

Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme

Sous la direction de :

Geneviève Zarate, Danielle Lévy, Claire Kramsch



Copyright © 2008 Éditions des archives contemporaines.

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit (électronique, mécanique, photocopie, enregistrement, quelque système de stockage et de récupération d'information) des pages publiées dans le présent ouvrage faite sans autorisation écrite de l'éditeur, est interdite.

Éditions des archives contemporaines 41, rue Barrault 75013 Paris (France)

Tél.-Fax: +33 (0)1 45 81 56 33 Courriel: info@eacgb.com Catalogue: www.eacgb.com

ISBN: 978-2-914610-60-5

Avertissement:

Les textes publiés dans ce volume n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs. Pour faciliter la lecture, la mise en pages a été harmonisée, mais la spécificité de chacun, dans le système des titres, le choix de transcriptions et des abréviations, l'emploi de majuscules, la présentation des références bibliographiques, etc. a été le plus souvent conservée.

Les trois coordinatrices de cet ouvrage, Claire Kramsch, Danielle Lévy, Geneviève Zarate, ont travaillé en étroite complémentarité tout au long de ce projet. Toutes les trois ont sollicité jeunes chercheurs et collègues, ainsi que leurs institutions respectives pour le financement de ce projet. Geneviève Zarate a obtenu le soutien du Conseil scientifique de l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO, puis celui de la Jeune Équipe PLIDAM (JE 2502), rattachée à l'INALCO. Claire Kramsch a organisé un séminaire interdisciplinaire en février 2005, à l'Université de Californie à Berkeley. Danielle Lévy a mobilisé l'association universitaire pour la didactique du français DoRiF-Università, le Département d'Études sur le Changement social et le Centro Linguistico d'Ateneo (CLA) de l'Université de Macerata et organisé un séminaire de travail en juillet 2006.

D'autres collègues ont également sollicité leurs réseaux scientifiques pour ce projet, parmi lesquelles Aline Gohard-Radenkovic, qui a accueilli en 2007 une réunion de travail à l'Université de Fribourg, et Marie-Christine Kok-Escalle à travers les membres de la Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde (SIHFLES).

Claire Kramsch, Danielle Lévy et Geneviève Zarate ont assuré la direction scientifique du projet. Geneviève Zarate a assuré la direction de l'ouvrage.

TABLE DES MATIÈRES

Index disponible sur le site http://precis.berkeley.edu

Introduction générale 15 Claire KRAMSCH, Danielle LEVY, Geneviève ZARATE

Chapitre 1

De l'apprenant au locuteur/acteur Richard KERN, Anthony LIDDICOAT

Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur Richard KERN, Anthony LIDDICOAT	27
Voix et contrevoix : l'expression de soi à travers la langue de l'autre Claire KRAMSCH	35
De l'apprenant à l'acteur : les catégorisations dans l'interaction comme lieu d'acquisition Gudrun ZIEGLER	39
* Communautés de discours : défis et stratégies pour les apprenants de langues étrangères Naoko MORITA	43
* Répertoires : décentrage et expression identitaire Celeste KINGINGER	47
Modes de transmission : la médiation de l'oral et de l'écrit entre les langues et les appartenances Guillaume GENTIL	51
La formation de l'acteur/locuteur : l'enseignement comme aide ou entrave Lies SERCU	55

^{*} indique les textes qui ont été traduits de l'anglais, de l'allemand, de l'italien.

Bibliographie	63
Chapitre 2	
Soi et les langues Danielle LEVY, Adelheid HU	
Introduction : soi et les langues Danielle LEVY	69
L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux Mathilde ANQUETIL, Muriel MOLINIE	83
* Langues « maternelle », « seconde » et « nationale » : des concepts en mouvement dans la narration de soi Edith COGNIGNI, Francesca VITRONE	87
* De l'approche réflexive en formation initiale à l'autonomie en formation continue des enseignants de langues Maddalena De CARLO, Lucilla LOPRIORE	93
L'expérience autobiographique entre imaginaire et éducation linguistique chez un écrivain migrant Paola PUCCINI	97
La littérature, soi et l'histoire : ouvertures pédagogiques interculturelles Robert CRAWSHAW	101
Écrivains et identités : du récit comme outil d'intervention pour les professionnels du social Lilyane RACHEDI	105
* Plurilinguisme et subjectivité : « portraits de langues », par les enfants plurilingues Hans-Jürgen KRUMM	109
Contrepoint Herbert CHRIST, Adelheid HU	113
Bibliographie	119

59

Contrepoint

Geneviève ZARATE

Chapitre 3

Mobilités et parcours Aline GOHARD-RADENKOVIC, Elizabeth MURPHY-LEJEUNE

Introduction : mobilités et parcours Aline GOHARD-RADENKOVIC, Elizabeth MURPHY-LEJEUNE	127
Parcours individuels, collectifs et discours institutionnels : les échanges scolaires entre adolescents européens Claudine BROHY, Anna TRIANTAPHYLOU	135
Logiques des institutions <i>versus</i> expériences des étudiants : la mobilité universitaire internationale Patricia KOHLER, Isabelle LALLEMAND, Brigitte LEPEZ	139
Mobilité internationale : les gestionnaires de compétences et de relations interculturelles en entreprise Patchareerat YANAPRASART, Bernard FERNANDEZ	143
Redéfinitions identitaires de migrants : catégorisations collectives et stratégies individuelles Mauro PERESSINI, Paola GILARDI	147
* Diasporas transnationales : entre déterritorialisation et reterritorialisation George ALAO, Valerio Massimo DE ANGELIS	151
Stratégies d'adaptation à l'hypermobilité : expériences de migrants sans territoire Catherine BERGER	155
Mobilités/immobilités : ambivalence de futurs enseignants devant la diversité linguistique et culturelle Tania OGAY, Aline GOHARD-RADENKOVIC	159
Contrepoint Marc-Henry SOULET	163
Bibliographie	167

Chapitre 4

Appartenances et lien social Geneviève ZARATE, Samir MARZOUKI

Introduction : appartenances et lien social Geneviève ZARATE	173
Unité et diversité : l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme Carla AVERSO GIULIANI	181
Le religieux en tant que catégorisation sociale : décoder les frontières culturelles à l'œuvre dans le discours Nazario PIERDOMINICI	185
Enseignants « natifs » et « non natifs » : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues Martine DERIVRY	189
Inclusion et exclusion : positionnements identitaires dans un lycée à l'étranger Arianna BENENATI	193
Le traducteur médiateur : ses positions dans un terrain de controverses Marie VRINAT NIKOLOV	197
Se découvrir étranger : la confrontation avec une autre tradition académique Dominique CHARBONNEAU	201
Appartenance et xénophobie : apprendre à décrire et à interpréter les discours de haine Stavroula KATSIKI	205
Contrepoint Altan GOKALP	209
Bibliographie	213

Chapitre 5

Images, discours et représentations culturelles Danielle LONDEI, Louise MAURER

Introduction : images, discours et représentations culturelles	219
Danielle LONDEI, Louise MAURER	

Publicité étatiste et pluriculturalisme : l'analyse multimodale de la représentation ethnoculturelle d'un pays Amanda MACDONALD	227
Entre distance et proximité : l'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère Mariko HIMETA	233
Images référentielles et symboliques : construction de représentations ethnoculturelles dans le dictionnaire Chiara MOLINARI	239
D'un code à l'autre : transposition d'un texte littéraire vers une bande dessinée Carole BAILLEUL, Michele TOSI	245
* La musique comme indice culturel dans le cinéma : au-delà des images nationales Roger HILLMAN	249
Identités visuelles : valeurs du local et du transnational dans la genèse d'un tableau Louise MAURER	255
* Contrepoint Matilde CALLARI-GALLI	261
Bibliographie	265
Chapitre 6	
Discours sur les langues et représentations sociales Danièle MOORE, Bernard PY	
Introduction : discours sur les langues et représentations sociales Danièle MOORE, Bernard PY	271
Discours fondateurs et idéologies. La planification des langues dans la société et à l'école Pierre MARTINEZ, Christophe PORTEFIN	281
Espaces plurilingues. Les discours dans la ville Claudine BROHY, Bernard PY	287
Représentations et diglossie. Imaginaire communautaire et représentations sociolinguistiques Carmen ALÉN GARABATO, Henri BOYER, Claudine BROHY	293
Langue et identité. Les discours des apprenants, des parents et des enseignants * Diane DAGENAIS, June BEYNON, Kelleen TOOHEY, Bonny NORTON	301

Discours ordinaires. Représentations des contacts dans l'apprentissage chez les enseignants et les apprenants Martine MARQUILLÒ LARRUY, Marinette MATTHEY	307
Discours de et sur la classe. Représentations des enseignants et pratiques professionnelles Margarida CAMBRA, Marisa CAVALLI	313
Contrepoint Claire KRAMSCH	319
Bibliographie	325
Chapitre 7	
Institutions et pouvoir Joseph LO BIANCO, Daniel VERONIQUE	
Introduction : Institutions et pouvoir Joseph LO BIANCO, Daniel VERONIQUE	331
L'institutionnalisation d'un espace linguistique transnational : réalités sociolinguistiques et politiques linguistiques Daniel VERONIQUE	341
* La traduction comme institution : héritage et pratique Joseph LO BIANCO	347
* Mondialisation et paradoxes linguistiques : le rôle de l'anglais Amy B. M. TSUI	353
* Solidarité et pouvoir : la légitimation de la langue de l'État Angela CINCOTTA	357
L'élève face à la politique linguistique de l'école : langues minoritaires/langue(s) nationale(s) Laurent PUREN, Thao TRAN MINH	361
* Valoriser toutes les langues à l'école : un examen des dispositions en vigueur et à envisager Joanna MC PAKE	367
Contrepoint Samir MARZOUKI	373
Bibliographie	377

Chapitre 8

Histoire, pratiques et modèles Marie-Christine KOK ESCALLE, Joël BELLASSEN

Introduction : histoire, pratiques et modèles Marie-Christine KOK ESCALLE	383
Diversité des langues ou langue universelle : Comenius et le « surpassement » de la malédiction de Babel Javier SUSO LOPEZ	391
Apprendre/enseigner par l'exemple : outils plurilingues pour la communication internationale (XVI ^c -XIX ^c siècles) Maria COLOMBO TIMELLI, Nadia MINERVA	395
Éducation à la modernité : les femmes et l'enseignement/apprentissage des langues étrangères Anna MANDICH	403
Approche savante d'une langue éloignée : le lettré et l'écriture Bernard ALLANIC	407
Universalité et mission civilisatrice : un modèle hégémonique de diffusion des langues Evelyne ARGAUD, Claude CORTIER	413
L'instrumentalisation politique d'une langue : la latinisation de l'alphabet Hanife GÜVEN	419
Contrepoint Willem FRIJHOFF	425
Bibliographie	431
Conclusion générale Claire KRAMSCH, Danielle LEVY, Geneviève ZARATE	435

Chapitre 8 Histoire, pratiques et modèles

Marie-Christine KOK ESCALLE Universiteit Utrecht, Pays Bas, SIHFLES

Joël BELLASSEN

Institut national des langues et civilisations orientales, JE 2502, PLIDAM, France

INTRODUCTION: HISTOIRE, PRATIQUES ET MODÈLES

Marie-Christine KOK ESCALLE Universiteit Utrecht, Pays Bas, SIHFLES

L'éducation au plurilinguisme qui se traduit concrètement par l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde ou de plusieurs, a fait l'objet d'interrogations dans l'histoire. Les pratiques de didactique qui le sous-tendent sont depuis longtemps sujet de discussion, dans la mesure où elles sont des réponses à des questions sur les fonctions visées et sur les moyens envisagés. Or cet ancrage historique a longtemps été négligé dans la formation des enseignants de langues modernes étrangères au sein des institutions universitaires ou professionnelles qui se sont mises en place dans les pays européens à partir du dernier quart du XIX^e siècle. En outre, on a trop facilement avancé que dans l'Europe des Temps Modernes, de la Renaissance ou de l'époque classique, les modèles utilisés en didactique des langues vivantes auraient été empruntés à ceux des langues mortes, le latin ayant servi de base.

Si la reconnaissance institutionnelle de la profession d'enseignant de langue étrangère date de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle en Europe, le métier de maître de langue est fort ancien. Il s'inscrit dans un contexte spatio-temporel, géographique, politique et socio-culturel et va de pair avec un regard porté sur la matière enseignée qui deviendra une discipline universitaire, prenant sa place dans le champ des sciences humaines. L'histoire personnelle des enseignants de langues et cultures étrangères fait partie de l'histoire de l'enseignement, avec ses dimensions sociales et politiques, est une histoire en train de se faire. Celle-ci interroge l'institution d'enseignement et ses acteurs que sont les maîtres et les élèves, sur le plan des fonctions sociales et culturelles du plurilinguisme, de l'usage que l'on en fait et des représentations que l'on en donne (Frijhoff & Reboullet 1998).

1. LES INTERROGATIONS SUR LA DIVERSITÉ DES LANGUES ET LEURS RAPPORTS ENTRE ELLES

1.1. Diversité linguistique et mythe de l'universalité

La diversité linguistique a longtemps été interprétée comme le résultat de la malédiction de Babel, et on a régulièrement avancé l'espoir qu'une langue universelle pourrait être commune à tous et faciliterait l'entente entre les peuples. Accepter cette diversité et faire du plurilinguisme un héritage de l'activité humaine, c'est pour

Comenius, au XVII^e siècle, surpasser la malédiction tout en affirmant l'impossibilité d'une langue universelle. J. Suso López expose la modernité de cette pensée linguistique.

Pourtant ce caractère d'universalité va, au XVIII^e siècle, être associé à la langue française devenue la langue des élites européennes et la langue de la diplomatie. Cette langue a fonctionné comme outil social et politique, cristallisant l'image de « langue de l'universalité » traduisant des relations de pouvoir. Ce mythe de « l'universalité de la langue française », relayé par le célèbre discours de Rivarol pour le prix de l'académie de Berlin (1783), a été entretenu par la publication de l'oeuvre de F. Brunot (1905-1979), dans une période où le français comme langue mondiale commence à perdre du terrain (1905-1938). Or, il est bon de relativiser en soulignant que « le français n'était alors parlé hors de France que par des minorités restreintes; [...] ce français n'était pas la langue de la majorité des Français » (Frijhoff & Reboullet 1998 : 6).

1.2. Norme et hiérarchie dans la représentation des langues

La représentation des langues est, selon les contextes historiques et géographiques, normée et hiérarchisée. Ainsi, dans l'Europe plurilingue des Temps Modernes, le français dominera jusqu'à ce que l'anglais prenne sa place dans la deuxième moitié du XIX^e siècle; en témoigne le texte d'un dialogue extrait de la Nouvelle méthode pour apprendre les principes et l'usage de la langue françoise et hollandoise, de Pierre Marin (Amsterdam. 1712 : 220-221), où l'on trouve l'expression de ce qui justifiera l'idée d'une universalité de la langue française, qui

« l'emporte sur toutes les autres. [...]

Elle suit mieux l'ordre des pensées & ne souffre point le galimatias. [...]

La langue allemande est énergique, mais rude.

L'espagnole est grave, mais trop enflée.

L'italienne est mignarde, mais molle.

La hollandaise est copieuse, mais peu châtiée.

La langue française a toutes les beautés de celles-ci, sans avoir aucun de leurs défauts.

C'est à juste titre, qu'on l'appelle la langue régnante.

Les rois et les princes font gloire de la parler.»

On retrouve ces mêmes langues enseignées au XIX^e siècle dans les écoles où l'on forme les futurs marchands, comme dans la 1ère grande école hollandaise de commerce établie à Amsterdam en 1846, qui les classe par ordre d'importance décroissante: le français, l'allemand, l'anglais, l'italien, le suédois, le danois, témoignage de la hiérarchie établie entre les relations économiques (*Documents Sihfles* 18. 1996 : 330). La pratique didactique plurilingue y est soutenue par des manuels de conversation en six langues pour ces futurs voyageurs de commerce. Si les langues vernaculaires européennes ont une certaine image, il en est de même des langues parlées dans d'autres régions du monde. Ainsi, « la langue persane, si peu connue en Europe, est sans contredit la plus belle, la plus riche en expressions figurées, et la

plus poétique de toutes celles qui sont parlées en Asie », peut-on lire dans la préface des *Dialogues persans-français* « à l'usage des drogmans, des négociants et des voyageurs » (Nicolas. 1856, 1869).

Les usages du plurilinguisme et l'acquisition d'une compétence plurilingue sont donc à interroger du point de vue de l'image et de la fonction, de la demande et de l'offre de langues étrangères.

2. LES USAGES ET PRATIQUES D'APPRENTISSAGE

2.1. Pour quels usages devenir plurilingue?

Selon les contextes et les époques, l'objectif mis en avant pour l'apprentissage des langues étrangères varie et la langue étrangère fonctionne comme un outil social, professionnel, scientifique ou même religieux, caractérisant ainsi la demande de plurilinguisme. Celle-ci est avant tout pratique et les manuels plurilingues sont des outils pour y satisfaire, comme le montre l'analyse de M. Colombo Timelli et N. Minerva. Si depuis le XVI^e siècle, l'affirmation qu'une langue est faite pour être parlée (Documents 22.1998) domine, encore faut-il se demander pour quel usage il faut apprendre à la parler. Les objectifs de conversation, de communication avec l'étranger, peuvent être utilitaires, comme c'est le cas pour les besoins de la diplomatie, du commerce ou encore du voyage, comme pour « le grand tour » d'Europe qui faisait partie de la formation des jeunes gens de l'élite sociale européenne. La nécessité d'avoir des interprètes, truchement ou drogmans qui assurent la fonction de passeur de langue et de culture, au service d'instances de pouvoirs, a toujours existé. Et, de même que l'anglais fonctionne aujourd'hui comme la langue de la communication professionnelle dans une grande partie du monde, le français a en son temps été la langue du commerce et de la marine marchande par exemple, obligeant les enfants de la bourgeoisie des pays d'Europe du Nord à l'apprendre, comme en témoigne le titre de l'ouvrage de Meurier (1590) Deviz familiers, propres à tous marchands, désireux d'entendre bien lire, et naïvement parler françois et flamen. Les titres des ouvrages pour l'apprentissage des langues, qui sont une bonne source documentaire pour aborder cette question de l'usage du plurilinguisme, révèlent en effet souvent le type de public auquel les maîtres qui les ont rédigés s'adressent. Pour les petits enfants, les filles ou les adolescents les titres sont métaphoriques au XVII^e siècle (Le Perroquet mignon des petits enfants, françoys-flamen, Meurier, 1601 ; La nouvelle guirlande des jeunes filles, contenant plusieurs devis féminins et discours plaisants, pour bien apprendre à parler la langue françois, Z. Heyns, 1653), et pour les adultes, les titres sont plus prosaïques au XIX°, avec les guides de conversation en plusieurs langues (Nicolas, Dialogues persans-français 1856, 1869).

2.2. Quels sont les objectifs des manuels et des méthodes ?

Les ouvrages offrent souvent une clé de lecture de la didactique utilisée par le maître, qui réfléchit à son métier et explicite sa méthode dans son avis au lecteur, préface ou

avant-propos. Si l'objectif communication est primordial dans le regard porté par les maîtres sur leurs pratiques, le moyen privilégié pour y parvenir est le dialogue, pratique de tradition ancienne, remontant au Moyen-Age. La méthode directe ou intuitive qui s'est répandue en Europe à la fin du XIX^e s. et a longtemps été présentée comme une innovation, s'inscrit en réalité dans la droite ligne de l'histoire des pratiques d'enseignement des langues vivantes en Europe.

Besse (2001) a inventorié « les principales techniques d'enseignement que l'Occident a développées pour enseigner les langues étrangères » et les croyances qu'elles engagent. S'interrogeant sur « qu'est-ce qu'apprendre une langue? » (Documents 17.1996), Besse fait référence aux maîtres de latin, à Volney qui adapte l'alphabet européen aux langues asiatiques (entre 1795 et 1820), à Cabanis et autres grammairiens, philosophes, didacticiens ou médecins qui aux XVIIIe et XIXe siècles produisent des écrits théoriques sur les méthodes pour enseigner les langues. Dans leurs manuels, les maîtres donnent les réponses aux questions de didactique que l'on peut se poser. Ainsi, la question de savoir quels sont les moyens les plus efficaces d'apprendre la langue étrangère, est corollaire aux suivantes : 1/ faut-il ou non avoir recours à la langue maternelle ? 2/ Faut-il enseigner la grammaire et si oui comment ? 3/ Faut-il focaliser l'apprentissage sur la langue elle-même en tant qu'elle est un code ou bien sur l'usage de celle-ci, c'est-à-dire la pratique de communication ? 4/ Faut-il centrer la progression des acquisitions sur les contenus ou sur les conditions de l'apprentissage, ou comment éduquer de façon progressive, en apprenant une langue après l'autre ou plusieurs langues à la fois?

Les deux premières questions permettent de distinguer deux approches. Une approche bilingue, utilisant la langue maternelle, focalise sur le verbal ou le code; démarche lettrée ou applicationniste, elle permet d'enseigner la grammaire (l'ars grammatica devenant la science linguistique au XIX^e siècle) en recourant à des outils conceptuels. L'apprentissage de la grammaire, indispensable dans la tradition de Quintilien, est tourné en dérision dans le titre symbolique de Piélat (l'Antigrammaire 1672/73) ou carrément rejeté par les auteurs ou par des apprenants mis en scène dans les dialogues destinés à l'enseignement (« Je voudrais étudier la langue française - Désirez-vous aussi étudier la grammaire ? - Non, seulement la conversation et la correspondance commerciale. - Qu'ai-je besoin de grammaire? », Droz. Méthode de langue et de conversation françaises 1869/1870: 75). L'approche unilingue est justifiée par le génie de la langue qui perdrait de son potentiel si on l'approchait en traduction; c'est le choix que fait Peschier 1871; vi, dans ses Causeries parisiennes, pour ne pas défigurer « les naïvetés sublimes de l'inimitable La Fontaine, les touches finement amères des satires de Boileau, les ballades fantastiques de Goethe, les grâces fugitives des canzoni de Pétrarque ou les sombres inspirations de la muse byronienne ». On fera de même avec la méthode directe qui se développe dès la fin du XIX^e siècle et plus tard avec les méthodes contemporaines d'éducation à la perception interculturelle.

Les deux autres questions posées plus haut, sont reconnaissables pour les didacticiens d'aujourd'hui. Doit-on enseigner une langue après l'autre ou plusieurs langues à la fois? Quintilien (Ier siècle) et les Jésuites au XVI^e siècle prônaient un enseignement parallèle du grec et du latin, alors que Comenius au XVII^e siècle préconise d'étudier une langue à la fois, en utilisant les acquis successifs. Un mode d'apprentissage peut-il servir de modèle pour un autre ? Volney se préparant à un voyage en Syrie, choisit la grammaire d'Erpenius (1584 ?-1624), enseignant de langues orientales à Leyde, pour apprendre les premiers éléments d'arabe; désorienté par des règles auxquelles il n'était pas accoutumé, il en conclut que « le meilleur parti était d'apprendre la langue dans le pays même et de la bouche des naturels » (Alphabet européen 1819, VIII : 96-97). De nombreux manuels prétendent offrir l'acquisition de deux ou plusieurs langues (jusqu'à douze) selon les besoins du voyageur d'affaires, comme le Vocabulaire de Berlaimont (1511...) qui, à l'origine français-néerlandais, paraîtra en 1598 en huit langues et sera maintes fois réédité tout au long du XVIIe siècle. Les manuels « réversibles » (Reboullet 1992) comme ceux de Holyband, Mauger ou Marin, réédités pendant plusieurs siècles affichent l'ambition de faire apprendre deux langues : outre le français, l'anglais ou le néerlandais. Réalité ou argument publicitaire, on retrouve encore cette ambition au XIXe siècle, dans les Dialogues françaispersans, avec grammaire et vocabulaire (Paris : Klincksieck, 1883) que Biberstein Kazimirski destine aussi bien « à l'usage des Français qui se proposeraient de faire un séjour de quelque durée en Perse [qu'à celui des] Persans qui désirent apprendre la langue française ».

2.3. Pour quelle formation?

L'usage du plurilinguisme peut aussi se faire dans le cadre de l'éducation, les langues étrangères participant à la formation de l'individu et en particulier à celle des femmes; celles-ci, exclues de la formation par les langues classiques, se trouvent d'une certaine façon privilégiées en bénéficiant d'une éducation à la modernité, comme l'illustre A. Mandich. La fonction sociale et culturelle du français dans l'Europe des Temps Modernes est à étudier en relation avec l'idéologie de l'Humanisme et des Lumières. Si le français ouvrait alors l'esprit à une pensée moderne, par ses apports disciplinaires en histoire, géographie, sciences, philosophie, littérature, et était appris non seulement pour être lu mais aussi pour être parlé, d'autres langues n'étaient approchées que par l'écrit. C'est le cas des langues classiques, le latin et le grec, apprises comme des langues mortes dans l'Europe de la Renaissance et jusqu'au XX^e siècle, mais c'est aussi le cas des langues savantes comme l'arabe, langue du sacré dans la religion musulmane, et du chinois dont on apprend à lire les caractères et qui ouvre un monde de connaissances entièrement nouveau, enrichissant pour l'esprit, et l'intellect. B. Allanic analyse les implications de l'apprentissage de cette langue « éloignée » appréhendée pendant très longtemps uniquement par l'écrit.

Lentement l'enseignement de langue étrangère prendra la forme de l'exercice professionnel d'une discipline, le métier de maître de langue devenant une profession

normée par une formation et des diplômes, et la langue étrangère devenant une discipline scolaire et académique; ce processus se développe au cours du XIX^e et du XX^e siècle, en Europe du Nord puis du Sud, l'École des Langues Orientales à Paris faisant figure de précurseur puisqu'on y enseigne le chinois depuis 1843.

3. LES MODÈLES CULTURELS ET LEURS IMPLICATIONS

3.1. Le modèle du maître

Tout comme on utilise aujourd'hui les biographies langagières pour dessiner les parcours plurilingues de nos contemporains, on peut étudier le parcours biographique des maîtres dans l'histoire et faire une étude contextuelle de leurs pratiques sous l'angle de l'éducation au plurilinguisme. Leur modèle didactique est fortement lié à la constitution de leur identité linguistique et culturelle et au contexte de leur enseignement. Les célèbres Berlaimont et Holyband que Reboullet considère comme un archétype, maîtres de langues de la fin du XVI^e s. en milieu anglo-saxon sont hommes de métier; enseignants, auteurs d'ouvrages, traducteurs, diplomates, guides de tourisme, voyageurs; ils pratiquent une didactique du plurilinguisme qui va de pair avec une éducation au pluriculturalisme dont ils sont eux-mêmes porteurs. Le maître de langues enseignant le français en Italie aux XVII^e et XVIII^e s., est dispensateur de culture mondaine, maître dans l'art de converser et modèle de prononciation et de morale. Les précepteurs, qui grâce à leur identité plurielle éduquent leurs élèves au plurilinguisme, ne manquent pas : ainsi Théophile Frêne, maître de langues anglaise, allemande, italienne et française à Londres à la fin du XVIIIe siècle (Documents Sihfles 14.1994: 17-24), Matthias Kramer (1640-1730) à l'attitude comparatiste aussi bien linguistique que culturelle (Documents Sihfles 8.1991: 19-25) et les célèbres auteurs de méthodes qui, au XIX^e siècle, allient langues romanes et anglo-saxonnes, dans leur constitution identitaire et donc dans leur enseignement (Documents Sihfles 12.1993: 5-10). Jacotot (1770-1838) quant à lui, offre une méthode pour apprendre toute langue étrangère sans maître; à partir du Télémaque qui est un tout, culturel et moral (Documents Sihfles 30.2003: 157-169), il vise une «émancipation intellectuelle» par « l'enseignement universel » qu'il applique à l'étude des langues.

3.2. L'éducation de la personne

Former l'esprit, ouvrir à un monde de connaissances, répandre des idéaux culturels, tels sont les atouts des modèles d'éducation par l'apprentissage des langues étrangères. La représentation de la langue et sa fonction en contexte culturel et social étranger influencent les attitudes. L'étude des langues et l'éducation au plurilinguisme est un élément important de l'idéologie des Lumières qui domine en Europe, comme en témoigne le discours d'une Néerlandaise du XVIII^e siècle, cosmopolite par ses relations, aristocrate migrante par ses lieux de résidence. Belle van Zuylen *alias* Isabelle de Charrière, explique en français que :

« ... l'étude des langues est [...] la meilleure maitresse de métaphysique expérimentale pour ainsi dire. [...] et je dirai jusqu'à la fin de mes jours que l'étude des langues, l'attention qu'on donne à ce qui se dit, les comparaisons que l'on fait entre les langues du nord comme l'allemand et celles du midi comme le latin et tous ses enfants (le français, l'italien) est de tous les exercices de l'esprit celui qui le forme et l'étend et l'aiguise le plus » (Isabelle de Charrière, lettre 860 à Henriette L'Hardy, 19 octobre 1792, OC III, 425).

La langue française qui a longtemps été la langue des élites européennes a été mise au service de l'éducation de l'honnête homme au XVII^e et de celle de la jeune aristocrate, au XVIII^e, des peuples à civiliser au XIX^e siècle, et l'on peut s'interroger sur les effets des modèles proposés sur les individus, sujets auxquels s'imposent plurilinguisme et pluriculturalisme. Un modèle culturel de civilisation par la langue, à prétention universaliste se répand au XIX^e siècle par le biais de réseaux institutionnels qui diffusent éducation et instruction en langue française dans le bassin méditerranéen en particulier. Ces entreprises sont politiques et, tout en véhiculant un modèle de didactique, sont le relais d'une idéologie, comme le montre l'étude de E. Argaud et C. Cortier. Ainsi, le réseau de l'Alliance Israélite Universelle (1860), celui de l'Alliance française (1883) et celui de la Mission laïque (1902) sont des organes de diffusion de plurilinguisme fondée sur des présupposés et des politiques didactiques différents, tant dans l'image de la langue française, dominante et langue d'éducation, que dans l'image de la langue et de la culture de l'autre, celle des apprenants. Les grilles de valeurs qui animent leur politique déterminent des modes de relation sociales et culturelles transposées en contexte étranger, et ressenties comme des modèles. L'idéologie universaliste en didactique se maintient dans l'aprèsdeuxième guerre mondiale, dans la politique de diffusion du français langue étrangère; elle fait l'objet d'attaques et de remises en question.

3.3. Modèle culturel et construction identitaire

Si les représentations de l'autre et du modèle culturel porté par la langue peuvent mener au rejet ou à l'appropriation de plurilinguisme et pluriculturalisme, les tensions identitaires que cela implique sont à comprendre comme des attitudes de xénophilie et/ou xénophobie en contexte de domination culturelle ou de domination politique (l'Europe versaillaise, l'Empire Ottoman, l'Empire chinois) ou coloniale (XIX°-XX° siècles). Ces tensions ont pu être utilisées par les pouvoirs politiques dans leur soutien à la construction des identités nationales, comme aux Pays-Bas, en Italie ou en Turquie. La réforme de l'écriture adoptée par la jeune République turque a des incidences identitaires profondes, souligne la volonté de se conformer à un modèle occidental, en en adoptant les formes de communication mais aussi les contenus culturels auxquelles elles peuvent être associées. L'instrumentalisation politique que représente cette opération est expliquée par H. Güven.

Langue de communication, langue d'éducation ou langue d'érudition, la langue étrangère peut incarner un modèle de savoirs, liés à un monde de connaissances proche ou éloigné, accessible ou inaccessible en raison de la mesure de l'étrangeté, de

la différence radicale par rapport à son monde connu, et que l'on prend ou non comme modèle. L'apprentissage du chinois en Europe se fera jusque tard dans le XIX° siècle, par la voie de l'écrit qui représente à lui seul un monde radicalement autre, un mode différent de représentation de la pensée. La diffusion du français par la voie des institutions à vocation mondiale transporte avec elle une idéologie sociale et politique. La transformation du turc en une forme comparable aux langues occidentales assure un passage de contenus civilisationnels. L'interrogation sur la relation langue et culture est en ce sens fondamentale et a une dimension d'éternité. Il est donc non seulement justifié mais encore souhaitable d'interroger dans une perspective historique, les notions de compétence de communication et de développement de la personne comme apprenant et comme acteur social, tout comme celle d'identité culturelle, situées au centre de la didactique du plurilinguisme et présentées aujourd'hui comme un enjeu politique dans l'Europe plurilingue et pluriculturelle, visant à éduquer des acteurs sociaux capables « d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé » (Coste, et al. 1997 : 9).

DIVERSITÉ DES LANGUES OU LANGUE UNIVERSELLE : COMENIUS ET LE « SURPASSEMENT » DE LA MALÉDICTION DE BABEL

Javier SUSO LÓPEZ Universidad de Granada

L'Europe subit, au cours de la Renaissance et au long du XVII^e siècle, l'expérience de l'éclatement de l'unicité linguistique à travers quatre processus simultanés :

- la désagrégation de l'universalité du latin comme langue d'accès à la culture (grécolatine) et de support de toute recherche ou débat intellectuel (philosophique) ;
- la (re)découverte du grec comme langue complémentaire de culture et de l'hébreu comme langue religieuse ;
- l'accès des différentes langues vernaculaires au statut de langues dignes d'être parlées et écrites ;
- la découverte des multiples langues parlées de par le monde, à la suite des voyages en Amérique et aux Indes orientales.

Cette expérience est vécue par les humanistes et intellectuels du XVII^e siècle avec un sentiment de malaise, mais aussi avec un espoir renouvelé. La division traumatique de la chrétienté en Église catholique et Églises protestantes, les persécutions religieuses, les guerres de religion, la guerre de Trente ans... ont ébranlé la confiance dans l'homme. Aussi, des voix apocalyptiques annoncent la fin du monde, des sectes visionnaires voient le jour. Dans le domaine des langues, le sentiment de la malédiction de Babel se renouvelle : la *confusio linguarum* est le signe avant-coureur de la dissolution de la société et de civilisation. Et malgré tout : « La disparition du latin, comme langue internationale du savoir et de l'autorité, la pleine reconnaissance des langues vernaculaires européennes, ainsi que les nouvelles découvertes dans le champ des langues non-européennes, tous ces facteurs contribuent à créer le sentiment qu'il est possible à l'homme d'améliorer et même d'inventer des langues qui conviennent aux besoins de l'époque » (Robins, 1976 : 119).

La pensée linguistique de Comenius constitue l'une des bases qui fondent ce sentiment d'espoir.

LES IDÉES LINGUISTIQUES DE COMENIUS (EXTRAITS):

Le grand bonheur que nous aurions s'il n'existait qu'une seule langue!

Je concède que la connaissance de plusieurs langues n'est pas essentielle à l'atteinte de la sagesse [...] De fait l'homme n'en serait pas moins heureux si, comme c'était le cas au Paradis, il ignorait pour toujours les langues pour n'en parler qu'une seule [...]

Dans l'état actuel des choses, il n'en demeure pas moins qu'il y a lieu d'apprendre les langues [« linguae discendae sunt »], et pour trois raisons :

- 1/ la première, parce qu'il y a lieu de comprendre que c'est remède pour lutter contre les divers dommages nés de la confusion des langues [...]
- 2/ La deuxième, parce que l'état même de la société le requiert. Il y a, en effet, toujours un certain nombre d'hommes qui ne comprennent pas non seulement la langue de leur peuple, mais non plus celle de leurs voisins avec lesquels ils doivent entrer en communication, en particulier pour des raisons de travail [...]
- 3/ La troisième, enfin, parce que cela est en soi utile, pour avoir une tête bien faite, de la cultiver par l'étude des langues (en particulier les plus cultivées). Il nous sera alors, agréable d'entrevoir les rayons de lumière se déversant de la sagesse divine et, renversant les obstacles placés par-devers nous, d'entreprendre la conversation avec les différents habitants de la terre, qu'ils soient morts ou vivants ([1648] 2005 : 111).

L'origine de la confusion des langues

- [...] C'est au pied de la tour de Babel qu'est née la multitude les langues. Mais comment cela est-il arrivé? L'opinion la plus répandue veut que Dieu, par un miracle, ait formé plusieurs langues en divisant la seule qui existait. Ainsi, au moment même de cette division, l'un parla à la perfection une langue et quelqu'un d'autre, une autre. Chacun apporta sa langue dans son lieu d'émigration et la légua a ses descendants [...] Toutefois, en ce qui me concerne, j'estime qu'au pied de la tour de Babel, il ne s'est passé rien d'autre que la confusion des langues, c'est-à-dire, une stupeur terrible provoquée par Dieu dans la tête des hommes. Ils en furent comme frappés et, sous le choc, ils en oublièrent la faculté de parler (et peut-être même oublièrent-ils la réalité et s'oublièrent-ils eux-mêmes). Ils devinrent également incapables de faire quoi que ce soit et furent atteints d'une telle lassitude qu'ils furent poussés à une totale lassitude par rapport au monde et par rapport à eux-mêmes. Mais il semble qu'une réappropriation des lois du discours eut lieu. Celle-ci s'inscrivit avec le temps dans le processus même de la dispersion des hommes. La langue, en effet, revit le jour au moment où, grâce au retour de la paix sociale, les hommes se sont mis à réfléchir. Ainsi, grâce au négoce et aux échanges, les mots leur revinrent de même que les règles qui président à l'organisation du discours [...] Dès l'instant qu'ils furent disséminés, les hommes adoptèrent de nouvelles conduites de vie qui donnèrent lieu, par la même occasion, à l'apparition de formes nouvelles dans leur langue de communication ([1648] 2005 : 55-56).
- [...] Si ce que j'avance est vrai, il apparaîtra que Babylone n'est pas à l'origine de la multiplicité des langues, mais uniquement un moment de sa manifestation. En conséquence, il s'ensuit que les parlers des peuples, tels que nous les connaissons, sont le produit soit de la diligence soit de la négligence des hommes, autrement dit, le produit de leur activité ou de leur inaction. Tout observateur attentif peut constater ce phénomène là où il habite lui-même ([1648] 2005 : 58).

L'ACCEPTATION DE LA DIVERSITÉ DES LANGUES SIGNIFIE LE « SURPASSEMENT DE LA MALÉDICTION DE BABEL »

Comenius constatait une réalité langagière énormément diverse à son époque. Sa façon d'affronter cette question est, à certains égards, tout à fait moderne : pour lui, la langue (*lingua*) n'existe véritablement que comme discours (*sermo*) ou parler oral (*loquela*), et pas seulement en tant que grammaire, qui n'est qu'une représentation abstraite de la langue. La langue est le « produit rationnel [... qui] permet aux hommes de se communiquer mutuellement les sensations de leur esprit par une variété de sons articulés » ([1648] 2005 : 33) ; la langue est un usage (*linguae usus*), une production, une manifestation propre à l'homme.

La pensée linguistique de Comenius se base sur l'assomption de la diversité des langues et le surpassement de la malédiction de Babel. Il considère que l'esprit des hommes s'est remis depuis longtemps de l'état de confusion jeté par Dieu sur les hommes à Babel, et que les langues actuelles manifestent des tentatives renouvelées de la raison des hommes (guidée par l'Esprit, par Dieu) pour recréer une langue sinon parfaite comme la langue originelle, du moins marquée par l'analogie interne et un rapport cohérent à la réalité. Toutes les langues possèdent ainsi des manifestations de la raison agissante, et sont dignes de crédit et estimables pour l'œuvre générale de « culture » et de perfectionnement : la compréhension du monde (la « nomenclature » de la réalité) se trouve disséminée à l'intérieur de toutes les langues du monde et c'est dans l'ensemble des langues du monde qu'il est possible d' « entrevoir les rayons de lumière se déversant de la sagesse divine » ([1648] 2005 : 111). Aussi, toute langue manifeste dans ses structures et à sa façon l'ordre de la nature.

LA LANGUE UNIVERSELLE DOIT ÊTRE UNE LANGUE PARFAITE

L'acceptation par Comenius de la diversité des langues comme une question incontournable, et donc l'intérêt à les apprendre pour les raisons qu'il expose, l'entraîne vers un positionnement particulier au sujet de la langue universelle. Pour Comenius, une langue ne peut être universelle que si elle est parfaite. L'entreprise de recréer une langue parfaite (voir Eco, 1994), « aux règles logiques, simples et absolues, facile à apprendre et à utiliser » (Caravolas, 1984 : 115), occupe – ou même hante – de nombreux humanistes et philosophes de l'époque (Kircher, Bacon, Mersenne, Dalgarno, Wilkins, Comenius lui-même, Leibnitz...). Ce phénomène manifeste au fond un espoir de surpasser l'état de division linguistique de leur temps, donc de trouver une langue véhiculaire remplaçant le latin, mais aussi les défaillances (quant au rapport des mots aux choses, la question de l'analogie interne en grammaire, ou les incohérences de la syntaxe) observées dans le latin lui-même, ce qui conférait à l'entreprise une dimension tout autre. La langue universelle devait être à la fois une langue idéale ou parfaite pour le transfert des connaissances, des pensées et des concepts, où les mots colleraient de près aux choses, où les termes du

lexique n'auraient qu'un seul sens, où l'incompréhension ou même l'interprétation seraient impossibles, mais aussi où les idées fausses seraient impossibles à formuler puisqu'elles seraient immédiatement identifiables. Robins marque la parenté de cette idée avec le rationalisme : « La notion d'une structure universelle de la pensée humaine, ou du moins de celle de l'humanité civilisée, fondamentalement indépendante de toute langue particulière, et donc exprimable dans une langue universelle, est une conception sans doute naturelle pour les rationalistes » (Robins, 1976 : 123). Comenius exprime lui aussi le vœu d'une langue parfaite, mais il se rend bien compte de l'impossibilité de l'entreprise, et défend donc qu'il est préférable de « cultiver » les langues pour les rendre peu à peu plus parfaites.

LA GRAMMAIRE GÉNÉRALE : UN CADRE D'ANALYSE RATIONNELLE ET GLOBALE POUR TOUTES LES LANGUES

Le débat sur la langue universelle (parfaite) reprend l'un des sujets chers à la grammaire spéculative: le rôle de la raison dans la langue. Les historiens des idées linguistiques (Robins, 1976; Malmberg, 1991) soulignent qu'il n'existe pas de solution de continuité entre la grammaire modiste médiévale et la grammaire philosophique et raisonnée (Sanctius, Vossius, Scioppius, F. Bacon, mais aussi Campanella, Caramuel, Juan Villar), processus qui culmine dans la Grammaire générale de Port-Royal (1660). Si la langue est un don de Dieu, et qu'elle manifeste en conséquence - comme toute la création de Dieu - l'ordre de la nature à travers l'analogie interne, il s'ensuit qu'on pourrait découvrir des règles communes à toutes les langues du monde! Comenius ne pose que de façon indirecte la question de la grammaire générale : il travaille, quant à lui, à la grammaire particulière (ars) et non à la grammaire philosophique. Cependant, il concoit que le métalangage grammatical et les cadres d'analyse de la langue latine sont exportables à l'ensemble des langues du monde, et que, en conséquence, une fois apprises ces connaissances, apprendre d'autres langues est une question extrêmement facile, puisqu'il ne faut apprendre que ce qui est différent ou particulier à cette langue (Caravolas, 1984 : 141-142).

Le surpassement de la malédiction de Babel, et donc l'acceptation de la diversité des langues, l'impossibilité d'une langue universelle, et la genèse progressive du concept de « grammaire générale » situent la réflexion linguistique de Comenius dans la modernité. Pourtant, l'idéologie de la langue universelle (en l'occurrence le français) allait revenir avec une force accrue au XVIII^e siècle (cf. Rivarol) : aux partisans de cette idée, il leur faudra soutenir que le français possédait les atouts nécessaires pour mériter cette distinction.

APPRENDRE/ENSEIGNER PAR L'EXEMPLE : OUTILS PLURILINGUES POUR LA COMMUNICATION INTERNATIONALE (XVIE-XIXE SIÈCLES)

Maria COLOMBO TIMELLI

Université de Milan

Nadia MINERVA Université de Catane

La polyglossie parcourt l'édition pour les langues, des dictionnaires aux manuels, des modèles de la conversation aux guides pour les voyageurs: ouvrages conçus pour l'enseignement ou pour l'auto-apprentissage des langues, mais aussi littérature fictionnelle professant ou non des finalités de pédagogie linguistique. Leur trait commun est généralement la suprématie du pratique: la production polyglotte répond à de nouveaux besoins sociaux se manifestant à grande l'échelle aux débuts de l'époque moderne. Ces outils didactiques au sens large permettent de mesurer d'une part la diffusion des langues en Europe et de répondre en partie à la question des véhicules linguistiques par lesquels les langues modernes se sont répandues.

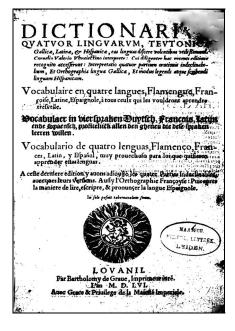
Mais si le plurilinguisme s'affirme comme une constante dans l'histoire, on ne peut pas en dire autant pour le pluriculturalisme : tout au contraire, c'est la perception d'une prétendue neutralité de la langue qui est à la base des innombrables outils polyglottes que la civilisation occidentale a connus depuis le XVIe siècle. Aux XVIIIe-XIX^e siècles, la production plurilingue se ressent de divers phénomènes dont l'émergence d'un public scolarisé. Un nouveau rôle est attribué à la littérature: à travers la modélisation d'une œuvre littéraire, celle-ci devient un manuel à part entière où l'on peut puiser toutes sortes d'enseignement: Les Aventures de Télémaque de Fénelon servira pour la belle phrase et la morale, l'Essai sur l'homme de Pope saura former l'esprit, et les comédies de Molière garantiront la bienséance dans la conversation! Ainsi se dessinent deux traditions: dans la première, le corpus est constitué pour la plupart de listes lexicales thématiques et de modèles conversationnels; la finalité utilitaire et l'approche pratique sont au premier plan : le Vocabulista, le Berlaimont et les nombreux recueils de dialogues, dont ceux tirés du Guide du voyageur de Madame de Genlis, en constituent quelques jalons. Dans la deuxième, la même démarche d'apprentissage par l'exemple où les modèles sont fournis par des textes

littéraires prestigieux, se met au service non seulement de la connaissance des langues, mais aussi d'un projet éducatif auquel la polyglossie assure un auditoire élargi.

Document 1. Le dictionnaire des huict langages [...], Lyon, Jouve, 1573.

ÉNARVIRÓP.	Latinum.	RE I. Duytsch.	François.	Español.	CHAP. Italiano.	XVII. English.	Hochdentfeh.
τομίς ἀμφορούς ατάς, βίχανζου ὀπάτιου	forfex amphora pecten fubula	een scheere een cruyche eenen kam een elssen	forse cruche pigne alaine	tiieras iarto peyne fibia	forfese boccale pectine subie	THE RESERVE OF THE PARTY OF THE	fehar kurg ftral al
Κεφ. ιζ. ω ερί τε έμπέρων ης τεχνίτων.	Cap. 17. de mercatoribus & artificibus.	van coopmans	Le 17.chap. des marchans & hommes de mestier.	El 17.cap.es de los merca. y artificios.	Il 17.cap del li mercanti & artefani.	of marchan-	Das 17. cap. von kauffleut vũ handwerks mannen.
άκίστης μηχωνικός χωλησύς ύφ. έυτης Θερματομαλακ σίκτωρ (τής γλάπ]ης		ten ghieter schemmaker cleetmaker een snit een ssers sit een veuer peltier timmerman snider, græuer	Meunier moulin boulenger boulengere four orfeure (ftain fondeur d'e- cordonnier parmétier,cou feure (fturier forgeur,mare tiflerät (chal peletier charpentier, menuifier tailleur maffon tiieras	Molinero molino hornero hornera horno oriffero peltrero calectero xaftrero horredo texedor pelliiero carpentero esculpidor murador	Adugnato molino fornato fornato il forno oreuere flagnatio calzo lato fartore fabro manescalco testore pellizzatio maistro d'ale- gname scultore muratore	Amylner a myll a baker abaker swyfe an ouen a goldfmyth a peuterer a fhowmaker a flayer a fmyth an yrofinyth a weuer a f kynner a carpenter a keruer a brick layer	ofen goldfehmid Zinn gieffer fehnster fehneider fehmid

Document 2. Noël de Berlaimont, Vocabulaire en quatre langues, Louvain, de Grave, 1556



Document 3. Les	Aventures de Télémaq	iue en six langues.	. Paris.	Baudry, 1852
Documento.	rverreares de referride	ac cir our langues.	, ,	Daddi, 1052

	l mar				
Les Aventures de	The Adventures of	Die Begebenheiten	Le Avventure di	Las Aventuras de	Aventuras de Telemaco.
Télémaque.	Telemachus. Book 1.	Telemach's.	Telemaco.	Telemaco.	Livro primeiro.
Livre premier.	The grief of Calypso for the	Erstes Buche.	Libro primo.	Libro primero.	Calypso vivia
Calypso ne pouvait se	departure of Ulysses would	Kalypso war untröstlich	Calipso non potéva	Inconsolable estaba	inconsolavel da ausencia
consoler du départ	admit of no comfort; and	über die Abreise des	consolársi délla	Calipso desde que la	d'Ulysses: sua afflicção
d'Ulysse. Dans sa	she regretted her	Ulysses. Im Gefühl	parténza d'Ulisse. La di	dejó Ulises: tal era su	tornava-lhe pesada a
douleur, elle se trouvait	immortality, as that which	ihres Schmerzes hielt	léi immortalità	desconsuelo, que se	immortalidade. Ja sua
malheureuse d'être	could only perpetuate	sie es für ein Unglück,	rendévala infelice nel	tenia por disgraciada	grutta não resoava com
immortelle. Sa grotte	affliction, and aggravate	unsterblich zu sein. Ihre	súa dolóre. La di léi	en ser immortal. Ya	os suaves accentos de
ne résonnait plus de	calamity by despair: her	Grotte ertönte nicht	grotta più non risonáva	no resonaba en su	sua voz
son chant	grotto no more echoed with	mehr von ihren	del dólce cánto délla	gruta el dolce eco de	
	the music of her voice	Gesange	súa voce	su voz	

« DES LIVRES POUR L'EUROPE ? » (SIMONIN M., 1982)

Le XVI^e siècle a connu un élan extraordinaire de valorisation des langues et cultures nationales, lié à l'expansion des vernaculaires utilisés de plus en plus pour l'intercommunication entre des communautés linguistiques voisines (à une époque où le latin n'a gardé sa fonction de langue internationale qu'à l'intérieur d'un étroit cercle d'érudits). Certes, les facteurs d'expansion des langues nationales que sont la géographie, la politique, l'économie, la religion, les campagnes militaires..., ont fait surgir l'exigence de les apprendre; mais l'intense activité plurilingue témoignant de l'intérêt pour les langues modernes (et qui ne va pas sans une « reconquête » des langues anciennes), se retrouve à deux niveaux : la recherche érudite qui se consacre, à partir de la Renaissance, à la description et à la comparaison des langues, et un phénomène civilisationnel issu des rencontres des vernaculaires sur les voies des commerces et des voyages.

Dans le Mithridate (Mithridates. De differentiis linguarum tum ueterum, tum quae hodie apud diuersas nationes in toto orbe terrarum usu sunt..., Zurich, Christoph Froschauer, 1555), le savant suisse Conrad Gessner décrit toutes les langues connues à son époque (130 environ, tant anciennes que modernes). Le mythe de Mithridate comme celui de la Pentecôte incarnent bien le rêve tout humaniste de la polyglossie: d'après les témoignages antiques, Mithridate communiquait sans besoin d'un interprète avec ses sujets dans les 22 langues parlées dans ses territoires (Auli Gellii, Noctes Atticae, XVII). Ce n'est par ailleurs pas un hasard si le nom du même Gessner figure en 1605, longtemps après sa mort, sur le frontispice d'un Calepin en 11 langues (Ambrosii Calepini Dictionarium undecim linguarum... Conrado Gesnero auctore..., Basileae, per S. Henricpetri): rappelons que le Calepin est le type du dictionnaire plurilingue, à entrées et à métalangue latines, le plus répandu parmi les répertoires lexicographiques destinés à un public cultivé.

Le « mithridatisme » (Simonin 1982 : 384) marquera donc l'approche des langues de l'époque. Le XVI^e siècle ne semble pas encore connaître les rapports de force entre les langues modernes : si les relations entre langues de prestige (d'abord le latin et parfois le grec, puis, à des époques différentes, l'italien et le français) et langues

moins prestigieuses sont en général asymétriques, hiérarchisés entre langue à large diffusion et langue à portée communicative limitée, les outils polyglottes dont il est question ici montrent une attitude favorable à toutes les langues qui y figurent sur un pied d'égalité (du fait, selon M. Simonin, qu'au XVI^e siècle « aucune langue pour l'Europe ne s'impose encore » [1982 : 387]).

À côté des Calepin et d'autres dictionnaires de même nature, se répandent en Europe des manuels pour la communication internationale - destinés aux voyageurs et aux marchands, pensés donc pour une situation d'apprentissage non scolaire - qui comparent d'abord deux, puis plusieurs langues. Ces vocabulaires se rattachent à la tradition du Vocabulista, nom par lequel on désigne la série de manuels issu d'un recueil thématique vénitien-bayarois de 1477, devenu quadrilingue (lat., it., fr., all.) en 1510. L'histoire de ces manuels est singulière (cf. Rossebastiano Bart A. 1982): nés pour satisfaire les besoins linguistiques de catégories limitées d'utilisateurs (en 1477, la langue locale est le vénitien et la langue à apprendre, le bavarois, langue des échanges commerciaux privilégiés), ils deviendront, par ajouts successifs, des outils adaptés à des contextes géographiques et linguistiques très éloignés, de l'Est slave à l'Angleterre, des régions germanophones au bassin méditerranéen. Véritable manuel de langue « universel », le Vocabulista arrivera à juxtaposer jusqu'à 8 langues, pour un total de 12 langues concernées : il a bénéficié en effet de l'homogénéité des sphères culturelle et sociale auxquelles il s'adressait, aussi bien que de la foisonnante activité éditoriale du XVI^e siècle s'adressant non seulement aux classes intellectuelles, mais aussi à des catégories socio-professionnelles très diverses. La demande du marché est prouvée par son rapide rayonnement géographique; la distribution chronologique (1477-1652) en prouve l'efficacité.

Le Vocabulista propose un lexique et de courtes phrases parfois structurées en microdialogues. Pratique dans la forme (structure à colonnes, petit format) et dans le contenu (thèmes du quotidien, mots et phraséologie de la langue parlée), il intéresse également pour la méthode d'apprentissage des langues (méthode naturelle, directe avant la lettre, où règne la langue vivante et où la norme est totalement absente). Les destinataires en sont « ceux qui vont pratiquant dans le monde », marchands et voyageurs, artisans et femmes qui désirent apprendre les langues sans aller à l'école. Plus tard, ils seront « tous studieux & amateurs des lettres ». Le grec occupera alors la première colonne de ces manuels qui continueront pourtant d'être centrés sur la langue commune, selon les besoins de la communication courante. D'ailleurs la tradition des vocabulaires plurilingues se poursuivra pendant longtemps, comme le témoigne, entre autres, un Recueil de neuf mille mots les plus usités dans huit langues et deux idiomes qui se veut le « Vade Mecum de l'homme du monde, à l'usage journalier des besoins de la vie, du commerce, du voyageur, du jurisconsulte, du militaire, de la navigation, de l'hotelier, etc. » (Vanwyn 1841).

UN PILIER DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES : LE RECUEIL DE DIALOGUES

C'est à la même stratégie des ajouts successifs de langues qu'ont recours les adaptateurs du *Berlaimont*, le recueil de colloques le plus célèbre, à l'origine bilingue flamand-français (Anvers, vers 1530), pour le transformer en un manuel en quatre langues (Louvain 1551), puis en 8 langues (mais celles qui alternent sont bien plus nombreuses), au fil des éditions parues jusqu'en 1759 aux Pays-Bas, en France, en Allemagne, en Suisse, en Angleterre, en Italie et en Pologne.

L'analogie entre le Berlaimont et le Vocabulista est frappante pour ce qui concerne :

- le rapport entre les langues: la connaissance de plusieurs langues étrangères est présentée comme une nécessité ;
- la manière de les comparer (l'égalité entre les langues est donnée comme un axiome, qui ne donne lieu à aucun questionnement sur la possibilité/impossibilité / difficulté de la traduction);
- l'alternance des langues dans les différents pays d'édition (l'ouvrage bilingue mettant en parallèle une langue locale avec la langue privilégiée pour les contacts commerciaux se transforme en outil plurilingue);
- l'extrême rareté des remarques sur les aspects civilisationnels.

Cependant, le *Berlaimont* se caractérise par un horizon pédagogique complexe (dès le début, il s'agit d'un manuel scolaire, son auteur étant « maître à Anvers »), ce qui se renforce à travers les ajouts successifs :

- attention à la communication orale et écrite (dont les dialogues, les modèles de lettres et contrats fournissent les « patrons » linguistiques) ;
- vocabulaire alphabétique sans doute conçu en vue de la traduction;
- contenu moral.

Sur ces traits de base se grefferont les traités de phonétique et d'orthographe, les préceptes de l'édition de 1567, le traité sur la « manière de bien étudier » de 1577.

La tradition des dialogues polyglottes se signale par sa pérennité: citons pour tous, en amont les Hermeneumata latin-grec de l'Antiquité et, au Moyen Âge, les Manières de langage français-anglais, en aval le Manuel du voyageur, ou Recueil de dialogues, de lettres, etc. [...] à l'usage des François en Allemagne et des Allemands en France de Madame de Genlis (1799), présentant le texte en français et la traduction allemande en regard. Il paraîtra en 3, 4 et 6 langues par ajouts successifs, s'adaptant à la demande du marché ou à une réalité linguistique locale (cf.: Ksiąźeczka dla podróźnych... Manuel du voyageur, contenant les expressions les plus usitées en voyage et dans les différentes circonstances de la vie, en quatre langues: polonais, allemand, français et italien, Breslau, Korn, 1807). Dans une édition parisienne (Barrois, 1810), les destinataires sont les « militaires en

pays étranger », les voyageurs, les artistes et les artisans; dans une édition florentine (Piazzini, 1829), le but retenu est de « donner connoissance des idiotismes, ou des phrases particulières des six langues » et des « expressions et phrases qui se présentent à tout moment dans le commerce de la vie » (Avant-propos).

APPRENDRE LES LANGUES PAR LES TEXTES

Le XVI^e siècle a également « inventé » les éditions polyglottes de textes littéraires. Un seul exemple – le *Tractado a su amiga* (fin XV^e siècle) de Juan de Flores – en illustrera le parcours chronologique type: édition dans la langue originale → traduction(s) → édition(s) bilingue(s) → édition(s) plurilingue(s). En 1521, paraît une première traduction italienne : *Aurelio et Isabella*, en 1529 une traduction française (fondée sur le texte italien) : *Jugement d'amour*. De 1530 à 1555, sont publiées au moins 12 autres éditions du texte français, et une deuxième traduction française : *Histoire d'Aurelio et d'Isabelle* (1546) ; dans la seconde moitié du siècle, on décompte 15 éditions bilingues italien-français, 4 éditions bilingues français-espagnol (il ne s'agit pas du texte espagnol original, mais d'une nouvelle traduction, refaite sur le texte français), une édition en 3 langues fr./it./angl. (Londres 1586) et trois éditions en 4 langues fr./it./esp./angl.

Les éditions polyglottes de textes littéraires ne dépassent jamais – au XVI^e siècle – 4 langues et s'adressent à un public soucieux de perfectionnement linguistique : les éditeurs (et les lieux d'éditions) coïncident avec ceux des dictionnaires bi- et plurilingues.

Évidemment, le but n'est ni la communication, ni un enseignement de base. Il s'agit de permettre une comparaison directe entre deux/trois/quatre rédactions. Dans le cas du Jugement d'amour, c'est un best-seller du roman sentimental qui traverse l'Europe (au sens linguistique, mais aussi géographique, avec des éditions espagnoles, italiennes, françaises, néerlandaises, anglaises), dont le texte n'est accompagné par aucune préface, aucune allusion à un emploi didactique/pédagogique. Aucune allusion non plus aux aspects culturels (l'histoire est censée se dérouler en Écosse, dans un temps passé non défini, les coutumes du pays étant indiquées comme telles dans toutes les rédactions).

Du point de vue chronologique, l'histoire des romans plurilingues est brève. Sur le plan des langues, la trajectoire est différente de celle des dictionnaires :

Dictionnaires bilingues → plurilingues par ajouts successifs;

Romans monolingues → bilingues → éventuellement plurilingues.

La « polyglossie littéraire » des XVIII^e et XIX^e siècles suivra ce même parcours; utilisée à des fins pédagogiques, elle adopte des stratégies différentes. La démarche pédagogique est fondée sur l'exemplarité: on donne en version plurilingue des œuvres littéraires qui ont connu d'innombrables éditions, tel l'Essai sur l'homme de Pope en cinq langues (anglais, latin, italien, français et allemand), utile pour se rendre fami-

lières « les langues, qu'on voudra, & cela en acquérant les connoissances les plus nécessaires pour former le cœur et l'esprit » (Avertissement de l'éditeur, Strasbourg, König, 1762) ou les comédies de Molière, modèles de conversation, lit-on dans l'Avis d'une édition trilingue de 1803 (Perpignan, Impr. J. Alzine), «pour acquérir l'habitude de parler une langue vivante», notamment « le style familier des quatre principales langues de l'Europe moderne », précise-t-on dans une édition italienne en quatre langues de 1818 (Milan, Giusti). Si on retient le critère du rayonnement dans l'espace et dans le temps, ce sont Les Aventures de Télémaque (1699) de Fénelon, qui, après d'innombrables éditions monolingues ou bilingues à l'usages des écoles, ont joué le même rôle « universel » qu'on reconnaît au Vocabulista et au Berlaimont. Conçues pour l'éducation princière, elles deviendront bientôt un texte modèle pour des enjeux pédagogiques, culturels et éthiques universels.

Le Télémaque dans les « six langues européennes les plus usitées » (français, anglais, allemand, italien, espagnol, portugais), est réédité plusieurs fois en format oblong, sur 6 colonnes, disposées de manière que - comme l'indique l'éditeur en 1837 - l'on puisse « comparer telles langues que l'on veut. Chaque alinéa ou chaque page peut servir de thème ou de version dans ces diverses langues dont la contre-partie est le corrigé ». Rien d'étonnant d'ailleurs : le Télémaque avait déjà fait ses preuves avec la célèbre méthode Jacotot d'« enseignement universel », dont les éditions en traduction interlinéaire ont connu de nombreuses versions où le français était mis en regard avec l'anglais, l'espagnol, l'italien, le latin... Les marques de la didactisation du texte seront de plus en plus évidentes tout au long du XIX^e siècle. L'œuvre doit sa fortune surtout à ses traits formels; des centaines d'éditions témoignent de l'usage qu'en ont fait plusieurs générations de précepteurs en tant qu'instrument d'apprentissage de la langue française et, bientôt, d'autres langues y compris les langues mortes. Les qualités stylistiques et linguistiques, la vertu, un usage socialement apprécié, et donc susceptible d'imitation, tout est offert comme modèle: par un ensemble de procédés reproductibles, Télémaque a fourni un exemplier intarissable de maximes, préceptes, discours, dialogues, récits, descriptions véhiculant des contenus linguistiques et culturels incontournables. Dans une démarche pédagogique fondée sur l'exemplarité, Télémaque en tant que collection de stéréotypes devient un livremodèle, livre propre à former la jeunesse.

ÉDUCATION À LA MODERNITÉ : LES FEMMES ET L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Anna MANDICH Université de Bologne

Le rapport des femmes avec les langues étrangères a toujours été très étroit. On parle évidemment de femmes appartenant à des familles aisées ayant accès à l'instruction. Cette instruction, qui pouvait être confiée soit à une gouvernante ou à une institutrice, souvent étrangère, soit à des religieuses dans un couvent, devait permettre à la jeune fille d'acquérir les connaissances nécessaires à sa vie future dans la maison d'un époux digne d'elle. Les langues étrangères faisaient partie de ces connaissances, de ces « arts d'agrément », comme on les appelait jusqu'aux XIX^e siècle, destinés à « orner » la femme de nouvelles « beautés » tout comme l'apprentissage du chant, de la poésie, du dessin. Une fois mariée, la femme cultivée pouvait donc exercer convenablement son rôle de maîtresse de maison grâce à ses talents et à ses connaissances. On connaît le rôle exercé par les salons parisiens des XVII^e et XVIII^e siècles dans la diffusion de la culture à travers l'Europe et les noms des femmes qui les animaient par l'agrément de leur conversation et de leur culture. Et cette pratique s'est conservée au moins jusqu'à la Révolution française sans trop de changements. L'exemple de Madame Roland, femme de la révolution, nous le prouve; née dans une famille assez modeste (son père était maître graveur) qui n'avait pas pu lui assurer une bonne éducation, elle avait, en autodidacte, perfectionné ses dispositions naturelles et son « goût pour les langues » en apprenant l'italien - sa correspondance avec son futur mari est riche de citations en cette langue qu'ils aimaient tous les deux - et l'anglais : « J'ai appris l'anglois sans maître; je l'ai entendu parler à Londres [...] ; je lis sa prose; il me faudroit maintenant étudier sa poésie... » (Mme Roland, lettre de 1789 dans Correspondance de Roland de la Platière, ms. BN).

Pendant la seconde moitié du XIX^e siècle, moment de la diffusion de la scolarisation, la langue étrangère devient une discipline, une matière à étudier parmi d'autres. Mais l'instruction des jeunes filles et des garçons, pendant encore presque un siècle, ne sera pas la même. À chacun son parcours. Les écoles qui conduisent à l'université donnent plus d'importance aux études classiques, et donc aux langues classiques, le grec et le latin, mais ce sont le plus souvent des écoles conçues ou fréquentés plutôt

par un public masculin. Un peu partout en Europe, on devra attendre les dernières années du XIX^e siècle pour que les filles puissent suivre un parcours identique à celui des garçons.

L'étude des langues modernes à l'école se trouve donc confrontée et souvent opposée à l'étude des langues classiques. Les classes du secondaires destinées aux filles misent plutôt sur une préparation considérée beaucoup plus utile pour elles en vue d'obtenir le « vrai diplôme supérieur [...] le contrat de mariage » (Viala, 1987 : 16). Considérée comme un plaisir, un embellissement, une sorte d'anoblissement, un peu comme les disciplines artistiques, l'étude des langues étrangères n'a jamais été considérée, du moins jusqu'au XIX^e siècle, comme l'apprentissage d'un savoir, et encore moins comme une compétence à faire valoir dans un milieu professionnel.

LE CAS ITALIEN ENTRE LA FIN DU XIX^E ET LE DÉBUT DU XX^E

Document 1 : La legge non vieta alle donne l'accesso alle scuole secondarie e superiori e in libero paese ciò che la legge non vieta dovrebbe essere permesso; ed è quindi un diritto, mi pare, quello che affaccia ora mia figlia, al quale non si potrebbero mai contrapporre dei danni ipotetici, ma solamente quelli avvenuti e provati. (Raicich 1987: 195)

Document 2 : La donna, [...] avendo minori bisogni dell'uomo, facilmente si accontenta di una modesta posizione e tutto il suo animo e il suo studio pone nel diventare eccellente nelle cose alle quali si applica. (Raicich 1989: 167)

Document 3 : Le donne che fossero designate per la nomina, non potranno essere assunte in servizio che nei soli istituti [...] i quali abbiano sezioni esclusivamente per le femmine. (Bollettino Ufficiale Min. Pubblica Istruzione, 1903 : 1544)

Document 4: Ma una questione di giustizia e di umanità si presenta subito per essere risoluta: la condizione diversa di fatto, in cui sono poste le insegnanti, in quanto alla pensione, rispetto ai loro colleghi maschi. [...] Le insegnanti fanno gli stessi studi, conseguono gli stessi titoli, sostengono gli stessi concorsi, insegnano le stesse materie con gli stessi programmi per lo stesso orario dei colleghi maschi: percepiscono gli stessi stipendi, pagano la stessa tassa di ricchezza mobile e, quel che più monta, rilasciano mese per mese la stessa quota per la pensione. A parità di uffici e di doveri non deve corrispondere parità di diritto? (Pétition présentée au ministre de l'Instruction Publique, Bollettino Federazione Naz. Insegnanti scuole medie, 1902, n. 2

Document 5 : La commissione finanziaria istituita dall'on. Ministro Orlando ha emesso il parere che le insegnanti di lingua francese presso le Scuole Normali femminili debbano insegnare in tutto il corso magistrale venendo munite, come di diritto e di ragione, del medesimo stipendio che godono i professori reggenti di francese delle RR. Scuole tecniche. (Boll. Di Fil. Moderna, 1905, n. 3, p. 65)

Avec la création de l'État italien, en 1861, on assiste à l'institutionnalisation de l'enseignement linguistique et à la naissance de la figure moderne de l'enseignant de langue. Confié auparavant à des maîtres de langue souvent étrangers, et pour la plupart de sexe masculin, l'enseignement des langues modernes, à partir de cette époque, est organisé par l'état grâce à l'apport des nationaux. On crée des brevets destinés à certifier des compétences, mais sans prévoir de parcours de formation.

L'école italienne est organisée selon des critères élitistes qui réservent une place d'honneur aux langues classiques (latin et grec) et délaissent l'étude des langues modernes la confinant dans les instituts techniques et les écoles professionnelles féminines, fréquentés par la plupart de la population scolarisée, et surtout par la majorité des filles. La seule langue qui a droit d'honneur dans les classes du secondaire est, pendant très longtemps, la langue française. L'allemand et l'anglais ne sont enseignés que dans la filière technique, plutôt masculine. Ce ne sera que les réformes de la période fasciste qui essaieront, sans y parvenir, d'introduire l'étude des autres langues étrangères dans l'école italienne (Mandich 2002 : 11-44).

La femme, pendant très longtemps et jusqu'au début du XX^e siècle, n'aura qu'un rôle assez secondaire dans l'école : en tant qu'élève elle ne sera que très rarement admise à fréquenter le lycée et souvent même elle devra lutter pour faire reconnaître ses droits (« la loi n'interdit pas aux femmes l'accès à l'école secondaire... » document 1), et en tant qu'enseignant elle ne pourra faire cours que dans des classes de filles, avec un salaire moindre par rapport à celui de ses collègues de l'autre sexe enseignant dans des classes de garçons (« La femme, qui a des besoins moindres par rapport à l'homme, se contente plus facilement d'une position modeste.... » documents 2 et 3). Mais les filles ne fréquentent pas les lycées ni les études supérieures. Donc, aucune possibilité pour elle, pendant très longtemps, de faire reconnaître ses droits et de devenir un professeur diplômé.

Pendant ses études, toutefois, même si brèves, la femme aura l'occasion d'apprendre le français. Dans toutes les classes de filles, en fait, même celles qui la préparent à un métier (instituts professionnels), dans le cursus scolaire est prévu l'enseignement de la langue française. Aucune autre langue, puisque, comme on l'a vu, l'anglais et l'allemand ne sont enseignés que dans les instituts techniques et seulement beaucoup plus tard introduits dans les lycées (Mandich 2006 : 138). Cela fait donc que la femme de n'importe quelle condition devient en quelque sorte la dépositaire d'un savoir linguistique non utilitaire, qu'elle peut étaler dans les salons, ou cultiver pour son plaisir personnel ou encore garder inutilisé avec d'autres connaissances que l'école lui a transmises en attendant un futur incertain...

Son entrée dans l'enseignement des langues modernes (il faudrait dire plutôt de la langue française, vu que les femmes n'enseignaient que dans les classes de filles où la seule langue enseignée était le français) se fait assez tôt, avec la création en 1873 des scuole complementari destinées à préparer les filles à entrer à l'école normale, mais avec des disparités importantes, du point de vue du traitement et de la carrière, par rap-

port à leurs collègues de sexe masculin (documents 4 et 5), qui ne trouveront une solution adéquate que plus de trente ans plus tard.

En 1910, au moment de la création de la première *laurea in filologia moderna*, prévue pour la formation des professeurs de langues modernes, la femme est très en retard par rapport à son homologue masculin : en 1902, les filles ne constituaient encore que 2,5% des lycéens et pour accéder à l'université il fallait présenter le diplôme obtenu au lycée. Tout cela entraîne évidemment des possibilités fort différentes offertes aux femmes pour des postes plus importants dans la société et dans l'enseignements supérieur. Il faudra attendre les années 50 du XX^e siècle pour voir les premières femmes occuper des postes pour l'enseignement des langues modernes à l'université.

APPROCHE SAVANTE D'UNE LANGUE ÉLOIGNÉE: LE LETTRÉ ET L'ÉCRITURE

Bernard ALLANIC Université de Rennes II

C'est en 1814 que débute officiellement en France l'enseignement public du chinois avec la création de la première chaire de « Langues et littératures chinoise et tartaremandchoue » au Collège de France, qui précéda de trente ans la création d'un cours de chinois à l'École des Langues Orientales. Contrairement aux apprenants actuels de chinois langue étrangère, de plus en plus nombreux (le chiffre des dix mille élèves dans le secondaire français a été dépassé à la rentrée 2005), autant - sinon plus intéressés par la pratique de la langue orale que par la compréhension et la maîtrise de son écriture, les rares personnes laïques qui entreprenaient au début du XIX^e siècle l'étude du chinois, étaient quant à elles avant tout motivées par la volonté de mieux connaître la civilisation chinoise et de traduire les textes canoniques chinois. Les prêtres missionnaires font ici exception, puisqu'ils suivaient quant à eux systématiquement un entraînement à la pratique du chinois vernaculaire aux Missions étrangères de Paris avant leur départ pour l'Asie. Cette situation s'explique par la rareté des échanges de personnes entre la Chine et la France et par l'absence de véritables débouchés pour les élèves-orientalistes dans la première moitié du XIX^e siècle. Elle a aussi pour origine la très grande curiosité des savants de cette époque pour les civilisations lointaines et anciennes et leur envie de remonter jusqu'aux premiers âges de l'humanité en se plongeant dans les écrits les plus anciens; c'est seulement en 1822 que Champollion parvint à déchiffrer les hiéroglyphes. Or, la Bibliothèque royale s'enorgueillissait depuis la première moitié du XVIII^e siècle, de posséder un fond de livres et de manuscrits chinois riche de plusieurs milliers d'ouvrages, qui n'attendaient qu'à être déchiffrés.

La biographie de Jean Pierre Abel-Rémusat (1788-1832), premier titulaire de la chaire de chinois du Collège de France est particulièrement évocatrice de cette première période de l'enseignement du chinois en France. Des maîtres fort cultivés mais sédentaires, incapables de parler chinois car l'ayant eux mêmes uniquement appris dans des livres, se donnaient pour unique mission de former des traducteurs, en leur enseignant la lecture des caractères et la grammaire de la seule langue digne d'intérêt à leurs yeux, la langue littéraire, perçue comme l'unique sésame ouvrant les portes de la culture lettrée de l'empire du Milieu.

Document 1: ...un magnifique herbier chinois fut mis sous ses yeux. Il excita toute son admiration. » Abel-Rémusat y reconnut certaines plantes, « bientôt, il voulut les reconnaître toutes ; et ce qui n'avait d'abord été qu'un objet de curiosité, devint alors une véritable passion. Ces caractères si étranges, si énigmatiques qui accompagnaient chaque planche, étaient sans doute le nom de la fleur ; mais comment les déchiffrer ? qui pourra les expliquer ? Personne n'était en état de la faire et les premiers éléments indispensable pour y parvenir étaient encore à créer (...). (Landresse 1834 : 218-219)

Document 2 : Dès lors, à l'aide de quelques dictionnaires chinois interprétés en mandchou, et par la comparaison souvent répétée des originaux avec le petit nombre de traductions diffuses et inexactes que l'on possédait alors, il parvint à déterminer le sens d'un certain nombre de mots, et se forma ainsi une sorte de vocabulaire provisoire. (Landresse 1834 :222-223)

Document 3 : Attendre des renseignements historiques ou littéraires d'un homme de cette espèce, c'est comme si, à la Chine, on voulait tirer quelques lumières sur l'Histoire de France, ou la littérature grecque ou latine, de quelque bas-bretons...qui ne saurait parler que la langue de Cornouailles. (Landresse 1834)

Document 4 : Une personne qui n'a étudié le chinois que dans les livres ne pourrait jamais saisir une phrase de la langue. Mais qu'il lui soit permis de prendre le pinceau, elle peut s'entendre avec un Chinois aussi aisément que nous le ferions, la plume à la main, avec un sourd muet instruit. » (...) « C'est ce qu'a fait M. Abel-Rémusat...en conversant avec les quatre chinois, avec une élégance et un bonheur d'expression qui, même en Chine, décèlerait un lettré de première classe, ou un membre de l'Académie. (Moniteur Universel 29 mai 1829)

Document 5 : Il ne se trouve ni à Paris, ni ailleurs en France une seule personne capable de remplir dès à présent et d'une manière satisfaisante les fonctions d'interprète de notre consulat de Shanghai. (in Bergère 1995 :17)

Document 6 : Les cours ont pour objet d'apprendre aux élèves à lire, écrire et parler les langues, et de leur enseigner la géographie politique et commerciale des pays où ces langues sont en usage. (décret de réorganisation de l'Ecole des Langues Orientales, 1869)

LA SINOLOGIE SAVANTE ET L'OUBLI DU CHINOIS ORAL

Passionné depuis son enfance par les sciences naturelles, Abel-Rémusat décida d'apprendre le chinois en 1806 en observant un herbier chinois lors de sa visite du cabinet de curiosités et de la bibliothèque d'ouvrages écrits en différentes langues asiatiques (dont le chinois, le mongol et le mandchou) que l'abbé de Tersan, célèbre

collectionneur, avait réunis à l'Abbaye aux Bois (document 1). Comme le chinois n'était pas encore enseigné publiquement et en l'absence de professeur particulier (le dernier élève sinisant de l'auteur d'une Grammaire du chinois parlé, E. Fourmont (1683-1745), venait malheureusement de décéder en 1800), il apprit seul la langue chinoise dans les livres que lui prêtait l'abbé de Tersan, d'où son ignorance du chinois vernaculaire (document 2).

Abel-Rémusat est souvent cité comme le fondateur de la sinologie savante (les mots sinologue et sinologie font leur entrée dans le *Dictionnaire de l'Académie* en 1842). C'était un grand linguiste, connaissant le mongol et le mandchou en plus du chinois. Son abondante œuvre écrite témoigne d'une excellente maîtrise de la lecture du chinois : il a par exemple traduit un classique du taoïsme, le *Tao te king* (1842), la relation des voyages du moine Xuan Zang aux sources du bouddhisme, *Voyages du pèlerin Hiouen-tsang* (1853), et est également l'auteur de la première traduction d'un roman chinois en français : *Lu-Kiao-Li ou Les deux cousines* (1826). Cependant si ses remarquables compétences en chinois littéraire (le *wenyan*) sont dignes de celles des lettrés chinois, Abel-Rémusat était un lettré sourd et muet, seulement capable de converser en chinois... par écrit, un pinceau à la main. C'est ce dont témoigne par exemple le compte rendu de sa rencontre le 12 mai 1829, avec quatre séminaristes chinois alors en formation aux Missions Etrangères (document 4).

Son ignorance du chinois vernaculaire tire son origine, on l'a vu, des conditions mêmes de son apprentissage; mais elle s'explique aussi par le fait que ce premier maître de chinois était entièrement tourné vers le passé le plus ancien (représenté à Paris par ces milliers d'ouvrages chinois de la Bibliothèque royale, dont il devint conservateur des manuscrits orientaux en 1824). Savant sédentaire, vivant dans les livres et les manuscrits, il se désintéressait de la Chine et des Chinois de son temps, allant même jusqu'à refuser de s'entretenir avec l'un des rares voyageurs chinois de passage à Paris, sous prétexte qu'il n'aurait rien pu lui apporter de plus que ce qu'il y avait déjà dans les livres (document 3).

En tant que maître de chinois, Abel Rémusat distribuait un savoir essentiellement livresque à une poignée de disciples, dans le but unique de former des traducteurs capables de l'aider à déchiffrer les principaux classiques et les grands auteurs de la « pensée chinoise ». Comme pour d'autres enseignements de langue étrangère au début XIX^e siècle, le chinois était étudié selon la méthodologie traditionnelle de la grammaire-traduction, inspirée de l'enseignement du latin et du grec. L'enseignement d'Abel-Rémusat, dont le principal manuel fut publié en 1822 sous le titre Elémens de la grammaire chinoise, se basait uniquement sur la lecture et la traduction d'extraits de textes littéraires. Il conduisait l'élève de l'apprentissage systématique des caractères et du lexique (en insistant sur l'étymologie et l'analyse des graphies) à la présentation des mécanismes grammaticaux et de la structure de la langue à travers des séries de phrases types. Son accès quotidien aux grands livres chinois, lui permit sans doute d'augmenter sans cesse le nombre des citations littéraires dont il se servait

pendant ses cours, au fur et à mesure de l'avancée de ses différents travaux de traduction. C'est ainsi que nous savons, grâce au témoignage d'un de ses élèves, qu'il fit pendant son cours de l'année 1828 la lecture expliquée d'une œuvre littéraire complète : le roman *Les deux cousines*, qu'il venait de traduire en français.

Sans doute son enseignement devait-il être performant puisque l'un de ses élèves, S. Julien (1797-1873), qui devait lui succéder quarante ans à la chaire de chinois du Collège de France, devint lui aussi un très fameux traducteur de classiques chinois.

L'ENTRÉE EN SCÈNE DE LA SINOLOGIE PRATIQUE AU TOURNANT DES ANNÉES 1870

Ce désintérêt pour le chinois oral et la réalité de la Chine contemporaine perdurèrent fort tard dans le XIX^e siècle, puisque malgré l'ouverture d'un cours de chinois à l'École des Langues Orientales en 1843, décidé en grande partie pour permettre la formation d'interprètes conformément aux statuts fondateurs de cette institution, le poste de professeur allait tout d'abord revenir à d'autres représentants de la sinologie savante, eux aussi maîtres sédentaires n'ayant jamais été en Asie, uniquement préoccupés de culture ancienne: A. Bazin entre 1843 et 1862, puis S. Julien entre 1862 et 1873, qui cumula donc cette fonction avec la chaire du Collège de France.

Une critique adressée en 1835 par le philosophe W. von Humboldt à ces sinologues savants reflète bien la situation de toute la première moitié du XIX^e siècle : « Je pense que les savants qui se sont presque laissés aller à oublier que le chinois est une langue parlée ont tellement exagéré l'influence de l'écriture qu'ils ont, pour ainsi dire, mis l'écriture à la place de la langue » (cité par Alleton 1994 : 260).

Ce furent finalement les contingences extérieures liées à l'engagement de plus en plus grand de la diplomatie française en Chine après la défaite des armées chinoises pendant les « guerres de l'opium » et l'ouverture de certains des ports aux étrangers, qui allaient finalement imposer aux sinologues français du XIX^e siècle la création de cours de chinois parlé. La raison en est tout simplement le manque crucial d'interprètes, comme l'atteste un extrait d'une lettre que le comte Kleczkowski, alors attaché à la légation de France de Pékin, adressa aux Quai d'Orsay, en 1854 (document 5), ou cette analyse de M.-C. Bergère : « Les premiers diplomates et officiers français envoyés en Chine, n'ont souvent d'autres choix que de se tourner vers les missionnaires, seuls à pouvoir communiquer avec la population et la bureaucratie » (Bergère 1995 : 16).

La lutte pour l'obtention de la chaire de chinois aux langues O à la fin des années 1860 (relatée par Rabut, 1995) fut très rude entre les défenseurs de la sinologie savante, menés par Stanislas Julien, désireux de maintenir leur position et les partisans d'une sinologie plus pragmatique, conduits par le comte Kleczkowski. Ces derniers étaient désireux de ne pas seulement former des forts en thèmes et en version, fins connaisseurs de la culture chinoise, mais aussi de les préparer à la pratique de la

langue orale pour qu'il soient à même de converser avec des officiels chinois. Cette lutte fut finalement remportée par les seconds, qui bénéficièrent d'une réforme générale de l'École des Langues Orientales en 1869, qui rappelait l'École à sa vocation primitive : servir « la politique et le commerce » de la France et former des interprètes (document 6).

Après l'arrivée de ces professeurs-interprètes qui allaient ensuite se succéder à la chaire de chinois des Langues O. jusqu'aux années 1930, une nouvelle étape dans l'histoire de l'enseignement de la langue chinoise parlée sera franchie avec l'apparition des répétiteurs chinois, dont le recrutement, d'abord difficile, sera grandement facilité grâce à l'ouverture à la fin des années 1870 d'une légation chinoise à Paris.

UNIVERSALITÉ ET MISSION CIVILISATRICE: UN MODÈLE HÉGÉMONIQUE DE DIFFUSION DES LANGUES

Évelyne ARGAUD Inalco, Paris / JE 2502 PLIDAM

Claude CORTIER INRP, Lyon

Très souvent associé au célèbre discours de Rivarol sur L'Universalité de la langue française, l'essor de la notion de français langue universelle, a été préparé par le rayonnement de l'université française au Moyen-Âge (Fumaroli, 1992) et par la rivalité entre langues savantes et langues vernaculaires. Le français, au cours du XVIe siècle, a dû s'imposer face au latin sur la scène nationale (Ordonnance de Villers-Cotterêts, 1539; Du Bellay, 1549) avant de chercher d'autres espaces à ses désirs d'expansion. Il prendra la relève du latin comme langue des élites européennes et le lien entre universalité de la langue et puissance de la civilisation sera vite établi grâce au rayonnement des Cours françaises. L'élan révolutionnaire du XVIIIe siècle et les idéaux liés aux Droits de l'Homme qui l'alimentaient ont encore renforcé sa place et favorisé l'élaboration de représentations nationales durables, dont l'idée d'une vocation française à l'universalité, à laquelle de nombreux auteurs ont donné des accents messianiques. Ces idéaux seront ceux des Républicains libéraux qui feront de la France et de l'Europe du XIX^e siècle à la fois le lieu de développement des États-nations et le siège de grands réseaux et mouvements internationaux : maçonnerie, saint-simonisme, anti-esclavagisme, socialisme, philanthropie, etc. Ils contribueront au rayonnement de la France et de sa langue dans le Bassin méditerranéen et auprès des élites francophones d'Amérique latine, tout en soutenant les conquêtes coloniales au nom de la « domination universelle posée comme un devoir de civilisation, comme un fardeau de l'homme blanc » (Renan, 1871). En témoignent les projets et discours des « alliances » et autres missions à vocation enseignante qui, dès les débuts de la Troisième république, et à côté des missions religieuses marquent l'avènement des politiques linguistiques et culturelles : Alliance israélite universelle, 1861 ; Alliance française, 1883; Mission laïque, 1902. Elles militeront à la fois pour le développement de l'instruction dans les régions soumises aux influences européennes et pour faire du français sinon une langue universelle du moins une langue internationale « auxiliaire

de la civilisation » (Nowicov, 1907). Elles ont trouvé un prolongement au XX^e siècle dans une politique gaullienne qui attribuait à la France le droit et le devoir « d'agir à l'échelle de l'univers » (De Gaulle, 1958-1962).

Cependant, dès le XVIII^e siècle, au moment où l'équation entre civilisation française et universalité s'affirmait avec le plus d'éclat, la notion faisait l'objet de questionnements (Concours de l'Académie de Berlin motivant les dissertations sur l'universalité du français, Brunot, HLF, VIII: 864 sq.) voire déjà de vives critiques notamment en Allemagne où le concept d'une Kultur enracinée dans les aspects ethniques et culturels portés par la langue (Herder, 1774, puis Fichte, Arndt, Humboldt) est clairement conçu pour s'opposer à l'assimilation entre civilisation universelle et civilisation francaise. Cette remise en question s'est poursuivie avec les travaux des géographes, linguistes, anthropologues et ethnologues qui, dès la première moitié du XX^e siècle, ont considéré avec prudence la notion d'universalité en montrant les liens qu'elle entretenait avec l'ethnocentrisme (Leiris, 1951-1966; Todorov, 1989). Par ailleurs, sous la contrainte des événements historiques (décolonisations, fin de l'empire francais, traumatisme de l'occupation allemande) et face à l'apparition d'une « exigence de réciprocité » dans les relations internationales (Salon, 1983) la France a été peu à peu amenée à réajuster ses ambitions et à se déprendre « de la version nationaliste de la nation, gallocentrique, impériale et universaliste » (Nora, 1993).

DES DISCOURS DE L'ALLIANCE FRANÇAISE À LA REVUE *LE FRANÇAIS DANS LE MONDE* (FDLM)

- L'on se laisserait volontiers à refaire le rêve déjà caressé aux temps de Fontenoy par quelques grands philosophes : toutes les nations de l'Europe adoptant une langue commune qui réponde à toutes les aspirations, à tous les besoins, convienne à l'infinie diversité des esprits et des mœurs. [...]

Cette langue, ce devrait être la nôtre, qui est tout raison, comme doit dominer sur les autres celui qui sait se commander à lui-même. Ce devait être la langue d'un peuple privilégié qui paraissait avoir repris le flambeau des civilisations éteintes pour en éclairer les obscurités de l'avenir, la langue harmonieuse et claire qu'on pouvait apprendre par goût et par enthousiasme (C. Roy, La langue française, BAF, 41, 1891).

- L'unité de langage a toujours poussé au rapprochement politique. En travaillant à faire de leur langue l'idiome européen, les Français travaillent en réalité, d'une façon indirecte, à l'entente des nations cultivées. On voit donc que les Français, loin de faire œuvre égoïste, en s'efforçant de propager leur langue, travailleront en réalité de façon indirecte, à la prospérité générale de notre espèce et aux progrès de notre civilisation (Novicow, *BAF*, 111, 1908).
- [...] la langue française est la seule qui ait une probité attachée à son génie; oui, précision, probité, c'est tout un; enfin la plus humaine, parce que c'est l'homme qui est le centre et le principal objet de notre littérature (P. Deschanel, Les destinées de notre langue, BAF, 117, 1909).

- Chaque année s'accélère, se complète, se déploie le mouvement de propagande de notre langue. A côté de l'anglais, langue des relations pratiques entre les peuples, le français tend à devenir celle de leurs relations intellectuelles et morales, la langue universelle de l'esprit et du cœur.

O langue française, langue de nos aïeux, langue de nos mères, née avec l'héroïque épopée de Roland, langue de Jeanne d'Arc, interprète immortelle de Montaigne et de Rabelais, reine des châteaux au temps des Croisades, reine des Cours, des salons, des Académies au XVII^e et XVII^e siècle; [...] En servant ta cause, les plus modestes fidèles de ton culte peuvent être assurés de travailler non seulement pour la France mais encore pour l'humanité (P. Foncin, BAF, 117, 1909).

- [...] il semble bien que ni sa force militaire ni son rôle diplomatique, même prépondérants à certaines époques, n'ont jamais déterminé dans le temps ni dans l'espace les limites à l'intérieur desquelles brillaient les arts et la pensée des Français. Et c'est là que nous retrouvons la vocation universaliste de la France (fdlm 2/61).
- [...] la littérature française (...) s'est propagée partout parce qu'elle s'adressait à l'homme universel (fdlm 16/63).
- Ainsi l'idée d'universalité linguistique, en passant de l'état de fait à celui de droit, est devenue le produit ambigu d'un mélange de nationalisme, d'impérialisme, et de paternalisme, mélange qui a pollué nos atmosphères culturelles depuis plus d'un siècle (fdlm 77/70).
- [...] une véritable pédagogie active et antidogmatique (...) implique le renoncement à une pédagogie de type universaliste (fdlm 113/75).

NB : BAF signifie Bulletin de l'Alliance française ; les chiffres entre parenthèses renvoient, dans l'ordre, au numéro de la revue et à l'année de parution ;

fdlm: Le français dans le monde.

Le champ de l'enseignement du français langue étrangère et seconde, qui s'est développé d'abord dans le cadre de l'expansion coloniale (Cortier, 1998) puis dans les remous de la décolonisation, ne peut être séparé de la diffusion linguistique et de ce fait, se révèle un domaine particulièrement sensible aux évolutions historiques et politiques. En témoignent l'histoire de ces premières institutions, les politiques et les discours qui les accompagnent. Convaincus qu'il y a dorénavant un combat à mener pour les langues et qu'une stratégie linguistique et culturelle de pénétration des marchés peut largement contribuer à accroître l'influence morale et économique de la France, les membres de l'Alliance française développent leur action d'un point de vue interne (versant nationaliste) et d'un point de vue externe (versant francophoniste), vers les colonies et protectorats dans un premier temps puis plus largement vers l'Europe et le reste du monde. L'Alliance organise des congrès internationaux, contribue à la publication et à la diffusion de méthodes spécifiques de langage et crée les premiers cours de vacances destinés à la formation linguistique des étudiants et professeurs étrangers (1894). Elle s'associe des linguistes éminents, également pédagogues dont Ferdinand Brunot, futur auteur de la monumentale Histoire de la langue française, des phonéticiens, des historiens chargés des cours de civilisation. Elle se constitue ainsi à l'avant-garde de la francophonie, dont l'émergence et le terme lui sont contemporains (Reclus, 1886), et publie en 1900 sous la direction de P. Foncin, géographe fondateur de l'Alliance un ouvrage au titre prometteur La langue française dans le monde qui sera repris ensuite dans diverses publications. C'est sous la plume de ces fondateurs et membres illustres que l'ouverture à une nécessaire réciprocité trouvera ses premières manifestations et formulations : l'Alliance se déploie dans le monde comme un réseau d'associations locales régies par le droit du pays d'accueil et sous la responsabilité des francophones et francophiles locaux tandis que certains de ses membres, administrateurs coloniaux déploient un intérêt marqué pour les patrimoines linguistiques et culturels des colonies (Faidherbe au Sénégal, L. Machuel en Tunisie, P. Bert et G. Dumoutier au Tonkin). La légitimité de ces orientations sera consacrée en 1902 par la création de la Mission Laïque, dont les lycées formeront les élites locales de nombreux pays méditerranéens ou orientaux, grâce aussi à l'ouverture d'une école normale Jules Ferry qui formera « des maîtres aptes à saisir les différences culturelles et à organiser leur pédagogie en fonction de ces analyses ». Ces thèses seront développées entre les deux guerres sous la forme de « l'humanisme colonial »: la colonisation apparaît inéluctable car si momentanément, l'Occident a désormais dépassé les civilisations non occidentales, on peut penser « qu'à notre contact, ces civilisations orientales reprendront leur activité engourdie pendant des siècles et nul ne peut prévoir quel magnifique essor donnera à la civilisation l'union, le contact, la concurrence des qualités si différentes mais également admirables des races d'Europe et de celles d'Asie ». (P. Bert). Ainsi le modèle hégémonique de diffusion du français se trouve toujours en tension entre une aspiration à l'universalité nécessaire à l'accomplissement de sa mission civilisatrice et une volontaire connaissance/reconnaissance des contributions apportées par les autres civilisations.

En 1961, la création de la revue pédagogique *Le français dans le monde (fdlm)* consacre l'avènement du français langue étrangère et le renouveau de la politique culturelle française à l'étranger souhaitée par le Général de Gaulle, soucieux alors de redonner à la France toute sa place sur la scène internationale. Revue de référence dans le domaine, destinée à tous ceux qui enseignent ou diffusent le français langue étrangère, elle affiche dans son premier éditorial sa volonté d' « *être la plus universelle des revues.* » La notion d'universalité, sous la plume d'auteurs qui ont, le plus souvent, une position d'autorité, administrative, politique ou scientifique s'applique, sans

surprise, aussi bien à la nation française qu'à ses manifestations culturelles. La revue prolonge ainsi, dans certains de ses articles, l'écho de toute une tradition et d'un mythe. Cependant, on voit se dessiner dans ses pages deux catégories d'auteurs, qui ne sont pas forcément homogènes ni équilibrées, mais qui cependant présentent entre elles des positions nettement différenciées. Certains, apparemment, ne semblent pas interroger les représentations et les valeurs contenues dans les termes universel ou universalité. La vocation universaliste de la France n'est pas remise en question, elle est plutôt une évidence, un présupposé de départ qui permet de lancer une réflexion qui va rappeler les manifestations de cette vocation et ses contenus. En revanche, d'autres considèrent avec une grande réserve l'utilisation de la notion; s'ils reprennent le terme, c'est en essayant de lui donner une nouvelle définition et d'actualiser son contenu, en insistant notamment sur la dimension d'outil de communication de la langue française. Le français dans le monde se fait l'écho d'un nouveau discours qui plaide pour le respect de la différence et des réalités nationales et locales des apprenants, contre l'assimilation culturelle que favorisait une conception universaliste. Influencé par la sensibilité anthropologique, le discours didactique a été ainsi un des lieux où s'est manifesté le principe de la renonciation à toute forme de hiérarchie ou de discrimination dans la présentation des faits de langue et de civilisation. La réflexion didactique conduite dans la revue a permis, ainsi, au champ du FLE de faire le deuil de la notion d'universalité et de l'ethnocentrisme qui l'accompagnait, ouvrant la voie à une approche pluraliste des langues et des cultures.

L'INSTRUMENTALISATION POLITIQUE D'UNE LANGUE : LA LATINISATION DE L'ALPHABET

Hanife GÜVEN Dokuz Eylül Üniversitesi /Izmir

La représentation graphique des phonèmes d'une langue, comme moyen de transcription de la langue et par conséquent de transmission culturelle a pu faire l'objet d'une intervention des pouvoirs politiques qui en décidaient la transformation. Charlemagne qui y voyait un enjeu politique pour le développement par l'éducation et la modernisation en est le plus illustre exemple, avec l'introduction de la graphie intitulée « caroline ». En Turquie, l'intervention sur le système d'écriture a substitué la graphie latine à la graphie arabe (1928) et fut l'une des pierres angulaires de la jeune République qui s'est constituée après l'effondrement de l'Empire ottoman (1918).

Les Turcs avaient adopté le système d'écriture arabe avec leur conversion à l'islam qui avait commencé vers le X^e siècle. Cela avait favorisé l'introduction de la langue arabe, langue sacrée, et le persan, la langue de la littérature, ce qui avait marginalisé peu à peu le turc, langue vulgaire. Dans l'Empire ottoman, la langue écrite officielle, l'ottoman, qui est basée essentiellement sur le turc, mais contient beaucoup d'emprunts arabes et persans au niveau lexical et syntaxique, se différenciera de plus en plus du turc pour finalement devenir étrangère à la langue vernaculaire. Cette langue appelée « ottoman » ou « turco-ottoman », n'est comprise ni d'un Arabe, ni d'un Persan, ni d'un Turc comme l'affirme en 1881 l'écrivain Ahmet Mithat (1844-1912), dans la revue Da arcık (Levend,1973 125).

Au XIX^e siècle, les influences de la Révolution française et du modèle européen apparaissent dans les réformes administratives entreprises en 1839 (Gülhane Hattı Humayunu également connues sous le nom de Tanzimat) avec lesquelles « l'empire, sortant d'un cercle de civilisation dans lequel il vivait depuis des siècles, déclarait qu'il entrait dans le cercle d'une autre civilisation avec laquelle il était en conflit, il acceptait ouvertement ses valeurs » (Tanpınar, 1976 129). En 1856 le Firman des Réformes (Islahat Fermanı) établit l'égalité des sujets, à l'exemple du modèle occidental, désormais très présent à Istanbul. Des mots nouveaux comme sivilizasyon, kültür, sosyete s'introduisent dans la langue de tous les jours, sont repris par la presse et dans

les nouvelles écoles civiles et militaires marquées par les résultats des révolutions décisives survenues en Europe.

Ces réformes dont l'influence sur le plan social et culturel se révélera peu à peu au long du siècle annoncent les réformes politiques de la République turque; parmi elles, la réforme de l'écriture par l'adoption de l'alphabet latin est une décision symbolique qui traduit une volonté politique de changement identitaire et culturel, de changement de modèle de société, en particulier dans son rapport au religieux.

LA DÉSACRALISATION DE L'ÉCRITURE

Le pionnier de la volonté de désacralisation du système d'écriture est un polyglotte dramaturge turc-azeri appelé Feth-Ali Ahund-zâde (1812-1878). Les propositions qu'il avance à deux reprises ne seront pas entendues dans la capitale de l'Empire ottoman (Bala 1964) bien qu'on en reconnaisse l'intérêt. L'écriture étant représentée comme sacrée, l'idée d'écrire avec « la langue vulgaire, c'est-à-dire avec une expression compréhensible de tous » comme le propose Ali Süavi en 1867 dans Muhbir, n'est pas prête d'être acceptée; avant lui pourtant en 1862, Münif Efendi/Pacha, journaliste, auteur, traducteur, avait, dans une réunion de la Cemiyet-i Ilmiye-i Osmaniye/Société Ottomane des Sciences), exposé les raisons pour lesquelles une transformation de l'alphabet était souhaitable; cette idée avait aussi été reprise par le journaliste français Mismer (Levend, 1973 115).

Au début du XX° siècle, le débat sur la langue et l'éducation porte sur la « nouvelle langue » autour de la Revue *Genç Kalemler* (Plumes Jeunes) publiée à Thessalonique en 1911, bien que avec beaucoup d'hésitations. Istanbul ne tarde pas à dénigrer l'entreprise sous la plume de Köprülüzade Mehmet Fuat et Yakup Kadri. Les guerres balkaniques affaiblissent les discussions mais l'idée s'enracine, avec les thèses du philosophe Ziya Gökalp, en trouvant sa force dans le sentiment d'identité linguistique et dans la genèse de la conscience nationale comme c'est le cas à l'échelle mondiale (Levend, 1973 313-330).

Après avoir fait l'objet de réflexion et de discussion durant presqu'un siècle, le changement du système d'écriture va se faire par la volonté de Mustafa Kemal, quelques années après la fondation de la République (1923) et sera l'un des piliers de la transformation profonde non seulement politique et social mais aussi identitaire que le pays connaîtra dans la voie de l'occidentalisation, comme le constate Ramonet (Le Monde diplomatique novembre 2004):

« Aucun autre pays n'a jamais consenti à sacrifier tant d'aspects fondamentaux de sa culture pour affirmer son identité européenne. La Turquie moderne est allée jusqu'à abandonner son ancien système d'écriture (arabe) pour adopter les caractères latins; ses habitants ont dû se débarrasser des vêtements traditionnels pour revêtir des tenues occidentales; et, au nom d'une laïcité officielle inspirée par la loi française de 1905, l'islam a cessé d'être religion d'État ».

Document 1

(...)Batı medeniyetine girebilmemize engel olan yazıyı atarak Latin kökünden bir alfabe seçmeli, kılık kıyafetimize kadar her şeyimizde batılılara uymalıyız. Emin olunuz ki, bunların hepsi bir gün olacaktır."

Document 2

(...)Bizim İsâlm hurufatımız (harflerimiz) kâfi değilmiş, binaenalyh Lâtin hurufatı alınmalı imis.(...)Acaba bu Lâtince kabul edilebilir mi? Bu kabul edildiği gün memleket herc ü merce girer. Her seyden sarf-ı nazar bizim kütüphanelerimizi dolduran mukaddes kitaplarımız, tarihimiz ve binlerce cilt âsarımız bu lisanla yazılmış iken büsbütün başka bir şekilde olan bu harfleri (Lâtin harfleri) kabul ettiğimiz gün, en büyük felâkete(sic) derhal bütün Avrupa'nın eline güzel bir silâh verilmiş olacak, bunlar âlem-i Islâma karşı diyeceklerdir ki Türkler ecnebî yazısını kabul etmişler ve Hristiyan olmuşlardir. İşte düşmanlarımızın calıştığı şeytankârane fikir budur.

Sonra bizim dilimizi terennüm edecek hiçbir Lâtin hurufu yoktur.

Document 3

Aziz Arkadaşlarım; her şeyden evvel her inkişafın ilk yapı taşı olan meseleye temas etmek isterim.

Her vasıtadan evvel büyük Türk milletine onun bütün emeklerini kısır yapan çorak yol haricinde kolay bir okuma yazma anahtarı vermek lâzımdır. (Sürekli alkışlar). Büyük

(...)Nous devons choisir un alphabet d'origine latine, en annulant le système d'écriture qui nous empêche de faire partie de la civilisation occidentale, et nous adapter aux occidentaux en tout, jusqu'à nos costumes. Je vous assure que tout ça se fera un jour. (Déclaration de M. Kemal au turcologue bulgare Ivan Manolof, « un ou deux ans avant la déclaration de la monarchie constitutionnelle» Kaskatı 1948).

(...) On dit que nos caractères islamiques ne seraient pas suffisants et que par conséquent il faudrait adopter les caractères latins. (...) Peuton adopter ce latin? Le jour où il sera adopté, le pays entrera dans un chaos. Tout d'abord, tous nos livres sacrés, nos histoires, des milliers de volumes d'oeuvres qui fournissent nos bibliothèques étant écrits dans cette langue, le jour où on adoptera ces lettres tout à fait différentes, on aura donné, dans les grandes catastrophes, à toute l'Europe, une belle arme, ces derniers dénonceront à tout l'univers musulman que les Turcs ont adopté l'écriture étrangère et sont devenus chrétiens. Voilà l'idée satanique à laquelle travaillent nos ennemis.

Et puis il n'existe pas de caractères latins qui puissent exprimer notre langue.

('Latin harflerini kabul edemeyiz' Nous ne pouvons pas admettre les lettres latines) Karabekir in im ir 1992 57-58, original publié in Hâkimiyet-i Milliye, le 5 Mars 1923.

Chers amis; tout d'abord, je voudrais parler de l'oeuvre qui sera la pierre angulaire de tout développement. Avant tout instrument il faut donner au grand peuple turc, abstraction faite de la voie aride qui stérilise toute son œuvre, un outil pratique de l'alphabétisation. (Applaudissements continus.) Ce n'est qu'avec un

Türk milleti cehaletten az emekle kısa yoldan ancak kendi güzel ve asîl diline kolay uyan böyle bir vasıtayla sıyrılabilir(alkışlar). Bu okuma yazma anahtarı ancak Latin esasından alınan Türk alfabesidir(alkışlar). (...)

Efendiler! Türk harflerinin kabulüyle hepimize, bu memleketin bütün vatanını seven yetişkin evlatlarına mühim bir vazife teveccüh ediyor; bu vazife, milletimizin kamilen okuyup yazmak için gösterdiği şevk ve aşka bilfiil hizmet ve yardım etmektir. Hepimiz hususî ve umumî hayatımızda, rastgeldiğimiz okuyup yazma bilmeyen erkek, kadın, her vatandaşımıza öğretmk için tehalük göstermeliyiz.

Bu milletin asırlardan beri hallolunamayan bir ihtiyacı birkaç sene içinde tamamen temin edilmek, yakın ufukta gözlerimizi kamaştıran bir muvaffakiyet güneşidir (alkışlar). (...)

Aziz arkadaşlarım; yüksek ve edebî (sic) yadigârınızla büyük Türk milleti yeni bir nur alemine girecektir (bravo sesleri, şiddetli ve sürekli alkışlar).

Document 4

(..)Ülkesini, yüksek istiklalini korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır.

Document 5

(...) Garp kültür ve tefekkür camiasının seçkin bir uzvu olmak dileğinde ve azminde

tel instrument que la grande nation turque peut sortir de l'ignorance, d'une manière rapide et avec moins d'efforts. Cet outil d'alphabétisation n'est que l'alphabet turc d'origine latine (applaudissements).(...)

Messieurs! Avec l'adoption des caractères turcs, il nous incombe une mission importante à nous, à tous les enfants patriotes et responsables de ce pays; cette mission est de contribuer et servir personne en l'enthousiasme et l'amour que toute notre nation montre pour l'alphabétisation. Nous devons tous nous dévouer pour apprendre les lettres nouvelles à nos citoyens analphabètes croisés dans notre vie privée et publique, qu'ils soient hommes ou femmes. Subvenir en quelques années à un besoin séculaire de cette nation sera un soleil de réussite dans un horizon proche qui nous éblouit.

(applaudissements). (...)

Mes chers amis! C'est grâce à votre sublime et permanent dévouement que la grande nation turque entrera dans un monde de lumière (cris de 'bravo', applaudissements forts et prolongés).

(Discours de Mustafa Kemal prononcé le 1er novembre 1928 à l'Assemblée Nationale, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 1945 341-346)

(...) La nation turque qui a su sauvegarder son pays, sa suprême indépendance doit d'autre part arracher sa langue du joug des langues étrangères. (Note manuscrite de M. Kemal, datée du 2.IX.1930, à l'occasion de la publication du livre « Türk Dili için », au verso du frontispice, in Maksudi (1930!).

La Turquie républicaine qui vise à faire partie de la communauté culturelle et idéologique occidentale est obligée de traduire les oeuvres qui contiennent les idées nouvelles et ancienolan cumhuriyetçi Türkiye, medeni dünyanın eski ve yeni fikir mahsüllerini kendi diline çevirmek ve âlemin duyuş ve düşünüşü ile benliğini kuvvetlendirmek mecburiyetindedir. Bu mecburiyet bizi geniş bir terceme seferberliğine davet ediyor.

nes du monde moderne et renforcer son caractère avec la pensée et la sensibilité de l'univers. Ceci nous invite à une mobilisation de traduction de grande envergure. (Discours du Ministre Yücel à l'occasion de l'inauguration du Premier Congrès de Publication, in Birinci Türk Ne riyat Kongresi Raporlar Teklifler Müzakere zabitları, 1939 12)

(c'est nous qui traduisons)

La réforme du système d'écriture est une étape décisive dans l'occidentalisation d'une société traditionnelle qui n'a pas vécu les processus de réformes et d'industrialisation qui ont modifié l'Europe au XIX^e siècle (doc. 1). L'appartenance religieuse étant l'unique élément identitaire, l'abandon de l'écriture sacrée est vécue comme une crise existentielle au niveau individuel. Il renforce la grande déchirure et la confusion identitaire qu'avaient entraînées l'abolition du califat et la suppression des ordres religieux (1924). Ce processus de construction identitaire provoque des refus. Même les élites et les meilleurs compagnons de Mustafa Kemal digèrent si mal cette altérité et ce déracinement que certains préfèrent s'expatrier pour préserver leur intégrité identitaire. Ainsi le changement d'écriture a pour Kazım Karabekir la force symbolique d'une conversion au christianisme et constitue en cela une atteinte à la mémoire collective (doc 2).

L'adoption du nouvel « alphabet turc d'origine latine », est liée à des attentes pour l'avenir et accentue la double appartenance identitaire : nationale et occidentale. Cette initiative délicate demande un soutien maximum, celui d'une école qui associe alphabétisation et éducation, la nouvelle écriture permettant « à la grande nation turque de sortir de l'ignorance ». Après trois mois de campagne de sensibilisation, la loi entre en vigueur le 3 novembre 1928. La création des « Millet Mektepleri » (écoles de la nation) incarne un projet de civilisation qui assure aux individus entre 16-45 ans, à côté de l'apprentissage de la nouvelle écriture, les savoirs de base que sont la lecture et l'écriture, le calcul et les notion de mesure, l'hygiène et l'éducation civique que nécessitaient la vie pratique (Millet Mektepleri Talimatnamesi 1929). Mustafa Kemal en personne est considéré comme l'enseignant principal de l'entreprise des « lumières » turques (doc 3).

La politique linguistique se focalise par la suite sur « la nationalisation du lexique ». La commission de la langue puise dans le trésor populaire les correspondants des emprunts lexicaux d'origine arabe et persan. Cet effort de sensibilisation prend une grande envergure avec la fondation de la Société de la Langue Turque (1932) qui entreprend systématiquement une activité de simplification/épuration de la langue « contaminée » par des éléments étrangers. L'engouement à purifier la langue est si fort qu'il inquiète et divise encore une fois les élites. La ferveur se ralentit après le

passage à la démocratie plurielle (1946) et prend fin avec la fermeture de la Société après le coup d'État de 1980, mais le débat fait couler toujours de l'encre (doc 4). La politique culturelle se cristallise avec la suppression des langues arabe et persane des programmes des lycées pour l'année scolaire 1929-1930. Le désir de les remplacer par une seconde langue « étrangère », c'est-à-dire européenne, se poursuit jusqu'à l'année scolaire 1933-1934 (Yücel, 1994-186). Durant l'année scolaire 1940-41, on assiste à la création des sections classiques dans les lycées, sur le modèle européen, avec l'introduction du latin. Un autre pas de géant dans la voie de l'appropriation de la culture européenne se fait par la mobilisation de traduction des « classiques mondiaux » sous l'auspice du Ministère de l'Education Nationale. Le nombre d'œuvres traduites atteint en 20 ans les 947 ouvrages sans compter les rééditions. Ainsi on essaie de combler le grand vide créé dans le domaine éducatif et culturel et de subvenir aux besoins de lecture des nouvelles générations avec le patrimoine culturel de l'Occident (doc 5).

L'enjeu politique du changement du système d'écriture était la construction nationale d'une société traditionnelle et religieuse par une redéfinition identitaire autour d'une langue. Ce changement accompagné de la réforme linguistique et de la politique de traduction en turc des classiques occidentaux, a assuré une véritable intégration culturelle et l'appropriation de l'identité européenne par les futures générations qui n'avaient pas accès, par leur méconnaissance de l'ancienne écriture, à l'héritage culturel. Le changement du système d'écriture traduit une volonté de substitution d'un élément identitaire fondamental de base, la religion, par un autre, la langue. Aujourd'hui le pari est gagné même si la tendance à confondre le politique avec l'identitaire ralentit le processus et cause parfois des ruptures.

CONTREPOINT

Willem FRIJHOFF Vrije Universiteit Amsterdam

CONTINGENCES LINGUISTIQUES

Avant d'être discours, la langue est pratique. Sans entrer dans la querelle linguistique de la grammaire générative (Chomsky), le constat de l'historien est clair: au lieu de répéter que telle langue (pré-)existante est pratiquée, il faudrait affirmer que la pratique fait la langue. La langue – chaque langue, de quelle origine, couleur ou saveur qu'elle soit – est avant tout un fait social. En tant que tel, elle se soustrait à toute abstraction abusive et s'oppose à toute monopolisation par un groupe, communauté ou nation. Une langue ne se constitue pas dans un monde idéal, socialement ou politiquement maîtrisé, à partir d'une grammaire pré-élaborée, mais dans la contingence de l'acte de parler, d'écrire, de lire, dans le besoin utilitaire des contacts entre les hommes, dans l'imaginaire de l'esprit du locuteur et dans les représentations de sa communauté. Et qui dit acte ou pratique, dit histoire, développement, expansion et contraction, adoption et rejet, inclusion et exclusion – tous procédés qui se vérifient autant dans la constitution et l'évolution d'une langue que dans son parcours politique et symbolique au sein de la communauté de ceux qui la parlent, voire dans le panorama linguistique tout entier.

A cet égard, toutes les langues se valent. Aucune langue ne peut pour elle-même prétendre à la supériorité ou au monopole du prestige dans une nation, pays ou communauté linguistique constituée. Bien au contraire, sa vitalité se mesure justement à sa capacité d'expansion et de concurrence avec d'autres langues, qui assurent son renouveau en l'obligeant à s'adapter à des pratiques nouvelles. Ce qui vaut pour le français, vaut pour n'importe quelle autre langue. Si le français a conquis l'espace de France, c'est grâce à un jeu particulier de conditions d'ordre géopolitique, social et culturel, non point en raison d'un génie inné de la langue ou de sa prééminence formelle. De telles qualités ne précèdent pas l'évolution historique mais en résultent. Aussi, la hiérarchie des langues telle que la communauté humaine tend à l'établir, résulte-t-elle d'opérations intellectuelles, politiques ou esthétiques inscrites dans une histoire qui n'est jamais irréversible. L'italien, par exemple, langue internationale de la banque sous la Renaissance, perdit finalement cette qualité au profit de l'anglais, mais gagna la reconnaissance internationale d'une qualité littéraire que l'espagnol, brillant sous le Baroque, était alors en train de perdre, tandis que cette dernière se

mua dans le même temps en langue de colonisation internationale, véhicule d'un empire culturel aux valeurs partagées aux quatre coins du monde.

ENRICHISSEMENTS DE LA DIVERSITÉ

Dans les grands pays officiellement monolingues, tels la France ou les États-Unis, la langue publique joue un rôle doublement central: c'est la langue formelle de la communauté nationale et celle que l'on utilise de préférence dans les communications internationales. L'on oublie alors facilement que le plurilinguisme est omniprésent dans la vie quotidienne de la majorité des pays. Pareillement, le monolinguisme formel sous-estime généralement les diglossies dans la communauté nationale et - pour utiliser l'heureuse formule de Michel de Certeau - les formes braconnières du savoir-faire linguistique dans un contexte où les langues de migrants intérieurs et étrangers se bousculent. Dans le discours public, la puissance politique de la langue unique d'un territoire ou d'une aire de pouvoir (tel un empire colonial, financier, politique ou culturel) l'emporte alors facilement sur l'enrichissement culturel que la diversité linguistique peut assurer. Il est vrai que depuis bien des siècles - en France depuis l'ordonnance de Villers-Cotterêts de 1539 - les gouvernements des pays occidentaux imposent une langue d'administration uniforme autant pour le bon ordre du gouvernement que pour promouvoir l'unité vécue du territoire et l'identité culturelle de la nation. Il n'en demeure pas moins que les langues concurrentes ou subalternes, dialectes, régiolectes ou sociolectes, sans oublier les jargons professionnels plus ou moins internationalisés (tel que l'« anglais » basique, simplifié et formalisé des sciences exactes) ont toujours continué de jouer un rôle d'enrichissement dans les échanges intérieurs et extérieurs.

NOSTALGIES DE LA LANGUE UNIQUE

Le plurilinguisme ne saurait nous faire oublier que dans tous les mythes d'origine le paradis connut une langue unique. La perte de l'entendement universel, éclaté en langues plurielles qui engendrent la confusion linguistique, fut de tout temps ressentie comme une catastrophe sociale et culturelle, et la nostalgie de la langue universelle est une des constantes les plus remarquables de l'histoire humaine. Le récit de Babel a rationalisé cet éclatement en lui attribuant une cause morale. Le désir de rétablissement de l'unité linguistique s'inscrit par conséquent beaucoup moins dans un discours utilitaire que dans un discours moral prônant les vertus de la culture humaine, érigée bientôt en « civilisation », et d'une éthique universelle où droits de l'homme et désirs d'entendement se côtoient. L'inadaptation de ce discours idéaliste au monde réel a ouvert la voie aux impérialismes et hégémonies linguistiques, imposés par la pratique utilitaire, la coutume, la loi, parfois même la force brutale. À partir des essais de rétablissement de l'unité linguistique par l'impérialisme linguistique du grec puis du latin dans le monde antique, une ligne droite conduit à la sauvegarde du latin, puis du français, et maintenant de l'anglais

comme langue préférentielle de la communauté scientifique internationale, enfin à la maîtrise doucement imposée de l'anglais par le monde des médias, de la culture populaire, de la technologie et plus récemment de l'univers numérique. Cette dominance de l'anglais est souvent présentée ou redoutée comme une conséquence inévitable et définitive de la mondialisation et elle se pare volontiers d'arguments symboliques, tel le prestige de la liberté, la prospérité et la démocratie que ses pays porteurs propagent. Mais des failles se montrent déjà dans l'Extrême Orient. Le déclin probable de l'emprise américaine sur le monde aidant, l'historien prévoit que l'angloaméricain suivra un jour le chemin du français. Considéré jadis comme la langue universelle définitive, celui-ci a dû baisser pavillon en raison de la faillite de l'idéologie de supériorité de la civilisation française et du déclin politique de la France sur la scène internationale. Une communauté qui veut sauvegarder ses chances d'avenir, diversifiera donc son investissement linguistique, en observant non seulement l'utilité immédiate mais en scrutant les rapports de force politiques, économiques et culturels qui s'annoncent. Le prestige d'une langue étrangère et son utilité transnationale sont - on ne saurait l'oublier - autant fonction de son rôle symbolique dans l'équilibre culturel international et de l'image, du pouvoir et de l'attraction exercée par les communautés politiques (nations, pays, ou simples territoires) qui la soutiennent et propagent, que de son utilité avérée dans les échanges.

DÉSIRS D'UNIVERSEL

Parallèlement, on réclame une langue universelle compréhensible par tous et garante de culture, de paix et de prospérité. Dès la Renaissance, on s'efforce de déterminer quelle langue en présente les meilleures garanties étant supposée avoir été celle du paradis même, la langue originelle (lingua adamica): l'hébreu, le chinois, l'allemand, voire le néerlandais figurent à ce tableau d'honneur. Cette recherche à consonance utopique provoque la naissance de la linguistique qui du coup la fait échouer: il faut bien reconnaître et assumer l'inévitable diversité linguistique (Comenius). Le désir d'unité se transfère alors sur l'effort d'ériger une langue existante en langue universelle pour le monde civilisé. Ce sera, bien sûr, la langue du pays hégémonique du moment qui s'impose à l'élite internationale, aux cosmopolites de la jet-set et à d'autres citoyens du monde. À l'époque moderne, ce sera le français. La France se fait successivement bercer par trois rêves qui justifient ses prétentions à l'universalité linguistique exaltée par Rivarol : le rêve de la monarchie universelle, l'idéal révolutionnaire, puis l'aventure impériale. D'autres pays reprennent le flambeau linguistique: le castillan colonial, l'allemand scientifique du XIX^e siècle, l'anglais victorieux de l'Empire britannique, puis de l'expansion américaine aidée par les guerres mondiales. Mais assagis par les déboires politiques des grandes puissances et l'échec des entreprises de civilisation de l'impérialisme linguistique, des idéalistes dans les marges de l'épicentre culturel du monde atlantique, souvent provenant de l'Europe centrale, proposent la création de langues universelles nouvelles, a-politiques, tels le Volapük (créé en 1879 par le prêtre allemand

Schleyer), l'Esperanto (créé en 1887 par l'oculiste polonais Zamenhof) ou le Novial (construit en 1924 par le linguiste danois Jespersen). En assimilant le meilleur des langues existantes, ces langues artificielles s'efforcent de promouvoir tout autant l'entendement pratique qu'une nouvelle entente morale entre les peuples. L'Esperanto, qui traduit ce désir jusque dans son nom, en est l'exemple le plus accompli. La langue devient ainsi le laboratoire de la perfectibilité humaine. Véhicule de transfert assurant autant les contacts que les malentendus entre les hommes, la langue symbolise aussi leurs désirs inassouvis de communication, d'entente, voire de fusion.

CHAUSSE-TRAPPES DU PLURILINGUISME

Le succès du français langue étrangère ou seconde ne saurait masquer la réalité d'un autre plurilinguisme au sein même de la francophonie: celui des immigrés qui en s'y établissant à demeure adoptent bon gré mal gré le français comme langue première dans la vie publique mais continuent de pratiquer leur langue d'origine dans le domaine privé ou dans leur collectivité ethnique d'origine. Tout en étant proclamé langue première, à l'intérieur même du monde françophone le français fonctionne pour eux en fait comme langue étrangère ou seconde. C'est une langue véhiculaire d'intégration, mais en même temps une langue imposée, d'usage forcé. Tant qu'elle n'est point devenue la langue de l'intimité, de la religion et des rapports d'amitié, elle est ressentie comme profondément étrangère. Le combat intime des langues révèle alors un combat plus profond, celui d'une identité déchirée, de l'appartenance d'une même personne à des communautés rivales, ayant des intérêts opposés. Or, le processus d'intimisation de la langue adoptée prend bien une génération ou deux il ne faut pas se laisser leurrer à cet égard par ces écrivains immigrés exceptionnels, montés en épingle par les médias, qui ont su faire de la langue adoptive leur arme personnelle d'intégration. Ne soyons donc pas angéliques. La francophonie imposée s'avère à l'occasion aussi oppressive et culturellement aliénante que l'anglo-américain, le chinois mandarin ou l'arabe classique dans leur propre contexte. Opposée à la familiarité de la langue maternelle irrémédiablement menacée, la beauté ou le génie de la langue imposée peut même exacerber le sentiment d'aliénation. Par conséquent, la langue dominante, qu'elle soit officielle ou simplement tolérée, joue un rôle politique évident. Elle assure l'accession à la pleine citoyenneté, tout en tranchant douloureusement les racines culturelles. N'attribuons donc pas naïvement à un amour linguistique ou patriotique ce qui pour le grand nombre n'est souvent qu'exigence de survie, affaire d'intelligence calculée, voire effet de ruse.

BRICOLAGES DU QUOTIDIEN

La sociolinguistique nous a rendus attentifs au bricolage linguistique quotidien dans le contact plurilingue, et à l'autodidaxie ordinaire, irréfléchie et comme inconsciente. Bien souvent, on se débrouille comme on peut, acceptant par dessus le marché

l'embarras des erreurs, malentendus, faux-amis et autres catastrophes linguistiques quotidiennes. Les millions de femmes qui dans le passé ont migré, parfois avec leur mari mais très souvent aussi avant tout engagement, juste pour échapper à la pauvreté, trouver un travail honnête ou se libérer du joug d'une tradition ressentie comme oppressante, ont dû se débrouiller sur le tas dans un univers linguistique hostile, parfois difficile à maîtriser. C'est par ces alliances linguistiques involontaires, sinon réfractaires, que les langues s'enrichissent insensiblement de vocabulaires d'emprunt, d'expressions nouvelles et de formes grammaticales paradoxales. Le non-réglé qui, faisant irruption dans la réalité quotidienne, en bouleverse les données s'avère à la longue toujours un véritable enrichissement. De même, la distinction entre la langue classique, codifiée et canonisée, et la langue vivante, parlée, écorchée, ou mise en jargon et adaptée aux besoins de groupes particuliers, est une richesse que les maîtres du français langue étrangère hors de la francophonie ont souvent mieux compris que leurs homologues dans leur pays d'origine. Dans les manuels d'apprentissage réimprimés parfois des dizaines de fois, de Holyband et Pierre Marin à la Méthode Assimil ou aux cours de l'Alliance française, les dialogues saisis sur le vif imitent le réel - du moins le suggèrent-ils avec insistance, car c'est toujours un réel aseptisé, évitant les conflits et résistant à l'usure d'une réalité changeante. Ils donnent l'illusion d'un accès direct et personnalisé à la culture française. Plus que la culture canonisée, officielle et académique, de tels ouvrages imposent insidieusement une vision globale de la francophonie et de la culture de ses composantes. Elle est d'autant plus efficace qu'elle passe par le biais de l'imagination linguistique, plus puissante que l'imaginaire visuel parce qu'elle sait nommer et donc définir et conserver ce qu'elle visualise. Dans ces manuels l'histoire devient mémoire.

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

BESSE, H. (2001). Propositions pour une typologie des méthodes de langues. Documents SIHFLES 26:120-168.

BESSE, H. (1996). Qu'est-ce qu'apprendre une langue? Documents SIHFLES 17.

BRUNOT, F. (1905-1979). Histoire de la langue française des origines à 1900. Paris. Colin.

CHRIST, H. & G. HAßLER. éds. (1994). Regards sur l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. Documents Sihfles 14.

COSTE, D., D. MOORE & G. ZARATE (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

FRIJHOFF, W. (1991). « Le plurilinguisme des élites en Europe de l'Ancien Régime au début du XXe siècle », in Le Français dans le Monde Recherches et Applications : 120-129.

FRIJHOFF, W. & A. REBOULLET. réd. (1998). Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde, Le Français dans le Monde Recherches et Applications.

GARCÍA-BASCUÑANA, J. éd. (1996). L'« universalité » du français et sa présence dans la Péninsule Ibérique Documents SIHFLES 18.

MANDICH, A.M. & C. PELLANDRA. éds. (1991). Pour une histoire de l'enseignement du français en Italie. Documents SIHFLES 8.

MINERVA, N. éd. (1998). Les dialogues dans les enseignements linguistiques: profil historique. Documents SIHFLES 22.

MINERVA, N. & C. PELLANDRA. éds. (1993). Pour une histoire de l'enseignement des langues étrangères : manuels et matériaux d'archives. Documents SIHFLES 12.

DIVERSITÉ DES LANGUES OU LANGUE UNIVERSELLE

CARAVOLAS, J. (1984). Le Gutenberg de la didacographie, ou Coménius et l'enseignement des langues. Montréal : Guérin.

COMENIUS, J. A. ([1648] 2005). Novissima Linguarum Methodus. La toute nouvelle méthode des langues. Genève-Paris : Droz.

ECO, U. (1994). La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne. Paris : Seuil.

ROBINS, R.-H. ([1967] 1976). Brève histoire de la linguistique. De Platon à Chomsky. Paris : Seuil.

MALMBEG, B. (1991). Histoire de la linguistique. Paris : PUF.

SALMON, V. (1979). The Study of Language in the 17th Century England. Amsterdam: Benjamins.

APPRENDRE/ENSEIGNER PAR L'EXEMPLE

COLOMBO TIMELLI, M. (1998). « 1529, 1546, 1608 - ou l'évolution stylistique et syntaxique du Jugement d'Amour », in Problèmes de cohésion syntaxique de 1540 à 1720, Limoges : Presses Universitaires de Limoges.

MINERVA, N. éd. (2003). Les Aventures de Télémaque: trois siècles d'enseignement du français. Documents SIHFLES 30-31.

QUEMADA, B. (1967). Les dictionnaires du français moderne 1539-1863. Paris : Didier.

ROSSEBASTIANO, B. A. (1984). Antichi vocabolari plurilingui d'uso popolare : la tradizione del « Solenissimo Vochabuolista ». Alessandria : Dell'Orso.

SIMONIN, M. (1982). « Des livres pour l'Europe? Réflexions sur quelques ouvrages polyglottes (XVI°-début XVII° siècle) », in La conscience européenne. Paris : É.N.S.I.F.

VERDEYEN, W.R.R. (1925-35). Colloquia et Dictionariolum septem linguarum. Anvers: Uitgave van de Vereeniging der Antwerpsche Bibliophilen, 3 vol.

ÉDUCATION À LA MODERNITÉ: LES FEMMES ET L'ENSEIGNEMENT

CAPITÁN DÍAZ, A. (2002). Breve historia de la educación en Españna, Madrid, Alianza Editorial.

CRAVERI, B. (2001). La civiltà della conversazione. Milano: Adelphi.

CORTINA, R. & S. SAN ROMAN (ed.) (2006), Women and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession. New York: Palgrave.

GANDOULY, J. (1997). Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945. Strasbourg: P.U.

MANDICH, A.M. (2002), Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati in epoca fascista (1923-1943). Bologna: CLUEB.

MANDICH, A.M. (2006). L'enseignement des langues modernes au féminin et au masculin. Les institutions scolaires en Italie aux XIX^e et XX^e siècles, in Para uma História do Ensino das Línguas e Literaturas : Estudos de género, A.P.H.E.L.L.E. Actas do III Colóquio: 127-147.

MAYEUR, F. (1979). L'éducation des filles en France au XIXe siècle. Paris : Hachette.

OZOUF, M. (1982). L'Ecole, l'Eglise et la République, Rééd. Cana/Jean Offredo. Paris : Seuil.

PORCIANI, I. (sous la dir. de) (1987). Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento. Firenze : « Il Sedicesimo ».

RAICICH, M. (1987). Verso la cultura superiore e le professioni, in Porciani 1987 : 191-199.

RAICICH, M. (1989). Liceo., università, professioni : un percorso difficile, in Soldani 1989 : 147-181.

SOLDANI S. (s.d.) (1989). L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento. Milano: Angeli.

VIALA, R. (1987). L'enseignement secondaire de jeunes filles 1880-1940. Sèvres : C.I.E.P.

APPROCHE SAVANTE D'UNE LANGUE ÉLOIGNÉE: LE LETTRÉ ET L'ÉCRITURE

ALLETON V. (1994). « L'oubli de la langue et l'« invention » de l'écriture chinoise en Europe », Etudes chinoises.

BERGERE M·C. & A. PINO (éd). (1995). Un siècle d'enseignement du chinois à l'Ecole des Langues Orientales. Paris : L'Asiathèque.

DETRIE M. (2004). France-Chine, quand deux mondes se rencontrent. Paris : Gallimard.

LANDRESSE (1834). « Notice sur les travaux de M Abel -Rémusat », Journal Asiatique, Paris.

RABUT I. (1995). « Un siècle d'enseignement du chinois aux Langues'O ». in BERGERE M-C. & PINO A.(éd).

UNIVERSALITÉ ET MISSION CIVILISATRICE

ARGAUD, E. L'enseignement de la civilisation : évolution et représentations dans le champ de la revue Le Français dans le Monde (1961-1976). Thèse de doctorat: Université Paris III.

CORTIER, C. (1998). Institution de l'Alliance française et émergence de la francophonie. Politiques linguistiques et éducatives. 1880-1914. Thèse de doctorat: Université Lyon 2.

DU BELLAY, J. (1549). Défense et illustration de la langue française.

FUMAROLI, M. 91992). « Le génie de la langue française » dans Les lieux de mémoire, les France, conflit et partage (dir. P.Nora). Paris: Gallimard.

GAULLE, C. de (1970). Mémoires d'espoir, le renouveau, 1958-1962. Paris : Plon

GIRARDET, R. (1991). « Paul Bert et la politique coloniale » in HAMON, L., Dir., Les opportunistes. Les débuts de la République aux républicains, Les entretiens d'Auxerre, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme : 171-181. Paris.

HERDER, J.H. (1774). Une autre philosophie de l'histoire pour contribuer à l'éducation de l'humanité, contribution à beaucoup de contributions du siècle.

LEIRIS, M. (1983). Cinq études d'ethnologie, textes publiés de 1951 à 1966. Paris : Denoël Gonthier.

NORA, P. (1993). «La nation-mémoire» in Les lieux de mémoire, II, La Nation, 3. La Gloire, Les mots. Paris : Gallimard : 657.

NOVICOW, J. (1907). La langue auxiliaire du groupe de civilisation européenne. Les chances du français.

RENAN, E. (1871). Dialogues philosophiques.

RIVAROL (1783). Discours de l'Universalité de la langue française, prononcé en 1783 devant l'Académie de Berlin, en réponse à un sujet proposé par la même Académie : « Qu'est-ce qui a rendu la langue française universelle ? Pourquoi mérite-t-elle cette prérogative ? Est-il à présumer qu'elle la conserve ? ».

SALON, A. (1983). L'Action culturelle de la France dans le Monde. Paris : Nathan.

TODOROV, T. (1989). Nous et les autres. PARIS : Seuil.

L'INSTRUMENTALISATION POLITIQUE D'UNE LANGUE

Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, vol. 1, Maarif Matbaası, Istanbul, 1945.

Bala, AHUNZADE Mirza Feth Ali, Islam Ansiklopedisi (Encyclopédie de l'Islam) c 4 (vol 4), MEB (Milli Eğitim Bakanlığı : Ministère de l'Education Nationale), Istanbul 1964, 577-581.

Birinci Türk Neşriyat Kongresi Raporlar Teklifler Müzakere Zabıtları 1939.

Atatürk'ün Selânik'teki Hülyaları, KASKATI Arif Necip (1948), (« Atatürke ait bir hatıra » konulu 1948-1949 Yunus Nadi ödülü münasebetiyle gönderilen 25 no'lu anı), Cumhuriyet Gazetesi, 19.8.1948.

Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri, LEVEND Agah Sirri. (1949), Ankara, TDK, 1973.

Türk Dili için, ARSAL Maksudi Sadri, Istanbul, (1930?).

Millet Mektepleri Talimatnamesi, Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti, Ankara, 22 Eylül 1929.

Türk Yazı Devrimi, ŞIMŞIR Bilal N., Ankara, TTK, 1992.

XIX. Yüzyıl Türk Edebiyatı İstanbul, TANPINAR Ahmet Hamdi, (1949), Cağlayan, 1976.

Türkiye'de Orta Öğretim, YÜCEL Hasan Ali, Ankara, Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı Yayınları, 1994.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Claire KRAMSCH
University of California at Berkeley, États-Unis

Danielle LÉVY
Université de Macerata, Dorif-Università, Italie

Geneviève ZARATE

Institut national des langues et civilisations orientales, JE 2502, PLIDAM, France

Au terme de ce parcours plurilingue et pluriculturel, il convient de préciser les limites et les ouvertures du *Précis*, de clarifier ce que nous entendons par « didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme », d'évoquer les questions et les débats qui ont jailli au long de nos discussions et d'ouvrir la voie à une mise en ligne de cet ouvrage sur la Toile.

LIMITES ET OUVERTURES

La plupart des chercheurs rassemblés dans cet ouvrage s'appuyant sur une lecture sociologique et anthropologique des phénomènes sociaux, l'approche préconisée ici met l'accent sur les dimensions sociales, culturelles et politiques de la didactique. La réflexion cible l'enseignement et l'apprentissage d'une langue tout au long de la vie, dans les milieux traditionnellement liés à l'éducation, mais cette réflexion découvre ou construit aussi de nouveaux lieux, satisfait des besoins économiques, politiques, scientifiques, de mobilité choisie ou de migrations obligées vers les pays européens, l'Amérique ou l'Australie. Dans ces situations, l'enseignement et l'apprentissage ne sauraient faire l'économie des conflits géopolitiques et identitaires, des déplacements géographiques, des évolutions sociétales, des représentations sociales et culturelles véhiculées par les apprenants/locuteurs/acteurs dans les contextes divers dans lesquels ils utilisent les langues. Enseignement et apprentissage sont étroitement liés aux institutions - scolaires, professionnelles, nationales, et internationales - qui gèrent et financent les politiques linguistiques des états et des organismes supranationaux, lesquels, au cours des siècles, ont instauré et contrôlé pratiques et modèles en didactique des langues.

La primauté donnée ici aux phénomènes sociaux est délibérée. La didactique des langues, prise entre la littérature d'abord, puis la linguistique ensuite, s'est trouvée isolée des réalités sociales et culturelles qui nous entourent. Mais la linguistique sous toutes ses formes (psycho- et sociolinguistique, anthropologie linguistique, linguistique de l'éducation, écolinguistique, linguistique textuelle), ainsi que les sciences

cognitives, ont évidemment beaucoup à apporter à la didactique des langues. À moins d'incohérence, une didactique des langues ne saurait faire non plus l'économie de la stylistique littéraire, de l'analyse du discours et des conversations. Tout cela vaut également pour les lectures structurales, sémiotiques et pragmatiques de la langue écrite et parlée, sans que nous soyons pour autant exemptés des apports de la pédagogie et de la méthodologie dans l'enseignement des langues. À partir de la conception sociale et culturelle présentée ici, le *Précis* invite maintenant les lecteurs à ouvrir le débat sur une relation conjuguée du cognitif, du linguistique et de l'anthropologique, sur un sens élargi du terme de « didactique des langues ». La version en ligne de ce *Précis*, prolonge ce débat.

LE *PRÉCIS* EN LIGNE. UN SITE HTTP://PRECIS.BERKELEY.EDU, DES RÉSEAUX

Le *Précis* en ligne est un site web interactif accessible à l'adresse suivante http://precis.berkeley.edu, qui sert de complément multimédia au macro- et micro- entrées publiées dans la version papier. Il est coordonné par le Berkeley Language Center de l'Université de Californie à Berkeley, sous la direction de Richard Kern, en coopération avec Geneviève Zarate, Danielle Lévy et Claire Kramsch. Il est composé de divers supports électroniques (vidéos, photos, images, banques de données et autres annexes) liés aux chapitres du *Précis*, ainsi que de liens entre les concepts, exemples, et références bibliographiques qui traversent plusieurs macro- et micro- entrées. Cette organisation hypertextuelle permet à l'utilisateur d'accéder aux thèmes et notions de manière associative, ce qui supplée à la structure hiérarchique des macro- et micro-entrées de la version papier cet ouvrage. Le site reste donc ouvert à d'autres entrées. Y figurent également :

- un index des mots-clefs familiers à l'enseignant et au chercheur qui permet de parcourir l'ouvrage avec les repères dont il dispose.
- la version originale des micro-entrées rédigées originellement dans une langue autre que le français et qui ont été traduites pour la version papier.
- des micro-entrées supplémentaires (entre autres celles qui n'ont pu être retenues dans la version papier en raison de contraintes éditoriales) et la possibilité à venir d'en ajouter d'autres.
- un forum où le lecteur dialogue avec les auteurs et/ou d'autres lecteurs sur les thèmes abordés dans le *Précis*. Les contributions, produites en plusieurs langues, attestent qu'une didactique plurilingue et pluriculturelle ne peut se penser en une seule langue.

DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES À UNE DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME/PLURICULTURALISME.

Où finit la « didactique des langues » ? Où commence la « didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme » ?

Le terme de didactique des langues recouvre traditionnellement la manière d'enseigner une langue étrangère à des individus considérés comme possédant une seule langue maternelle (L1). L'enseignement de la langue cible, considéré comme second chronologiquement, qu'il soit contrastif, comparatif ou en immersion complète, prend plus ou moins en compte la langue maternelle selon la méthodologie choisie. La didactique des langues jusqu'à présent est faiblement plurilingue, parce qu'elle se développe à partir d'un monolinguisme admis (cf. Introduction du chapitre 1 et le chapitre 7).

Une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme est une manière d'enseigner non seulement une langue étrangère à des allophones, mais de diversifier et de relativiser les notions mêmes ayant cours en didactique en questionnant leur contexte historique: L1 et L2, locuteur natif et non-natif, individu uni-, bi- et plurilingue, langue et culture nationales, langue universelle, langue standard, langue parlée et langue écrite. Une didactique du plurilinguisme se doit pour enseigner la langue elle-même de la situer dans sa relativité historique, en relation avec sa politique de diffusion au cours des siècles. Le chapitre 8 en offre un bon exemple. Une didactique du pluriculturalisme insiste sur la diversité culturelle au sein d'une même culture nationale et sur la relativité historique de cette culture nationale, qu'il s'agisse de la culture cible ou de la culture source.

Une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme se doit aussi d'enseigner les langues dans leur relation à l'individuel et à l'intime (chapitre 2), au lien social (chapitre 4), aux contraintes idéologiques (chapitre 6) et politiques (chapitre 7), dans un environnement linguistique ou non (chapitre 5). Dans le cas de l'enseignement des langues étrangères dans l'institution scolaire, une telle contextualisation conduit l'enseignant à analyser et à interpréter des évènements culturels actuels au travers de la langue-cible et de ce qu'elle véhicule comme « mémoire culturelle » (chapitre 7). Dans le cas de l'enseignement des langues secondes en milieu scolaire ou en formation d'adultes, la contextualisation requise demande à l'enseignant de capitaliser la diversité linguistique et culturelle des apprenants, de renoncer à l'emploi exclusif de la langue-cible et de faire de la variété linguistique de la classe un atout pédagogique.

Enfin la didactique du plurilinguisme passe et perdure par le renouvellement de la formation des enseignants. Les enseignants de langues étrangères en milieu institutionnel ont été formés dans une tradition littéraire et/ou linguistique, accordant la part belle à la traduction, qui met l'accent sur la langue et sa fonction poétique ou communicative dans le contexte monolingue de la culture-cible. Une didactique du plurilinguisme, telle qu'elle est esquissée dans ce *Précis*, reconsidère cette exclusivité

littéraire et linguistique, ce qui engendre un effet de retour sur la ou les langues maternelle(s).

DE LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME ET DU PLURICULTURALISME À UNE « DIDACTIQUE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE »

Comparée à la didactique du plurilinguisme, une didactique plurilingue et pluriculturelle sous-entend une manière différente d'apprendre et de vivre les langues. La langue n'est plus un objet dont les structures, l'orthographe, la prononciation, l'usage sont normés par l'Académie, codifiés par les dictionnaires, standardisés par les médias, contrôlés par les institutions scolaires. La prééminence du locuteur natif est mise en question (chapitre 4). C'est la « parole » saussurienne, à savoir l'appropriation de la « langue » par chaque sujet ou groupe qui se constitue dans l'interaction didactique, y compris celle du maître. Cette parole est plurielle : parlée, façonnée, construite et modifiée par des milliers d'interlocuteurs natifs et non-natifs, de cultures elles-mêmes diversifiées, changeantes, hybrides, et constamment renouve-lées. La parole, porteuse de représentations sociales et culturelles, elles-mêmes liées à des lieux de mémoire, plus ou moins distants dans le temps et l'espace, devient un espace par excellence qu'il s'agit d'identifier non seulement sous ses aspects référentiels, mais aussi et surtout sous ses aspects sociolinguistiques, pragmatiques et discursifs.

L'école, fondée sur la conception d'une langue écrite homogène, a traditionnellement considéré l'enseignement des langues vivantes comme l'acquisition de savoirs et de savoir-faire (savoir-apprendre, savoir-faire, savoir apprécier, savoir classer, savoir interpréter...). Dès qu'on parle de plurilinguisme et de pluriculturalisme, on questionne non pas un système linguistique unifié et homogène, mais une parole individuelle et collective, on parle de ce que Bakhtine appelle hétéroglossie, c'est-à-dire diversité, changement, mobilité identitaire et conflits potentiels (chapitres 2 et 3). La gageure est précisément de repenser l'acquisition de savoirs et de savoir-faire dans une perspective plurilingue qui va à l'encontre de la perspective monolingue généralement imposée par l'État, mais qui va aussi à l'encontre de la perspective universalisante des savoirs transmis par les institutions. Il ne s'agit pas de cesser d'enseigner des savoirs, mais de montrer leur relativité par rapport à la langue et aux autres modalités dans lesquelles ils sont exprimés et transmis.

Car plurilinguisme veut aussi dire plurimodalité des moyens d'expression et de communication. Non seulement le verbal, mais aussi le paraverbal, le non-verbal, le visuel... (chapitre 5) sont pris en considération par l'éducateur, dans ses multiples configurations.

QUESTIONS ET DÉBATS

Le *Précis* est une première tentative pour mettre à plat les topographies interdisciplinaires

du plurilinguisme et du pluriculturalisme, tentative soumise par des chercheurs et des enseignants de langues à la réflexion d'enseignants de langues et de chercheurs. Ayant tenté de débroussailler un terrain aux épistémologies variées dans un contexte international, avec des chercheurs qui pensent souvent dans diverses autres langues, le *Précis* soulève beaucoup de questions qui pourront servir à enrichir des recherches ultérieures. En voici quelques unes qui nous ont accompagnés au long de notre parcours. Elles sont elles-mêmes parcourues par une dynamique plurilingue et pluriculturelle.

Comment le champ de la didactique des langues se découpe-t-il en Europe, en Amérique du Nord, en Australie et en Asie? Par exemple, quels sont les apports spécifiques de la recherche quand « didactique des langues » se dit *Sprachlehr und lernforschung*, glottodidattica, applied linguistics, foreign language methodology, second language acquisition? Quels sont les supports institutionnels de ces différents domaines de recherche? Quel est leur prestige symbolique dans la hiérarchie académique des différents pays? Ces domaines sont ancrés pour la plupart dans les besoins des enseignants des « grandes » langues à distribution mondiale et des « petites » langues liées aux revendications de minorités. Comment ces besoins sont-ils liés aux intérêts économiques et politiques des institutions qui emploient ces enseignants? Comme le dit Alain Touraine, comment éviter aussi bien la domination des marchés et la tyrannie des communautés (chapitre 7)?

Toute perspective écologique, que ce soit en linguistique, en sociologie ou en didactique des langues, risque de se faire reprocher un manque d'engagement social et politique. Au nom du plurilinguisme et du pluriculturalisme ne prône-t-on pas l'abolition des frontières entre les langues et les cultures, l'indifférence aux normes et aux conventions liées à l'usage des langues dans une société donnée? Où se positionne-t-on vis-à-vis des impératifs d'une justice sociale qui est bien souvent à l'origine des efforts de ceux qui souscrivent au plurilinguisme et au pluricultura-lisme?

Quelle est la nature de l'action postulée par l'expression locuteur/acteur (chapitre 1)? La plupart des auteurs de ce *Précis* présupposent une relation entre acte de parole et action sociale, entre une langue et la mémoire culturelle de ses locuteurs. De quelle nature est cette relation? Une didactique plurilingue a-t-elle pour but de changer les représentations sociales des apprenants et si oui, comment ces représentations mènent-elles à l'action? Comment mettre en oeuvre une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme sans transformer les cours de langue en cours de sociologie, d'anthropologie culturelle ou d'histoire (chapitre 8)?

Dans une didactique plurilingue la relation langue et culture n'est plus fondée sur l'équation une langue = une culture. Dans quelle mesure doit-on enseigner les repré-

sentations sociales et culturelles d'un groupe donné de locuteurs natifs, surtout si la notion de locuteur natif est devenue de plus en plus problématique (cf. chapitre 4)?

Une didactique plurilingue serait une didactique qui aurait pour principe l'exploitation systématique de la variation codique, grammaticale, lexicale, stylistique, pragmatique, modale dans l'usage de la langue cible et dans ses contacts avec les autres langues parlées par les élèves. L'approche notionnelle-fonctionnelle était une didactique bilingue contrastive, mais surtout en L1/L2 en tant que langues écrites ; l'approche communicative est plutôt une didactique monolingue en L2, en tant que langue parlée. Quelques travaux récents montrent que les multiples langues présentes dans la classe commencent à faire l'objet d'attention et d'exploitation et que les variations linguistiques de la langue-cible sont systématiquement explorées avec les élèves (chapitres 6 et 7).

Mais comment réaliser une didactique plurilingue sans favoriser une alternance effrénée de codes et un relâchement des normes propres à chaque langue? Si un individu plurilingue n'est pas la somme de plusieurs individus monolingues, comment former les enseignants d'une langue donnée à exploiter le plurilinguisme présent dans leur classe? Les alternances codiques, lues comme imperfections ou déficits, sont souvent écartées de la classe, même si on commence à y percevoir la prise de parole du sujet sur ses langues (chapitre 2). En ces temps où la mondialisation, l'Internet et les médias de la globalisation sont en train d'hybrider les langues, les cultures et les manières de s'exprimer, il s'agit de ré-examiner la didactique traditionnellement monolingue des langues étrangères. Le site web de ce *Précis* est un rendez vous pour poursuivre ces débats entre chercheurs et enseignants.

Précis du **plurilinguisme** et du **pluriculturalisme**

Organisé autour de la pluralité linguistique et culturelle et définissant la langue comme un instrument d'action et de pouvoir, cet ouvrage définit la pluralité comme

- un ensemble complexe, à contre-pied d'une perspective didactique classique qui se donne plutôt comme objet de simplifier pour rendre intelligible,
- un système cohérent de relations, dont la description ne peut se réduire à des opérations de dénombrement,
- un objet socio-historique construit, observable selon plusieurs points de vue spatiotemporels simultanés, par exemple celui des interactions quotidiennes ou celui qui nourrit la force symbolique des institutions.

S'adressant aux formateurs de formateurs, jeunes chercheurs, décideurs, enseignants concernés par le rôle des langues dans l'évolution des sociétés et des systèmes éducatifs, cet ouvrage est destiné à provoquer la réflexion en articulant pratiques, observations de terrain et analyses à partir d'un cadre conceptuel pluridisciplinaire.

Claire Kramsch (Université de Californie à Berkeley, USA), Danielle Lévy (Université de Macerata, Italie) et Geneviève Zarate (Institut national des langues et civilisations orientales, Paris, France) sont impliquées dans la direction de travaux de jeunes chercheurs et dans la formation de formateurs de langues à niveau national, européen et international. Quatre-vingt-dix enseignants-chercheurs, représentant 68 institutions, les ont rejointes autour de ce projet.

Prix public :45 euros ISBN :978-2-914610-605



