della sua prevedibile evoluzione
- 7) previsione di ulteriori tappe da percorrere nell'apprendimento della lingua/cultura
- 8) individuazione di documenti significativi del percorso personale di acquisizione di una lingua e di comprensione di un'altra cultura.

Ogni operazione funzionale al PEL pone all'insegnante sperimentatore una domanda, la cui risposta può essere diversa in relazione all'età degli alunni, al contesto scolastico e alla classe di riferimento, allo stile di insegnamento, nonché agli strumenti didattici a disposizione. Esempi:

- Quale strategia di presentazione del PEL? Come far cogliere gli scopi del PEL?
- Come far ricostruire ad ogni alunno la propria storia linguistica e interculturale?
- Attraverso quali situazioni (o quali tipi di prove) far scoprire agli alunni le competenze parziali acquisite in diverse lingue e culture? Come guidare gli alunni a definire il livello di competenza raggiunto e quindi ad autovalutarsi?
- Come stimolare la consapevolezza dei modi individuali di apprendere? Come guidare i singoli alunni a riflettere sul proprio stile di apprendimento e a progettare miglioramenti nelle strategie e nei modi di apprendere?

- Quali strategie per l'individualizzazione dei percorsi?
- Come guidare gli alunni a definire criteri e modalità di scelta e classificazione dei prodotti da inserire
- nel dossier?

L'insegnante avrà cura di integrare il percorso nel curriculum linguistico in modo tale che il lavoro sul Portfolio non risulti giustapposto alle normali attività didattiche, ma costituisca, all'interno di queste, un'occasione per migliorare la qualità dei processi di apprendimento e rendere trasparenti i progressi compiuti dagli alunni nel tempo.

Ne deriva un'auspicabile varietà d'interventi, che potranno comunque essere confrontati tra loro se e in quanto saranno finalizzati agli stessi obiettivi educativi: promuovere la motivazione, sviluppare la consapevolezza e l'autonomia.

4.3 I soggetti coinvolti

La sperimentazione metodologico-didattica che accompagna l'introduzione del PEL è deliberata dal Collegio dei docenti i sensi dell'art. 13 del D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275. Il Collegio definisce quanto di sua competenza per la realizzazione della sperimentazione. Il Consiglio di classe o il team dei docenti della classe integra nella programmazione gli obiettivi educativi correlati al PEL, concorda i tempi e le modalità di realizzazione dell'iter sperimentale, definisce strumenti e modalità di verifica. Gli insegnanti di lingua predispongono le attività da far fare agli alunni lungo il percorso sperimentale. Gli alunni e i loro genitori ricevono le opportune informazioni sul Progetto PEL nell'ambito delle attività di contratto formativo.

5. La formazione dei docenti

5.1. Verso un 'profilo di competenze' del docente PEL

Attraverso il Progetto Lingue 2000 molti insegnanti di lingue hanno avuto l'occasione di frequentare corsi di formazione nei quali sono stati in genere proposti i documenti europei (Quadro di riferimento comune e Portfolio) come base per orientarsi nell'ambito dell'innovazione metodologico-didattica e valutativa veicolata dal progetto stesso.

La conoscenza, anche parziale, di questi documenti si considera un prerequisito professionale per la presa in carico da parte dell'insegnante dei compiti connessi con l'introduzione del PEL in classe. In ogni caso, il docente PEL è chiamato a potenziare i seguenti ambiti di sapere/saper fare/saper essere specifici del docente di lingua :

- conoscere il Quadro Comune Europeo e i 6 livelli di competenza linguistica;
- conoscere, utilizzare e adattare i descrittori di competenza, declinati secondo i livelli del Quadro, con riguardo alle diverse attività e strategie di comunicazione linguistica;
- conoscere il modello di PEL da introdurre in classe (scopi, struttura, caratteristiche formali);
- approfondire i temi relativi agli stili di apprendimento e alla metacognizione;
- individuare e utilizzare strategie didattiche relative all'approccio comunicativo e, in particolare, all'individualizzazione dei percorsi di insegnamento/apprendimento;
- gestire il gruppo classe in funzione dello sviluppo dell'autonomia dell'alunno;
- essere flessibile nella gestione della programmazione didattica.

5.2 Iniziative di formazione

Il 'profilo di competenze' del docente PEL sopra delineato potrà essere modificato, arricchito o ulteriormente specificato attraverso le iniziative di formazione a sostegno del progetto. Sono previsti due tipi di intervento :

1° Seminario regionale per i formatori. Tale seminario è finalizzato all'elaborazione del progetto di formazione dei docenti impegnati nella sperimentazione metodologico-didattica del PEL.

2° Corsi di formazione a livello provinciale rivolti a gruppi di 15-20 docenti PEL. I corsi offriranno ai docenti l'occasione di studiare il modello di PEL oggetto di sperimentazione, programmare attività funzionali all'uso del PEL da parte degli alunni, predisporre strumenti di osservazione del processo sperimentale e di verifica dei risultati.

In ogni provincia sono previsti 3 corsi di formazione, rivolti rispettivamente a docenti le cui classi usano il PEL Piemonte, a docenti le cui classi usano il PEL Lombardia e a docenti le cui classi usano il PEL Umbria.

6. Il piano operativo

Per l'anno scolastico 2003/04 il Progetto PEL sarà attivato in un primo nucleo di scuole elementari, medie e superiori della regione. In ogni provincia saranno selezionate delle classi (una per istituto) che parteciperanno alla sperimentazione. La scelta delle istituzioni scolastiche sarà attuata nel rispetto delle intenzioni esplicitate dalle singole scuole al momento dell'adesione al Progetto.

Dovendo procedere alla formazione di 3 gruppi di non più di 15 scuole per provincia, saranno individuate in ogni provincia 15 scuole elementari, 15 scuole medie e 15 scuole superiori. Rispetto ai 3 gruppi di classi sperimentali da formare, l'aggregazione sarà effettuata in modo da rappresentare in ciascun gruppo la varietà delle lingue insegnate sul territorio considerando le seguenti priorità:

- a) per l'introduzione del PEL Piemonte:
 - le III classi di scuola elementare nelle quali si studia la lingua da due anni;
 - le IV o V classi di scuola elementare con insegnante specializzato;
- b) per l'introduzione del PEL Lombardia:
 - le I classi di scuola media in cui si studiano due lingue;
 - le V classi di scuola elementare di istituti comprensivi;
- c) per l'introduzione del PEL Umbria:
 - le I classi di scuola media e/o di scuola superiore in cui si studiano due lingue;
 - le I classi di scuola superiore in cui si intende sperimentare il PEL anche per l'italiano.

Nel caso più scuole rispondano a tutti i requisiti richiesti, la scelta avverrà per estrazione. Gli insegnanti di lingue delle classi sperimentali partecipano al corso di formazione previsto a livello provinciale. La scuola inserita nel Progetto riceve un contributo per l'acquisto delle copie di Portfolio per gli alunni della classe sperimentale

Un Comitato di coordinamento regionale seguirà la sperimentazione dell'introduzione del PEL sotto il profilo scientifico e a livello organizzativo. In particolare, il Comitato cura:

- l'informazione e la consulenza metodologico-didattica alle scuole;
- l'organizzazione delle iniziative di formazione previste dal Progetto;
- il monitoraggio delle attività sperimentali e dei corsi di formazione;
- la documentazione del processo e dei risultati della sperimentazione.

Con la circolare prot. 16098 del 25 luglio 2003, la Direzione Regionale ha indicato le modalità per l'avvio del Progetto PEL.

Riferimenti bibliografici e sitografia

- Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2001), Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press.
- Consiglio d'Europa, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione (2002). Traduzione dall'inglese di Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi, La Nuova Italia-Oxford - R.C.S. Scuola, S.p.A. Milano. European language Portfolio (2000) Language Policy Division, Directorate General IV, Council of Europe, Strasbourg, France.
- M.I.U.R. Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte (2002), IL MIO PRIMO PORTFOLIO, Theorema Libri - Petrini, Torino.
- M.I.U.R. Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte (2002), Guida per l'insegnante, Theorema
- Libri - Petrini, Torino.
- Centro Diffusione Lingue Comunitarie (2003), Portfolio Europeo delle Lingue – Un'esperienza piemontese. Edizione fuori commercio, da richiedere a: Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte.
- M.I.U.R. – Direzione Generale Regionale per la Lombardia (2002) *PORTFOLIO EUROPEO DELLE LINGUE* per studenti e studentesse dagli 11 ai 15 anni, R.C.S. Scuola, S.p.A. Milano.
- M.I.U.R. - Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia (2002), *Portfolio Europeo delle Lingue. Guida per il docente*, R.C.S. Scuola S.p.A. Milano.
- M.I.U.R. - Ufficio Scolastico Regionale Umbria (2002), *Portfolio Europeo delle Lingue – Junior (9-15)*, Edizioni LANG, Paravia-Bruno Mondadori, Milano.
- Flora Palamidesi (2003), *Guida all'uso del Portfolio Europeo delle Lingue Junior (9-15)*, Edizioni LANG, Paravia-Bruno Mondadori, Milano.
- Luciano Mariani (2000), *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*,
- Zanichelli, Bologna.
- Luciano Mariani e Graziella Pozzo (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.

Siti :

Consiglio d'Europa - <http://culture2.coe.int/portfolio/>

EAQUALS – <http://www.eaquals.org>

ALTE – <http://www.alte.org>

Svizzera - <http://www.unifr.ch/ids/portfolio/>

Francia – <http://www.ciep.fr/echanges>

M.I.U.R. - <http://www.istruzione.it>

Piemonte - <http://www.centrodlc.it>

Lombardia – <http://www.progettolingue.net>

Umbria – <http://www.asdlinux.org/portfoliombria/>

Luciano Mariani, Tante vie per imparare - <http://www.learningpaths.org>

**« Ethique et didactologie :
de l'éducation aux langues-cultures à
l'éducation par les langues-cultures »**

Robert Galisson

Université de la Sorbonne - Nouvelle Paris III

Interprétation du titre

Dans « l'éducation *aux* langues-cultures », l'éducation – mise en place préalablement – est le *moyen* et les langues-cultures sont la *fin* (le but à atteindre). Alors que dans « l'éducation *par les* langues-cultures », les langues-cultures sont le *moyen* et l'éducation – à mettre en place ultérieurement – est la *fin*. Cette alternance croisée des facteurs est de nature à faciliter, puis à renforcer l'accès aux langues-cultures d'une part, et d'autre part, à approfondir, diversifier, et réguler le travail d'éducation lui-même. La conscientisation des deux démarches est d'autant plus nécessaire qu'elles ont pour caractéristique commune de renvoyer à des objets de savoir et de comportement non bornés, qui ne s'achèvent, en principe, qu'avec l'existence (active) des sujets concernés.

Pourquoi la didactologie (des langues-cultures) ?

Parce que c'est la discipline dans laquelle s'inscrit mon action depuis le début des années 80, discipline que je me suis efforcé de construire et développer au plus près :

1. des attentes et besoins des sujets particuliers qu'elle a vocation de servir (les apprenants et leurs enseignants) ; ainsi que de la société où ils évoluent ;
2. de l'objet d'étude qu'elle s'est donné : ouvrir l'accès aux langues-cultures pour en faire un lieu : d'émancipation du natif et de connaissance - reconnaissance de l'étranger.

Pourquoi l'éducation ?

Dans un monde de la consommation et du chacun pour soi, où l'exploitation du plus faible est tranquillement érigée en principe de bonne gestion, où la course au profit et à l'argent tient lieu de raison de vivre, où l'individu se libère des entraves de l'interdit et de la culpabilité, où l'effet de vitrine joue à plein (la richesse s'étale aux yeux du plus grand nombre, mais ne profite qu'à quelques-uns), les sociétés se fracturent, l'exclusion s'installe et la violence explose, incontrôlable. Dans les établissements scolaires même, l'âge de la criminalité s'abaisse à en donner le vertige.

Sur qui ou sur quoi compter pour agir et réagir en pareille conjoncture ?

Faute de courage, de crédibilité et de projets mobilisateurs, les politiques s'ingénient, trop souvent, à minimiser la crise et exercent une répression tout juste bonne à circonscrire le mal, sans espoir de le guérir.

Alors, que le système éducatif soit défaillant ou non, et il l'est (comment dédouaner l'école de sa part de responsabilité dans une crise de cette envergure ?), le déficit de l'éducation ne saurait justifier son abandon. Aucune société ne naît ni ne dure sans le

ciment de l'éducation. La seule alternative fiable à la répression est la prévention et la prévention passe par l'éducation. De sorte que l'avenir de l'homme en société transite inévitablement par elle.

1. L'éducation aux langues-cultures

• De l'instruction à l'éducation

Depuis plusieurs années déjà, considérant que le couple « enseignement/ apprentissage », toujours employé dans le domaine, a enfermé la discipline dans un espace trop étroit pour répondre aux finalités attendues, je l'écarte de ma terminologie et lui substitue le terme « éducation ». En effet, si ce couple est devenu obsolète, après avoir justement recentré sur l'apprentissage le double processus qu'il désigne, il a aussi conforté l'enseignant dans sa spécialisation disciplinaire, au lieu de le rappeler à son rôle d'éducateur, incontournable, puisque constitutif de la fonction enseignante. La dérive instrumentaliste actuelle, qui fait de certains enseignants les monteurs (pressés) d'une langue rudimentaire, pratico-pratique, à usage strictement professionnel, en est la preuve.

Le concept d'éducation veut ainsi rappeler à l'enseignant qui se contente de dispenser des connaissances, que l'instruction n'est qu'une part de l'éducation, puisque celle-ci a pour objet, à l'école comme dans la famille et la société, d'assurer l'hominisation, puis la socialisation de l'être humain, d'en faire un individu capable (et désireux) de vivre en harmonie avec ses semblables.

En tenant pareils propos, on peut donner l'impression de se laisser porter par le courant de l'histoire puisque, dans la plupart des démocraties et depuis longtemps déjà, le « Ministère de l'Éducation nationale » a succédé au « Ministère de l'Instruction publique » et que les partis politiques ne paraissent pas disposés à remettre en cause ce choix symbolique d'appellation. Cependant, la situation n'est pas aussi simple et rassurante qu'il y paraît à première vue.

En effet, si la conjoncture de crise paraît faire obligation aux enseignants de ne pas se défausser de leur rôle d'éducateur, la vérité oblige à dire que les intéressés ne sont pas unanimes sur cette nécessité.

Au contact direct de problèmes que d'autres ne se posent que dans l'abstrait, déstabilisés par des actes ou des comportements transgressifs, qui ne trouvent pas de réponses satisfaisantes dans la panoplie des moyens dont ils disposent, souvent désignés comme boucs émissaires par une partie de l'opinion publique, les acteurs de terrain vivent mal (et parfois douloureusement) la situation dans laquelle ils se débattent.

Aussi, nombre d'entre eux récusent-ils implicitement ce rôle d'éducateur auquel on ne les a pas préparés. Ils se réfugient alors dans la spécialité qu'ils ont choisie en vertu de leurs goûts ou aptitudes : langue, mathématiques, histoire, ... Comment ne pas les comprendre ? N'est-ce pas plus valorisant (et surtout moins traumatisant) de s'enfermer dans sa discipline et de tirer le rideau sur ce qui lui est extérieur ?

Toujours est-il que la brèche est ouverte, largement, dangereusement. Les partisans de l'instruction stricto sensu (pour raisons conjoncturelles) viennent grossir les rangs des *disciplinaristes* (pour raisons idéologiques). Les premiers substituent la répression à l'éducation s'ils le peuvent en imposant une discipline d'acier, qui pourrait toute relation de confiance avec les apprenants, ou la ségrégation s'ils ne le peuvent pas en tenant un discours élitaire à l'intention des seuls élèves capables et désireux de suivre. Les seconds choisissent l'équité libérale, à chacun selon ses mérites (?) contre l'égalité républicaine (à chacun selon ses droits), et contestent la légitimité des *pédagogistes* ; lesquels, refusent de désolidariser l'instruction de la pédagogie et de l'éducation, afin que les plus démunis accèdent également à la connaissance. Ils sont la cible d'une partie de l'intelligentsia, qui plaide pour l'auto-suffisance des contenus et des savoirs (le quoi enseigner exclusif ?), contre la « dégénérescence » des savoirs assistés, c'est-à-dire livrés avec mode d'accès (le comment enseigner sur mesure ?).

Accusés d'agir hors contenu, c'est-à-dire sans mobilisation de savoirs estampillés, de matériaux nobles, les éducateurs n'ont pas meilleure presse que les pédagogues auprès de ces notables de la pensée, dont le jugement ne peut que nuire au statut de l'éducation en général et affecter les enseignants, qui se trouvent ainsi fragilisés dans leur confiance, ébranlés dans leurs convictions.

Une conclusion s'impose : la crise de société que nous traversons résulte de choix idéologiques antagonistes dont certains font l'impasse sur l'éducation. Il faut donc choisir son camp.

Pour ceux qui pensent que le libéralisme sauvage engendre l'injustice, donc convoque la violence au lieu d'aider l'ensemble des hommes à vivre mieux, l'éducation est une alternative incontournable du mieux-être collectif. Réveillons donc, avec eux, la belle endormie, sortons-là de ses doutes, pour faire reculer le règne de la consommation qui consume et aliène les hommes.

• *De l'éducation comme moyen*

Le problème est ici d'imaginer comment l'éducation en tant que finalité, que capacité humaine à vivre en heureuse intelligence avec ses semblables, peut aussi jouer le rôle de stimulant d'une action à mener dans le long terme, comme la maîtrise d'une langue-culture étrangère.

C'est alors et d'abord le dépassement des méthodes, des procédés, des techniques, nécessaires pour accéder aux langues-cultures, mais insuffisantes pour inscrire, dans la durée, une dépense d'énergie, une constance, une concentration, une maîtrise de soi dans l'effort quasi insoutenable sans autre adjuvant fort.

C'est aussi la recherche, au tréfonds de son être, des obscures raisons qui motivent cette quête de l'autre (et de soi), par le truchement de langues-cultures inconnues. C'est ce qui permet de tirer de ses réserves les ressources indispensables à la conquête de savoirs et de savoir-faire dont l'étendue fascine et angoisse à la fois, qu'il faut cultiver sans relâche, sous peine de les oublier. C'est encore la découverte du plaisir comme thérapie à la souffrance surmontée, quand la raison déraile et la mémoire défaille, quand la sensibilité s'égaré, mais qu'à force d'acharnement, tout s'éclaire soudain.

C'est donc ce qui conduit l'aventurier des espaces intérieurs à prendre conscience que la pratique assidue des langues -cultures débouche sur des perspectives illimitées et à découvrir l'ivresse d'avancer sans fin dans la connaissance et la compréhension de soi-même, sur les traces de l'Autre.

L'éducation est ainsi ce supplément d'âme, qui élargit l'éventail des possibles, qui permet de conjuguer le travail et le rêve, la peine et la joie, de dilater sa vie au contact d'autrui.

Alors que l'instruction mobilise les ressources intellectuelles qui permettent d'agir quand l'énergie est là, disponible, l'éducation mobilise les ressources sensibles, affectives,..., qui renouvellent l'énergie quand celle-ci vient à manquer.

Dans l'instruction, l'enseignant interpelle l'apprenant et questionne la méthodologie. Dans l'éducation, il sollicite le sujet et travaille à sa formation. Lorsque opère le double processus d'instruction/éducation, l'individu est à la fois un apprenant qui s'instruit et un sujet qui se forme.

Dichotomiser conjointement l'individu et l'action qu'il mène permet à l'enseignant de se situer en continu, de savoir à tout moment où il en est et ce qu'il fait, de ne pas laisser l'instruction phagocytter l'éducation.

1. L'éducation par les langues-cultures

Pour être fiable, donc mériter sa mise à l'épreuve sur le terrain, en vraie grandeur, l'éducation par les langues-cultures doit développer des arguments sérieux. A l'intérieur du cadre européen qui constitue l'espace de référence où l'idée est née, on les trouve essentiellement dans la volonté politique des états de l'Union, dans la demande sociale des nouveaux apprenants et dans l'évolution de la discipline où elle a mûri.

Le pourquoi ?

• De la marginalité à la centralité¹ des langues-cultures étrangères

Il y a encore une quinzaine d'années, l'institution scolaire misait sur des matières jugées alors plus nobles et plus utiles que les langues étrangères, pour assurer l'éducation des enfants et des adolescents. La langue maternelle et sa littérature, ainsi que l'histoire, la géographie humaine, les disciplines artistiques,... jouaient de préférence ce rôle. Des matières prestigieuses comme les mathématiques ou la physique étaient plus spécialement affectées à d'autres tâches, comme la sélection des meilleurs.

De son côté, la didactique des langues étrangères en général était trop absorbée par les problèmes de méthodologie, pour s'intéresser vraiment à la formation et au développement des sujets apprenants. Depuis, les choses ont changé dans le milieu institué (l'école), du fait de l'évolution du milieu instituant (la société).

Avec les migrations, le nomadisme planétaire, les états les plus riches ont pris conscience de la nécessité de réorienter leur politique linguistique, à l'intérieur comme à l'extérieur de leurs frontières. Pour ce qui concerne notre continent, le Conseil de l'Europe les y a beaucoup incités. Des pays comme l'Italie, dont l'unité est relativement récente, ont bataillé ferme contre les particularismes locaux et ainsi concentré les efforts de l'institution scolaire sur l'imposition d'une langue unitaire, l'italien. Et ce au détriment des langues étrangères en général.

D'autres pays, comme la France, qui avaient déjà procédé à cette homogénéisation langagière forcée et à la stérilisation des langues régionales, se trouvaient moult raisons pour mettre les langues étrangères en veilleuse, tout en prétendant s'y intéresser. Elles étaient, par exemple, minorées dans les coefficients d'évaluation et aux examens, par rapport à d'autres matières jugées plus importantes. Certaines d'entre elles, officiellement reconnues, ne figuraient et ne figurent toujours pas au « catalogue » de la plupart des établissements, sous prétexte d'être peu demandées. Le statut tant magnifié du français langue internationale a également fait croire aux natifs qu'il était inutile de se donner la peine d'aller vers les autres, en apprenant leurs langues, puisqu'ils venaient à eux, en apprenant la leur. Cette fâcheuse illusion de faire ainsi une économie rend encore plus tragique la monumentale erreur d'appréciation sur ce qu'est une langue et à quoi elle peut servir.

Aujourd'hui, la construction (même laborieuse) de l'Europe, la nécessité de se comprendre entre états membres, la prégnance des « programmes éducatifs européens », ont permis un recadrage généralisé des langues-cultures étrangères. De subalternes et accessoires qu'elles étaient dans la plupart des quinze pays de l'Union, elles sont devenues non seulement des disciplines à part entière, mais surtout des pôles d'attraction, des fenêtres ouvertes sur la connaissance du monde, des outils de communication dont l'importance les éloigne des marges, pour les placer au centre du dispositif institutionnel, à une place qu'elles n'avaient jamais connue au cours de leur histoire.

La menace d'uniformisation langagière que fait courir l'anglo-américain, dans l'ombre de la globalisation économique, amène également les décideurs à prendre des mesures en faveur d'une diversification des langues-cultures étrangères à l'école. Diversification longtemps empêchée par une anglomanie paresseuse et aveugle.

• De l'émergence des cultures existentielles

Traditionnellement, dans leur grande généralité, surtout lorsqu'elles sont enseignées par des non natifs, les diverses composantes des langues-cultures étrangères occupent

des positions très hiérarchisées, où la grammaire est dominante, le vocabulaire souvent un parent pauvre et la phonologie parfois réduite à la portion congrue.

Il en va de même pour les rapports entre la langue et la culture. La première est privilégiée par rapport à la seconde, alors que celle-ci est englobante et celle-là englobée. Ainsi, aujourd'hui encore, la matière scolaire est plus souvent désignée comme langue que comme langue-culture, appellation plus juste et plus complète, que je m'efforce de répandre et faire adopter.

À l'intérieur même de la culture, la culture savante ou institutionnelle (littéraire, artistique, etc), que je nomme aussi culture vision ou avec l'esprit, a toujours marginalisé la culture courante ou existentielle, que j'appelle encore culture action ou avec le corps. Dans une école où l'exercice intellectuel fut érigé en principe fondateur pour toutes les matières, on ne s'étonnera pas que le travail avec l'esprit ait discrédité le travail avec le corps.

Mais le balancier de l'histoire a inversé sa course avec l'irruption de l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères, vers le milieu des années 70. Aujourd'hui, le besoin social en matière de culture existentielle (ou comportementale) précède et surpasse même souvent l'attente sociale en matière de culture institutionnelle (littéraire en particulier).

Ce qui ne va pas sans poser problème, surtout aux enseignants étrangers, infiniment plus nombreux que les enseignants natifs en milieu exolingue. En effet, la culture existentielle ou expérimentale n'était pas, jusqu'alors, une culture apprise à l'école, mais acquise, par frottement, en famille et dans la société. De sorte que l'enseignant de langue étrangère qui pouvait se contenter naguère d'être grammairien, doit à présent être aussi culturologue, c'est-à-dire savoir maîtriser une culture courante, nouvelle pour lui, relativement peu accessible et qui évolue au rythme du métissage de la majorité des cultures aujourd'hui.

C'est le prix à payer pour faire de l'étude des langues-cultures étrangères un lieu privilégié de rencontre et d'échanges avec les autres, tous les autres, et d'ouverture sur le monde.

• *De la montée en exigence de la formation*

Après avoir observé que les diverses composantes des langues-cultures étrangères étaient très hiérarchisées, la même remarque s'impose en ce qui concerne les différents secteurs de la réflexion « méta » dans le domaine.

La méthodologie a dominé l'histoire des disciplines praxéologiques durant la seconde moitié du XX^{ème} siècle. Longtemps inféodée à une linguistique appliquée réduite à son unique objet d'étude (la langue), elle a été conduite elle-même à privilégier l'objet (le quoi ? et le comment ?) et à se désintéresser du sujet (le à qui ? – l'apprenant – et le par qui ? – l'enseignant –). Et ce, au détriment de la formation.

Il fut un temps où l'annexion de l'une par l'autre était si totale que la plupart des stages dits de formation ne s'adressaient pas à la personne de l'enseignant, mais visaient uniquement à garnir sa boîte à outils des méthodologies et technologies dominantes !

Depuis la résurgence d'un nouvel éclectisme, réponse empirique et de terrain à l'extinction des méthodologies universalistes (condamnées par la prise de conscience de la diversité-complexité des situations d'apprentissage), l'impérieuse obligation d'amener les enseignants à se responsabiliser, à refuser leur enfermement méthodologique, redonne à la formation l'importance primordiale qu'elle aurait toujours dû avoir. Ce qui conforte la primauté naturelle du *sujet* (apprenant et/ou enseignant) sur l'*objet*. Un enseignant formé à l'exercice des responsabilités est à coup sûr mieux à même qu'un autre de rendre ses élèves responsables à leur tour, c'est-à-dire mieux éduqués

Le quoi ?

• De la dimension axiologique de l'éducation

L'éducation étant inscrite comme finalité ultime dans tous les programmes, à tous les niveaux de la scolarité, et se prolongeant, à l'âge adulte, par la formation, qui se réclame également d'elle pour partie, on en déduira que ladite éducation relève d'un *processus* ininterrompu, générateur d'un *produit* en construction/déconstruction permanente, au contact d'un monde lui-même en évolution constante.

Ce processus et son résultat, le produit, ressortissent à la composante morale de l'individu, alors que le processus et le produit de l'instruction relèvent de sa composante intellectuelle.

Comme le terme « moral » est plutôt mal perçu dans les milieux universitaires, j'emploie un vocabulaire plus laïc où le bien, le mal, le devoir font place aux dimensions *éthique*, *civique* et *axiologique*, principalement constitutives de l'éducation. Ici, mon propos se réduit à la seule dimension *axiologique*.

- De la valeur comme aboutissement

L'expérience montre que la mise au jour des valeurs qui sous-tendent les attitudes et comportements humains est l'aboutissement d'un long parcours, qui devrait commencer très tôt en famille, à l'école et ne jamais s'arrêter. Se donner la peine de comprendre les valeurs qui nous agissent et agissent les autres constitue une avancée décisive dans la connaissance du monde. Or, ce type de cheminement emprunte la voie d'une méditation difficile. Méditer n'est pas un exercice naturel. C'est apprendre à penser et il y faut du temps, de la patience. Dans leur majorité, les enseignants y semblent peu favorables, obnubilés qu'ils sont par le poids des programmes sur un emploi du temps où chaque minute paraît compter, où la recherche térébrante des ressorts cachés de l'humain n'a pas vraiment trouvé sa place.

Il faut bien admettre aussi que, dans un univers social et scolaire très segmenté, très rythmé par une multitude d'activités quotidiennes, le temps de réfléchir à son rythme, pour son propre compte, est devenu un luxe réservé à de rares élus. A l'école comme dans la société marchande, le commun des mortels est programmé pour n'absorber que du prêt - à - consommer.

Enfin, l'approche des valeurs en classe de langues-cultures n'est pas seulement rendue difficile par la réticence des sujets (enseignants et apprenants), ou par des situations défavorables (le contexte scolaire), on en trouve surtout l'explication dans la complexité de l'objet lui-même. Les valeurs sont d'origines multiples, diverses, croisées, elles sont extrêmement délicates à cerner, le contact des cultures, leur métissage, ajoute en permanence à la difficulté de l'entreprise.

Toutes ces raisons amènent à comprendre pourquoi la valeur est largement délaissée dans l'institution scolaire. Or, on ne fait pratiquement rien pour la culture anthropologique sans dépasser le factuel. L'échec massif des séjours linguistiques à l'étranger le montre assez : un bain épidermique de culture - cible renforce davantage l'ethnocentrisme des adolescents qu'il ne le corrige.

- De la difficulté d'y accéder
- Ébauches de définitions

Les valeurs sont des principes actifs dont la mise en œuvre permet à chacun de vivre en cohérence avec les membres de la communauté dont il se réclame.

Conscientes ou inconscientes, elles sont à l'origine de la plupart des attitudes et comportements qui valorisent la nature humaine, et font que l'homme est un homme.

Ce sont à la fois des ressorts d'action intériorisés par l'éducation et des « sésame, ouvre-toi », des formules qui permettent de passer du constat de surface, de l'obscurité des faits à leur compréhension.

Il y a toujours du symbolique dans les valeurs, y compris dans les variantes les plus prosaïques. Leur reconnaissance en tant que telles passe par cette onction distinctive, qui les rend culturellement acceptables et aussi respectables, même par ceux qui n'y adhèrent pas.

Dans la perspective didactologique, ce sont des notions clés qui permettent de rendre compte du fonctionnement des cultures en contact, dans leurs analogies et leurs différences.

Pour cerner d'un peu plus près la notion de valeur, je l'insère dans un micro-système qui l'oppose aux autres notions de l'ensemble ainsi constitué, et je précise son sens à partir d'exemples classiques, choisis dans une perspective interculturelle.

Ce micro-système notionnel forme un continuum d'oppositions croissantes par rapport à *valeur*, la notion pivot ; on a ainsi : *valeur / non-valeur / contre-valeur / anti-valeur*.

On parlera de *valeur / non-valeur* dans l'exemple de l'*argent*, qui est une valeur aux Etats-Unis dans la mesure où la qualité d'un individu est indexée sur ce qu'il gagne : il vaut, donc il est, ce qu'il perçoit. En France, comme dans beaucoup d'autres pays, on juge de la valeur d'une personne sur d'autres critères. L'*argent* n'est donc pas une valeur au sens qui lui est attribué ici. Il devient une non-valeur, seulement reconnue comme nécessaire pour vivre dans une société où le troque et l'échange ne sont plus de pratique courante. La non-valeur s'inscrit donc au premier niveau d'opposition à la valeur. C'est une opposition par neutralisation.

On utilisera *valeur / contre-valeur* dans des exemples empruntés au domaine de la nourriture. Le *pain* et le *vin* ont de la valeur pour les français, ce sont l'aliment et la boisson basiques, dans lesquelles ils se reconnaissent pour des raisons géographiques (culture abondante du blé et de la vigne) renforcées par l'histoire de la religion dominante (depuis la Cène, le pain et le vin figurent symboliquement le corps et le sang du Christ, dans la communion). Pour les chinois, le *riz* et le *thé* jouent globalement le même rôle. Ils sont valorisés par rapport à tout autre aliment ou boisson, même si le sacré en est absent. La contre-valeur s'inscrit donc au second niveau d'opposition à la valeur. C'est une opposition par symétrie.

On mobilisera *valeur / anti-valeur* dans des exemples comme la *vache* et le *porc* qui peuvent être, sur le même territoire, sacralisés ou sacrifiés. Ainsi, en Inde, la vache est sacrée pour les hindous, alors qu'elle est nourricière pour les musulmans. Inversement, les hindous considèrent le porc comme nourricier, alors que les musulmans interdisent sa consommation. L'*anti-valeur* s'inscrit au troisième niveau d'opposition à la valeur. C'est une opposition par antinomie.

- Esquisses de classements

Je commence par ordonner les valeurs à partir de leurs origines respectives, tout en reconnaissant que la frontière entre certaines catégories est parfois délicate à tracer, et que d'autres formes de classement sont possibles.

Dans un pays comme la France, où la séparation de l'Église et de l'État est ancienne, il paraît logique d'en postuler deux grands types : les valeurs *laïques* ou *publiques*, qui relèvent de la société civile et du pouvoir de l'État, et les valeurs *religieuses* ou *privées*, qui dépendent de la société religieuse et du pouvoir des clercs.

En démocratie, les valeurs *laïques* ou *publiques*, sont officialisées dans les textes fondateurs et parfois les lieux symboliques (cf. l'affichage de la devise républicaine « liberté, égalité, fraternité » au fronton des mairies), donc partagées, en principe, par la *collectivité*.

Les valeurs *religieuses* ou *privées* ont un caractère nécessairement plus *personnel*, plus individualisé. En effet, si certaines vertus chrétiennes sont devenues des valeurs laïques ou les ont inspirées, la généralisation n'a pas eu lieu. Ainsi, parmi les quatre vertus cardinales « courage, justice, prudence, tempérance » et les trois vertus

théologiques « foi, espérance, charité », seule la « justice » apparaît régulièrement au panthéon des valeurs laïques. De même, tous les chrétiens n'adoptent pas toutes les vertus chrétiennes : d'ordinaire, la « chasteté », la « frugalité », le « jeûne » sont plutôt réservées aux clercs.

Aux marges des valeurs laïques et religieuses, qui constituent le noyau dur du système et relèvent du *symbolique* pur, se sont glissées des valeurs *prosaïques*, sacrifiant beaucoup plus au fonctionnel qu'à l'idéal. Ainsi, un *produit de culture* peut devenir un *produit culturel* en acquérant, par transformation, une valeur symbolique de la culture sociétale dans laquelle il s'inscrit. À côté de la « vigne » (le « vin ») et du « blé » (le « pain ») – voir précédemment –, ce fut le cas du « lait », qui a donné naissance à des produits emblématiques de l'alimentaire français (le « beurre » et le « fromage »). Les *valeurs marchandes* de la société de consommation, largement importées des États-Unis, ont fait une entrée plus tonitruante dans toute l'Europe, et provoqué un collapsus généralisé des valeurs en place, avec ébranlement du système tout entier.

- Problèmes d'instabilité

Les valeurs sont sans doute moins instables que les attitudes et les comportements qu'elles déterminent, mais elles évoluent également très vite.

Elles constituent un socle sur lequel un système social se construit et se déconstruit indéfiniment. Des valeurs tombent en désuétude alors que d'autres émergent, en permanence. Par exemple, la trilogie des valeurs républicaines « liberté, égalité, fraternité » n'est plus du tout ce qu'elle était. Pour les moins éduqués, la « liberté » glisse dangereusement vers la permissivité ; l'équité (à chacun selon ses besoins) se substitue à l'« égalité » pour les tenants du libéralisme ; quant à la « fraternité », elle n'est que l'ombre historique d'elle-même.

Le « travail », qui fut une valeur phare des régimes conservateurs... et des classes laborieuses, est aujourd'hui en concurrence avec le loisir (cf. la « société du loisir et de la consommation »). Mais les personnes qui en sont brutalement privées par le chômage réapprennent son importance, pour l'équilibre et l'amour-propre de l'homme.

Dans nos sociétés en évolution rapide, les valeurs deviennent de grands polysèmes, elles accumulent des acceptions où le passé et le présent se mêlent, où l'obsolète vient buter sur le vivant et où, à tout moment, le risque existe, pour chacun de nous, de confondre la culture fantasmée et la culture réelle.

- Problèmes d'interprétation

Pour être sociales, les valeurs ont besoin d'être partagées par le plus grand nombre. Elles ne le sont jamais par tous les membres de la collectivité, parce qu'il y a ceux qui les ignorent, ceux qui les refusent ou les combattent au nom d'autres valeurs, ceux qui militent pour les dépasser. Il y a également ceux qui les interprètent à leur façon, parce que cela les arrange, ou qu'ils ne peuvent, ou ne veulent, aller plus loin.

Prenons l'exemple de la « tolérance », valeur fondatrice de toute culture démocratique. Elle peut n'être et n'est souvent que l'acceptation résignée ou fataliste de l'Autre. L'accueil reste alors froid et distant, parce que celui qui reçoit ne fait pas l'effort d'aller vers celui qui est reçu, pour le comprendre. C'est de la tolérance passive. La vraie tolérance est active, elle apporte la chaleur de la compréhension, elle enrichit les rapports, elle fait bouger les choses.

En matière de tolérance comme de valeur en général, on peut se résigner à ne pas tout comprendre, mais pas avant d'avoir fait le nécessaire pour aller, le plus loin possible, à la rencontre d'autrui. Il ne s'agit pas de comparer pour évaluer et pour juger, mais de classer, d'ordonner, afin de comprendre, avec l'intelligence du cœur et de l'esprit.

Le comment ?

• De la conceptualisation interne d'un modèle provisoire

Dans un premier temps, j'aborderai le problème de la démarche globale, dans un second celui de l'élaboration du modèle.

- De l'intra à l'interculturel

Tous les chemins peuvent mener à la culture - cible, mais tous n'y mènent pas avec la participation effective des apprenants. Des enquêtes, conduites auprès d'enseignants de langues-cultures en milieu exolingue, au niveau secondaire, suggèrent de passer d'abord par une analyse de la culture - source en situation, avant d'aborder la culture - cible dans une situation analogue ou voisine. Autrement dit de prendre appui dans l'intraculturel avant d'aborder l'interculturel. En effet, pour participer activement à cette quête de sens, l'apprenant a besoin de mobiliser ses repères et ses références, peut-être de conscientiser ce qu'il connaît ou maîtrise déjà par expérience, avant d'entrer en contact avec ce qu'il ignore de l'étranger. Cet échauffement dans l'intraculturel pour accéder à l'interculturel, ce passage du connu à l'inconnu neutralise déjà l'effet de choc possible et prépare au décentrement, à l'ouverture, à l'accueil, en installant dans l'attente.

Cette démarche en deux temps, qui conforte la culture maternelle au lieu de l'escamoter, puisqu'elle en fait un tremplin pour accéder aux autres cultures et les comprendre, présente aussi l'avantage de valoriser l'enseignant non natif, naturellement en mesure de guider ce travail de retour aux sources.

- Du vexillaire à l'auxiliaire

La didactologie étant une discipline de terrain, qui contextualise ses modèles d'intervention, certains des concepts qu'elle produit s'usent, quand les circonstances de leur apparition changent. Ils vieillissent plus rapidement que d'autres : leur obsolescence est donc prévisible. Ce sont les concepts que je nommerai *vexillaires*², en hommage/clin d'œil à l'Italie, qui me reçoit si bien aujourd'hui. Comme leur nom l'indique, ces concepts étendards ou emblématiques marquent une *orientation* nouvelle dans la recherche domaniale. Ce sont des *génériques*. Ils laissent à d'autres, *spécifiques*, que j'appellerai *auxiliaires*, le soin d'*opérationnaliser*, de programmer l'intervention dans le détail, de conduire l'acte qui doit suivre.

Ce déplacement des pôles de la recherche disciplinaire, pour répondre à des attentes ou des besoins en émergence, amène les *concepts vexillaires* à travailler dans l'horizontalité, à viser loin et haut, à se situer plutôt dans l'ordre des finalités. Les *concepts auxiliaires* qui les relaient travaillent dans la verticalité, visent des objectifs à plus court terme, balisent le chemin de l'action sur le terrain, en contexte.

Le modèle de conceptualisation qu'ils constituent est provisoire, non seulement parce que les outils abstraits qu'il engendre se renouvellent constamment, mais parce que lui-même se construit/déconstruit en permanence, à l'image d'un monde qui bouge et sur lequel il a charge d'intervenir, pour satisfaire à d'autres besoins. Il est interne parce qu'il ne se réclame d'aucune discipline qui lui imposerait, de l'extérieur, des théories toute faites.

En résumé, les concepts qui l'organisent et fonctionnent en complémentarité présentent les caractéristiques suivantes :

- les concepts vexillaires sont emblématiques (ils orientent) ; les concepts auxiliaires programmatiques (ils opérationnalisent).
- les concepts vexillaires se situent au plan de l'intention, de l'idée ; les concepts auxiliaires au plan de l'intervention, de l'acte.
- les concepts vexillaires ciblent du côté des finalités ; les concepts auxiliaires du côté des objectifs.

Deux fragments d'exemples, dont un emprunté à la littérature domaniale et l'autre au propos du jour :

1. Le concept vexillaire « langue-culture », qui est un hendiadys, a donné naissance aux concepts auxiliaires : « culturel/cultivé », « culture courante / c. savante », « culture existentielle / c. institutionnelle », « culture action / c. vision », etc.

2. Le concept vexillaire « valeurs » a généré les concepts auxiliaires « non-valeur », « contre-valeur », « anti-valeur » et aussi « valeurs laïques - v. publiques / valeurs religieuses - v. privées », « valeurs symboliques », « valeurs prosaïques », « valeurs marchandes », etc.

Le modèle de conceptualisation interne porte en lui la récusation du concept sécateur « théorie/pratique ».

Je fais grief à ce concept et à l'applicationnisme qui le sous-tend, de séparer, de déconnecter la réflexion de l'action (ou la raison de l'expérience comme disait Bachelard).

Rien ne justifie en effet cette ségrégation. Pas plus au plan épistémologique qu'au plan éthique. Au plan épistémologique, savoir et savoir-faire s'inscrivent naturellement dans le même continuum et quand l'un fait défaut, il appelle l'autre, il ne le repousse pas. Au plan éthique, le concept théorie/pratique hiérarchise injustement les acteurs de ce double procès supposé : les acteurs de terrain, dits praticiens, frustrés de responsabilités et cependant jugés sur leurs actes, sont ancillarisés par les acteurs de cabinet, dits théoriciens, eux-mêmes à l'abri de toute évaluation sociale.

À l'opposé, le modèle de conceptualisation interne élabore des instruments abstraits (vexillaires et auxiliaires), qui combinent intimement la réflexion et l'action dans un seul et unique processus, où la continuité de l'idée à l'acte se trouve garantie.

Déjà condamné sans appel par Gaston Bachelard, en 1934, dans « Le nouvel esprit scientifique »³, le concept théorie / pratique aurait disparu de l'espace domaniale depuis longtemps, si les fondamentalistes de certaines disciplines ne l'avaient pas exhumé et mis sous perfusion pour échapper à leur triste déclin.

Après avoir beaucoup utilisé la première personne, je terminerai sur une note encore plus personnelle, pour confirmer ce que vous pensez après m'avoir entendu : je ne suis pas un « travailleur de la preuve »⁴. Contrairement à la sociologie de Pierre Bourdieu, ma discipline ne me le permet pas.

Je me considère comme un artisan de l'essai et de l'erreur, un abonné de la controverse, qui, dans l'obstination et l'humilité, avec le concours et sous le contrôle des acteurs de terrain, par le truchement des langues-cultures, s'efforce d'agir sur la réalité quotidienne de l'école, pour rendre le monde moins inacceptable, moins opaque, et faire reculer la formidable capacité d'aveuglement et d'inertie des hommes, en rallumant, chez les plus jeunes, l'envie de prendre en main leur destin, de retrouver une dignité perdue.

Notes

1. Cf. Eleonora Salvadori : « Le nouveau statut de l'enseignement des langues vivantes dans le système éducatif italien : de la marginalité à la centralité » DEA de didactologie des langues-cultures, université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III), ERADLEC

2. Vexillaire utilisé ici dans sa forme adjectivale, est dérivé de vexille, qui signifie étendard des armées romaines

3. « Jadis, on imaginait que c'était à l'application que les concepts se compliquent, on croyait qu'on les appliquait toujours plus ou moins mal ; considérées en eux-mêmes, on les tenait pour simples et purs alors que le nouvel esprit scientifique veut que la méthode veuille que la méthode fasse corps avec son application, que la science soit la synthèse plus ou moins mobile de la raison et de l'expérience » Gaston Bachelard, PUF, Paris, 1934, p.52

4. Bourdieu se qualifie ainsi, dans son dernier cours au collège de France.

Une mondialisation plurielle

Edgar Morin

EHESS – CNRS

Centre d'Etudes Transdisciplinaires

Sociologie, Anthropologie, Histoire

Il est inutile de présenter Edgar Morin dont l'œuvre de sociologue est mondialement connue. L'article qui suit (paru initialement le 26 mars 2002 dans le Monde) constitue pour le GERFLINT la première contribution de ce grand penseur à sa défense de la recherche scientifique francophone. Edgar Morin, en effet, a accepté de faire partie du Comité d'honneur du GERFLINT et nous a autorisés à publier ce texte dans nos revues. Je lui exprime ici notre bien sincère reconnaissance. Une telle présence parmi nous, d'emblée assortie d'une contribution prestigieuse, constitue un puissant encouragement.

La GLOBALISATION peut être considérée comme le stade ultime d'une planétarisation techno-économique. Elle peut être considérée en même temps comme l'émergence inégale et chaotique d'un embryon de société-monde. Une société dispose d'un territoire comportant un système de communications. La planète est un territoire doté d'une texture de communications (avions, phone, fax, Internet) comme jamais aucune société n'a pu en posséder dans le passé.

Une société inclut une économie ; l'économie est, de fait, mondiale, mais il lui manque les contraintes d'une société organisée (lois, droit, contrôle) et les institutions mondiales actuelles, FMI et autres, sont inaptes à effectuer les régulations nécessaires. Une société est inséparable d'une civilisation. Il existe une civilisation mondiale, issue de la civilisation occidentale, que développe le jeu interactif de la science, de la technique, de l'industrie, du capitalisme, et qui comporte un certain nombre de valeurs standards. Une société, tout en comportant en son sein de multiples cultures, suscite aussi une culture propre.

Or il existe de multiples courants transculturels, qui irriguent les cultures tout en les dépassant, et qui constituent une quasi-culture planétaire. Métissages, hybridations, personnalités bi-culturelles (Rushdie, Arjun, Appadura) ou cosmopolites enrichissent sans cesse cette vie transculturelle. Au cours du XX^e siècle, les médias ont produit, diffusé et brassé un folklore mondial à partir de thèmes originaux issus de cultures différentes, tantôt ressourcés, tantôt syncretisés.

Il est remarquable que les formidables machines culturelles du cinéma, de la chanson, du rock, de la télévision, animées par le profit et organisées selon une division quasi industrielle du travail, surtout à Hollywood, aient pu produire autre chose que des œuvres médiocres et conformistes ; il y eut et il y a de la créativité dans tous ces domaines.

Un folklore planétaire s'est constitué et il s'enrichit par intégrations et rencontres. Quand il s'agit d'art, de musique, de littérature, de pensée, la mondialisation culturelle n'est pas homogénéisante. Il se constitue de grandes vagues transculturelles qui favorisent l'expression des originalités nationales en leur sein. Le métissage a toujours recréé de la diversité, tout en favorisant l'intercommunication. Le jazz fut d'abord un hybride afro-

américain, produit singulier de la Nouvelle-Orléans, qui se répandit aux Etats-Unis en connaissant de multiples mutations, sans que les nouveaux styles fassent disparaître les styles précédents ; et il devint une musique nègre-blanche, écoutée, dansée puis jouée par des Blancs, et, sous toutes ses formes, il se répandit dans le monde, tandis que le vieux style New-Orleans, apparemment délaissé à sa source, renaissait dans les caves de Saint-Germain-des-Près, revenait aux Etats-Unis et se réinstallait à la Nouvelle-Orléans.

Puis, après la rencontre du rhythm and blues, c'est dans la sphère blanche que le rock apparaît aux Etats-Unis, pour se répandre dans le monde entier, pour s'acclimater dans toutes les langues, prenant chaque fois une identité nationale, aujourd'hui à Pékin, Canton, Tokyo, Paris, Moscou, on danse, on fête, on communique rock, et la jeunesse de tous les pays va planer au même rythme, sur la même planète. La diffusion mondiale du rock a d'ailleurs suscité un peu partout de nouvelles originalités métisses, comme le Raï, et, enfin, concocté dans le rock-fusion une sorte de bouillon rythmique où viennent s'entre-épouser les cultures musicales du monde entier. Ainsi, pour le pire parfois, mais souvent aussi pour le meilleur, et cela sans se perdre, les cultures musicales du monde entier s'entre-fécondent sans pourtant savoir qu'elles font des enfants planétaires.

Par ailleurs, comme dans toute société, il s'est créé un underground, mais cette fois planétaire, avec sa criminalité : dès les années 1990, il s'est déployé une mafia intercontinentale (notamment de la drogue et de la prostitution). Et le 11 septembre 2001 a révélé l'existence d'un réseau terroriste mondial, qui, à sa façon, contribue à l'émergence de la société-monde. En voulant désintégrer la mondialisation, AL-Qaida stimule la formation d'une société-monde qui cherche à instituer sa police et sa gendarmerie et qui, mieux encore, pourrait- devrait- instituer une politique de civilisation pour la planète.

Enfin, on peut dire que la mondialisation de la nation, qui s'est achevée à la fin du XXe siècle, donne un trait commun de civilisation et culture à la planète ; mais, en même temps, elle la morcelle plus encore, et la souveraineté absolue des nations fait obstacle justement à l'émergence d'une société-monde. Emancipatrice et oppressive, la nation rend extrêmement difficile la création de confédérations qui répondraient aux besoins vitaux des continents et plus encore la naissance d'une confédération planétaire.

Ainsi donc, si la planète constitue un territoire disposant d'un système de communications, d'une économie, d'une civilisation, d'une culture, il lui manque un certain nombre de dispositions essentielles qui sont de gouvernance, de citoyenneté, de contrôle des pouvoirs, et il lui manque une conscience commune d'appartenance à la Terre-Patrie. La planète ne dispose pas d'organisation, de droit, d'instance de pouvoir et de régulation pour l'économie, la politique, la police, la biosphère. L'ONU ne peut se constituer en autorité supranationale et son système de veto la paralyse. Les instances qui permettraient à une société-monde de contrôler son économie manquent. La conférence de Kyoto n'a pu instituer une instance de sauvegarde pour la biosphère. Enfin, une société-monde ne pourrait émerger qu'avec une armée et une police internationales. Il n'y a pas encore de société civile mondiale, et la conscience que nous sommes des citoyens de la Terre-Patrie est dispersée, embryonnaire. Bref, nous avons les infrastructures et non les superstructures.

Toutefois, depuis la fin de 1999, nous pouvons constater la formation d'embryons de société-civile et de citoyenneté terrestre. La manifestation de l'anti-Seattle contre la mondialisation techno-économique s'est transformée en manifestation pour une autre mondialisation, dont la devise fut « le monde n'est pas une marchandise ». Ce fut la prise de conscience de la nécessité, non seulement d'une réponse mondiale à un problème mondial, mais aussi d'une force de pression et de proposition à l'échelle planétaire.

Malheureusement, les internationales qui créaient une solidarité planétaire de travailleurs ont déperissé ; les aspirations qui les nourrissaient ont ressuscité à travers les ébauches dispersées, mais significatives, qui, en divers lieux, se dessinent pour qu'apparaisse une société civile dont la formation serait une étape importante dans l'émergence de la société-monde. Ce qui manque pour qu'une société-monde puisse se constituer, non comme parachèvement planétaire d'un empire hégémonique, mais sur la base d'une confédération civilisatrice, c'est, non pas un programme ni

un projet, mais les principes qui permettraient d'ouvrir une voie. Ici prend sens ce que j'ai appelé anthropologique (politique de l'humanité à l'échelle planétaire), et politique de civilisation. Ceci doit nous amener tout d'abord à nous défaire du terme de développement, même amendé ou amadoué en développement durable, soutenable ou humain.

L'idée de développement a toujours comporté une base technique-économique, mesurable par les indicateurs de croissance et ceux du revenu. Elle suppose de façon implicite que le développement techno-économique est la locomotive qui entraîne naturellement à sa suite un « développement humain » dont le modèle accompli et réussi est celui des pays réputés développés, autrement dit occidentaux. Cette vision suppose que l'état actuel des sociétés occidentales constitue le but et la finalité de l'histoire humaine. Le développement « durable » ne fait que tempérer le développement par considération du contexte écologique, mais sans mettre en cause ses principes ; dans le « développement humain », le mot humain est vide de toute substance, à moins qu'il ne renvoie au modèle humain occidental, qui certes comporte des traits essentiellement positifs mais aussi, répétons-le, des traits essentiellement négatifs.

Aussi le développement, notion apparemment universaliste, constitue-t-il un mythe typique du sociocentrisme occidental, un moteur d'occidentalisation forcenée, un instrument de colonisation des « sous-développés » (le Sud) par le Nord. Le développement, tel qu'il est conçu, ignore ce qui n'est ni calculable ni mesurable : la vie, la souffrance, la joie, l'amour, et sa seule mesure de satisfaction est dans la croissance (de la production, de la productivité, du revenu monétaire). Défini uniquement en termes quantitatifs, il ignore les qualités, les qualités de l'existence, les qualités de solidarité, les qualités du milieu, les qualités de la vie. En outre, le PIB (produit intérieur brut) comptabilise comme positives toutes les activités génératrices de flux monétaires, y compris les catastrophes comme le naufrage de l'Érika ou la tempête de 1999, et ignore les qualités bénéfiques gratuites. Sa rationalité quantifiante en est irrationnelle. Le développement ignore que la croissance techno-économique produit du sous-développement moral et psychique : l'hyper-spécialisation généralisée, les compartimentations en tous domaines, l'hyperindividualisme, l'esprit de lucre entraînent la perte des solidarités.

Le développement engendre une connaissance spécialisée qui est incapable de saisir les problèmes multidimensionnels. L'éducation disciplinaire du monde développé apporte bien des connaissances, mais elle détermine une incapacité intellectuelle de reconnaître les problèmes fondamentaux et globaux. La notion de développement doit être remplacée à la fois par celle d'une politique de l'humanité (anthropolitique) que j'ai depuis longtemps suggérée et par celle d'une politique de civilisation. La politique de l'humain aurait pour mission la plus urgente de solidariser la planète.

Ainsi, une agence ad hoc des Nations Unies devrait disposer de fonds propres pour l'humanité défavorisée, souffrante, misérable. Elle devrait comporter un Office mondial de médicaments gratuits pour le sida et les maladies infectieuses, un Office mondial d'alimentation pour les populations dénuées ou frappées de famines, une aide substantielles aux ONG humanitaires. Les nations riches devraient procéder à une mobilisation massive de leur jeunesse en un service civique planétaire partout où les besoins s'en font sentir (sécheresse, inondation, épidémies). Le problème de la pauvreté est mal estimé en termes de revenus ; ce sont surtout les pays pauvres, qui, devant la malnutrition, la maladie, sont démunis, comme ils sont démunis de respect et de considération. Le problème des démunis, c'est leur impuissance devant le mépris, l'ignorance, les coups du sort.

La politique de l'humanité serait en même temps une politique pour constituer, sauvegarder et contrôler les biens planétaires communs. Alors que ceux-ci sont actuellement limités et excentriques (l'Antarctique, la lune), il faudrait y introduire le contrôle de l'eau, ses rétentions et ses détournements, ainsi que les gisements pétroliers. La politique de l'humanité serait corrélativement une politique de justice pour tous ceux qui, non occidentaux, subissent le déni des droits reconnus par l'Occident lui-même.

La politique de civilisation aurait pour mission de développer le meilleur de la civilisation occidentale, d'en rejeter le pire, et d'opérer une symbiose de civilisations intégrant les apports fondamentaux de l'Orient et du Sud.. Cette politique de civilisation serait nécessaire à l'Occident lui-même. Celui-ci souffre de plus en plus de la domination du calcul, de la technique du profit sur tous les aspects de la vie humaine, de la domination de la quantité sur la qualité de la vie dans les mégalofoles et de la désertification de campagnes livrées à l'agriculture et l'élevage industriels qui ont déjà produit bien des catastrophes alimentaires.

Le vaisseau spatial Terre est propulsé par quatre moteurs associés et en même temps incontrôlés : science, technique, industrie, capitalisme (profit). Le problème est d'établir un contrôle de ces moteurs :les pouvoirs de la science, ceux de la technique, ceux de l'industrie, doivent être contrôlés par l'éthique, qui ne peut imposer son contrôle que par la politique ; l'économie doit non seulement être régulée, mais elle doit devenir plurielle en comportant les mutuelles, associations, coopératives, échanges de services.

Une société-monde a besoin de gouvernance. Une gouvernance démocratique mondiale est actuellement hors de portée ; toutefois les sociétés démocratiques se préparent par des moyens non démocratiques, c'est-à-dire des réformes imposées. Il serait souhaitable que cette gouvernance s'effectue à partir des Nations unies qui ainsi se confédéreraient, en créant des instances planétaires dotées de pouvoirs sur les problèmes vitaux et les périls extrêmes (armes nucléaires et biologiques, terrorisme, écologie, économie, culture). Mais l'exemple de l'Europe nous montre la lenteur d'un cheminement qui exige un consensus de tous les partenaires. Il faudrait une montée soudaine et terribles de périls, la venue d'une catastrophe, pour constituer l'électrochoc nécessaire aux prises de conscience et aux prises de décision. C'est dire qu'il faudrait œuvrer dans le sens d'un civisme planétaire, d'une émergence de société civile mondiale, d'une amplification des Nations unies.

A travers la régression, dislocation, chaos, désastres, la Terre-Patrie pourrait surgir, non se substituant aux Patries mais les enveloppant. Des obstacles énormes s'opposent à cette vision. La tendance à l'unification de la société-monde suscite des résistances nationales, ethniques, religieuses, qui tendent à la balkanisation de la planète, et l'élimination de ces résistances supposerait une domination implacable. Il y a surtout l'immatunité des Etats Nations, des esprits, des consciences, c'est-à-dire fondamentalement l'immatunité de l'humanité à s'accomplir elle-même.

Il faudrait, à la faveur de la civilisation mondialisée, que surviennent de grands progrès de l'esprit humain, non tant dans ses capacités techniques et mathématiques, non seulement dans la connaissance de complexités, mais dans son intériorité psychique. Il est clair à nos yeux (à nos yeux seulement) qu'une réforme de la civilisation occidentale et de toutes les civilisations est nécessaire, et il est non moins clair que règne l'inconscience totale et profonde de la nécessité de cette réforme.

Paradoxalement, le schéma d'une politique de l'humanité et d'une politique de civilisation que nous avons dessiné, bien qu'il corresponde à des possibilités matérielles et techniques, est une possibilité réelle actuellement impossible. C'est pourquoi l'humanité demeurera longtemps en douleur d'enfantement, ou d'avortement, quelle que soit la voie qui s'imposera.

**PARCOURS DIDACTIQUES
ET
PERSPECTIVES EDUCATIVES**

**Tullio de Mauro, Edgar Morin,
Paolo Balboni, Jacques Cortès,
Paola Bertocchini, Christian Puren,
Edvige Costanzo, Robert Galisson,
Nadia Minerva, Carla Pellandra,
Jean-Claude Beacco, Michela Mengoli,
Patrick Chardenet, Mariagrazia Margarito,
Patrick Dahlet, Johanna Panthier,
Rosa Calo, Jean-Jacques Richer**

**ont contribué à ce numéro de SYNERGIES ITALIE
avec le concours de**

**« Voyelles » Librairie de la francophonie (Aoste)
La Direction des Relations Internationales et de la Coopération
du
Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la
Recherche
Le FIAP Jean Monnet**