

RECHERCHES
EN DIDACTIQUE
DES LANGUES
ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

7-1 | 2010

Notions en questions - Les plurilinguismes

Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité

Véronique Castellotti



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2056>

DOI : 10.4000/rdlc.2056

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Véronique Castellotti, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2010, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2056> ; DOI : 10.4000/rdlc.2056

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité

Véronique Castellotti

1. Introduction

- 1 On a l'impression de redécouvrir aujourd'hui, dans certains pays d'Europe, le plurilinguisme, comme on redécouvrirait, dans des domaines plus quotidiens, l'eau chaude ou le couteau. Le plurilinguisme, en tant que capacité à vivre dans / avec une diversité linguistique et culturelle régulière apparaît en effet encore, pour nombre d'Européens, en particulier ceux de l'ouest, comme une gageure, voire comme un exploit quasi inatteignable¹. Ils oublient que quelques siècles (voire même, pour beaucoup, quelques décennies seulement) auparavant, le plurilinguisme était une pratique ordinaire en Europe, de même qu'elle l'est aujourd'hui pour la plus grande partie de l'humanité.
- 2 Mais peut-être convient-il de préciser ce que l'on entend par plurilinguisme, dans différents lieux et situations car, comme le rappellent plusieurs des contributeurs à cet ouvrage, si le mot est aujourd'hui largement partagé, sa signification n'en demeure pas moins ambiguë et polysémique et, dans le domaine même de la didactique des langues, les malentendus s'avèrent nombreux. C'était l'un des enjeux de cette journée *Notions en question en didactique des langues* : comment, de points de vue diversement situés, interprète-t-on la notion de plurilinguisme(s) ? Pourquoi et comment la mobilise-t-on, en Europe et ailleurs, au début du XXI^e siècle ? Pour quelles finalités et avec quels objectifs ? Quelles conséquences peut-on en tirer pour la didactique des langues ? Avec quelles orientations et dans quelles perspectives ? Ces interrogations sous-tendaient l'organisation de la neuvième journée NeQ, co-organisée par l'Acedle et l'équipe de recherche "Dynamiques et enjeux de la diversité : langues, cultures, formation"

(E.A. 4246) de l'Université François Rabelais. Je m'en inspirerai pour proposer, en conclusion, quelques pistes de réflexion inspirées notamment par les communications proposées et les débats de la journée. Il ne s'agit pas d'en faire une synthèse aussi complète que possible ; les remarques présentées ne peuvent être que partielles, et situées dans une réflexion que je mène depuis plusieurs années sur la notion de plurilinguisme et ses usages, en particulier dans le champ didactique (voir notamment Castellotti, 2006 ; Moore & Castellotti, 2008 ; Candelier & Castellotti, à par. ; Castellotti & Moore, à par.), qui rencontrent et se confrontent à celles d'autres chercheurs qui me sont proches (voir en particulier Coste, 2001, 2004 ; Cavalli, 2005 ; Moore, 2006 ; Macaire, 2008). Elles se concentreront, dans un premier temps, sur les emplois du terme et ce qu'il recouvre le plus souvent, en relation à ceux de son compère "multilinguisme", avant d'envisager quelques interrogations plus précisément centrées sur les dimensions d'appropriation.

2. Plurilinguisme(s), multilinguisme, diversité ?

- 3 Toutes les contributions à ce volume partent de la conception selon laquelle la pluralité et la diversité linguistique et culturelle sont une réalité en Europe (et bien sûr, au-delà ; mais pour l'Europe, il s'agit d'une forme de (re)découverte, alors que dans la plupart des autres aires géographiques², ces aspects ont toujours constitué quelque chose d'ordinaire), même si, comme le note I. Pierozak avec l'exemple de la France, elles sont souvent commentées de façon passionnées, "*entre la prouesse et le handicap*". Une des premières questions qui se pose est probablement d'ordre terminologique, avec en particulier un serpent de mer qui n'en finit plus de s'étirer : celui de la démarcation / de l'amalgame entre plurilinguisme et multilinguisme, auquel font aussi référence, dans ce numéro, D. Coste et B. Maurer. Les deux mots sont fréquemment employés l'un pour l'autre et, même lorsqu'une distinction est effectuée, sa signification demeure parfois obscure, d'autant qu'elle peut être interprétée de manière sensiblement différente selon les auteurs et les travaux. B. Maurer rappelle ici celle qu'opère R. Chaudenson à propos des situations africaines, la différence serait alors liée au niveau (interne à un pays / transversalement à plusieurs états) auquel se situent les usages linguistiques faisant "coexister" plusieurs langues.

2.1. Diversité : quels points de vue ?

- 4 La plupart des chercheurs travaillant sur les dimensions européennes établissent un autre type de distinguo, entre ce qui désignerait, d'une part, des formes de pluralité linguistique individuelles mises en œuvre, en tant que compétence, dans différentes situations sociales (plurilinguisme) et, d'autre part, ce qui relèverait de la co-présence régulière de plusieurs langues dans un même environnement (multilinguisme), plus ou moins délimité : région, état, continent...
- 5 Malgré ces tentatives de clarification, les deux termes continuent à être fréquemment employés, de manière indifférente, pour désigner différents types de diversité / pluralité / hétérogénéité linguistique ; cette indifférenciation est renforcée par le fait que l'anglais n'a recours, le plus souvent, qu'à un seul de ces termes (multilingualism) et que l'Union européenne renforce cette tendance en ne traitant dans

ces discours et ses brochures, y compris en français, que de "multilinguisme", comme le rappelle aussi D. Coste, j'y reviendrai ci-dessous.

- 6 Pour tenter d'explicitier de manière plus fine ce que pourraient recouvrir les deux termes et en revenant aux contributions présentées dans ce numéro, il apparaît important de se poser la question de savoir à quelles pluralités on fait référence, et avec quels enjeux. J'opérerai à dessein, pour simplifier, un regroupement volontairement grossier à partir de quelques critères qui me semblent "cristalliser" les principales lignes directrices à partir desquelles sont catégorisées les situations plurilingues :
- une pluralité / diversité qui pourrait être considérée comme "constitutive" d'un espace géographique : celle des "langues de France" par exemple, tout en étant conscient que ce type de catégorie est aussi miné : pourquoi et comment devient-on une langue de France ? Pourquoi ne sont pas reconnues comme telles, dans le rapport Cerquiglini (1999) par exemple, celles qui sont langue officielle d'un autre état ?
 - une pluralité / diversité "volontariste" que l'on érige en doxa : celle des institutions européennes par exemple, avec des visées à la fois politiques, économiques et culturelles, tout en soulignant que, même dans ce cas, il n'y a pas de consensus : le Conseil de l'Europe insiste ainsi, dans ses travaux et ses recommandations, sur l'articulation entre le développement d'un plurilinguisme individuel et le maintien d'un multilinguisme sociétal, tandis que l'Union européenne n'a recours qu'au terme "multilinguisme" pour désigner ce qui relèverait davantage d'une juxtaposition d'entités linguistiques clairement différenciées, et en prônant la traduction comme relation privilégiée entre ces entités.
 - une pluralité / diversité "niée"³ ou pour le moins dévalorisée : celle de certains migrants, en particulier ceux venant du continent africain, (y compris le Maghreb) et dans une moindre mesure de ceux provenant d'Europe orientale et d'Asie centrale ; celle aussi de personnes autochtones dont les "langues" ne sont pas reconnues comme telles ou celle dont les usages, ne correspondant pas à un standard plus ou moins fantasmé, sont considérés comme déviant (voir ici la contribution de I. Pierozak).
- 7 Peuvent aussi être convoqués pour expliciter la diversité des définitions du plurilinguisme, comme on peut le voir dans les différents textes réunis ici, les points de vue adoptés pour aborder ces plurilinguismes et les caractériser :
- le point de vue politique : quelle place est faite à la diversité / pluralité, et à quelles formes de pluralités ? Dans quelles institutions ? À quel(s) niveau(x) ? Pour quelles personnes et avec quel projet ? Quelles sont les implications législatives et réglementaires de ces orientations et comment sont-elles (ou non) mises en œuvre ? Cette dimension, peu représentée de façon développée et explicite dans ce numéro, apparaît toutefois de manière sous-jacente dans la plupart des contributions ;
 - le point de vue économique des états, des entreprises, des institutions qui, tout en se désintéressant le plus souvent de la dimension humaine, tentent de mobiliser à leur profit l'éventuelle "plus-value" liée à ces dimensions, comme en témoignent une partie du projet Dylan présenté ici par A.C. Berthoud ainsi que les travaux de F. Grin (voir notamment Grin, 1997, 2005, 2006) ;
 - le point de vue psycho-social, c'est-à-dire celui des personnes, avec leur histoire, leur parcours, leur expérience de la pluralité et la manière dont elles les investissent et les mobilisent (ou non) dans la façon dont elles se présentent⁴, dont elles s'insèrent affectivement et socialement, bref, dans toutes les relations et les échanges qu'elles entretiennent dans leur vie personnelle et professionnelle ; les textes de S. Galligani et

- I. Pierozak illustrent bien cette dimension, dans ses implications identitaires et sociales, avec les formes aussi bien "physiques" que "numériques" dans lesquelles elles se réalisent ;
- le point de vue éducatif, qui nous intéresse tout particulièrement ici dans une perspective didactique et qui traverse de nombreuses contributions, dans une perspective "macro", comme celles esquissées par D. Coste et B. Maurer, ou avec un objectif plus proche de préoccupations directement pédagogiques, comme celles de G. Forlot et D. Chini notamment.
- 8 La typologie proposée par D. Coste, dans ce même numéro, entre beaucoup plus finement dans les détails, ce qui présente un intérêt précieux sur le plan didactique, notamment pour réfléchir à la contextualisation des formes d'intervention.
 - 9 Ces différentes grilles de lecture peuvent permettre de mieux dessiner les possibles images de la diversité/pluralité/hétérogénéité linguistique et culturelle, dont les enjeux se construisent de manière très différente selon les configurations, elles-mêmes changeantes, dans lesquelles on se situe : une même personne peut à certains moments mettre en avant ou être catégorisée comme relevant de tel type de pluralité, alors que son positionnement sera interprété différemment dans d'autres circonstances ; il ne s'agit donc pas de définir de nouvelles "catégories", aussi stables que les précédentes, mais d'explorer de possibles recoupements, articulations ou conflits susceptibles de dessiner des axes opératoires d'intervention didactique.
 - 10 Comme l'a rappelé dans son intervention D. de Robillard, les signes, les langues, les identités, sont "*fondamentalement, et fonctionnellement, instables*". C'est pourquoi les notions de "plurilinguisme" et de "multilinguisme", perçues et utilisées différemment mais de manière "stable" par chacun, contribuent davantage aujourd'hui à brouiller le débat qu'à l'éclairer, comme c'est souvent le cas avec les catégorisations que l'on cristallise au lieu de les réinterroger et les faire évoluer en même temps que les recherches (voir Castellotti, 2009).
 - 11 Je souhaiterais apporter quelques éléments de réflexions à ce débat, en partant de l'exemple européen, tel qu'il apparaît notamment entre les lignes du projet Dylan, très clairement présenté ici par A.C. Berthoud et commenté de façon stimulante par D. de Robillard, et tel que nous le donnent à voir un certain nombre de documents officiels de l'Union européenne et, en contrepoint, du Conseil de l'Europe.

2.2. Plurilinguisme / multilinguisme : nombres, lieux ou postures ?

- 12 Lorsque l'on aborde les questions de pluralité et de diversité linguistique et culturelle en Europe, il semble en effet qu'on range sous la même bannière, à travers le flou terminologique⁵ que je soulignais ci-dessus entre multilinguisme et plurilinguisme, des phénomènes et des points de vue extrêmement différents, voire opposés. Ainsi, l'Union européenne, qui a choisi de n'utiliser que le terme de "multilinguisme", développe une politique essentiellement fondée sur la territorialisation des langues dont on pourrait interroger, avec D. de Robillard, la relation au "modèle suisse". Il est alors cohérent qu'elle promeuve essentiellement des travaux centrés sur le développement de la traduction ou qu'elle encourage les études, comme celle dont la page de titre est reproduite ci-dessous, plaidant de manière évocatrice pour la "multiplicité des langues".

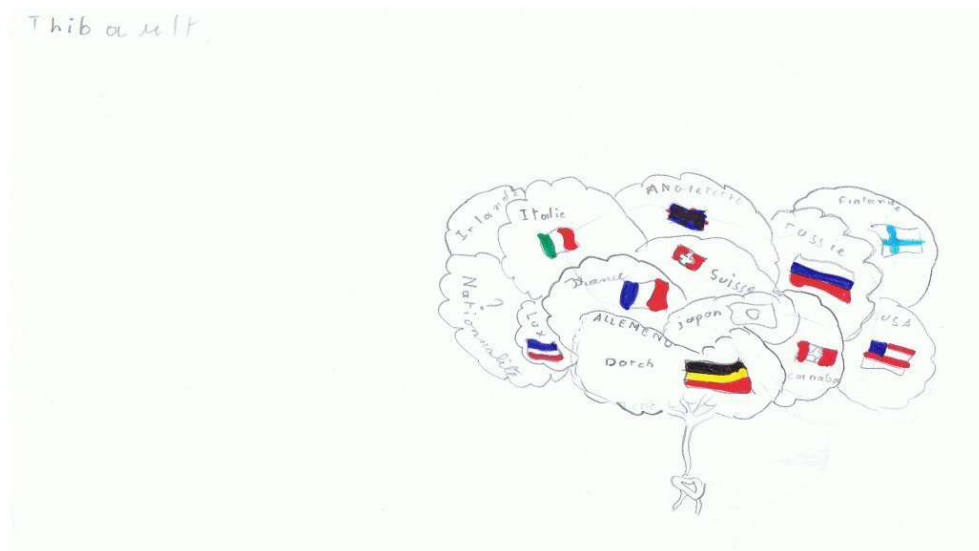


- 13 Le Conseil de l'Europe, qui compte parmi ses membres des pays beaucoup moins "pacifiés" sur le plan linguistico-culturel que ceux de l'Europe occidentale (notamment de nombreux pays des Balkans ou d'Europe centrale et orientale) et qui n'a pas de prérogatives sur le plan économique, centre davantage les réflexions qu'il engage sur des formes d'harmonisation en matière d'éducation linguistique et culturelle, visant à favoriser notamment la circulation des personnes et des idées et à s'interroger sur les dimensions d'identification et d'appartenance liées aux langues (voir notamment Beacco, 2005) dans le processus de construction européenne. C'est cette orientation qui est sous-jacente aux travaux sur la pluralité linguistique et culturelle menée depuis une quinzaine d'années, en particulier depuis la publication du texte intitulé *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste, Moore & Zarate, 1997). La conception défendue dans cette étude repose sur l'affirmation que le plurilinguisme ne relève justement pas d'une option quantitative, qui se matérialiserait par l'addition ou la juxtaposition d'un grand nombre de langues (la "multiplicité"), mais bien d'une option fondamentalement qualitative et processuelle, se traduisant par la compétence plurielle et située des acteurs sociaux amenés à agir, communiquer et s'identifier dans la pluralité et la diversité des contextes européens⁶.
- 14 Les caractéristiques de cette compétence, réinterrogée et redéfinie à plusieurs reprises dans la dernière décennie (voir en particulier Coste, 2001, 2002, 2004 ; Moore & Castellotti, 2008 ; Zarate *et al.*, 2008 ; Candelier et Castellotti, *à par.* ; Castellotti & Moore, *à par.*), peuvent sans doute, comme le note ici D. Coste, être considérées en partie comme héritées de celles de la notion d'interlangue. En effet, des éléments comme le déséquilibre et l'évolutivité, le caractère partiel, dynamique et composite ou même la perméabilité relèvent bien d'une telle filiation. Mais le fait même qu'on se positionne non plus du point de vue de l'objectif (relativement programmé) d'acquisition d'un système (relativement stabilisé) mais de celui de la construction et de la mise en œuvre d'une compétence en acte, à la fois individuelle et socio-historiquement située déplace notablement la perspective (voir aussi Coste, 2004).

- 15 Cette inscription sociale et identitaire contribue en effet à construire la pluralité et l'instabilité comme constitutives de cette compétence se développant et se manifestant entre et à travers les langues, se rapprochant sans doute davantage, de ce point de vue (et en contradiction avec l'analyse qu'en fait D. de Robillard), de la notion d'interlecte que de celle d'interlangue.
- 16 On peut illustrer, de manière sans doute caricaturale mais révélatrice, les deux grandes orientations liées, en Europe, à la notion de plurilinguisme à partir de dessins, produits par des enfants de fin d'école primaire, invités à dessiner "ce qui se passe dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues".
- 17 Dans le premier dessin, on peut ainsi observer des formes de territorialisation des langues, représentées de manière très claire par les drapeaux (un seul à chaque fois) des pays auxquels ces langues sont associées. Cette illustration correspond au pied de la lettre à l'analyse de D. de Robillard à propos de la conception linguistique *structuro-nationiste* (Robillard, 2008a). Les territoires apparaissent bien séparés (un pays = une langue) et c'est la dimension cognitive qui est convoquée pour expliciter la place attribuée à chacun dans le "cerveau plurilingue" : l'enfant qui a produit ce dessin explique en effet que la grandeur des parcelles est associée à la difficulté supposée de l'apprentissage :

Th.	et l'allemand ben j'ai du mal à l'apprendre parce que mon oncle il est suisse il parle l'allemand. il a essayé d'm'l'apprendre et j'ai eu du mal à l'apprendre
D.	alors tu l'as fait plus grand que les autres ?
Th.	oui parce que j'arrive pas à l'apprendre

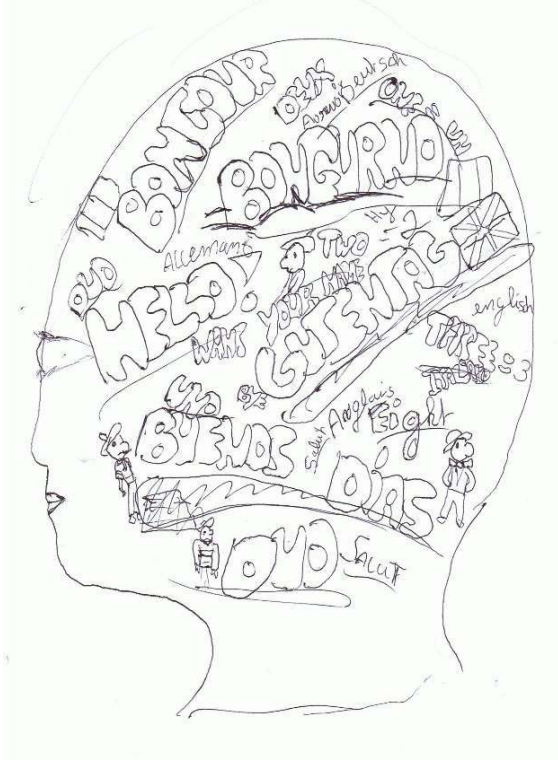
Premier dessin



- 18 Dans le deuxième dessin proposé ci-dessous, en revanche, si quelques drapeaux subsistent, c'est essentiellement à partir des locuteurs et de leurs productions que la représentation de la pluralité se construit : de petits personnages circulent et s'interpellent, dans une polyphonie qui laisse entrevoir des inégalités, des

recouvrements, circulations et effacements, pour construire une sorte de répertoire asymétrique et non stabilisé, dont la mobilisation se rapproche davantage de la conception de la compétence plurilingue, en tant que mise en œuvre de "l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser, à l'occasion et en fonction de circonstances données, les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire" (Coste, 2002 : 117).

Deuxième dessin



- 19 Compte tenu des remarques effectuées ci-dessus, on peut se demander s'il est encore intéressant, efficace, heuristique, de continuer à employer le terme "plurilinguisme". N'est-ce pas au contraire une catégorie qui contribue, comme je le notais ci-dessus, à brouiller les cartes ?
- 20 D'autant que, si on pousse un peu plus loin la réflexion, on peut interroger l'utilité du terme en partant des institutions et groupes qui revendiquent son emploi et tiennent des discours à son propos. Il s'agit, pour l'essentiel, d'entités dont les caractéristiques conduisent à penser que le plurilinguisme serait l'apanage de minorités, dans le cadre d'une évolution globalisatrice au niveau mondial, qui s'accompagne de différents phénomènes, individuels et collectifs, de repli identitaire. En effet, au niveau international, les discours vantant les mérites du plurilinguisme proviennent le plus souvent d'états, pays, nations ou groupes dont on peut considérer qu'ils sont dans une phase de relatif "déclin", comme par exemple la France. Il n'est pas indifférent, à ce propos, de s'interroger comme je l'ai déjà fait (Castellotti, 2006) sur la temporalité de l'apparition des notions : que la France s'inscrive, à travers les discours officiels de ces dirigeants, dans une perspective "plurilingue" précisément au moment où son influence internationale et le poids de sa langue subissent une importante décroissance n'est sans doute pas dû au hasard ; dans la même logique, à un niveau plus local, le plurilinguisme

est revendiqué par les groupes "minoritaires" (langues régionales et / ou de moindre diffusion, pays n'occupant pas une place prépondérante sur la scène internationale, etc.).

- 21 Pour le reste, notamment dans les institutions internationales, le discours prônant le plurilinguisme relève principalement d'un xylolecte⁷ lénifiant, de discours "politiquement corrects" sur la "diversité", autre catégorie dont il serait intéressant d'analyser les soubassements ainsi que les emplois contextualisés et historicisés qui en sont faits. On remarquera brièvement, au passage, que la diversité vantée n'est caractérisée que par les attributs qu'il est impossible (ou très difficile) de modifier : la couleur de peau, le sexe, le lieu / le milieu de naissance, etc. alors que tous les aspects relevant d'aspects instables ne relèvent pas des critères qui définissent "officiellement" la diversité.
- 22 Pour revenir à la question de la différenciation entre multilinguisme et plurilinguisme et aux enjeux qui lui sont liés, tout se passe comme si "multilinguisme" était associé à des formes de pluralité et de diversité "par le haut", emblème des dominants de tout ordre (langue anglaise, Europe occidentale, riches, puissants), tandis que "plurilinguisme" tendrait à désigner, pour les langues, ce qui relève davantage de formes de pluralité et de diversité mise en œuvre par les dominés, ce que l'anthropologue A. Tarrius nomme *La mondialisation par le bas* (Tarrius, 2002). On peut aussi souligner que le multilinguisme est relayé, d'un point de vue didactique, par des enseignements organisés, institutionnalisés de langues à statuts valorisés, alors que la transmission du plurilinguisme (tel qu'il est décrit à travers la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle) se construit, majoritairement, de manière beaucoup plus informelle, "sur le tas" le plus souvent, par des canaux "clandestins" ou, tout du moins, peu organisés comme la famille, la vie quotidienne, les associations, avec un ensemble d'idiomes dont beaucoup sont peu valorisés et dont la dénomination même (patois, dialectes, sabirs, etc.) indique la stigmatisation.
- 23 Cette différenciation, que je construis ici de façon délibérément outrée pour mieux en faire apparaître les principales caractéristiques, n'est pas, à l'évidence, sans conséquence sur les enjeux politiques et sociaux (parmi lesquels les dimensions éducatives, qui nous préoccupent plus particulièrement ici) en matière de citoyenneté, de démocratie, d'accès aux connaissances et de construction de compétences. Il ne s'agit donc pas de développer une approche manichéenne, qui mettrait en concurrence, dans une opposition un peu facile, ces deux orientations s'affrontant lorsque des choix sont à faire dans les options à mettre en œuvre vis-à-vis de la diversité, de la pluralité et de l'hétérogénéité.
- 24 Si A. C. Berthoud prône une approche se caractérisant par un mouvement de type "bottom-up", dans un souci de réhabiliter les locuteurs, il me semble en effet difficile d'ignorer en même temps toutes les traditions politiques et éducatives qui se sont sédimentées au cours des siècles, en Europe occidentale notamment, et aux représentations qu'elles ont contribuées à développer dans les institutions et chez tous les acteurs sociaux concernés. Il ne s'agirait donc pas tant de favoriser une direction ("montante" ou "descendante" pour reprendre la métaphore), que de faire se rencontrer "le haut" et "le bas", non pas pour créer du consensus (dont on sait qu'il se fait toujours, *in fine*, au profit du dominant), mais plutôt du lien social, pour permettre d'explicitier les enjeux de la diversité, au moyen d'une discussion argumentée et pour imaginer⁸ un futur négocié mobilisant cette diversité. Dans cette perspective il est clair, comme le rappelle G. Forlot, que la dimension linguistique ne constitue qu'une partie (limitée) de l'iceberg ; pour construire ce futur, nous devrions davantage tenir compte, en tant que chercheurs,

des enjeux des situations où le plurilinguisme, précisément parce qu'il est "ordinaire", est, encore aujourd'hui, largement stigmatisé et solliciter davantage à ce propos la responsabilité des institutions en charge des politiques linguistiques et éducatives.

- 25 Les questions posées dans cette journée, et les façons de construire le débat à partir des différentes pistes de réponses qu'on y apporte conduisent donc à s'interroger sur les actions qu'on peut imaginer et construire sur le plan didactique : comment "faire avec" la pluralité constitutive (et très diversifiées) des répertoires des élèves, dans une école qui, dans de nombreux pays, est organisée selon une logique centralisatrice, unificatrice et égalitariste⁹ ?

3. Des orientations didactiques plurielles : pour qui et pour quoi faire ?

- 26 Le titre de ce chapitre est déjà, dans cet environnement, provocateur : comment imaginer, dans des nations fondées sur un idéal unificateur, que les *orientations* mêmes, donc les finalités des organisations éducatives, puissent être définies comme plurielles ?

3.1. Questions de dénominations

- 27 Les fondements de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP) et ses évolutions, comme ils ont été rappelés récemment à plusieurs reprises (voir notamment Coste 2004 ; Moore & Castellotti 2008 ; Castellotti *et al.* 2009 ; Moore & Gajo 2009 ; Candelier & Castellotti *à par.*), ainsi que l'orientation selon laquelle le plurilinguisme pourrait être une "*manière d'être en Europe*" (Beacco, 2005), conduisant à des formes d'identification fondées sur la confrontation des "*diverses diversités*" (Dervin, 2008) des acteurs sociaux, incitent pourtant à concevoir la pluralité, la diversité et l'hétérogénéité non seulement comme des objectifs à atteindre, mais comme des éléments à mobiliser dès maintenant pour construire des formes de citoyenneté moderne.

Comment, alors, prendre au sérieux de telles orientations ?

- 28 De même qu'il y a plurilinguisme et plurilinguisme (Castellotti, 2006), on peut entrevoir, à travers une brève explicitation des principales dénominations ayant cours à ce propos, différentes expressions visant à désigner les tentatives d'associer la pluralité linguistique et culturelle et l'éducation. La première qui vient à l'esprit, "didactique du plurilinguisme", étonnamment peu commentée et définie (voir Candelier & Castellotti *à par.*) cumule un certain nombre de handicaps, associés au terme même de plurilinguisme, comme on a pu l'évoquer ci-dessus. En particulier, et malgré toutes les volontés de clarification, on ne peut éviter que le plurilingue soit très régulièrement assimilé au polyglotte et que, derrière "lingue" se profile inévitablement une vision séparée de "langues" bien délimitées et soigneusement sélectionnées pour "mériter" d'être enseignées au sein des systèmes éducatifs. Cette première dénomination ne semble donc pas en mesure de contribuer à faire évoluer les usages et attitudes vers une "*gestion de la pluralité et non en termes de cloisonnement et de sélection entre langues ou variétés juxtaposées*" (Coste, dans ce volume).
- 29 On assiste alors à une première évolution, consistant à remplacer "didactique" (sans doute connoté trop directement "scolaire" par "éducation" : c'est ainsi que le document final coordonnant la synthèse des travaux d'un séminaire de réflexion international tenu

à Tours en août 2007 retient l'expression "éducation au plurilinguisme", en marquant l'importance des langues majeures d'éducation¹⁰ dans une orientation plurielle (Castellotti, Coste & Duverger, 2008). Cette orientation consiste aussi, comme le rappelle D. Coste, à "*renverser les enjeux: ne pas penser le plurilinguisme comme une extension / complexification du bilinguisme, lui-même considéré comme résultant d'une adjonction à la langue première, mais bien voir le "bi" et le "mono" comme des cas particuliers du "pluri"* (Coste, dans ce volume).

- 30 Il n'en reste pas moins que l'on conserve ainsi la dénomination "plurilinguisme", avec les réserves effectuées *supra*. Dans cette même mouvance, le Conseil de l'Europe a mis en ligne, dans le courant de l'année 2009, une "plate-forme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle"¹¹ destinée à être alimentée de manière évolutive dans la perspective, comme le rappelle encore D. Coste, d'un projet éducatif global prenant en compte la pluralité linguistique et culturelle des pays européens. Le qualificatif "interculturel", associé à plurilingue, pose cependant lui aussi autant de problèmes qu'il n'apporte de précisions. Sans entrer dans les détails, on notera que, de même que "pluri-" renvoie trop souvent, implicitement, à une quantité, le préfixe "inter-" est fréquemment associé à une idée de comparaison se référant à des positionnements culturalistes "solidifiés", entraînant des malentendus, voire des impostures (Dervin, 2008).
- 31 Les expressions "éducation linguistique plurielle" ou "éducation à et par la pluralité" permettraient peut-être de contourner une partie de ces malentendus, en conduisant à s'interroger davantage sur leurs significations, dans la mesure où elles ne font pas partie d'une terminologie "canonique" et stabilisée et où elles pourraient intégrer ce que I. Pierozak nomme une "*culture des tensions*". Reste à s'interroger sur les principales directions et caractéristiques d'une telle éducation.

3.2. Quelques pistes pour une éducation à et par la pluralité

- 32 Dans toutes les contributions réunies dans ce volume, on peut remarquer une constante : le point de départ, le lieu, la situation de pluralité sont constitués par la personne, l'élève, l'apprenant, avec son histoire, son expérience, ses représentations et imaginaires, l'ensemble des ressources et capacités construites dans des environnements diversifiés, en affirmant fortement l'intérêt de prendre en compte la relation d'interdépendance entre ce qui serait construit d'un point de vue scolaire et ce qui, plus généralement, se développe dans l'environnement social "ordinaire" même si, comme le note D. Coste, la différence est grande entre ces deux sphères.
- 33 Mais, là encore, il y a ordinaire et ordinaire : lorsque les enfants de milieux favorisés acquièrent, par leurs relations familiales et amicales, leurs voyages et leurs réseaux notamment, les capacités à mobiliser certaines formes de pluralité linguistique et culturelles, celles-ci sont le plus souvent valorisées par l'institution scolaire, d'autant qu'elles s'inscrivent dans les "bonnes langues" ; dans le même temps, lorsque les familles migrantes transmettent les langues familiales à leurs enfants, elles sont suspectées de les préparer à devenir de futurs délinquants (voir aussi D. Coste), et l'école, par la voix de ses enseignants, les incite fortement, le plus souvent, à abandonner cette pratique, jugée contraire à l'intérêt des enfants ; ceci est cohérent, comme le rappelle S. Galligani, avec le fait que les "identités scolaires" se construisent à travers une forme d'unification linguistique, censée préserver une mythique "identité nationale".

- 34 Il existe bien sûr des tentatives de redonner une dignité aux usages linguistico-culturels diversifiés, y compris à l'école, à travers notamment des activités d'éveil aux langues (Candelier, 2003) ou de comparaison interlinguistique (Auger, 2005). Ces activités sont certes intéressantes et permettent de construire une réflexion métalinguistique ancrée dans la pluralité, comme le montre aussi S. Galligani dans ce volume ; mais, en ayant tendance à "lisser" les différences, elles peuvent contribuer à gommer les conflits et les enjeux (idéologiques, politiques, économiques, identitaires, etc.) liés à la diversité, à faire croire que le plurilinguisme est nécessairement positif, que "toutes les langues se valent" (voir aussi Robillard, 2008b). Or, parallèlement, l'école française par exemple est largement sous l'emprise d'une idéologie uniciste exacerbée (Bertucci & Corblin, 2004), les statuts sociolinguistiques sont largement sous-jacents aux choix linguistiques scolaires et certains plurilinguismes sont essentiellement caractérisés par la souffrance.
- 35 Ce qui est parfois explicité pour la pluralité, notamment à travers ces "approches plurielles" (Candelier, 2007) devrait en outre l'être aussi pour ce qui concerne l'unicité. Le partage d'une langue commune est en effet aujourd'hui, dans de nombreux pays, un fait, voire une nécessité. Un des rôles de l'école est donc d'explicitier ce phénomène, afin d'éviter de le "naturaliser" : pourquoi une langue commune ? Pour quelles fonctions ? Comment s'est-elle construite historiquement, à partir de la diversité et comment se réalise-t-elle contextuellement, dans la variabilité de ses usages aujourd'hui¹² ? Comment s'articule-t-elle à la pluralité linguistico-culturelle constitutive de la plupart des personnes ?
- 36 À toutes ces questions, une didactique s'appuyant sur la pluralité se doit d'apporter des éléments de réflexion, de proposer des orientations pédagogiques à tous les enfants, en se situant au delà d'une contradiction peu opératoire, derrière laquelle se retranchent beaucoup d'acteurs de l'éducation, voire de la recherche, entre l'importance de développer une compétence assurée dans la langue commune et le respect de la pluralité constitutive des répertoires de chacun. Il s'agit donc d'adopter une posture et une conception plurielles, qui mettent en évidence à la fois l'importance et les enjeux de la diversité linguistico-culturelle et l'explicitation de la construction de normes partagées, qui intègrent la pluralité, la diversité et l'hétérogénéité comme éléments constitutifs de cette construction (voir Castellotti, *à par.*).
- 37 Ce positionnement pose le problème plus général des liens entre la société et l'école (voir aussi Tricot, 2006), qui prend une acuité particulière dans le domaine des langues du fait des spécificités des apprentissages langagiers qui, contrairement à d'autres champs disciplinaires relevant plus d'un apprentissage "intellectuel", se construisent largement (et avec des objectifs différents) en dehors de l'école.
- 38 De tels choix et orientations ne se traduisent pas nécessairement, comme voudraient parfois le faire croire certains de leurs détracteurs, par une scolarisation des enfants dans la diversité de leurs langues premières (ce qui ne serait ni possible, ni même souhaitable), ni par une officialisation de pratiques langagières marginales. Il s'agit en revanche de mettre en question le "*jacobinisme linguistique*" (Bertucci & Corblin, 2002 : 18), dominant en France mais aussi, dans une moindre mesure, dans d'autres pays, visant à gommer toute forme de diversité pouvant être perçue comme une tentative d'attenter à la suprématie d'une "langue" unique, close et stabilisée.
- 39 Dans cet ensemble linguistico-culturel pluriel, outre les représentations plus ou moins valorisantes attachées aux différentes langues et variétés, l'anglais occupe une place

particulière mais, là encore, rien n'est explicité publiquement des conséquences qui peuvent en découler du point de vue didactique. C'est la raison pour laquelle il a paru important de consacrer un axe de cette journée *Notions en Questions* à tenter d'élucider quelques-unes des caractéristiques ou des propositions pouvant être liées à l'"hypercentralité" d'un anglais devenu langue véhiculaire au niveau planétaire. La crainte existe, comme le rappelle D.Chini, que cette véhicularisation ne conduise à gommer ou, tout au moins, à considérablement affaiblir les dimensions culturelles et identitaires accompagnant sa transmission et son appropriation. D'un point de vue plus politique et idéologique, on peut s'interroger sur la tendance à reproduire, avec l'anglais, une orientation déjà très prégnante avec de nombreuses langues nationales, en particulier le français comme je l'ai rappelé ci-dessus, consistant à renforcer la domination d'une langue unique. L'anglais deviendrait alors, comme l'analyse aussi G.Forlot, une "langue seconde", devenant "première" à l'extérieur des frontières nationales.

- 40 Ces interprétations conduisent à imaginer des scénarios pour une possible prise en compte de ces évolutions dans l'enseignement scolaire des langues. En d'autres termes, comment s'appuyer sur cette véhicularisation et cette centralité pour contribuer à une didactique du plurilinguisme, comme le propose G. Forlot, ou à une éducation à et par la pluralité comme je l'ai reformulé ci-dessus ?
- 41 Tout d'abord, et en accord avec les propositions de D.Chini, en s'appuyant sur le rôle structurant que cela peut constituer, pour mener une réflexion conceptualisante de l'ensemble des apprentissages langagiers mais aussi du rôle des dimensions langagières dans l'intégration sociale. Ensuite, d'un point de vue plus précis, en mettant à profit le caractère partagé de l'anglais, non pas comme élément de domination, mais pour le transformer en passerelle (Forlot, 2009) facilitant l'accès aux apprentissages linguistico-culturels parallèles ou ultérieurs, en tirant parti du fait que *"cette langue occuperait une position particulière, sinon de médium incontournable, du moins de latence activable ou de disponibilité dominante en cas de besoin. Dit autrement : une langue qui ne serait jamais totalement mise hors circuit, totalement débrayée"* (Coste, 2001 : 194-195).
- 42 Accédant alors à un rôle de pivot (Castellotti, 2001), tant d'un point de vue psycho- que sociolinguistique (voir aussi Bono, 2008), l'anglais (ou les anglais) pourrai(en)t, en détournant l'attention de la langue première qu'il est souvent difficile de "dénaturaliser" ou "désaffectiviser", occuper une position heuristique et opérationnelle dans la perspective de construction et d'explicitation des normes, linguistiques, mais aussi communicatives et sociales.
- 43 Ces normes, construites historiquement au moyen de certains canaux, se diversifient et évoluent aussi avec la suprématie des formes de médiation électronique, conférant aux medias un pouvoir d'imagination dans la vie sociale (Appadurai, 2005) inégalé jusque-là. Dans les espaces communautaires électroniques (ECE) évoqués par I. Pierozak, *"la diversité est donc en quelque sorte 'la règle' par défaut"*, qui favorise à la fois la construction identitaire et l'inclusion dans le groupe, ce qui modifie considérablement la teneur des normes telles qu'elles sont habituellement vécues, en particulier en contexte scolaire. I. Pierozak plaide donc pour le développement d'ECE à vocation éducative visant à favoriser la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle en valorisant les parcours partagés, dans ce domaine, de tous les élèves, indépendamment de leur maîtrise plus ou moins accomplie dans la langue de l'école.

- 44 Ces propositions pourraient prendre leur place dans les orientations tendant à construire les bases définitives d'une compétence d'appropriation plurilingue (Castellotti & Moore, 2005 ; Moore & Castellotti, 2008 ; Candelier & Castellotti, à par.), qui caractériserait les modalités, capacités et attitudes plus particulièrement mises en œuvre dans une posture et une démarche d'appropriation mobilisant la pluralité et la diversité.
- 45 Ces questions se posent de façon générale, avec toutefois une acuité et des interrogations différentes selon les environnements ; si, pour l'Afrique par exemple, B. Maurer propose de "*mettre en écho le multilinguisme social avec le multilinguisme scolaire*", on se demandera plutôt, en Europe, comment reconstruire une sensibilité sociale à la diversité à la mesure des orientations prétendant instaurer une éducation plurilingue...

4. Conclusion : plurilinguisme(s) : quelle utilité ?

- 46 À quoi sert aujourd'hui (et à qui) de parler de plurilinguisme, au singulier ou au pluriel ?
- 47 L'intérêt des notions est de fournir une consistance à ce dont on parle, d'en expliciter les caractéristiques, d'en proposer une vision opératoire qui contribue à densifier la réflexion, qui "aide à penser". On peut se demander, au terme de cette réflexion notionnelle, si "plurilinguisme", au singulier ou au pluriel, correspond encore à ces caractéristiques, s'il ne contribue pas plutôt, comme j'en ai émis l'hypothèse ci-dessus, à brouiller les cartes, à se conformer à une nouvelle doxa, ni moins ni plus stimulante que les précédentes.
- 48 La notion de plurilinguisme a aidé, dans les années 90, à questionner des évidences bien installées, à la fois d'un point de vue de politique linguistique et éducative que de celui des usages d'appropriation / transmission (représentations et pratiques d'apprentissage et d'enseignement, ...). Elle a ainsi permis de mettre en cause, en particulier en Europe, la supériorité du monolinguisme ainsi que "*l'idéal inatteignable du bilinguisme parfait*" (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 11), à travers la mise en circulation de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle.
- 49 En ce sens, elle a nourri un questionnement salutaire des représentations et idéologies dominantes et a contribué à un renouvellement important de la réflexion en didactique des langues. A-t-elle encore, en 2009, une valeur heuristique ? Comme je le notais dans un autre texte (Castellotti, 2009), peut-être faut-il désintégrer les catégories, les faire éclater lorsqu'elles ont fini de remplir la fonction pour laquelle elles ont émergé, pour s'autoriser à penser de manière autonome et critique. Contrairement à ce qu'écrit Meisel (cité en exergue du projet Dylan et par D. de Robillard dans ce volume), les humains ne sont pas plus "doués" pour le plurilinguisme que pour le monolinguisme, et il n'y a pas de supériorité "naturelle" de l'un ou de l'autre, seulement des constructions philosophiques et politiques plus ou moins adaptées aux exigences des situations.
- 50 Lorsqu'on parle de plurilinguisme aujourd'hui, de quoi parle-t-on ? Dans bien des cas, les discours sur le plurilinguisme évitent de (se) poser la question des inégalités, des conflits, des dominations et des discriminations dont les langues, en tant que constructions liées à des groupes et nations ayant des intérêts divergents, sont parties prenantes. Comme le rappelle D. Coste :
- "Vouloir maintenir la pluralité des langues et prôner leur prise en considération totalisante et écologique semblera, aux yeux de beaucoup, relever au mieux du vœu pieux et d'un aveuglement idéaliste, au pire de la manœuvre de diversion, voire de

la complicité objective et paradoxale tant avec les tenants de l'uniformisation internationale qu'avec ceux de l'exception communautariste"
(Coste, 2006 : 13).

- 51 Si on continue à utiliser ce terme, on ne peut donc, à mon avis, que le pluraliser, sans pour autant se leurrer sur cet artifice : le pluriel indique une conscience de la diversité des situations d'usages et d'appropriation, il ne transforme pas en soi les usages qui leur sont associés. Seule la prise au sérieux, politique et institutionnelle, de l'hétérogénéité des expériences et des réflexions sur et avec la pluralité linguistique et culturelle et des enjeux qu'elle implique pourra entraîner un autre regard ainsi que, peut-être, sa mobilisation comme ferment d'une transformation éducative et sociale.

BIBLIOGRAPHIE

- Appadurai, A. (2005). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris : Payot (titre original : *Modernity at large. Cultural Dimensions of Globalization*).
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement*. Paris : Cndp.
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme " manière d'être " en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Étude de référence. Disponible en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liste_FR.asp
- Bertucci, M.-M. & Corblin, C. (2002). "Le français de l'école et du collège face à la diversité linguistique des élèves". *Le français aujourd'hui*, supplément de mars 2002. Paris : Afef. pp. 16-19.
- Bertucci, M.-M. & Corblin, C. (dir.) (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Bono, M. (2008). *Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une troisième langue : aspects linguistiques et perspectives didactiques*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, sous la direction de D. Moore. Université Paris 3 Sorbonne nouvelle.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Candelier, M. (dir.) (2007). *À travers les langues et les cultures*. Graz : Centre européen des langues vivantes.
- Candelier, M. & Castellotti V. (à par.). "Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s)". In Simonin, J. & Wharton, S (dir.). *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon : ENS Éditions.
- Castellotti, V. (à par.). "De la pluralité aux normes ou renverser la logique de l'éducation linguistique à l'école". In Dreyfus, M. & Prieur, J.M.(dir.). *Variation et hétérogénéité, quels objets sociolinguistiques et didactiques aujourd'hui ? Actes du colloque de Montpellier, mai 2009*.
- Castellotti V. (2009). "Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ?". *Le français aujourd'hui*, n° 164. pp. 109-114.

- Castellotti, V. (2006). "Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues. Principes, modalités, perspectives". *Cahiers de l'Acedle* n° 2. pp. 319-331. https://acedle.org/old/IMG/pdf/Castellotti-V_cah2.pdf
- Castellotti, V. (dir.) (2001). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen : Presses universitaires de Rouen, collection Dyalang.
- Castellotti, V. & Moore, D. (à par.). "Compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept". In Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures. Une approche contextualisée*. Paris : Editions des Archives contemporaines / Agence universitaire de la Francophonie.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2005). "Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation". In Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Castellotti, V., Cavalli, M., Coste, D. & Moore, D. (2009). "À propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou Du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique". In Pierozak, I. & Eloy, J.-M. (dir.). *Intervenir, appliquer, s'impliquer ?* Paris : L'Harmattan, collection Espaces discursifs. pp. 95-104.
- Castellotti, V., Coste, D. & Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Adeb et université François Rabelais, www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/03/ADEB_brochure_Tours_2007.pdf
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier-Credif, collection LAL.
- Cerquiglini, B. (1999). *Les langues de la France*. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/994000719/index.shtml>
- Coste, D. (2006). "Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français". In Castellotti, V. & Chalabi, H. *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan, collection Espaces discursifs.
- Coste, D. (2004). "De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue". In Auchlin A. et al. (dir.). *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec : Nota Bene. pp. 67-85.
- Coste, D. (2002). "Compétence à communiquer et compétence plurilingue", *Notions en Questions*, n° 6. pp. 115-123.
- Coste, D. (2001). "De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ?". In Castellotti V. (dir.). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang. pp. 191-202.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../CompetencePlurilingue09web_FR.doc
- Dervin, F. (2008). "Contre la solidification des identités : faire vivre les diverses diversités francophones". *Synergies Monde*, n° 5. pp. 95-104. Disponible en ligne : <http://users.utu.fi/freder/synergmond.pdf>
- Forlot, G. (dir.) (2009). *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.

- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Grin, F. (2006). "Les enjeux financiers de l'hégémonie linguistique en Europe". In Conseil supérieur de la langue française et Service de la langue française de la Communauté française de Belgique (dir.). *Langue française et diversité linguistique*. Bruxelles : de Boeck/Duculot. pp. 41-53.
- Grin, F. (2005). "Économie et langue : de quelques équivoques, croisements et convergences". *Sociolinguistica*, n° 19. pp. 1-12.
- Grin, F. (1997). "Diversité linguistique et théorie économique de la valeur". In Hatem J. (dir.). *Lieux de l'intersubjectivité*. Paris : L'Harmattan. pp. 155-174.
- Haas, G. (2004). *Orthographe au quotidien*. Sceren-Crdp de Bourgogne.
- Macaire, D. (2008). "D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche". *Cahiers de l'Acedle*, n° 5, https://acedle.org/old/IMG/pdf/Macaire_Cah5-1.pdf
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier/Credif, collection LAL.
- Moore, D. & Castellotti, V. (dir.) (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Fribourg : Peter Lang, collection Transversales.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2008). "La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone". In Moore, D. & Castellotti, V. (dir.). *Op.Cit.* pp. 11-24.
- Moore, D. & Gajo, L. (2009). "Introduction. French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. Theory, Significance and Perspective". *International Journal of Multilingualism*, n° 6(2). pp. 137-153.
- Robillard, D. de. (2008a), *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : L'Harmattan, collection Espaces discursifs, 2 vol.
- Robillard, D. de. (2008b). "Langue(s) / systèmes / didactiques, diversité, identités...". *Le français aujourd'hui*, n° 162. pp. 11-19.
- Tarrius, A. (2002). *La mondialisation par le bas. Les nouveaux nomades de l'économie souterraine*. Paris : Balland.
- Tricot, A. (2006). "Les connaissances apprises à l'école et au dehors : quels échanges ? ", *Empan*, n° 63. pp. 79-83. Disponible en ligne : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=EMPA_063_0079
- Zarate G., Lévy D. & Kramsch C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Conseil de l'Europe (2009). *Plate-forme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle*. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp

NOTES

1. On en trouve un exemple récent dans le n° du 30 octobre 2009 du journal *Libération*, affirmant en gros titre comme s'il s'agissait d'un scoop, dans une série rapportant les résultats d'une enquête de l'INED sur la construction des identités : "En France, le bilinguisme est courant" (p. 28).
2. Excepté peut-être en Asie du Nord-est, où des formes d'unification linguistique liées à la constitution de nations semblent très proches de ce qui existe en Europe de l'Ouest.

3. J'ai choisi d'utiliser ici le qualificatif "nié" pour désigner ce type de pluralité, là où on emploie parfois "subi", parce que les formes de pluralité auxquelles je me réfère ici ne sont pas nécessairement plus "subies" que d'autres qui, même si elles touchent des populations plus favorisées, peuvent parfois leur être imposées. En revanche, la négation est bien caractéristique des formes de rejet évoqués ici, et qui peuvent se traduire aussi bien par l'indifférence que par la stigmatisation.
 4. Au sens où l'entendent les travaux sur la "nouvelle communication" et en particulier ceux de Goffman, qui montre comment les individus se mettent en scène et se "présentent" aux autres (voir notamment Goffman, 1973 et 1974).
 5. Et je crois qu'en sciences humaines, la question de la terminologie est fondamentale, notamment parce qu'on a recours au langage "ordinaire" et que les interprétations des travaux de recherche sont construites à partir de ce même langage.
 6. On note cependant, comme le rappelle ici D. de Robillard, une tendance croissante au sein de cette institution à lisser les aspérités de la diversité au sein de l'Europe, et à considérer comme acquis et partagé le désir d'instaurer une citoyenneté (voire une "identité" (!!!)) européenne.
 7. Ou "langue de bois"...
 8. Au sens où le propose A. Appadurai (2005), pour qui la rencontre entre le passé et le futur, entre le local et le global conduisent à repenser le rôle de l'imagination dans la vie sociale.
 9. La France remporte sans doute la palme, toutes catégories confondues, dans ce domaine, mais la plupart des autres pays, européens tout au moins, sont organisés selon la même logique avec toutefois, en fonction des différences dans l'histoire des constructions nationales, des degrés d'accomplissement plus ou moins aboutis.
 10. Préférée ici à "scolarisation", notamment pour élargir la dimension éducative à d'autres sphères que strictement l'école.
 11. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp
 12. Quelques matériaux pédagogiques existent pour tenter de faire prendre conscience aux enfants de l'histoire des normes linguistiques, mais ils sont très rares. On peut citer, en particulier, les travaux menés sur la construction de l'orthographe du français sous la direction de G. Haas (voir notamment Haas 2004).
-

RÉSUMÉS

En m'appuyant sur les différentes contributions réunies dans ce volume, je souhaite développer une réflexion sur les enjeux du plurilinguisme, tels qu'ils sont construits dans les politiques linguistiques dominantes, en Europe notamment et tels qu'ils sont interprétés dans un certain nombre de travaux de recherche à l'articulation de la sociolinguistique et de la didactique des langues.

Inspired by the various articles contributing to this issue, this paper develops an analysis of the stakes involving plurilingualism, as they have been construed within dominant language policies, primarily in Europe. I will examine the ways in which such policies have been interpreted in various research projects at the intersection of sociolinguistics and language didactics.

INDEX

Mots-clés : plurilinguismes, compétence plurilingue et pluriculturelle, didactique des langues, pluralité et diversité linguistique et culturelle

Keywords : plurilingualisms, plurilingual and pluricultural skills, language didactics, linguistic and cultural plurality and diversity

AUTEUR

VÉRONIQUE CASTELLOTTI

Véronique Castellotti est professeure des universités en sciences du langage (didactique des langues) à l'université François Rabelais, membre de l'équipe d'accueil 4246 Dynadiv (Dynamiques et enjeux de la diversité : langues, cultures, formation). Elle travaille sur les dynamiques associant pluralité linguistique et appropriation, notamment du point de vue de la demande internationale et des contextes migratoires, en approfondissant les conditions de construction d'une éducation à et par la pluralité.

Courriel : veronique.castellotti[at]univ-tours.fr

Toile : <http://www.univ-tours.fr/vcastellotti>

Adresse : Université François Rabelais, UFR de lettres et langues, 3 rue des Tanneurs – 37041 Tours cedex 01.