

# REGARDS CROISÉS : COMMENT RECONSIDÉRER AUJOURD'HUI LES ENJEUX DES LANGUES A L'ÉCOLE ?

---

**Véronique CASTELLOTTI**

*Professeure, Université de Tours*

**Pierre MARTINEZ**

*Professeur, Université Paris 8 Saint-Denis*

## Véronique Castellotti : un bref état des lieux

La **recherche** en didactique des langues et cultures (désormais DDLC) se constitue à l'articulation de la théorisation et de l'intervention. Elle ne s'intéresse pas uniquement à ce qui se passe dans les classes, mais à toutes les composantes du processus concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues, dans des situations très diversifiées. Cela inclut donc, outre les aspects pédagogiques communs à toutes les disciplines et relevant des sciences de l'éducation, et au moins autant, les dimensions politiques (notamment de politique linguistique et éducative), philosophiques, historiques, sociales, économiques, anthropologiques, psychologiques ... liées aux langues, à leur apprentissage, à leur enseignement. La recherche s'inscrit aussi dans le long terme, en prenant en compte non seulement les situations présentes, mais aussi l'histoire qui l'a précédée et l'avenir vers lequel elle se projette.

Selon les cas et les orientations des chercheurs concernés, les recherches sont plus ou moins fortement soumises à des contraintes institutionnelles, notamment à celles du Ministère de l'Éducation nationale et à ses représentants (corps d'inspection principalement), notamment pour ce qui concerne les réflexions sur les jeunes apprenants.

Pour ce qui concerne les environnements scolaires, il faut rappeler les affirmations réitérées de Louise Dabène, l'une des pionnières de la recherche en DDLC, qui considérait que les LVE n'étaient pas tout à fait des disciplines scolaires comme la plupart des autres, dans la mesure où elles sont plus fortement influencées par l'ensemble des caractéristiques que se partagent les autres disciplines, plus directement marquées certaines par les aspects plutôt « intellectuels », d'autres par des dimensions plus « corporelles et sensibles ». Dans ce sens, davantage que d'autres matières, elles engagent les personnes dans leur totalité, dans leurs dimensions **à la fois** culturelles, relationnelles, affectives, corporelles, cognitives.

La plupart des recherches plaident en cohérence pour une prise en compte **transversale** de la question du langage et des langues à l'école ; transversale aux diverses disciplines scolaires (travaux sur l'appropriation des discours disciplinaires, ainsi que sur les modalités d'apprentissage **en** langue étrangère (depuis les dispositifs de type EMILE jusqu'aux enseignements entièrement bilingues), et aussi transversale à la sphère langagière c'est-à-dire pensant de façon intégrée les langues premières, secondes, étrangères (voir les travaux sur la didactique intégrée, ainsi que ceux sur *l'Educazione linguistica*) ou plus largement ceux sur la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle, dans la continuité de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, développant diverses approches plurielles.

Cela entraîne des **choix**, qu'il faut questionner et argumenter, en matière de **politique linguistico-éducative** : quelles langues proposer dans le système éducatif, à quels moments de la scolarité, à qui, où et de quelle(s) façon(s) ? Par exemple, la place – certes incontournable – de l'anglais oblige-t-elle à l'enseigner ? Si oui à quel moment ? Pourquoi faudrait-il réserver les enseignements bilingues à horaires partagés aux langues régionales ? Quelle diversité linguistique peut-on prendre en compte à l'école et comment la valoriser sans la réduire ? Il aurait été utile de développer davantage cet aspect au cours de la conférence, car de cette question dépendent beaucoup d'autres qui sont traitées ici.

Au-delà de ces questionnements « macro-didactiques » qui engagent la société, de nombreuses recherches approfondissent et interrogent prioritairement, dans une perspective plus « micro-didactique » le « quoi » et le « comment » enseigner et apprendre, afin de « maîtriser » les langues de façon efficace et utile. Elles s'appuient sur une conception (discutable et discutée) selon laquelle les langues seraient d'abord et avant tout des outils de communication et cherchent à déterminer quels seraient les meilleurs moyens pour développer une *compétence de communication* ; avec en arrière-plan une idée largement répandue, mais peu souvent argumentée, selon laquelle cette compétence se construirait nécessairement (ou en tout cas mieux) dans l'interaction directe et prioritairement orale.

Ces recherches abordent des contenus et thématiques diversifiées, comme notamment : comment mobiliser les technologies éducatives, en pleine expansion, pour favoriser l'acquisition de cette compétence ? Comment mobiliser les recherches en neurosciences (dont les interprétations en milieu scolaire demanderaient pour le moins à être approfondies), pour tirer parti des potentialités cognitives des apprenants ? Comment articuler des apprentissages formels et informels pour associer des usages complémentaires ? Comment développer la créativité pour mieux insérer les apprentissages langagiers dans des expériences plus diversifiées ? Comment prendre en compte les environnements pour mieux contextualiser les apprentissages ?

Pour que les questionnements énoncés soient pertinents, ils ne peuvent suffire en eux-mêmes ; il faut impérativement **les faire dépendre d'une réflexion plus approfondie** sur ce que sont les langues et sur **le sens de leurs apprentissages**, c'est-à-dire **sur le « pourquoi / pour quoi »** : pour-quoi apprendre des langues, d'autres langues que celle(s) de la première socialisation ? Si c'était seulement dans une perspective fonctionnelle, voire utilitaire, « l'anglo-américain international » ne suffirait-il pas dans la plupart des cas ? Il est donc important de subordonner cet objectif « communicatif » à une orientation plus profonde, sous-jacente : **pourquoi, c'est-à-dire avec quelle histoire, et pour quoi, c'est-à-dire en vue de quoi, de quel(s) projet(s), pour chacun.e et pour la société ?**

Poser la question de cette façon, c'est **(ré)introduire prioritairement** dans la recherche en DDLC **la question du sens, celle de l'humanité avec les langues, des rapports aux langues dans nos sociétés, de nos relations à des « autres en langues ».**

### **Pierre Martinez : pourquoi apprendre les langues étrangères ?**

En élaborant une définition du champ didactique et du travail des spécialistes, Véronique Castellotti pose deux questions, et nous sommes bien d'accord : elles ont toutes les deux leur légitimité. Je voudrais revenir ici sur quelques termes qui peuvent contribuer à nos débats.

Il s'agit d'abord, pour nous, de **donner une scientificité** à un domaine, **la didactique des langues**, qui a du mal à se positionner, parce qu'il échappe à toute barrière disciplinaire, parce qu'il est *in-discipliné*. Il a même du mal à se justifier, comme si tout individu qui parle une langue était habilité à l'enseigner. Lors des premiers temps de l'enseignement précoce, au primaire en France, on avait eu recours aux mamans pour intervenir dans les classes.

La deuxième question - pourquoi apprendre les langues étrangères ? - touche à **la nature complexe de la langue** elle-même. La langue a un caractère ambigu, elle ne rapproche pas forcément de l'autre. On a pu dire que l'apparition de l'insulte valait mieux pour l'espèce humaine que le jet d'un caillou. En réalité, il y a des injures qui détruisent mieux que des coups. Et les guerres civiles se mènent souvent dans une même langue. Comme il a été dit déjà, le complexe ne saurait appeler des réponses simples.

Mais, en général, la *construction du savoir* (ce qu'on appelle doctement une « épistémologie »), la *transmission de ce savoir* et même le *savoir-vivre ensemble* (la civilité) ont besoin de la langue de l'autre. Nos travaux scientifiques contribuent, jour après jour, à donner aux enseignants, aux parents, aux élèves, des raisons objectives de mieux apprendre ou d'aider à apprendre ce qui fait le fond de notre humanité : le langage.

D'ailleurs, les élèves (ceux qu'il faut faire monter plus haut, *élever*), nous aimons mieux les désigner, nous, en didactique, comme **apprenants**, parce qu'ils ne sont pas pour nous de simples inscrits parmi d'autres dans une classe. En fait, nous souhaitons les voir *en posture d'apprentissage*, mobilisés, motivés cognitivement et affectivement, conscients de ce qu'ils font et de l'homme ou de la femme qu'ils deviennent.

Chacun, chacune a son histoire propre, sa *biographie langagière*, son projet, plus ou moins conscient, même s'il sait bien ne pas en être totalement maître, ni même dépositaire : le projet collectif de la société, le groupe d'appartenance sociale et familiale (souvent la décision raisonnée de ses parents), l'histoire de son pays, les lois de l'économie pèsent sur ses apprentissages. Ces banalités, sans doute, sont toujours autant d'actualité.

Si nous regardons plus au large, nous essayons difficilement de concilier les contraires : **l'échange mondialisé** nous mène à l'usage presque inéluctable d'un idiome commun, une *lingua franca*, qui est pour le moment l'anglo-américain. On peut croire que l'explosion de la démographie africaine va tout naturellement décupler la francophonie (il faut aller voir sérieusement sur place). On peut ne pas savoir que le mandarin commence à emplir l'espace est-asiatique. On peut se cacher que l'on parle juste l'anglais entre Italiens et Français dans les couloirs de Bruxelles. On peut s'imaginer maîtriser les langues et les *novlangues* des réseaux sociaux. On peut encore questionner la gouvernance linguistique universitaire, bataille perdue d'avance si l'on regarde les appels d'offre académiques, les formations délocalisées et les revues scientifiques.

Eh bien, c'est à l'école que doit commencer un mouvement des esprits vers d'autres perspectives.

Ce printemps 2019, cette période d'élections européennes, devrait être tout particulièrement l'occasion de *remettre la culture et le langage au centre du débat*. Le fonds patrimonial de **l'Europe** doit, à mon sens, rester un objectif majeur de l'éducation aux langues et par les langues. Pour rejoindre Milan Kundera, « L'Europe n'est pas un Etat, mais une culture ou un destin », et cette

rencontre n'oblige en rien à juger « inutile », ou ennuyeux l'enseignement des classiques, d'ailleurs tout à fait compatible avec des fins plus pratiques. Raisonnablement, nous avons aussi à préciser que parler une langue, ce n'est pas forcément en avoir toutes les compétences (orales, écrites, de compréhension, etc.), mais à se doter de manière plurielle, de celles qui s'imposent par des besoins et aussi par des désirs et un imaginaire.

Cependant, nous avons aussi à expliquer que rien n'est possible sans **une volonté de politique éducative nationale** ferme et durable sur les grandes lignes et non soumise à des réformes incessantes, une volonté née des citoyens, des associations, des régions (*qu'en est-il de la didactique des langues régionales ?*), et non des modes ou des médias. Les résultats de nos recherches et de nos collaborations avec le vrai « terrain » n'ont, sans cela, guère d'effets. A défaut, le plurilinguisme et, simultanément, l'ouverture d'esprit de ceux qui viendront va se limiter à penser – juste un exemple que je répète trop souvent - que la culture allemande, c'est la caricature qu'en donne le film *Inglorious Bastards...*, plus le *Bayern de Munich* et Madame Merkel.

Je résume : la didactique, l'apprenant, la mondialisation, la dimension européenne, la politique éducative nationale, voilà déjà, possiblement, des pôles majeurs de la réflexion.

Mais au moment où nous parlons, il en est un autre, déterminant : **les progrès des technosciences** sont en mesure de nous donner les moyens d'une communication d'utilité sans cesse croissante. *Google Translate* ou les lunettes japonaises connectées à reconnaissance de caractères *NTT DoCoMo* traduiront de mieux en mieux à peu près tout, à l'exception heureuse de la poésie. Les blogs enseignants, les tutoriels sur *Youtube*, la veille informationnelle, notre meilleure connaissance du fonctionnement cognitif et affectif humain sont aussi des outils de formation. Je reviendrai plus tard sur ces progrès que l'on ne peut plus faire semblant d'ignorer et que je décris dans mes derniers travaux.

### Véronique Castellotti : quelles priorités ?

On l'a vu, beaucoup de choses peuvent être « utiles » pour apprendre les langues, mais il faut se poser la question des **priorités** et d'éventuelles hiérarchisations en fonction de ces priorités.

Si, en France, on se représente souvent comme incapable de s'approprier de façon satisfaisante d'autres langues, c'est sans doute et d'abord parce que l'histoire de la France avec les langues a été et reste, plus fortement que dans d'autres pays, une histoire d'ethnocentrisme et de hiérarchisation linguistique. Or, ce qui ressort de nombreuses recherches qualitatives, c'est qu'une des dimensions centrales, déterminantes et le plus souvent problématique du processus d'appropriation langagière, est **le rapport à l'altérité** qu'on est en mesure d'instaurer ; c'est en effet quelque chose qui ne peut pas se décréter, ni s'imposer, dans la mesure où cela se travaille à partir d'histoires et de projets (projet étant entendu ici au sens de « projection de sens »), d'où l'importance de l'appui sur les biographies langagières soulignée par Pierre Martinez.

Apprendre une nouvelle langue, en faire l'expérience, **se l'approprier** au sens de « la laisser advenir en propre », c'est **comprendre et accepter que les autres font sens autrement** et qu'on se **transforme soi-même** à leur contact.

D'où la proposition de donner au « pourquoi / pour quoi » [la relation] une place déterminante et préalable par rapport au « comment » [la communication], qui en découle. Le fait de se projeter dans

d'autres langues amène à s'impliquer dans une dynamique **de relation et de rencontre**, au sens fort du terme, si on prend au sérieux l'argument de L. Dabène : on n'apprend pas « de la langue » tout à fait de la même façon qu'on apprend la plupart des autres disciplines car les langues sont constitutives du monde, elles constituent **notre expérience** du monde et des autres, elles disent comment nous comprenons ce monde. Les langues ne se réduisent pas à des codes, elles ne sont pas des calques les unes des autres, on ne peut exprimer *exactement* la même chose dans n'importe quelle langue.

Il s'agit dans cette perspective de prendre au sérieux le fait que les LVE sont **étrangères donc autres** et que, avec elles, on n'est pas tout à fait « les mêmes ». Sur un plan concret, la prise au sérieux de l'altérité impose de se poser, au moins autant que celle de la production et probablement **d'abord** la question de la **compréhension** (tant écrite qu'orale), ou plutôt de l'in-compréhension : si on a affaire à des *autres*, comment peut-on les comprendre et comment peut-on imaginer qu'ils nous comprennent ? C'est au prisme de cette altérité et de cette in-compréhension qu'il faudrait probablement réfléchir à nouveaux frais le rôle de l'école dans l'appropriation des langues. De tels choix impliquent en effet de ne pas se limiter à des questionnements de type ingénieriques, ni à se focaliser uniquement sur le présent des classes.

Ils invitent à donner une place primordiale à la **formation des enseignants** (initiale mais aussi et peut-être surtout continue) ; une formation qui ne soit pas axée seulement ni même prioritairement sur leurs compétences linguistiques (certes nécessaires, mais loin d'être suffisantes) mais « sur le fond » de ce rapport à l'altérité, et sur ce qu'il implique pour toutes les personnes concernées (en particulier eux-mêmes et les élèves) ; une formation qui ne soit donc pas centrée sur un « faire comme » mais sur un « **être avec** ». Dans cette perspective, la formation ne peut être conçue comme un « formatage » (qui prendrait appui sur des « méthodes », techniques, procédés, dispositifs, bonnes pratiques, etc. défini.e.s a priori, alors que celles et ceux-ci ne trouvent leur pertinence qu'en rapport à des situations identifiées). Elle devrait être ancrée dans les parcours des personnes, leurs histoires linguistiques et culturelles, leurs choix existentiels, dans un **processus** éminemment **réflexif**.

Ces deux aspects (**altérité et réflexivité**) amènent à faire dépendre et d'asseoir les dimensions communicatives « usuelles » de **fondements d'abord culturels** (au sens fort) qui peuvent prendre sens à partir d'un rapport poétique, et plus globalement sensible aux langues.

### Pierre Martinez : comment mieux apprendre (et mieux enseigner)

Il me semble – et c'est un autre champ de réflexion que je voudrais ouvrir – que l'enseignement des langues ne se contentera plus longtemps de la forme éparpillée qu'il revêt aujourd'hui. Toutes les études européennes ne montrent-elles pas que les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes ? Le récent rapport Taylor-Manès ne s'y est pas trompé, qui cite notamment l'*European Language Survey* de 2012, et malgré de beaux projets et des succès notables, les ambitions de l'Union Européenne font aujourd'hui du sur-place.

C'est ailleurs qu'il faut regarder, et de plus haut. Les sciences cognitives et le numérique, mais aussi d'autres savoirs et pouvoirs que nous avons à notre disposition sont là, du côté de la psychologie sociale ou des nanobiotechnologies (je n'aurai guère le loisir de vous en dire plus sur les NBIC, vu le temps dont je dispose). Ils vont profondément transformer l'apprenant, sa relation aux apprentissages (« Une heure, une classe, un prof' » ?) et l'aide que nous lui apportons. On pourrait

parler d'une **pédagogie différenciée, avec des moyens « augmentés »**, une pédagogie adaptative et qui conviendra à la diversité des apprenants.

J'appelle plus exactement **didactique réticulaire** cette mise en réseaux, cette approche systémique qui prendrait en compte jusqu'aux mégadonnées et aux métadonnées, et qui permettra de mieux appréhender les efforts, les erreurs, les succès aussi et, ainsi, de mieux apprendre à *étayer* les apprentissages. Le point que je veux souligner est le suivant : devant le foisonnement des ressources, nous avons besoin d'une méthodologie de l'innovation qui conduise non à l'éclectisme, mais au contraire à la **synthèse**.

Vietör, un fameux pédagogue du XIX<sup>ème</sup> siècle, se demandait « jusqu'à quand ça (allait) durer », et il réclamait un grand « chambardement » dans l'enseignement des langues. Les méthodes audiovisuelles et l'approche communicative arrivèrent en leur temps. Aujourd'hui, c'est un mouvement de bascule civilisationnelle qu'il faut anticiper, vers des apprentissages adaptés à des pratiques sociales nouvelles, dont l'école se méfie parfois ou qu'elle tient encore à distance.

Voici quelques années, déjà, le grand sociologue Edgar Morin fulminait contre ces salles de cours où les étudiants se dissipent avec leurs *smartphones*, quand ils ne les désertent pas. Les modes de mise à disposition du savoir passeront très vite à la diffusion généralisée de l'intelligence artificielle, à l'hologramme, au répéteur, apte, certes, non à remplacer l'enseignant, mais à le suppléer dans des activités individualisées, motivantes, dans les exercices, l'évaluation, l'aide à des projets personnels.

Les MOOC, les tableaux numériques, la classe inversée ne sont que des indices d'un mouvement plus tectonique. L'organisation de la formation, la progression, les contenus, l'ensemble de ce qu'on nomme le curriculum, tout en sera modifié en profondeur. J'ai entendu ma collègue évoquer la préparation nécessaire à l'altérité. **La formation des praticiens à l'enseignement technoscientifique** qui nous attend sera tout aussi exigeante.

Une approche visant à la mise en réseaux des moyens, une didactique réticulaire, mise sur le fait (nous en conviendrons tous, je suppose) que l'école n'est pas un monde fermé, mais un espace où le formel et l'informel, le rituel et le créatif, le travail collectif et l'activité autonome ne sont pas opposés, et au contraire peuvent converger vers la réussite. Je finirai en ajoutant que la recherche en didactique des langues est fondée d'abord sur des **hypothèses d'innovation validées par l'expérience** (car on ne peut parler de preuves dans un domaine aussi complexe), en tout cas validées avec méthode. Et dans cet ordre d'idées, la didactique est ouverte à apprendre aussi des modes conceptuels qui viennent d'ailleurs, d'un étranger élargi, aux cultures éducatives d'autres aires, celles de l'Afrique, de l'Asie, comme c'est le cas pour l'économie ou les mathématiques.

## Nos conclusions...

À travers nos recherches et nos expériences, nous voudrions inviter à oser ne pas se limiter à l'immédiateté, à ne pas prendre en compte seulement des résultats à un moment donné, des performances trop finalisées, des savoir-faire strictement instrumentaux. Ce ne sont pas nos cerveaux qui apprennent, ce sont nos personnes. Il s'agit d'inscrire l'apprentissage des langues dans une perspective non pas de maîtrise à court terme, mais **d'appropriation humaniste durable**, qui fasse sens dans une culture du langage et des langues, générale et transversale.

Cela implique, notamment, de situer les recherches, d'explicitier et de confronter les terminologies

en usage, de ne pas prendre leurs conclusions comme argent comptant, mais de les lire comme des choix argumentés, à interpréter, et cela engage à réfléchir, en prenant au sérieux la diversité de notre société dans toutes les dimensions qui la caractérisent.

Il est certainement légitime de demander à des gens qu'on qualifie d'experts de livrer un état des lieux de leur domaine, des résultats de leurs recherches. On n'oubliera quand même pas le mot de Paul Valéry avouant que les experts, ce sont souvent ceux qui se trompent en suivant les règles. Il faudrait plaider pour une horizontalité des connaissances, où les praticiens détenteurs d'autres savoirs (ce que la psychanalyse appelle "un savoir insu") remettraient de l'ordre dans la parole des "sachants", des experts. Ce qui est à la base, d'ailleurs, de **la didactique scientifique, résolument participative**, qu'on désigne comme une praxéologie, une constante circulation théorie-pratique, et ces éléments de réflexion, vous le voyez, ne ferment aucune porte. Si les points de vue peuvent parfois dérouter, c'est que nous sommes ici dans le domaine de l'humain, où les facteurs et les variables sont en continuel mouvement et sont toujours liés à des histoires.

Pas deux apprenants qui se ressemblent. Plus de stéréotypes possibles, ni de catégorisations absolues. C'est pourquoi les enjeux ne sauraient plus se décliner en enjeux français, européens ou internationaux. Il faut faire des choix pour mettre en place un dispositif éducatif, et se garder toujours d'arrogance et de certitudes définitives. Les échecs devraient nous instruire. La durée et le séquençage de la mise en œuvre (l'ordonnance des actions) dépendent des ressources humaines, technologiques, financières mobilisables mais surtout d'une philosophie de l'éducation à inventer. Voilà qui impose à notre conférence non une visée pointilliste, kaléidoscopique, mais, **tout en restant proche de la complexité, une visée systémique et surtout stratégique, éthique et politique.**

### Indications bibliographiques

*On trouvera au fil de ces quelques textes les principales références utiles à notre propos.*

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Paris : Éditions Didier, Collection « langues et didactique ».

Castellotti, V. (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension. Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. *Recherches en didactique des langues-Cahiers de l'ACEDLE*, Vol. 12 n° 1, 293-331 : <https://journals.openedition.org/rdlc/420>

Martinez, P. (2017). *La didactique des langues étrangères* (première édition, 1996). Paris : Presses Universitaires de France, Collection Que Sais-je ? 8<sup>e</sup> édition relue et actualisée.

Martinez, P. (2018) *Un regard sur l'enseignement des langues étrangères. Des sciences du langage aux NBIC*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines. Disponible en libre accès à partir de décembre 2018 : <http://eac.ac/books/9782813002839>