La réception et le développement des didactiques plurilingues

Quelques repères au travers des publications et activités de l'Association des professeurs de langues vivantes dans les années quatre-vingts

Michel Candelier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9958>

DOI : 10.4000/rdlc.9958

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Michel Candelier, « La réception et le développement des didactiques plurilingues », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-3 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9958> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9958>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.

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

---

La réception et le développement des didactiques plurilingues

Quelques repères au travers des publications et activités de l'Association des professeurs de langues vivantes dans les années quatre-vingts

Michel Candelier

Présentation

- 1 L'ambition de cet article est de contribuer à la compréhension de l'histoire des didactiques du plurilinguisme, pour un espace particulier et une période limitée. Il ne sera pas question de retracer les origines conceptuelles et le développement « interne » de ces didactiques (pour lesquels on pourra se référer à Candelier et Castellotti, 2013), mais de s'attacher à décrire leurs liens avec une dimension particulière du contexte dans lequel elles sont apparues et avec lesquelles elles interagissent naturellement : celle des professionnels de l'enseignement des langues dont elles visent à devenir des outils.
- 2 La période choisie est celle des années quatre-vingts et on se référera aux publications et activités d'une association française regroupant des enseignants de diverses langues étrangères et régionales, l'*Association des professeurs de Langues vivantes de l'enseignement public* (APLV). L'auteur a vécu cette période au sein même de l'association, dont il a été le président de 1983 à 1987. Quelques souvenirs l'ont donc aidé à mieux s'y retrouver parmi les sources du présent travail, qui sont de nature documentaire.
- 3 Les années quatre-vingts sont celles où se diffusent les premiers écrits concernant l'éveil aux langues et la didactique intégrée des langues (c'est par commodité que nous utilisons cette terminologie : nous verrons plus loin que ces dénominations ne sont pas celles retenues à l'époque). Ces années sont donc particulièrement intéressantes pour examiner la contribution que l'association a pu apporter à cette diffusion, en particulier par le biais de sa revue *Les langues modernes*¹, mais également, comme on le verra, par des publications de thèses universitaires réalisées par ses membres.

- 4 Pour une association à buts militants comme l'APLV, la diffusion de nouvelles conceptions peut être l'expression d'une « politique », de choix d'orientations qu'elle souhaite promouvoir en ce qui concerne l'enseignement des langues, ses finalités et démarches. C'était clairement le cas pour les instances nationales de l'APLV à cette époque, comme on pourra le voir dans la première partie de l'article, qui portera à la fois sur la question de la réception de ce qui est aujourd'hui l'éveil aux langues et la didactique intégrée des langues et sur la question de la diffusion.
- 5 La seconde partie cherchera à montrer en quoi certaines propositions de l'APLV constituaient un ensemble conceptuel plus large, dans lequel les innovations proposées s'inséraient aisément. Il s'agit de trois principes de politique linguistique éducative concernant la « diversification » (autrement dit, la promotion de la diversité des langues dans les systèmes éducatifs), les buts de l'enseignement des langues et la réflexion sur la langue. On peut voir dans cet ensemble conceptuel une anticipation de certains choix qui sous-tendent « l'éducation plurilingue et interculturelle » promue depuis par le Conseil de l'Europe, tels qu'ils s'expriment par exemple dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco, 2016).
- 6 Dans les deux parties, on établira chemin faisant quelques comparaisons entre les concepts utilisés aujourd'hui et ceux utilisés à cette lointaine époque, en essayant, là où cela paraît le plus intéressant, de montrer ce qui peut être considéré comme des évolutions.
- 7 Enfin, en conclusion, on cherchera à dépasser le cadre un peu simplificateur adopté, qui tend à considérer l'APLV comme un bloc uniforme et à l'isoler de son contexte, ce qui conduira à réfléchir à l'articulation entre le collectif et l'individuel.

La réception et la diffusion de l'éveil aux langues et de la didactique intégrée des langues

Pour l'éveil aux langues

- 8 Dans les écrits de l'APLV de cette période, les références au travail de réflexion à l'école sur le langage et les langues proposé dès le début des années quatre-vingts par Éric Hawkins en Grande-Bretagne (cf. Hawkins, 1984) s'effectuent en utilisant les termes anglais *Awareness of language* ou *Language awareness* utilisés par cet auteur. Ce n'est qu'à la fin de ces mêmes années qu'une désignation française apparaît, « éveil au(x) langage(s) », qui a son origine dans les travaux menés à l'Université Grenoble III sous la direction de Louise Dabène (Caporale-Moore, 1989 et Dabène, 1991, cf. Dabène, 1995)².
- 9 Dès 1985, l'APLV publie dans *Les langues Modernes* un article de Hawkins intitulé *Awareness of language : la réflexion sur les langues dans les écoles en Grande-Bretagne*, alors que cette approche était pratiquement inconnue en France. Pour mesurer la portée de cette publication, il convient de se souvenir de l'audience que l'APLV et sa revue avaient à cette époque auprès des chercheuses et chercheurs en didactique en France, l'Acedle n'ayant pas encore été créée (Cros et Macaire, 2021).
- 10 Dans le même numéro, on trouve, en accompagnement, un compte rendu laudateur de Daniel Thomières, portant sur plusieurs ouvrages concernant *Language awareness* en

Grande-Bretagne (Thomières, 1985). Daniel Thomières était à cette époque rédacteur en chef de la revue, et à ce titre membre du bureau de l'APLV³.

- 11 L'intérêt de l'APLV se confirme très officiellement dans une *Note du Président* signée de François Monnanteuil en 1989 (Monnanteuil, 1989). Cette note réfère à « l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école » introduite par le Ministère et comporte un commentaire indiquant que « l'APLV aurait [...] souhaité une sensibilisation à la diversité des systèmes linguistiques qui permet un choix plus raisonné de la langue étudiée en sixième [...] ».

Pour la didactique intégrée des langues

- 12 Plutôt que de « didactique intégrée des langues », on parlait dans les années quatre-vingts, à la suite d'un ouvrage d'Eddy Roulet, de « pédagogie intégrée » (Roulet, 1980). Et comme chez Roulet, la question avait tendance à se limiter aux relations entre la langue de scolarisation (qualifiée encore de « maternelle ») et la langue étrangère – toute langue étrangère.
- 13 L'APLV ouvre les colonnes de sa revue à des travaux expérimentaux qui s'engagent sur cette voie, en particulier ceux de Bourguignon et Candelier, avec deux articles à quatre ans d'intervalle (Bourguignon et Candelier, 1984, 1988). Sur ce thème également, on note une forte présence du *Centre de didactique des langues* de Grenoble III (où travaillait Christiane Bourguignon), puisque Louise Dabène publie dans le n° 1/87 des *Langues Modernes* un article général à propos de « Langue maternelle, langue étrangère » dans lequel elle affirme que « du point de vue de l'apprentissage [...] toute tentative de séparation des deux domaines [est] illusoire, l'apprenant étant UN quoi qu'on fasse ». Elle y affirme également que « la réflexion sur un système nouveau entraîne inévitablement une comparaison avec les systèmes déjà connus, ne serait-ce que partiellement ».
- 14 Non seulement l'APLV contribue à la diffusion de cette orientation – qui était contraire au principe alors largement admis de l'exclusion d'autres langues par crainte des interférences – mais elle y adhère clairement. Plusieurs documents le montrent.
- 15 Dans le numéro où paraît l'article de Louise Dabène, on trouve aussi un document intitulé : *L'APLV et l'enseignement des langues*, où l'APLV expose ses positions (APLV, 1987). On y prône la comparaison entre le français et les langues vivantes étrangères, en indiquant que par ailleurs, une telle comparaison « permettra [aux élèves] de faire des progrès dans l'analyse du français ». Les positions de l'APLV sont développées plus longuement dans un livre intitulé *Parlons des langues*, écrit par plusieurs membres du bureau de l'association, livre qui se veut destiné au grand public (Arrouays et al., 1987). On y lit plusieurs références à des pratiques comparatives entre langues, comme la suivante (p. 69) : « En conceptualisant, l'élève peut comparer les deux langues et, par exemple, procéder aux rapprochements ou constater les différences qui s'imposent, et ainsi savoir où il en est » (on revient plus loin sur le terme *conceptualisation*). Enfin, dans la *Note* que signe l'auteur du présent article en tant que président dans le numéro 5/85, il se félicite de constater que dans la *lettre de cadrage* du Ministère relative aux nouveaux programmes du 1^{er} Cycle (on y reviendra aussi plus loin), « Une mention est faite à la réflexion comparative sur les langues (dont le français) ».
- 16 *Les Langues Modernes* publient également un article qui vient justifier les démarches de didactique intégrée des langues. Il s'agit d'un article de psychologues de l'Université de

Genève, intitulé *La psychologie de l'apprenant et ses implications pour une pédagogie de la deuxième langue* (Kilcher, Othenin-Girard et de Weck, 1984). Selon ces auteurs, « toute mise en relation entre L1 et L2⁴ implique un travail d'analyse d'ordre métalinguistique » (p. 135-136) et « l'apprenant aborde L2 avec l'ensemble des instruments cognitifs qu'il a déjà élaborés et avec toutes les connaissances qu'il possède déjà dans le domaine du langage » (p. 137). Elles en concluent que « le processus d'acquisition d'une L2 s'accompagne de confrontations constantes avec la première langue, aux divers niveaux de fonctionnement de celles-ci » (ibid.).

- 17 À partir de ces éléments, on est tenté bien sûr de comparer ce qui est dit dans les *Langues Modernes* à cette époque avec les représentations actuelles de la didactique intégrée des langues.
- 18 En comparaison avec les conceptions de la didactique intégrée véhiculées par l'APLV – qui apparaissent comme représentatives de ce qui s'échangeait à l'époque en France – on peut dire qu'il y a eu entretemps un processus d'élargissement et d'approfondissement :
- 19 Un élargissement, dans la mesure où la didactique intégrée cherche aujourd'hui, pour tout nouvel apprentissage linguistique, à mettre en relation les nouveaux éléments à acquérir avec toutes les composantes du répertoire en continuelle construction de l'apprenant, qu'il s'agisse bien sûr de langue étrangère et de LM au sens de langue de l'école – comme le préconisaient les auteurs cités plus haut – mais aussi toute autre langue ou variété qui fait partie de ce répertoire ou qu'il faut y intégrer : langue de la famille, langues étrangères ou régionales entre elles, ainsi que le travail sur les variétés de langue académique de l'école nécessaires aux apprentissages de toutes les matières⁵. L'ouvrage de référence que constitue le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle* témoigne de l'importance que revêt actuellement pour la didactique des langues cette vision d'ensemble des dimensions linguistiques de l'enseignement. Les « transversalités à établir entre la ou les langues de scolarisation (principale, régionale/minoritaire ou étrangère dans le cas de l'enseignement bi/plurilingue) et les langues dites étrangères en tant que matières ainsi que les matières autres, dont les dimensions linguistiques ne doivent pas être négligées » constituent pour ses auteurs « le cœur de l'éducation plurilingue et interculturelle » (Beacco et al., 2016 : 10).
- 20 L'approfondissement concerne le fondement psychologique de la didactique intégrée. Aujourd'hui, pour de nombreux auteurs, le recours à une didactique intégrée des langues s'appuie sur le concept de « compétence plurilingue et pluriculturelle », tel que diffusé par le CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues*) depuis bientôt vingt ans (Conseil de l'Europe, 2001). C'est le cas, entre autres, des auteur.e.s du CARAP, *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (Candelier et al., 2012 : 6-8). Cette conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle est celle d'une compétence globale, dans laquelle les langues ou variétés sont inter-reliées, et non juxtaposées de façon étanche. Ce qui explique pourquoi, pour reprendre les termes utilisés plus haut, l'apprenant « aborde la L2 avec toutes ses connaissances en matière de langage »⁶.

Trois principes de politique linguistique éducative promus par l'APLV

La diversification des langues dans le système éducatif

- 21 C'est sans doute un des thèmes dominants de toute l'histoire de l'APLV, association regroupant des enseignants de diverses langues et devant ainsi veiller à la place réservée à chacune d'entre elles à l'école. Cette préoccupation est toujours présente, comme on s'en convaincra facilement en parcourant le site de l'association et de sa revue (<https://www.aplv-languesmodernes.org/>).
- 22 Elle est très vive à cette époque où, malgré les déclarations supranationales et nationales en faveur de la diversité des langues, « le monopole de l'anglo-américain se renforce sans cesse », comme le constate l'ouvrage collectif *Parlons des langues* (Arrouays et al., 1987 : 26).
- 23 À la suite de nombreuses réflexions et discussions, cet ouvrage, qui se veut lisible par le plus grand nombre, recense des arguments en faveur d'une plus grande diversification, qui se situent à divers niveaux (p. 27-30).
- 24 On y trouve des arguments d'ordre économique, tels que « On achète en anglais, mais on vend dans la langue de l'acheteur », mais aussi d'ordre politique, sur le thème « Diversification et indépendance nationale » : « la généralisation exclusive d'une seule langue vivante étrangère comporte un risque majeur pour l'indépendance d'un pays, dans toutes ses dimensions, culturelles et économiques », ou sur le thème de la « réciprocité » : « Une politique plurilinguistique [sic] en France même est un atout non négligeable pour le maintien du français dans le monde ». S'y ajoutent des arguments d'ordre « culturel », comme la nécessité de préserver « l'héritage commun » de l'humanité ou le danger d'appauvrissement et d'uniformisation culturels : « Aller vers la généralisation exclusive d'une seule langue étrangère, c'est fermer la porte à d'autres cultures ».
- 25 C'est dans une autre contribution, dans les *Langues Modernes* elles-mêmes, qu'un autre argument d'ordre culturel est explicitement développé : « l'ouverture à de nombreuses cultures étrangères est une éducation à la tolérance et au respect réciproque des différences » (APLV, 1987 : 127).
- 26 Certains aspects de l'argumentation apparaissent aujourd'hui comme marqués par leur époque, comme la référence à « l'indépendance nationale » dans une France où le sentiment d'appartenance européenne s'est depuis fortement développé⁷, mais beaucoup restent encore très actuels. C'est sur la dernière facette des arguments d'ordre culturel que le lien avec les préoccupations récentes du Conseil de l'Europe peut être le plus immédiatement établi, comme le montre la citation suivante : « L'éducation interculturelle vise à développer des attitudes ouvertes, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender de manière positive et à gérer de manière profitable toutes les formes de contact avec l'altérité » (Beacco et al., 2016 : 12). Et cela même si dans les années quatre-vingts, l'ouverture à l'altérité apparaissait encore, dans les écrits de l'APLV, comme le résultat de la multiplication des contacts avec des « cultures » particulières, celles des langues étrangères enseignées, et non d'une approche globale de la diversité elle-même.

L'enseignement des langues étrangères – buts et finalités

- 27 Dans les années quatre-vingt, l'APLV développe une conception des buts et finalités de l'enseignement des langues étrangères (qu'elle appelle des « objectifs », terme, qui ne correspond pas à ceux entretemps en usage en sciences de l'éducation) qui se structure sous la forme d'un triptyque. On le trouve formulé ainsi dans *L'APLV et l'enseignement des langues* (APLV, 1987 : 127) :

On parle toujours de la communication, mais communiquer vraiment dans une langue, c'est un objectif très ambitieux, que l'école ne peut remplir que très partiellement, malgré tous ses efforts [...] C'est pourquoi il ne faut pas tout miser sur cet objectif. Deux autres objectifs existent : l'ouverture aux cultures et modes de vie étrangers [...], et la formation intellectuelle (réfléchir sur les langues [...]).

Le texte ajoute aussitôt : « Et pour ces deux [derniers] objectifs, qui relèvent directement des finalités générales de l'école, toutes les langues se valent ». Cette affirmation va bien sûr dans le sens de la diversification : on sait que l'argument principal pour tout miser sur la langue déjà dominante, c'est justement la communication, et si cette dernière est le seul objectif, la diversification devient moins désirable.

- 28 Dans le petit ouvrage *Parlons des langues* (Arrouays et al., 1987 : 17-25), le contenu reste globalement le même. Les trois « objectifs » sont dénommés comme suit : « La communication », « L'apport culturel » et, très directement, « La réflexion sur la langue ». Les auteurs montrent comment ces « objectifs » se complètent et se conditionnent mutuellement.
- 29 Pour *Parlons des langues*, les deux derniers sont les « objectifs qui relèvent directement des finalités générales de l'école », et c'est à eux qu'on s'intéressera maintenant pour une mise en lien avec les propositions encore récentes du Conseil de l'Europe. « L'apport culturel » ou « l'ouverture aux cultures et modes de vie étrangers » ont deux facettes : une première qui poursuit une longue tradition de transmission de la « culture » de la langue apprise, et une autre, que nous avons déjà rencontrée plus haut à propos de l'argumentation « d'ordre culturel » en faveur de la diversification de langues. Cette dernière, on l'a déjà signalé, pointe vers « l'éducation interculturelle ». C'est sans doute aussi dans ce sens que l'on peut interpréter « ouverture ».
- 30 La « formation intellectuelle (réfléchir sur les langues) » ou « réflexion sur la langue » peut sembler plus étonnante. Et c'est l'aspect du triptyque qui a déclenché le plus d'oppositions, comme on le verra plus loin. Il faut reconnaître que les expressions retenues étaient maladroites : la « réflexion sur la langue », syntagme utilisé comme raccourci, fait plus penser à une démarche, qu'à un but ou une finalité. Il aurait sans doute mieux valu réserver cette expression à la désignation d'un moyen, contribuant à une « formation intellectuelle », qui elle, relève bien des buts ou finalités. Ces derniers sont certes généraux à toute l'éducation, mais l'APLV revendique que l'enseignement des langues en remplisse toute sa part⁸, cet enseignement étant d'autant plus approprié pour ce faire que l'objet particulier sur lequel il permet aux compétences réflexives de s'exercer possède des caractéristiques qui en font un objet particulièrement adapté à cette fin. C'est ce qu'affirme l'APLV dans *Parlons des langues* :

La réflexion sur la langue est un excellent terrain pour la formation de la pensée : tout comme les faits culturels déjà évoqués, la langue ne se "donne" pas immédiatement à la connaissance [...] Sous la masse des faits, il y a des systèmes à

découvrir, des rapports à établir entre des caractéristiques à première vue éloignées, faisant partie de niveaux d'analyse différents.

L'accent est mis ainsi sur une approche globale des compétences à développer, toutes disciplines confondues, y compris les disciplines autres que celles consacrées d'emblée aux langues (à la différence de la didactique intégrée des langues, qui se limite à ces dernières). Considérer l'enseignement des langues comme co-construisant les capacités des apprenants avec d'autres matières est une idée qui peut sembler aller de soi aujourd'hui, mais cela ne faisait pas partie des préoccupations de l'enseignement des langues « moderne » qui a connu son apogée dans les années soixante, fortement centré sur le développement de la communication, avant qu'une autre ère s'annonce progressivement dans les années soixante-dix (pour plus de détails, cf. Candelier, 86a : 60-63).

- 31 On reviendra dans un instant, de façon spécifique, à un autre but du moyen qu'est la réflexion sur la langue, l'aide à l'apprentissage des langues. Mais avant de quitter le domaine des « buts » de l'enseignement des langues, on notera que le *Préambule général* des programmes de 1985 de l'Éducation nationale concernant les collèges développe un triptyque du même ordre (objectifs dits « linguistiques », culturels et intellectuels), ce qui satisfait globalement l'APLV, comme l'indique la *Note du Président* du numéro 1/86 des *Langues Modernes*. L'association déplore cependant que l'application de ce triptyque se fasse de façon différente selon les langues, dont certaines ont tendance à « oublier » le troisième volet (pour une analyse détaillée, langue par langue, cf. Candelier, 1986b).

La réflexion sur la langue en tant qu'aide à son apprentissage

- 32 À la (re-)lecture de ses publications de l'époque, on ne peut qu'être frappé de la force de la conviction avec laquelle l'APLV adhère alors à ce principe et s'engage dans sa diffusion. Quelques citations parmi tant d'autres possibles, tirées de *Parlons des Langues* : « [L'élève doit pouvoir] structurer ce qu'il apprend, [...] trouver une cohérence au fonctionnement de la langue » (Arrouays et al., 1987 : 38) ; « L'apprentissage n'est pas un conditionnement, il doit faire appel à l'intelligence de l'élève » (ibid. : 45). Un numéro des *Langues Modernes* ayant pour titre « Faire réfléchir sur la langue » paraît en 1986 (le numéro 2), l'auteur du présent article le coordonne.
- 33 L'un des termes qui revient souvent dans les colonnes de la revue est celui de *conceptualisation* : « On soumet aux élèves des exemples choisis avec soin et on leur demande de trouver, par tâtonnements, par suite d'hypothèses, de déductions, de vérifications, le principe directeur [...]. On appelle parfois cette approche "conceptualisation" » (Arrouays et al., 1987 : 68).
- 34 Le bureau de l'association est en interaction intense avec des didacticiens – surtout d'ailleurs des didacticiennes – anglicistes qui développent ce concept. C'est le cas, en particulier, pour l'équipe *Charlirelle*, de l'Institut Charles V de l'Université Paris 7, qui a publié la méthode *Behind the words*, dont le livre du maître de la classe de 6^{ème} affirmait : « [...] on aura aussi pour but d'apprendre aux enfants à réfléchir, de façon très active [...] sur la langue étrangère et sur la langue maternelle, sur l'activité de langage et ce qu'elle signifie au sein de l'activité humaine globale (Charlirelle, 1975 : 10)⁹. On notera également que c'est l'APLV qui publie en 1984 les deux volumes de la thèse de Danielle Bailly, de l'équipe *Charlirelle* (Bailly, 1984). Elle avait publié auparavant celle d'André Gauthier, qui travaillait selon des orientations similaires (Gauthier, 1981).

- 35 Les linguistiques de l'énonciation, telles celle de Culioli sur laquelle se fondaient l'équipe Charlielle et A. Gauthier, n'ont certes pas connu le succès que ces auteurs en espéraient pour la didactique. Cependant, la réflexion sur la langue qu'ils préconisaient avec d'autres (Candelier, 1986a : 61) est devenue une composante largement admise de l'enseignement des langues. C'est un des principes dominants du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, qui, comme c'est aujourd'hui généralement le cas, ne limite pas cette réflexion aux aspects grammaticaux, phonologiques ou lexicaux. Il y est question de réflexivité sur les ressources communicatives en général, sur le répertoire de langues des apprenants, les genres de textes, sur les normes sociolinguistiques et pragmatiques (Beacco et al., 2016: 11).
- 36 On notera par ailleurs que ce *Guide*, dans le chapitre 2.4 consacré à « Réflexivité et activités grammaticales » (ibid. : 44-47), préconise non pas tant des activités de grammaire inductive construites par l'enseignant, comme celles proposées par la conceptualisation au sens de l'APLV ou de Danielle Bailly, que « des activités de conceptualisation » telles que les conçoit à l'origine Henri Besse, qui partent de la verbalisation « d'intuitions épilinguistiques » que les apprenants ont à partir de formes de la langue qu'ils maîtrisent déjà¹⁰. Il n'est pas question, dans le cadre du présent article, de reprendre le détail de cette discussion, mais de constater que son origine se trouve justement dans les colonnes des *Langues Modernes*, et en particulier dans le numéro 2/86, qui l'alimentait à la fois par un article (Candelier, 2016a : 63-71) et une réponse que la revue avait sollicitée de Henri Besse (Besse, 1986).

Considérations finales – le collectif et l'individuel

- 37 On a constitué ici un objet, aux composantes un peu dispersées, que l'on pourrait rassembler sous l'expression « les orientations de l'APLV », situé essentiellement dans les années 1984-1987, dont on souhaitait voir en quoi il pouvait être annonciateur de conceptions didactiques d'aujourd'hui. Pour ce second pôle, on a pris comme référence les propositions actuelles du Conseil de l'Europe, en en retenant comme témoin le dernier *Guide* sur l'« Éducation plurilingue » (Beacco et al., 2016).
- 38 Les liens que nous avons pu établir ont fait apparaître des correspondances fortes entre l'ensemble conceptuel développé à cette époque par l'APLV et les choix récents des didacticiens du Conseil de l'Europe, tant pour l'éveil aux langues et la didactique intégrée des langues que pour des aspects tenant aux buts et finalités de l'éducation linguistique. Il ne s'agit évidemment pas d'une filiation, ni même d'une influence directe que l'on pourrait retracer. Plus modestement, on peut affirmer que l'APLV de l'époque a contribué, de façon importante, à renforcer des évolutions sur lesquelles les experts du Conseil de l'Europe ont pu ultérieurement s'appuyer.
- 39 Tout cela nécessite en conclusion quelques ajustements ou compléments, qui chercheront à dépasser une approche quelque peu simplificatrice liée au cadre limité d'un article, et à rendre au réel un peu de sa complexité. On commencera par des considérations internes à l'APLV, avant de revenir sur les liens entretenus par l'APLV avec son contexte, que l'on vient brièvement d'évoquer. Dans les deux cas, et de diverses manières, il sera question de la tension entre le collectif et l'individuel.

- 40 Tout d'abord, qui désigne-t-on par « l'APLV » dans « les orientations de l'APLV » ? Est-ce que ceux qui parlent ici collectivement en son nom, et qui certes ont été démocratiquement élus pour ce faire, parlent au nom de tous les individus adhérents ?
- 41 Ce n'est pas le cas. On trouve, dans les *Langues Modernes*, une réaction de Maurice Antier, ancien président de l'APLV, dont le ton – qui n'est pourtant jamais agressif – est donné par cet extrait : « [...] un humoriste serait tenté de dire que le gang des conceptualisateurs a fait main basse sur l'APLV » (Antier, 2015 : 86). La pierre d'achoppement est donc la conceptualisation, et plus généralement « la conception "formatrice" de l'enseignement des langues vivantes » (ibid. : 85). Une ligne de partage est tracée : les travaux des linguistes « sont parfaitement valables dans leur domaine, mais non dans celui des enseignants » (ibid. : 88). Si on suit les « conceptualisateurs » et les linguistes dont ils s'inspirent, « au lieu d'enseigner la langue, on enseignera comment elle fonctionne » (ibid. : 87). Et il « est permis de se demander si [...] nos responsables actuels ne sont pas en train de se couper complètement des masses d'enseignants qu'ils sont supposés représenter » (ibid. : 85).
- 42 On ne peut pas parler d'une révolte desdites masses, mais des signes parviennent de la « base », en écho à l'intervention d'Antier, dont les *Langues Modernes* rendent également compte : « L'association est-elle composée d'enseignants dont la tâche quotidienne est axée sur ce que le bureau appelle une "finalité de type communicationnel" ou sur une finalité de type "réflexion sur la langue" ? » (Fouquet, 1985 : 126).
- 43 Cette situation est assez courante – et sans doute salutaire – dans le monde associatif : en bonne démocratie, les responsables sont tenus de représenter les positions de la majorité de leurs adhérents, mais ils sont souvent porteurs de propositions nouvelles, encore minoritaires, qui leur tiennent à cœur et qu'ils souhaitent promouvoir, y compris au sein de l'association elle-même¹¹.
- 44 On l'a dit d'emblée au début de l'article, on s'est limité ici aux apports de l'APLV et de sa revue, mais il est clair, comme on l'a rappelé un peu plus haut, que ces apports s'inséraient dans le contexte des évolutions de la didactique de l'époque et que c'est en tant que l'un des moteurs de cette évolution qu'elle a pu contribuer à installer des fondements qui ont pu être mis à profit par des orientations actuelles.
- 45 L'étroitesse des liens que l'APLV entretenait avec un des courants de ce contexte, celui des didacticiens qui s'inspiraient des théories linguistiques de Culioli, a conduit à le mentionner. Mais on a fait l'impasse sur d'autres courants, animés par des chercheurs spécialistes de toutes langues, et tout particulièrement sur les interactions avec la didactique du français langue étrangère.
- 46 L'action commune dont on a rendu compte est aussi le résultat d'une rencontre entre des individus militants, venus d'horizons divers, et en partance pour des horizons également divers. Par-delà leur histoire collective, il y aurait aussi beaucoup à apprendre de leurs itinéraires individuels, en lien avec ce contexte plus large des idées didactiques de l'époque. En quoi tel établissement d'appartenance – l'École normale supérieure de Saint-Cloud, les classes préparatoires aux Grandes écoles, une Université donnée –, tel lieu d'activité antérieur ou parallèle – un collège de province, des centres de formation pour adultes, l'Université Paris VIII à Vincennes –, la fréquentation de tel groupe de recherche, les cultures didactiques liées aux langues enseignées (l'anglais et l'allemand) ont-ils pu à la fois apporter à ces individus les bases communes nécessaires à leurs convergences et les expériences diverses favorables à un enrichissement

mutuel ? Et qu'ont-ils fait ensuite de ce bagage commun ? Sont-ils passés à d'autres domaines d'intérêt dominants ou se sont-ils contentés de continuer à creuser le même sillon, comme le montre Troncy pour l'auteur du présent article (Troncy, 2014 : 21-26) ?

- 47 Tout cela aurait nécessité d'autres investigations, mais ces histoires individuelles font partie, de droit, de l'histoire qu'on n'a pu ici raconter que partiellement.

BIBLIOGRAPHIE

- APLV (1987). L'APLV et l'enseignement des langues. *Les Langues Modernes*, 81(1), 125-134.
- Arrouays, M., Candelier, M., Hardin, G., Monnanteuil, F., Moreau, P. et Thomières, D. (1987). *Parlons des langues !* Nathan.
- Bailly, D. (1984). *Eléments de didactique des langues, L'activité conceptuelle en classe d'anglais*. Les Langues Modernes [numéro spécial].
- Bailly, D. (1989). Implication de la linguistique dans l'enseignement des langues – Évolution 1984-1988 retracée à travers la revue 'Les langues Modernes'. *Perspectives documentaires en Sciences de l'éducation*, (18), 95-126. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP018.pdf>.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. et Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>.
- Besse, H. (1986). Quelques précisions sur une problématique grammaticale contestée. *Les Langues Modernes*, 80(2), 75-77.
- Bourguignon, C. et Candelier, M. (1984). Réflexion guidée sur la langue maternelle et apprentissage d'une langue étrangère. Compte rendu d'une expérimentation. *Les Langues Modernes*, 78(2-3), 147-161.
- Bourguignon, C. et Candelier, M. (1988). La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère. *Les Langues Modernes*, 82(2), 19-34. [Repris dans Troncy, C., de Pietro, J.-F. (col.), Goletto, L. (col.) et Kervran, M. (col.) (dir.). (2014). *Didactique du plurilinguisme – Approches plurielles des langues et des cultures – Autour de Michel Candelier* (p. 89-107). PUR.]
- Cain, A. (1989). D'un collège de banlieue à l'INRP – l'exigence de la recherche. *Perspectives documentaires en Sciences de l'éducation*, (18), 15-26. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP018.pdf>
- Candelier, M. (1986a). La « réflexion sur la langue »- d'où vient-elle, et qu'en ferons-nous ? *Les Langues Modernes*, 80(2), 59-72. [Repris dans Troncy, C., de Pietro, J.-F. (col.), Goletto, L. (col.) et Kervran, M. (col.) (dir.). (2014). *Didactique du plurilinguisme – Approches plurielles des langues et des cultures – Autour de Michel Candelier* (p. 71-87). PUR.]

Candelier, M. (1986b). Les avatars d'un triptyque. À propos des objectifs définis dans les instructions de 1985 pour l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège. *Les Langues Modernes*, 80(1), 87-99.

Candelier, M. (1992). Language Awareness and Language Policy in the European Context - A French Point of View. *Language Awareness*, 1(1), 27-32.

Candelier, M. (2006). Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles didactiques ? *Les Langues Modernes*, 100(4), 35-45.

Candelier, M. (2017). L'éveil aux langues et les approches plurielles. Dans C. Nicolas (dir.) *Langues des élèves, langues de l'école, Actes du colloque interacadémique et interdegré* (20-42). CASNAV de Paris. <https://docplayer.fr/83904997-Actes-du-colloque-interacadémique-et-interdegré-langues-des-élèves-langues-de-l-école.html>.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. et Molinié, Muriel (2012). *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures - Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>.

Candelier, M. et Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). Dans J. Simonin et S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts* (p. 293-318). ENS-LSH éditions.

Castellotti, V. (2014). Vingt ans dans l'évolution de la formation des enseignants de langues. Dans M. Causa, M., S. Galligani et M. Vlad (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (p. 133-139). Riveneuve Éditions.

Charlielle (1975). *Behind the words 6^{ème} - Livre du maître 1*. OCLD - Hatier.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle, comité de l'éducation. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>.

Cros, I. et Macaire, D. (2021). La didactique des langues-cultures à l'aune de l'Acedle : 30 ans d'engagement associatif. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*.

Dabène, L. (1987). Langue maternelle, langue étrangère - Quelques réflexions. *Les Langues Modernes*, 81(1), 91-95.

Dabène, L. (1991). Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage ? *Le Français dans le Monde - Recherches et applications* (août-septembre).

Dabène, L. (1995). L'éveil au langage - Itinéraire et problématique. Dans D. Moore (dir.), *L'éveil au langage* (135-143). Didier érudition [Notions en Question n° 1].

Espagne, M., Lagier, F. et Werner, M. (1991). *Le maître de langues - Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850)*. Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Fouquet, J.-M. (1985). Apprendre ou savoir (suite). *Les Langues Modernes*, 79(5), 126-127.

Gauthier, A. (1981). *Métalangage, opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. L'anglais à des francophones*. *Les Langues Modernes* [numéro spécial].

Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge University Press.

Hawkins, E. (1985). Awareness of language : la réflexion sur les langues dans les écoles en Grande-Bretagne (traduit par F. Vaissière). *Les Langues Modernes*, 79(6), 9-24.

- Kilcher, H., Othenin-Girard, Ch. et de Weck, G. (1984). La psychologie de l'apprenant et ses implications pour une pédagogie de la deuxième langue. *Les Langues Modernes*, 78(2-3), 132-139.
- Luc, C. (1989). Entre les lignes, derrière les mots, au-delà des pratiques. *Perspectives documentaires en Sciences de l'éducation*, (18), 27-46. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP018.pdf>.
- Monnanteuil, F. (1989). Note du Président. *Les Langues Modernes*, 83(5), 3-5.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Hatier et Crédif [Collection LAL].
- Thomières, D. (1985). Compte rendu de E. Hawkins : Modern Languages in the Curriculum et de N.C.L.E.-CILT : Language Awareness. *Les Langues Modernes*, 79(6), 85-88.
- Troncy, C. (2014). Le champ des approches plurielles en construction : dessin d'un parcours et d'un univers didactiques. Dans C. Troncy, J.-F. de Pietro (col.), L. Goletto (col.) et M. Kervran, (col.) (dir.), *Didactique du plurilinguisme – Approches plurielles des langues et des cultures – Autour de Michel Candelier* (p. 21-45). PUR.

NOTES

1. La collection complète des *Langues Modernes* pour la période 1907-2003 est disponible gratuitement en ligne sur le site de la BNF intitulé *Gallica* (<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34348818g/date.item>).
2. Le terme « éveil » sera définitivement retenu lors d'une réunion de quelques spécialistes européens organisée à Londres en 1991 par le *British Council*, l'Institut Goethe et l'Ambassade de France, à laquelle participaient Louise Dabène et l'auteur du présent article. Pour l'influence des propositions de Hawkins sur certaines recherches menées en France à la fin des années quatre-vingts, cf. Candelier, 1992.
3. On notera aussi que c'est Daniel Thomières qui a communiqué à l'auteur du présent article, invité à présenter l'éveil aux langues à Grenoble III en 1985, les informations et la documentation nécessaires concernant les travaux de Hawkins.
4. Au sens de deuxième langue apprise, après la langue commune de l'école.
5. Ce constat est effectué également par Véronique Castellotti, dans une comparaison entre les années 1990 et la période actuelle à propos de « l'irrésistible (?) ascension de la dimension plurilingue (et interculturelle) en didactique des langues » (2014 : 135).
6. On pourra poursuivre ce type de réflexion par la consultation d'un article traitant de l'évolution de la didactique des langues entre le milieu des années quatre-vingt-dix et le milieu de la première décennie des années deux mille (Candelier, 2006). On y trouvera l'hypothèse d'un modèle explicatif, compatible avec la présente analyse, selon lequel la didactique « se serait construit des instances de référence de plus en plus globales – la "cohésion sociale", la notion de "compétence plurilingue et pluriculturelle unique" et aurait procédé à une inversion de ses démarches réflexives, en faisant [...] de ces instances le point de départ du raisonnement sur ses buts et méthodes » (p. 35).
7. On aura constaté cependant que la pandémie récente nous a fait renouer avec des préoccupations partiellement similaires, à propos de notre indépendance sanitaire, sinon nationale, du moins européenne.
8. À propos de la situation des *Maîtres de langues* dans la France de la première moitié du XX^e siècle, Espagne et al. (1991 : 15) constatent qu'« alors que les langues doivent d'un côté donner une dimension pratique à leur enseignement, la stratégie de leurs défenseurs consistera à les

assimiler au latin et au grec [...] à montrer qu'elles aussi sont une partie des "humanités" ». Un siècle plus tard, l'intérêt prononcé de l'APLV des années quatre-vingts du XX^e siècle pour les dimensions culturelles et intellectuelles de l'enseignement des langues étrangères n'est pas étranger à une telle recherche de statut. On s'en tiendra, dans le présent cadre, à cette brève remarque.

9. Pour en savoir plus sur l'expérience originale de l'équipe *Charlirelle*, marquée à son origine par les dynamiques issues des événements de mai 1968 et qui reste inspirante, on consultera Cain, 1989 et Luc, 1989.

10. D. Bailly ne fera pas sienne la conception de Besse (Bailly, 1989 : 122).

11. Sur la question spécifique de la didactique intégrée, on peut se demander si malgré les efforts de conviction qu'on a relatés plus haut les représentations enseignantes ont beaucoup évolué depuis les années quatre-vingts. La consultation nationale qui a porté sur les avant-projets de programmes de 2016 montre clairement que les enseignants de langues étrangères ne sont pas vraiment intéressés par les objectifs visés dans l'enseignement du français, et vice-versa (Candelier, 2017). C'est exactement ce que constate Louise Dabène, trente ans plus tôt : « Il est symptomatique d'observer que les innovations pluridisciplinaires mises en œuvre ne réunissent presque jamais des enseignants [de langue étrangère et de français]. Les enseignants de L.M. se tourneront volontiers vers les mathématiques ou les disciplines artistiques et ceux de L.E. vers l'histoire ou la géographie » (Dabène, 1987 : 93).

RÉSUMÉS

L'auteur étudie la contribution de l'association française multilingue d'enseignants de langues vivantes APLV à la propagation de points de vue didactiques qui ont ensuite servi de point d'appui au développement d'idées actuelles dans le domaine de la didactique du plurilinguisme. Il indique également les modifications que ces points de vue ont connues depuis. Il traite des prises de position de l'APLV à propos des aspects suivants de la didactique et de la politique éducative des langues : l'éveil aux langues, la didactique intégrée des langues, la diversification de l'offre scolaire en langues, les buts de l'enseignement des langues ainsi que la *conceptualisation*, au sens de réflexion sur la langue. Il conclut en montrant comment les limitations de l'étude proposée conduisent à des simplifications en laissant de côté d'une part les différences de point de vue qui coexistaient au sein de l'association et d'autre part les itinéraires individuels des acteurs principaux.

In diesem Artikel wird der Beitrag untersucht, den der französische Fremdsprachenlehrergesamtverband APLV und seine Zeitschrift *Les Langues Modernes* Mitte der achtziger Jahre geleistet hat zur Disseminierung von didaktischen Positionen, die später als Stütze zur Entwicklung des heutigen Gedankenguts im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik dienen konnten. Dabei wird auch auf Veränderungen hingewiesen, die diese Positionen seitdem erfahren haben. Behandelt werden Stellungnahmen der APLV zu folgenden Aspekten der Sprachendidaktik bzw. -bildungspolitik: *éveil aux langues* bzw. *Language Awareness*, integrierte Sprachendidaktik, Diversifizierung des Schulsprachenangebots, Ziele des Fremdsprachenunterrichts, „Konzeptualisierung“ im Sinne von Reflexion über Sprache. Abschließend wird gezeigt, wie die Begrenzung der vorgelegten Studie zu Vereinfachungen

führt, indem sie einerseits Meinungsunterschiede innerhalb der APLV und andererseits die individuellen Laufbahnen der Hauptakteure unberücksichtigt lässt.

INDEX

Mots-clés : histoire, années quatre-vingts, didactique du plurilinguisme, buts de l'enseignement des langues, réflexion sur la langue

Keywords : history, eighties, multilingual didactics, aims of language teaching, reflexion about language

AUTEUR

MICHEL CANDELIER

Le Mans Université – CREN

Après avoir enseigné l'allemand dans le secondaire, il s'intéresse à la linguistique et à la réflexion de l'apprenant sur la langue et entre dans l'enseignement supérieur. Il s'y consacre à des tâches d'enseignement et de recherche en didactique du plurilinguisme. Il occupe diverses responsabilités au sein d'associations professionnelles (enseignants de langues vivantes, chercheurs en didactique) et coordonne plusieurs projets européens relatifs à l'éveil aux langues et aux approches plurielles.

Mcandelier[at]wanadoo.fr