

D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche

Dominique Montagne-Macaire



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6245>

DOI : 10.4000/rdlc.6245

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Dominique Montagne-Macaire, « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 5 | 2008, mis en ligne le , consulté le 04 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6245> ; DOI : 10.4000/rdlc.6245



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

D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche

Dominique Montagne-Macaire

Université Montesquieu, Bordeaux IV, France ; IUFM d'Aquitaine, Bordeaux, France ;
Laboratoire DILTEC (EA 2288), groupe Tâches et Dispositifs, université Paris 3

Résumé

La prise en compte des environnements socio-culturels, du développement psycholinguistique et des représentations des apprenants dans le cadre institutionnel de l'enseignement / apprentissage des langues ainsi que de la variété des formes et usages des langues / cultures présentes dans ces mêmes environnements a conduit la recherche en didactique à user d'un prisme transversal, appuyé sur diverses sciences contributives, pour interroger la notion même de didactique des langues. À cela, se sont ajoutés un certain nombre de questionnements liés aux recherches sur les apprentissages favorables à une image concertée et intégratrice de la didactique des langues.

L'engagement de mener une politique éducative autour du plurilinguisme met à jour des conceptions du plurilinguisme diverses, voire conflictuelles entre elles, et fait pression sur les indicateurs provisoirement stabilisés qui, s'articulant différemment entre eux, permettent d'opérer un glissement de perspective de la didactique des langues vers une didactique du plurilinguisme, voire vers une didactique des plurilinguismes. La conception de la didactique des langues de "type convergent" se froterait donc à une conception "de type divergent". Comment la recherche s'empare-t-elle de ces tendances émergentes et apparemment contradictoires ? Quels indicateurs paraissent alors pertinents ? Peut-on parler de modèles pour ce faire ? Au nom de quelles dimensions épistémologiques ? C'est ce que notre conférence introductive tentera de poser pour ouvrir les travaux du colloque de l'Acedle 2008.

Mots-clés

didactique des langues, plurilinguisme, méthodologie de recherche, politique des langues

Abstract

This talk examines some issues about plurilingualism, concerning people as well as societies, and foreign language policy at schools. This paradigm does not exist yet in the English-speaking world, but is relevant for the European area. We will try to introduce and discuss some of the often-contradictory debates centered in the domain of foreign language research. Most of the research topics concern collaborative and comparative research. Therefore, it seems to be necessary to use complementary approaches, borrowed to several different sciences and domains of research, as psycholinguistic or sociolinguistic, etc. to get a transversal overview of this emerging paradigm. This leads to "converging" and "diverging" points of view about foreign language researches. Moreover, the research topics become nowadays a priority to produce new-foreign language policy relevant knowledge. Research is of fundamental importance for the development of policies, strategies and practices in the field of plurilingualism.

Keywords

foreign language teaching methodology, plurilingualism, research methodology, foreign language policy

1. Introduction

Je souhaiterais ouvrir nos travaux par une question récurrente dans les séminaires et colloques, celle des "pluriels" et de la "diversité". Où en est-on de la conception de la didactique **d'une** langue, de la didactique **des** langues ? Où en est-on de la didactique **du** plurilinguisme ou de la didactique **des** plurilinguismes ?

La justification de notre questionnement, qui se veut modeste, se trouve en partie dans l'intitulé de ce colloque 2008 : "Recherches en didactique des langues. L'Alsace au cœur du plurilinguisme". Nous constatons, à la lecture des résumés des communications, le foisonnement de termes concernant la **diversité**, le **plurilinguisme** ou la **pluralité**.

Outre des réflexions que je qualifie d'internes à notre communauté, existent des "approches plurielles" dans d'autres communautés intellectuelles, qu'elles soient européennes ou non. Nous poserons ici que la géographie des idées plurilingues relève de contextes sociologiques et idéologiques spécifiques. Le terme de "plurilingualism" ne se trouve pas, par exemple, dans les dictionnaires de langue anglaise ; seul le terme de "multilingualism" y apparaît, dans une acception plus large que celle des francophones au demeurant. Il existe donc des variations d'ordre local autour des idées plurilingues.

Il nous semble intéressant de questionner la notion de plurilinguisme, dans trois dimensions complémentaires pour un didacticien : la gestion du plurilinguisme dans le contexte institutionnel d'un état, les apports de la recherche sur la notion même, et les pistes pour des travaux à venir.

Nous aborderons cette contribution par le prisme des résultats de l'enseignement des langues et des cultures dans le premier degré, tels que les analyse une étude quantitative récente, disponible en France (Marquis, 2007). Nous avons retenu cet exemple parce qu'il est révélateur des choix politiques et des conceptions diverses des langues et de leurs usages, à un moment d'introduction d'une nouveauté et non de transformation ou d'adaptation du système scolaire. Nous partons donc de questions didactiques, contextualisées dans une évaluation nationale, interrogeant les politiques linguistiques et éducatives.

Alors que les enfants vivent dans un environnement plurilingue, cette évaluation acquisitionnelle semble faire l'impasse sur les contacts de langues multiples dans des contextes variés, qui représentent pour la recherche des défis dans des champs complémentaires tels la psycholinguistique, la sociolinguistique. Ce que Coste nomme dès

1991 le "*presque divorce entre école et plurilinguisme*" (Coste, 1991) ne semble guère avoir évolué.

Après cette première étape qui présente le résultat des planifications éducatives, nous nous intéresserons aux orientations que prend, en recherche, la notion de plurilinguisme.

Enfin, nous profilerons modestement quelques pistes pour les recherches à venir, recherches qui nous permettent de constater que ce colloque international apporte des contributions convaincantes. Nous insisterons ici sur le caractère multidimensionnel, comparatif et collaboratif entre sciences et domaines connexes à la didactique des langues. Et nous ne pourrions que saluer les initiatives des équipes de chercheurs pluridisciplinaires qui développent des réseaux de savoirs dans le domaine.

2. La France et les langues dans le premier degré, un exemple institutionnel dans « l'Europe plurielle »

L'Union Européenne est composée de 27 États membres, dont l'unité et la diversité s'expriment au travers de 23 langues officielles ainsi que d'une multitude d'autres langues nationales, régionales et locales. Les 492 millions d'européens ont, en effet, des origines ethniques et linguistiques très diverses. Le multilinguisme leur permet-il de **se comprendre**, contribuant ainsi aux valeurs européennes que sont la démocratie, l'égalité des chances, l'emploi pour tous, le respect des identités citoyennes ? L'école est en grande partie le lieu privilégié de ces contacts et de l'appropriation de cette identité. Qu'en est-il de la situation française ?

La caractérisation socioculturelle et celle des contacts de langues des élèves du premier degré apportent des éléments d'information sur la modestie de la prise en compte de la question du multilinguisme sociétal dans l'institution scolaire au niveau des langues vivantes. Mais sans doute est-ce dû aux orientations initiales, celles de l'enseignement d'une **seule** langue à l'école primaire, **sans** intégration suffisante de la réflexion sur les langues et les langages en tant que constitutifs d'une identité et contributifs d'une éducation interculturelle. Telle est du moins l'une des hypothèses que nous avançons.

Si tout le monde s'accorde aujourd'hui pour dire avec De Pietro que :

*La pluralité, ici, n'est plus seulement un obstacle ou une réalité tolérée :
elle est la matière qui fonde la compréhension des phénomènes, elle est –*

ainsi que l'affirment depuis bien longtemps Albert Jacquard (1978) et d'autres – une richesse collective, au fondement même du développement cognitif ET social (De Pietro, 2002),

il n'en reste pas moins que sa gestion par l'école soulève bien des questions.

2.1. Le modèle français

Une récente étude d'ampleur de la DEPP¹ (Marquis, 2007²), concernant 3000 élèves des écoles élémentaires publiques et privées et réalisée en 2003 et 2004, présente une réalité bien différente de celle évoquée ci-dessus chez les jeunes enfants en France, en particulier en ce qui concerne l'anglais :

En dehors de l'école, le contact avec la langue anglaise reste très limité. Lorsqu'il existe, il se réduit à la présence d'un dictionnaire de langue étrangère à la maison, à l'écoute de chansons en anglais et à l'utilisation de jeux vidéo en anglais. Les contacts avec la langue anglaise de type pratique de la langue, tels que la lecture de journaux en anglais ou les échanges avec un correspondant ne concernent qu'un très faible pourcentage d'élèves (près de 10 %). Près de 15 % des élèves déclarent utiliser très souvent ou souvent la langue anglaise lorsqu'ils utilisent Internet. La même proportion s'observe pour l'utilisation de l'anglais lors de voyages à l'étranger. Il n'apparaît alors pas surprenant que 91 % des élèves déclarent avoir appris l'anglais essentiellement à l'école (Marquis, 2007).

Si l'anglais est socialement fortement poussé, la réalité des contacts de langues des jeunes élèves en anglais reste peu vivante (moins de 10 % des sujets) et relativement plaquée sur une réalité plus monolingue - ou plurilingue d'une autre nature, ce que l'étude ne relève pas, il faut bien le constater.

¹ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

² "Pour chaque langue, deux expérimentations des items ont été réalisées sur des échantillons représentatifs d'écoles publiques ou privées sous contrat de France métropolitaine : la première en juin 2002 (584 élèves pour l'anglais, 483 pour l'allemand) et la deuxième, en juin 2003 (1219 élèves pour l'anglais, 764 pour l'allemand). Ces expérimentations avaient pour but de valider les items proposés ainsi que les procédures de passation. Lors de la première expérimentation, différents types de format de questions ont été proposés : QCM, soulignage, fléchage, questions ouvertes, production de textes, etc."

La comparaison des environnements des enfants apprenant l'allemand ou l'anglais en France à l'école primaire montre une réalité socioculturelle légèrement différente d'une langue à l'autre.

Concernant l'allemand, on peut lire dans le même rapport :

76,3 % des élèves sont nés en France ou sont arrivés en France avant l'âge de 3 ans. La quasi-totalité des élèves (95 %) a le français comme langue maternelle. Si c'est la langue parlée à la maison par 78,4 % des élèves, 20 % ne le parlent à la maison qu'occasionnellement, ce qui pourrait signifier que ces enfants vivent avec des parents non francophones (Marquis, 2007).

Pour ce qui est de l'anglais, en revanche, voici ce qu'indique le rapport pré-cité :

La quasi-totalité des élèves est née en France (95,7 %). Pour ceux nés à l'étranger, près des trois quarts sont arrivés en France avant l'école maternelle. Pour 97,2 % des élèves évalués, le français est la langue maternelle. Très peu d'élèves ont des contacts avec la langue anglaise en dehors de l'école et seulement un élève sur quatre a la possibilité de lire chez lui un journal ou un livre en anglais (Marquis, 2007).

Ces deux constats présentent la langue apprise en relation unique avec la même langue, vécue dans l'environnement social de l'individu apprenant. Les deux informations livrées par cette enquête signalent qu'une analyse de contexte isolant une langue ne rend pas assez compte de la réalité sociale qui, elle aussi, devrait faire partie du **contexte d'enseignement / apprentissage**. Un environnement social influence un environnement d'apprentissage.

Dans les deux assertions précédentes du rapport national, les élèves disposant de ressources plurilingues sont mis sur le même pied que les élèves monolingues. Ils sont assimilés à des francophones. Or, l'accès aux langues apprises ne se fait pas dans l'ignorance des langues préexistantes, tant en termes de stratégies que de statut.

De plus, les langues en contact à l'école ne paraissent pas non plus avoir une influence sur les acquisitions et sur les processus acquisitionnels, du moins ces aspects échappent-ils à l'étude menée. Or, il conviendrait de mettre les analyses en perspective sur plusieurs langues, présentes dans la classe. On peut constater que le statut accordé aux langues présentes n'est pas équivalent au statut accordé aux langues enseignées et apprises, c'est-à-dire le français et les langues vivantes enseignées à l'école, qui sont, elles, valorisées.

Ces élèves d'anglais et d'allemand fréquentent les mêmes groupes-classes par ailleurs, ce qui incite à des études de type comparatif pour l'avenir. Signalons tout de même que ce n'était guère l'ambition première du rapport cité.

Manque à cette étude - ou plus exactement il s'agit des pistes de recherche pour l'avenir - la réflexion sur les liens qu'entretiennent les langues et les langages entre eux et en particulier les relations qu'entretient la langue française, dite "*langue de l'école*" avec les langues présentes à des titres divers dans l'environnement soit social, soit scolaire des élèves du premier degré.

2.2. D'une langue aux autres, des manques patents

À la suite du processus de Bologne, cette étude focalise son analyse sur les compétences linguistiques dans **une** langue cible, de manière unique. Elle ne prend en compte que de manière anecdotique l'existence des langues dites de la maison ou d'autres langues plus distantes, ni même la L1 dans les apprentissages et le vécu social individuel des élèves concernés. Elle ne s'interroge pas non plus sur les effets réciproques des apprentissages de langues différentes dans un même lieu d'enseignement, l'école, c'est-à-dire de manière collective et interférente. Or, dans ce cadre précis, la France a développé une diversité de l'offre de langues enseignées plus large que celle des pays proches qui ont plutôt fait le choix d'une seule et unique langue dans le premier degré, l'anglais pour ne pas la nommer. Il existe ici des terrains d'investigation intéressants pour les chercheurs en didactique des langues.

L'étude de la DEPP, enfin, ne compare pas le dispositif privilégié par l'Éducation nationale à d'autres innovations en cours qui pourraient apporter des informations complémentaires, voire contradictoires, à ces résultats ou d'autres dispositifs entre eux³. On peut avancer qu'un dispositif, quel qu'il soit, a tout à gagner d'une confrontation à d'autres modèles institutionnels innovants. Tels seraient d'autres chantiers, de type comparatif, pour les chercheurs en

³ Castellotti et Moore ont comparé les répertoires linguistiques de trois groupes d'enfants: les premiers en situation de bilinguisme en Alsace; les deuxièmes dans une classe plurilingue en Suisse, bénéficiant d'un "*apprentissage linguistique de l'allemand et d'activités d'éveil aux langues en complément et en articulation avec leur apprentissage de la langue allemande mais aussi du français, langue commune de la classe, de l'école et de l'environnement social élargi. La classe accueille 21 enfants dont plus de la moitié parlent et/ ou entendent d'autres langues en famille*"; et les derniers dans une classe dite monolingue en Normandie, pratiquant des activités d'éveil aux langues. Les auteures en concluent que si le modèle suisse est plus favorable au développement de capacités métalinguistiques qui renforcent les apprentissages en L1, L2, etc., l'apprentissage réflexif ne suffit pas. Trois conditions sont essentielles aux yeux des auteures: "*l'expérience plurilingue, la culture métalinguistique et les cultures éducatives prégnantes. (...) Seul un cadre didactique qui associe ces trois dimensions encourage une posture particulière d'apprentissage (et d'enseignement), des compétences suffisamment diversifiées et des rituels privilégiés d'interaction*" (Castellotti, Moore, 2005).

didactique des langues, qui concernent ce que l'on appelle de manière usuelle en Europe le plurilinguisme.

On peut se demander quels élèves réussissent le mieux dans les conditions d'apprentissage d'une langue en cycle 3 de l'école élémentaire telles que proposées dans les instructions officielles en vigueur au cours des années 2003-2004.

D'après les analyses faites à partir du croisement des résultats des élèves à cette évaluation-bilan avec les réponses aux questionnaires de contexte, il semblerait que les élèves qui réussissent le mieux soient ceux qui sur le plan individuel ont le temps d'exposition à la langue le plus long, une bonne motivation pour cet apprentissage, qui se sentent à l'aise en cours [d'allemand], qui déclarent avoir beaucoup de plaisir à apprendre l'allemand et pensent qu'il est important d'apprendre cette langue (Marquis, 2007).

L'analyse ne retient que des faits internes au fonctionnement du dispositif scolaire et des éléments individuels. Or on connaît les effets de contexte, le rôle des médias, l'importance du statut des langues, etc., non pris en compte ici dans la mesure des apprentissages.

Le développement des travaux en psychologie cognitive montre, lui aussi, que des liens existent entre l'apprentissage de l'individu et le contexte d'apprentissage, c'est-à-dire son environnement proche (le groupe d'apprenants), la culture de l'enseignement qui est véhiculée et les contrats explicites ou non qui régissent les projets d'écoles (qui renvoient à la loi, mais aussi aux valeurs).

Des travaux en sociolinguistique ont, pour leur part, montré l'impact des groupes de référence sur les apprentissages scolaires, le rôle des médias dans la conception des langues chez les acteurs de l'école par exemple, voire celui des conceptions des parents. Enfin les politiques linguistiques et la diffusion des idées en Europe ont largement contribué à une ouverture sur les autres pays et les autres cultures d'enseignement par des recommandations incitatives. Le plurilinguisme, qui s'appuie sur des travaux récents, est diffusé mais reste peu présent dans les dispositifs officiels français.

Nous retiendrons de cette analyse la cohérence du dispositif mis en place, sous-tendu par une approche linguistique cumulative, la mise en relation des indicateurs de réussite et en particulier les effets positifs du déplacement vers "*les projets d'école axés sur les langues vivantes*", ce qui peut être un tremplin pour une réflexion sur la "*compétence experte*

plurilingue" (De Pietro, 2002) en tant que donnée nouvelle de la didactique des langues, ce que Castellotti et Moore nomment un "*véritable atout d'apprentissage*" (Castellotti & Moore, 2005).

Dans cette optique, le plurilinguisme scolaire serait à mettre en relation étroite avec le plurilinguisme social par le biais de réflexions et de recherches sur la nature et les effets des contacts de langues existant pour chaque individu. Au plan de l'organisation pédagogique et didactique, la notion de "ponts" et de "liens" est favorable aux apprentissages. Celle de "pluriel" également. Il y a là un terrain de croisement des modalités de vécu du plurilinguisme chez les apprenants.

Mais avant tout, l'école devrait être un lieu favorable à la mise en évidence, à la reconnaissance de ce "plurilinguisme latent", en tant que richesse (état de fait) et que potentiel (par le fait d'engager un processus). Si l'institution scolaire propose des dispositifs favorables à l'émergence de représentations positives de la pluralité, si elle accorde un statut au fait linguistique et interculturel, dans une acception large, les ponts et liens se tisseront.

2.3. Les enseignants, leur conscience linguistique et culturelle, leur formation

Dans la perspective d'un déplacement du point de vue didactique vers des approches plurilingues et pluriculturelles, le rôle incitateur et valorisant des enseignants est déterminant.

Dans un travail statistique d'ampleur, Altet montre qu'il existe trois sortes d'épisodes didactiques (Altet, 1994) :

- les "*épisodes inducteurs*", qui représentent 67,1 % des cas. Dans ces cas-là, l'enseignant suit son objectif et pour ainsi dire ferme l'échange qu'il guide de manière à induire des comportements de réponse attendue chez les élèves. Il y a normalisation des échanges et modélisation des rapports au savoir;
- les "*épisodes médiateurs*", eux sont au nombre de 27,3 %. La classe est sollicitée, elle peut réagir, donner un point de vue dans un cadre qui reste celui du maître, donc extérieur à l'apprenant. Les objectifs, là encore, sont prédéterminés et le maître cherche à les atteindre, même s'il prend ici et là en compte les réactions des élèves, et qu'il s'y adapte même parfois;

- les "épisodes adaptateurs", quant à eux, sont les plus rares, avec 5,6 % des cas relevés. Dans ces épisodes, le projet didactique préexiste mais est soumis au regard d'ajustement de l'enseignant en fonction de ce qu'il sait de ses élèves (profil, stratégies, représentations, rythmes, etc.), de ce qu'il constate ou de ce que les élèves eux-mêmes signalent lors des tâches proposées. La tâche est soumise, d'un côté, à l'objectif et, de l'autre, à l'adhésion potentielle des élèves qui sont au cœur du processus. Dans ce dernier cas d'épisode didactique, les élèves ont le choix et bénéficient d'une formation plus autonomisante.

Une pédagogie du plurilinguisme se construit au jour le jour et ne peut faire l'économie de la centration sur les acteurs, leurs environnements et leurs interactions. Ceci suggère que la formation prenne davantage en compte l'aide au repérage des biographies langagières des élèves et à la constitution de leurs portfolios linguistiques et culturels.

La caractérisation des "publics enseignants en réussite" dans l'étude précitée se révèle intéressante. Le rapport concernant les maîtres engagés en allemand dans le premier degré (Marquis, 2007) signale :

Quant aux enseignants de ces élèves qui réussissent le mieux, ils sont issus du premier degré, utilisent des supports variés, mettent en place des projets autour des langues à l'école et à l'extérieur. Ils ne se « bloquent » pas sur les erreurs de leurs élèves mais cherchent avant tout à leur donner confiance car l'exactitude linguistique n'est pas leur premier objectif. Ils ont un enseignement qui accorde une place à toutes les activités langagières. Ils s'adressent en allemand à leurs élèves les trois quarts du temps. Ces élèves sont dans des écoles où l'enseignement de l'allemand est déjà bien installé et avec un projet d'école axé sur les langues vivantes. Les directeurs de ces écoles ne déclarent pas de problèmes perturbant le déroulement de cet enseignement et proposent aux parents d'assister à des activités et à des réunions autour des langues vivantes. Quant au lien école / collège, on ne constate qu'une légère influence sur les performances des élèves (Marquis, 2007).

Cette description correspond en tous points à une pédagogie active, centrée sur des projets et la co-construction des savoirs, nullement spécifique au traitement de la diversité des langues / cultures, accompagnée de démarches de découverte et de réflexion collective sur les savoirs.

De même, favoriser une approche intégrative et concertée permet une meilleure prise en compte des élèves et de leur diversité.

La représentation qu'ont les enseignants et les élèves des langues et de leur apprentissage correspond aussi aux modèles d'enseignement que véhiculent les maîtres, les lieux de formation (IUFM⁴) et plus largement l'environnement institutionnel.

On a pu constater une certaine évolution dans une tradition française très largement monolingue, influente dans le corps enseignant (Macaire, 1998 ; Forlot, 2006). En effet, cette tradition est remise en question du fait de :

- l'arrivée de nombreux élèves au capital plurilingue / pluriculturel qui interroge la didactique et l'institution⁵ ;
- l'impact du rapport Cequiglini (1999) ancré dans la filiation des travaux de Boutet et Vermès (Boutet et Vermès, 1988), qui présente les langues *de* France (traditionnellement parlées dans les régions, en métropole ou dans les territoires d'outre mer) et les langues *en* France (les langues migratoires) comme un vaste ensemble de 75 langues côtoyant la langue nationale.

Le manifeste de Vienne a largement insisté :

- sur les enjeux politiques pour l'école en Europe des propositions d'enseignement / apprentissage des langues. Il souligne non seulement l'ouverture à la diversité, que la France a accompagnée dans l'accès à un choix de langues plus nombreuses que d'autres nations ;
- mais également la flexibilité dans les choix (renvoi aux choix de langues de voisinage ou de contact ; réduction des durées et périodes d'enseignement / apprentissage, usage des langues pour des enseignements non linguistiques, recours aux TIC⁶, "*sensibilisation au multilinguisme*" et développement « de parcours multilingues en utilisant

⁴ Institut universitaire de formation des maîtres.

⁵ Cf. les travaux de Cortier et Di Meglio sur l'intégration scolaire des enfants issus de la migration, ou la revue VEI, décembre 2002: *Nouvelles migrations, formes nouvelles de migrations: Quelle offre un pays de passage peut-il - ou doit-il - adresser à des migrants ?*

⁶ Techniques d'information et de communication.

les effets de synergie de la seconde et de la troisième langue étrangère) ,
et enfin l'évolution de la formation des professeurs de langues
étrangères : "*le modèle philologique doit être remplacé par la formation
d'experts en multilinguisme ou de coordonnateurs en langue et
thématique*" (de Cillia, Krumm & Wodak, 2005⁷).

C'est, dans une certaine mesure, là que le bât blesse. L'école, dès la maternelle, et le cours de langue sont des lieux de socialisation, parfois même davantage que la famille. Or, les conceptions des langues et des cultures diffusées par le corps enseignant et l'institution sont des vecteurs de transmission de valeurs et de représentations collectives qui, pour être éducatives, doivent être favorables à l'ouverture et aux approches plurielles.

Diverses recherches (Candelier, 2003 ; Grandcolas & Vasseur, 1999 ; Macaire, 2001 ; Allemann-Ghionda, de Goumoëns & Perregaux, 1999 ; Meißner, F.-J., Meißner C., Klein, H., Stegmann, T., 2004 ; Rutke, 2004) ont pu dégager l'intérêt d'une approche plurielle dans des dispositifs complexes. La simple caractérisation de publics d'enseignants **d'une** langue permet de mieux connaître ceux-ci, certes, et de proposer des orientations de formation pertinentes, mais ne contribue, hélas, que fort peu au développement d'une **conscience plurilingue**. Il en va de même pour les apprenants.

Une formation à une langue se combine d'effets malicieux pouvant déboucher sur une conception plus normative encore de l'enseignement des langues. Ainsi, Forlot affirme-t-il :

qu'au lieu de contribuer à diffuser un plurilinguisme et un intérêt pour les langues, c'est en partie l'institution d'enseignement elle-même, par ses acteurs (notamment les corps enseignants, d'inspection ainsi que les concepteurs de programmes scolaires et de manuels de cours...) et ses philosophies d'enseignement, qui produit et reproduit les stéréotypes sur les langues étrangères, régionales ou anciennes (Forlot, 2006).

On insistera donc sur l'importance en formation d'enseignants de langues dans le secondaire et d'enseignants de l'école primaire sur des "*cursus plurilingues de formation à l'éveil aux sensibilités plurielles et au fait interculturel*". À l'avenir, les enseignants, formés ou non comme "linguistes" à l'école élémentaire, devront être en mesure "*d'accompagner des projets langues*" dans leur établissement et posséder une "*compétence plurilingue et pluriculturelle*",

⁷ Le coût du plurilinguisme, dans le manifeste de Vienne.

qu'ils enseignent ou non l'une ou l'autre des langues de l'offre linguistique de l'institution (Macaire, 2001, 2003 ; Perregaux, in Allemann-Ghionda, de Goumoëns & Perregaux, 1999). Ces cursus se doivent avant tout de redéfinir ce qu'ils entendent par **langues** et **langages** car didactique et linguistique semblent bien ne pas en avoir les mêmes conceptions, selon Véronique :

On pourrait d'ailleurs soutenir que les didacticiens des langues sont davantage sensibles à la dimension actionnelle et institutionnelle des langues et à l'entreprise de grammaticalisation, qu'aux interrogations fondamentales des sciences du langage. Ils sont plus proches d'une vision en termes de "langue-culture", à la manière de Galisson que de "langue" au sens des linguistes (Véronique, 2005).

De tels cursus transversaux et englobants ne seront possibles qu'à plusieurs conditions :

- que les enseignants - et *a fortiori* les formateurs - soient sensibilisés à la diversité, la manipulent par des activités de rencontre, de comparaison, de formulation d'hypothèses concernant à la fois plusieurs langues / cultures plus ou moins proches ;
- que l'on accompagne les enseignants au travers de savoirs de base sur les langues, en tant que codes (code de communication, verbal, et non verbal, code grammatical, etc.) et en tant qu'histoires de vie ;
- que ceux-ci élaborent des "scénarii réflexifs plurilingues" dès la formation initiale ;
- que ces scénarii soient mis en relation avec les langues vécues et apprises dans la classe ;
- que ces scénarii s'appuient sur les autres domaines d'apprentissage, sur l'environnement scolaire et familial des élèves, sur les cultures environnantes ;
- que l'institution reconnaisse le cursus proposé et le valide (par exemple, en lui accordant des ECTS⁸).

⁸ Système européen de transfert de crédits pour des étudiants européens.

On ne peut attendre des élèves une posture plurilingue si les enseignants ne sont pas eux-mêmes en mesure de valoriser une telle posture.

Ainsi, les intentions sont-elles en France d'ouverture plurielle, selon les recommandations européennes, alors que les dispositifs éducatifs, les pratiques et les représentations sociales vont davantage dans le sens cumulatif d'une juxtaposition des langues / cultures, perçues comme des entités dans des bulles monolingues peu perméables. À ceci s'ajoute le fait que la formation des maîtres, à de rares exceptions près, ne prend guère en compte les approches de la diversité des langues et des cultures.

Si l'on a pu critiquer ici l'approche française, toute cohérente qu'elle soit, il en va de même au niveau des instances européennes. Dans le récent rapport d'étude publié par la Commission européenne sur "*Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement aux très jeunes apprenants*" (2007), et qui a également le mérite d'éclairer la problématique didactique et politique, on peut constater, tout comme dans l'étude française, des manques en termes de prise en compte de langues / cultures autres que la langue vivante apprise. Le rapport n'établit aucune "*relation de circulation*" entre les langues apprises, celle de la maison, et la langue de scolarisation. Or ces **interrelations** sont essentielles pour un développement harmonieux du capital linguistique et culturel des sujets.

Si pour la France, une offre de langues quantitativement importante, et ce, à divers stades du cursus scolaire, contribue à une politique de plurilinguisme, il n'en demeure pas moins que ce qui caractérise le plurilinguisme relève davantage des articulations entre les langues et les langages et des circulations ou interrelations entre les cultures et l'interculturel :

Une politique européenne des langues ne devrait donc pas avoir pour visée principale la seule capacité de transmettre des informations dans l'espace le plus vaste. Il s'agit, prioritairement, de donner aux citoyens les moyens de cette liberté par rapport à la langue que l'on appelle la "compétence linguistique", qui est une compétence historique. Cela passe avant tout par la maîtrise, par chacun, de sa propre langue, c'est-à-dire des ressources que son histoire y a déposées. La citoyenneté s'enracine dans cette maîtrise, qui est à la fois la condition première d'une participation active aux échanges internationaux et le moyen, vis-à-vis des langages de plus en plus obscurs que constituent les sciences, de comprendre notre environnement : nous devons aussi, dans la complexité

et l'opacité du monde contemporain, être en mesure de formuler en langage naturel, commun, les objectifs de ces sciences et la signification qu'elles prennent dans nos mondes sociaux. Les individus, sinon, resteraient indéfiniment aliénés face aux savoirs qui encadrent leur vie. L'accent mis, dans l'éducation, sur la connaissance effective, c'est-à-dire historique, des langues maternelles ne signifie donc pas un repli, mais est au contraire la condition d'un projet vraiment cosmopolitique. Il garantirait aux citoyens européens la jouissance du droit qui fonde leur capacité d'exercer tous les autres, à savoir le droit à la langue (Judet de La Combe⁹, 2007).

Ce premier temps a pu sembler un peu long, mais les didacticiens le comprendront dans la mesure où leurs objets s'ancrent dans la mise en relation des conceptions de l'enseignement / apprentissage avec des dispositifs pertinents. Ils comprendront également que la didactique n'a pas que des visées descriptives mais aussi évaluatives et même pragmatiques, d'aide aux institutions, pour contribuer au changement en matière éducative. Pour ce faire, nous engageons à reconnaître les zones d'écart entre les discours en perspective et les pratiques de terrain, entre théories et pratiques, entre les terrains eux-mêmes.

Suite à ce premier temps, qui révèle que perdurent "écarts et contradictions" entre les discours et les dispositifs, entre les enjeux de politique linguistique éducative et la politique de formation des maîtres, nous allons quitter la mise en œuvre des langues dans l'institution scolaire, pour aborder dans un deuxième temps, la notion de plurilinguisme en recherche.

⁹ Directeur d'études à l'EHESS et directeur de recherches au CNRS, auteur de *Langues d'Europe et "identité"*.

3. Clarification de la notion de « plurilinguisme » au sein de la recherche actuelle

3.1. Deux niveaux : diachronique et synchronique

Au fil de l'histoire de la didactique des langues et des recherches menées sur ses objets, nous constatons :

- d'une part, le déplacement terminologique de la "didactique d'une langue" à la "didactique des langues", c'est-à-dire d'un passage au pluriel, de type juxtaposé et cumulatif dans un premier temps. Dans cette conception, le plurilinguisme est un phénomène individuel cumulatif (plusieurs langues et des compétences à des niveaux divers) ; c'est le cas pour certaines recherches sur le bilinguisme ou les certifications comme l'Abibac et le Bachibac¹⁰ par exemple. Cette première approche, historiquement accompagnée par les attentes sociales, repose sur une logique pragmatique, utilitaire, considérant les langues comme des objets et des outils, au service d'une communication dont nous dirons qu'elle sert la transmission de messages plus que la rencontre (Wolton, 2005), même si la seconde ambition n'en est pas exclue ;
- d'autre part, l'émergence de la "didactique du / des bi / plurilinguismes", c'est-à-dire l'apparition d'un besoin, celui qui consiste à retenir une terminologie de type englobant et holistique qui se déplace vers un nouvel objet qui puisse rendre compte de la réalité à la fois sociale et en termes d'apprentissages. Dans cette conception, le bi / plurilinguisme est un phénomène à la fois individuel et sociétal, qui se situe dans une reconnaissance de la **diversité** des ressources linguistiques et culturelles des individus, qu'elle convoque ensemble comme des richesses et dans

¹⁰ Les ministres français et espagnol de l'Éducation ont signé début janvier 2008 à Paris un accord qui permettra, à partir de 2011, à des lycéens des deux pays, d'obtenir le *Bachibac*, double délivrance du "*baccalauréat*" français et du *Bachiller* espagnol, a annoncé le ministère de l'Éducation. "Après l'Abibac entre la France et l'Allemagne, cet accord constitue le deuxième accord de bi-certification dans l'attente de la concrétisation des projets en cours avec les États-Unis et l'Italie", annonçait le communiqué. *L'Abibac*, créé en 1994, rassemble l'*Abitur* allemand et le *baccalauréat* français. Avec ce sésame, un bachelier peut suivre des études supérieures dans les deux pays.

les **interrelations entre** langues et cultures (apprendre **des** langues et **par** les langues) qui s'inscrit dans le développement plus global d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, qui ne passe pas exclusivement par l'apprentissage des langues. La seconde conception renvoie ainsi à un positionnement quant aux valeurs citoyennes et à la construction identitaire, à une réflexion sur les langues en danger, aux statuts de ces dernières et, en tout état de cause, à une vision plus ethnographique de la carte des langues / cultures sur la planète.

Ainsi, il s'agirait de passer d'une logique linéaire cumulative, à savoir **l'apprentissage** d'une langue L1 puis L2, à l'apprentissage des langues L2, L3, etc., à une logique complexe, celle du / des plurilinguismes, **articulant** les langues entre elles, sans statut de pouvoir pour l'une ou l'autre et favorisant, tout au long de la vie, la rencontre avec les langues, qu'on les apprenne ou pas, avec les cultures, qu'on les adopte ou non. Cette compétence plurilingue et pluriculturelle est une posture de vie et d'apprentissage.

Il semble qu'en prenant la question à bras le corps, on peut repérer ici deux dimensions, l'une diachronique et l'autre synchronique :

- au niveau diachronique, l'histoire de la didactique montre que les champs de recherche s'élargissent petit à petit par les effets de contextes et d'environnements d'apprentissage en langues, mais également sous les effets des situations-problèmes rencontrées par les chercheurs dans ces environnements. À cela s'ajoute le fait que la didactique des langues a pu se frayer une modeste voie dans le dédale des orientations universitaires, même si l'on constate encore que certaines structures ne lui laissent qu'une place restreinte (voir sur le sujet la question des nomenclatures des masters). On constate une relative stabilisation du domaine en ce qui concerne la didactique des langues, que chaque CNU¹¹ reconnaît aujourd'hui et en particulier les sciences du langage, depuis les apports de Dabène (Dabène, 1994), Beacco (Beacco, et Byram, 2003) et Coste (Coste, D., Moore, D. & Zarate, G., 1997), entre autres. Il y a donc une organisation possible de la recherche dans ces champs,

¹¹ Conseil National des Universités.

- au niveau synchronique, l'évolution d'un cheminement interne à une didactique des langues vers des questionnements en didactique du / des bi / plurilinguismes s'explique pour une part au travers des échanges culturels entre les chercheurs, ce que l'on nommera le réseautage, la diffusion des idées scientifiques en Europe par exemple (le CECR¹², pour ne nommer que lui), les contributions sur la Toile, etc. La mondialisation s'accompagne d'une globalisation des idées, même si les ancrages en restent locaux. Et pour une large part, cette évolution se manifeste par les enrichissements des sciences connexes entre elles, telles la sociolinguistique ou la psycholinguistique ou les sciences de l'information et l'ouverture des domaines les uns aux autres.

Quel est alors le changement qu'induit cette perspective nouvelle dans le champ didactique ? Si l'on s'accorde à reconnaître à la notion de pluriel un espace, divers paramètres didactiques sont touchés. Les objectifs de la didactique des langues s'en trouvent élargis et mis en relation entre eux, **l'objet langues** oblige à une nouvelle définition intégrant des dimensions tant individuelles que sociales, et surtout perméables, et à géométrie variable. Les modalités d'apprentissage se diversifient, les évaluations sont davantage centrées sur le sujet et son auto-évaluation; enfin, on notera le rôle plus important des divers acteurs de l'établissement scolaire (parents, enseignants, personnel éducatif), des environnements de rencontre avec les langues, qui ne sont plus uniquement scolaires. De tels changements peuvent être perçus comme des bouleversements dans le champ didactique. Nous les considérons plutôt comme des chances convergentes.

¹² Cadre européen commun de référence pour les langues.

3.2. Une double centration : quelles valeurs ?

Le terme "plurilinguisme" est ignoré des dictionnaires de langue anglaise et si l'on fait un test sur la Toile pour rechercher "*plurilingualism*", on peut vérifier que le terme existe, mais que son emploi est marginal. Il apparaît dix fois moins que le terme "*multilingualism*", selon Tremblay (Tremblay, 2007).

Les instances européennes ou françaises ont approché le plurilinguisme depuis trente années, au moyen de documents et de textes¹³, pour une certaine part, contradictoires entre eux.

Tremblay, suivi en cela par les instances européennes, définit l'écart entre "multilinguisme" et "plurilinguisme" de la façon suivante :

Nous convenons (...) de désigner par plurilinguisme l'usage de plusieurs langues par un même individu. Cette notion se distingue de celle de

¹³ On ne citera ici que quelques textes à dimension politique, issus d'instances internationales ou européennes. Tremblay (Tremblay, 2007) les répertorie de manière exhaustive, on y renverra. Il cite par exemple :

– au niveau international : résolutions adoptées en faveur de l'éducation bilingue lors des 18^e et 19^e conférences générales de l'Unesco (1974-1976). Création par le conseil exécutif de l'Unesco, en octobre 1998, d'un Comité consultatif pour le pluralisme linguistique et l'enseignement plurilingue. Résolution 12, adoptée par la 30^e conférence générale de l'Unesco le 6 novembre 1999 relative à la mise en œuvre d'une politique linguistique mondiale fondée sur le plurilinguisme. Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle (2 novembre 2001), notamment son article 6 et les lignes essentielles d'un plan d'action pour la mise en œuvre de la Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle, notamment ses articles 5, 6, 7, 10 et 13. Convention de l'Unesco sur la sauvegarde et la promotion de la diversité des expressions culturelles (20 octobre 2005). Résolution votée par la 54^e assemblée générale des Nations Unies sur le multilinguisme (17 / 9 / 1999). Charte européenne des langues régionales et minoritaires adoptée par le Conseil de l'Europe, le 24 juin 1992, demandant aux États et collectivités régionales de donner aux communautés de langues régionales ou de langues minoritaires les moyens de leur existence linguistique, tout en veillant aux langues nationales qui assurent l'unité de communication dans chaque pays.

– au niveau de l'Union européenne : motion du Conseil des ministres de l'Éducation des Douze en 1984 recommandant "la connaissance pratique de deux langues en plus de la langue maternelle". Motion votée par l'Assemblée des Régions d'Europe (ARE) à Madrid, le 2 juin 1989, qui propose une adjonction à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, concernant le droit de tous à une éducation bilingue. Résolution du Conseil du 31 mars 1995 sur l'amélioration et la diversification de l'enseignement des langues en vertu de laquelle tout élève, en règle générale, doit pouvoir apprendre au moins deux langues de l'Union, en plus de sa langue maternelle. Livre Blanc de la Commission de 1995 intitulé *Enseigner et apprendre : vers une société de la connaissance*. Conclusions du Conseil Européen du 12 juin 1995 sur la diversité linguistique et le plurilinguisme dans l'Union européenne. Résolution du Conseil du 16 décembre 1997 sur l'apprentissage ou semi-précoce des langues de l'Union Européenne. Déclaration et Programme concernant l'éducation à la citoyenneté démocratique (CM (99) 76), Comité des Ministres, 7 mai 1999. Décision N°1934 / 2000 / EC du Parlement européen et du Conseil du 17 juillet 2000 sur 2001, année européenne des langues. Conclusions du Conseil européen de Lisbonne du 23-24 mars 2000 qui inclut les langues étrangères dans un cadre européen pour la définition de compétences de base. Article 22 de la charte des droits fondamentaux, approuvée par le Conseil Européen de Nice, qui énonce que l'Union européenne respectera la diversité culturelle, religieuse et linguistique. Programme de travail, document du Conseil 5680 / 01 du 14 février 2001, p.14, "objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation". Résolution du Conseil du 14 février 2002 sur la promotion de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le cadre de la réalisation des objectifs de 2001, année européenne des langues.

multilinguisme qui signifie la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social. Une société plurilingue est composée majoritairement d'individus capables de s'exprimer à divers niveaux de compétence en plusieurs langues, c'est-à-dire d'individus multilingues ou plurilingues, alors qu'une société multilingue peut être majoritairement formée d'individus monolingues ignorant la langue de l'autre (Tremblay, 2007).

On peut, sans grand risque d'erreur, supposer que les intentions, buts et visées qui fondent la conception du plurilinguisme - ou son absence - divergent et engagent des valeurs fort différentes. Nous en proposons ici deux conceptions :

- l'une des conceptions du plurilinguisme, plutôt d'obédience pragmatique et politique, tend à la spécification de chaque dimension linguistique / culturelle pour elle-même, en tant que communauté, presque "contre" les autres langues / cultures ou à tout le moins "à côté" des autres langues / cultures, ce qui a pour effet d'asseoir une langue dominante. La position officielle en France n'est pas très éloignée de ce premier modèle, selon le rapport pré-cité;
- la seconde conception du plurilinguisme, quant à elle, repose sur une visée de valeurs, c'est-à-dire qu'elle envisage le plurilinguisme d'abord sous un angle humaniste. Dans cette optique, on abordera donc "*le fait linguistique et interculturel en éducation*" plus qu'on ne juxtaposera les langues comme des entités séparées :

Dans cette conception, nous n'avons pas des communautés qui se juxtaposent mais des sociétés ouvertes qui échangent, qui interagissent et se mélangent aussi pour créer de nouvelles identités tout en conservant et faisant évoluer les leurs. Il y a une acceptation de l'autre et la différence, l'altérité sont sources de créativité et de richesse. Cette relation à l'autre aux niveaux individuel et sociétal est conceptualisée sous le terme d'interculturalité ou de dialogue interculturel qui à notre avis est plus porteur de sens que le seul terme de diversité culturelle et linguistique qui met l'accent sur la différence en minimisant l'échange.

C'est la raison pour laquelle, nous associons les termes de plurilinguisme et d'interculturalité (Tremblay, 2007).

3.3. Globalisation et contextualisation

Ainsi, rares sont les instances qui utilisent le terme de plurilinguisme dans une acception identique : selon les environnements, les ancrages qui sont les leurs, ce qui ne facilite pas les échanges entre elles et me fait parler, en introduction, d'une "*géographie des idées plurilingues*" que j'associerais volontiers à une "*philosophie du plurilinguisme*".

Nous constatons une variété d'approches institutionnelles de la diversité linguistique et culturelle qui pourraient être perçues comme divergentes, voire contradictoires, mais qui relèvent des contextes évoqués précédemment. L'adéquation à des contextes d'enseignement et des contextes sociétaux serait une valeur sûre pour la réussite des dispositifs mis en œuvre.

L'internationalisation et la mondialisation des dispositifs semblent impensables en ce domaine, car elles feraient fi des cultures locales ou eurorégionales. C'est en partant de ces cultures et contraintes, autant que des opportunités offertes, que les conditions de réussite sont réalisées. Le plurilinguisme a ses chances s'il est souple et contextualisé.

Que ces propos divergents ne nous égarent toutefois pas. Depuis quelques années, la recherche a apporté des clarifications essentielles à ce terme que les politiques interprètent à leur guise. On peut parler de déplacements conceptuels vers une approche plurilingue et pluriculturelle.

3.4. "Répertoires" et "compétences plurilingues et pluriculturelles"

La notion de plurilinguisme renvoie aux travaux de Coste (Coste, 1993) qui n'accepte pas l'idée d'une confrontation des langues entre elles, de cette accumulation que nous évoquions précédemment. Il ouvre la voie vers une réflexion systémique, dans laquelle langues et cultures sont en interrelation, par le fait même qu'elles s'incarnent dans un sujet à la fois acteur social et apprenant.

Depuis une décennie, la notion s'expose à une description de plus en plus fine en recherche. La notion de compétence apparaît chez Chomsky (1955) dans l'expression "compétence linguistique" qui devient vite un cheval de bataille des cognitivistes. Pour Chomsky, tout enfant aurait une disposition innée et universelle au langage. Le débat avec Hymes (Hymes, 1973) oppose deux visions de la compétence, l'une, idéale (celle de Chomsky), et l'autre qui

serait adaptative aux situations et aux enjeux de la communication (celle de Hymes). Cette compétence n'est de fait plus considérée comme innée, mais elle fait l'objet d'un développement. C'est ensuite à l'"approche par compétences", issue des théories des organisations dans les entreprises, que nous devons le franchissement du pas. Cette approche sera discutée par la suite dans le contexte de l'enseignement des langues par Bronckart, Bulea et Pouliot (Bronckart, Bulea & Pouliot, 2005).

La "compétence plurilingue et pluriculturelle" qui revient à Coste, Moore et Zarate (Coste, Moore & Zarate, 1997) est une "conception dynamique" (Stratilaki, 2005). Les auteurs la définissent ainsi :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas de superposition ou de juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclue des compétences singulières, voire partielles, mais qui en est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore, Zarate, 1997).

Des recherches ultérieures ont précisé la notion et largement décrit certains de ses aspects (Coste, 2001 et 2002 ; Meißner, 2003 ; Castellotti, & Moore, 2005 ; Springer, 2006 ; Moore, 2006). Cette compétence se caractérise par un caractère non fini, en devenir permanent, et qu'il convient de situer dans une "*approche globale d'une éducation plurilingue*" (Coste, 2004) Le plurilinguisme est alors perçu par de nombreux chercheurs en tant que "paradigme" d'une telle approche et non plus en tant que "notion".

À la suite de Gumperz (Gumperz, 1971), qui s'appuie sur la notion de "*répertoires linguistiques*", Castellotti et Moore (Castellotti & Moore, 2005) montrent que tout locuteur dispose de ressources plurielles, qu'il combine pour construire son répertoire langagier. Ici, le postulat est que la composition de son autobiographie de locuteur et d'apprenant de langues permet au sujet de prendre conscience non seulement de son plurilinguisme, comme un résultat, mais également des processus qu'il met en œuvre pour devenir plurilingue et de la

gestion des ressources dont il dispose. C'est la raison pour laquelle plurilinguisme et réflexivité sont combinés dans le *Portfolio européen des langues* (Castellotti & Moore, 2005b). Il convient alors d'avancer vers ce que Coste nomme "*l'approche globale d'une éducation plurilingue*" (Coste, 2004).

Cette approche part de l'acteur social et de ses usages des langues / cultures pour observer l'apprenant et sa gestion des usages (semblables ou différents des premiers), ses stratégies d'accès au sens, de construction des formes et ses tentatives d'échanges, ce que l'on nomme la communication. De par ses ressources plurielles, le locuteur peut s'appuyer sur diverses modalités de construction et de mémorisation, pour peu que le statut social et scolaire de chacune de ces langues soit un tant soit peu équilibré. Conscientes ou non chez l'apprenant, des interactions linguistiques, culturelles et sociales existent, ce que mettent en évidence des approches comme l'intercompréhension linguistique, les parcours romans ou encore les programmes d'éveil aux langues.

Nous insistons ici sur le terme de "compétence plurilingue et pluriculturelle", car il s'agit à la fois de capacités¹⁴, d'attitudes et de savoirs qui s'acquièrent, et non d'un "état de plurilinguisme". Les approches plurielles et la notion de compétences plurilingues et pluriculturelles sont en opposition avec une vision binaire des langues et de leur appropriation. Elles reposent fondamentalement sur les notions de combinaison, comparaison, articulation et questionnement des langues / cultures.

3.5. Un "mode de fonctionnement interrelié" entre L1, L2, L3, etc.

Il n'existe pas à ce jour de certitude quant aux liens qu'établissent les apprenants entre les langues, pas plus qu'en ce qui concerne les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour construire leur compétence plurilingue et pluriculturelle. Du fait que cette construction, à la mesure difficile, s'effectue à l'école et en dehors de l'école, car il s'agit d'une compétence sociale, elle s'enrichit tout au long de la vie.

Certaines recherches en psycholinguistique mettent en évidence les liens entre L1 et L2, par exemple dans le cas du bilinguisme scolaire et les effets positifs des apprentissages de l'une des langues sur l'autre (Gajo, 2001 ; Feuillet, 2005 ; Lüdi, 2005).

¹⁴ À la différence des aptitudes, considérées comme innées, les capacités se développent.

D'autres recherches s'intéressant aux langues de la migration confirment les effets d'une réflexion métalinguistique sur l'appropriation de la langue de scolarisation, et en particulier, parce que ce faisant, les élèves utilisent la langue de l'école pour expliquer le fonctionnement de leur L1 ou pour réaliser des tâches portant sur la comparaison des langues / cultures (Auger, 2005 ; Cortier & Di Meglio 2003).

Les recherches conduites sur l'éveil aux langues dans les programmes *Evlang* et *Jaling* font état de résultats probants en termes - d'attitudes (ouverture et intérêt pour les langues / cultures et pour leur apprentissage) chez les élèves, au travers des discours d'enseignants, eux-mêmes convaincus, donc influents (Candelier, 2005). Les effets sur les attitudes seraient largement supérieurs à ceux concernant les aptitudes. Un certain doute pèse sur l'effet *Evlang* quant à la prise de conscience des processus d'apprentissage linguistique (Matthey, 2003) ou aux capacités de transfert vers d'autres langues (Macaire, 2001). Les croyances des enseignants influencent les résultats de manière visible. Mais de nombreux indicateurs externes et contextuels viennent complexifier les résultats, tels la durée de contact avec le curriculum, l'expérience des enseignants, leur posture d'enseignement, etc. (Macaire, 2001).

Ceci tend à encourager la recherche dans les deux directions suivantes :

- élaborer des scénarii et des outils qui mettent davantage en relation entre elles les langues connues des enseignants, dont la langue de scolarisation pour les conforter ; c'est-à-dire orienter le panel des langues découvertes dans ces programmes en fonction des situations linguistiques et culturelles contextuelles ;
- proposer des référentiels de compétences qui donnent du corps à ces approches et s'articulent avec les cursus d'apprentissage des autres domaines scolaires :

Si chaque approche plurielle a sa spécificité, on constate cependant qu'elles visent à développer un ensemble de compétences impliquant des savoirs, savoir-être et savoir faire qui leur sont à la fois spécifiques et largement communs. D'où l'intérêt de construire un Cadre Commun de Référence pour les Approches Plurielles (Candelier, 2007).

De nos jours, nous n'en sommes plus à la juxtaposition de deux langues, mais à la rencontre des langues en plus grand nombre. Des études très contemporaines se sont intéressées à l'appropriation de L2 et L3 dans les apprentissages des diverses langues, surtout l'allemand et

l'anglais (Hufeisen & Neuner, 2003 ; Hufeisen, 2005 ; Herdina & Jensen, 2001 in Hufeisen, 2005).

Les travaux des neurolinguistes ayant étudié l'activité cérébrale¹⁵ de sujets polyglottes montrent que ceux-ci utilisent avant 5 ans les mêmes zones du cerveau pour construire tous leurs systèmes linguistiques. Chez les enfants qui apprennent les langues suffisamment tôt pour en faire des sortes de "langues maternelles", soit avant 5 ans environ, les savoirs linguistiques s'inscrivent dans les centres du langage de L1, dans une constellation d'aires cérébrales en forme d'essaim. Chez les enfants qui commencent une langue étrangère à l'école, "*une deuxième aire de traitement est dévolue à la langue étrangère*" (Hufeisen, 2005).

De plus, selon les études des neurolinguistes, et toujours dans la contribution de Hufeisen, L2 constituerait une "langue passerelle" facilitant l'accès à un mode de traitement cognitif dévolu aux langues. Cette passerelle faciliterait par la suite l'accès à d'autres langues ; Bentler et Lindemann (Bentler & Lindemann, 2000, in Hufeisen, 2005) ont montré que les langues L3 ou L4 sont en relation avec L2 plutôt qu'avec L1 lorsqu'il s'agit d'apprentissage. On se servirait ainsi prioritairement des stratégies opérationnelles en L2 pour résoudre des problèmes qui surgissent en L3 et L4.

Grosjean, de l'université de Neuchâtel, fait même le postulat que le cerveau fonctionne selon un mode linguistique qui ne permet pas le recours à la langue maternelle et qu'il nomme "*le mode linguistique étranger*".

On peut en retenir que le rôle de L2 ne concerne pas uniquement l'acquisition de compétences de communication, mais qu'il est une base déterminante pour des apprentissages d'autres langues, car "*il mobilise un ensemble de ressources et de facultés cognitives qui peuvent faciliter ou inhiber le processus d'apprentissage ultérieur*" (Hufeisen, 2005).

S'il est alors patent que les langues sont en interrelation entre elles, on sera attentifs à quelques aspects didactiques non négligeables pour la réussite des élèves, que développe Hufeisen (2005) :

- le degré de maîtrise de L1 : en effet, quiconque aura des difficultés en L1 en aura dans les autres langues qu'il apprendra ;

¹⁵ Ces études se font au moyen de la tomographie par résonance magnétique fonctionnelle (IRM)

- la motivation des apprenants : selon l'importance accordée à l'apprentissage, les apprenants valorisent plus ou moins les langues et leur apprentissage ;
- les stratégies des élèves : ont-ils à leur disposition des stratégies variées, comparent-ils ces stratégies entre eux lors de "phases de conscientisation", disposent-ils de "phases de stimulation" ? Ces phases sont-elles suffisamment valorisées en étant intégrées au processus d'apprentissage ?
- les interactions et interrelations cognitives sont-elles également prises en compte comme étapes d'apprentissage ?
- enfin, la conscience des langues-objets (structure, grammaire intérieure, similarités et différences) est-elle construite autour de tâches et de scénarii qui ont du sens pour eux ?

Ces points constituent des pistes de recherche pour l'avenir. Il est bien clair ici que les sciences contributives doivent s'y associer.

3.6. Une compétence pluriculturelle

La compétence plurilingue et la compétence pluriculturelle sont souvent traitées par la recherche en parallèle, parfois à des fins de clarification, alors qu'elles devraient apparaître en cohérence et en articulation interne, du fait de la réalité plurilingue et pluriculturelle de la société des états européens, que ce soit sous l'influence des flux migratoires, sous celle de l'ouverture des frontières et de la chute des murs, ou encore sous celle de la globalisation. La charge symbolique de l'intérêt pour la pluralité s'est largement portée sur les langues et bien moins sur le fait interculturel, ce qui rend la recherche en ce domaine sans doute moins aisée.

Un changement de perspective actuelle repose sur le déplacement de la vision binaire de la société : les "*nous*" et les "*pas nous*" de Candelier vers une vision plus hétérogène comme vecteur de développement social et de richesse pour de nouvelles approches didactiques (Perregaux, 1998). Une telle conception de la diversité repose sur l'idée que "*l'hétérogénéité est un élément clé des apprentissages alors qu'elle est le plus souvent définie comme source d'obstacles et de difficultés*" (Alleman-Ghionda & al., 1999; Perregaux, 1998).

Ainsi, pour suivre Allemann-Ghionda, Perregaux et de Goumoëns, force est de constater que, depuis peu, l'interculturel "*quitte enfin au moins dans la discussion théorique et dans les rhétoriques de la politique éducative, le ghetto immigré et devient une des composantes de l'éducation de tous à la pluralité*" (Allemann-Ghionda & al., 1999).

Nombreux sont les chercheurs qui ont développé des travaux sur ces points, entre autres Porcher, 1988 ; Rey, 1988 ; Dasen, 1991 ; Zarate, 2008 ; Abdallah-Pretceille, 1999 ; Borelli, 1988 ; Candelier & Macaire, 2000.

L'éducation globale à la pluralité culturelle se conçoit par rapport à un double objectif : celui de communiquer entre peuples et personnes et l'objectif citoyen de vivre dans une société multilingue et multiculturelle, que développe, par exemple, le programme *Evlang* (Candelier & Macaire, 2000).

Pour Demorgon, Lipiansky, Müller et Nicklas (2003), la communication se trouve au centre de la rencontre interculturelle, conçue comme situation spécifique. Ces auteurs tentent de définir ce que l'on entend par cette "*forme d'action humaine qu'est la communication*". Nicklas développe la "*perspective communicationnelle*" comme intimement reliée à la "*perspective de la compréhension*" : dans son propre espace langagier, un locuteur a plus de chances d'aboutir à la compréhension qu'au malentendu, car il connaît la langue et le code culturel. Le discours va au-delà de la perspective communicationnelle, il est "*en quelque sorte un mécanisme de réparation de la langue pour les malentendus*" (Nicklas, 2003). Dans le discours, les énoncés sont assortis d'explications, alors que l'action communicationnelle repose sur le postulat de ce qu'Habermas appelle "*des exigences de validité problématisée*"¹⁶ et non sur l'action elle-même. Les seuils de compréhension vs non-compréhension sont, certes, ancrés dans chaque individu, et la communication ne fonctionne plus dès lors que le seuil est franchi. Si de nombreuses variables contribuent à fixer ce seuil pour chacun¹⁷, toujours selon Nicklas (Demorgon, Lipianski, Müller & Nicklas, 2003), on peut éduquer au fait de vivre selon les situations la frustration de la "non-compréhension" ou la "compréhension". L'approche des relations interculturelles ne propose pas une situation unique de réussite. Elle admet la possible "non-compréhension" qui interroge les cultures et

¹⁶ (1971). Geltungsansprüche. In Habermas, J. et Luhmann, N. (dir.). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

¹⁷ Comme "le contexte culturel, le niveau de culture, l'histoire de vie et la stabilité psychique" (Nicklas, 2007, p. 114).

engage à des remédiations diverses, dont l'école pourrait fort bien s'emparer pour les encourager. Mais on peut même imaginer dans les relations interculturelles que la non-compréhension "ait le dernier mot" (sans jeu de mot !). Pour les auteurs du champ interculturel, la non-compréhension est parfois négative si l'on s'enferme dans le connu, mais elle peut se révéler productive pour peu que l'on ait développé l'envie de quitter ses croyances et ses certitudes, de se décentrer du connu, de son système de codes et de valeurs pour admettre la différence. Ce type d'approche n'est pas stabilisant et renvoie à la conception d'un monde complexe, perçu comme un système en devenir et tissé d'interrelations en tensions et en ruptures. Admettre ces tensions relève d'une posture épistémologique. "*La complexité est un "mot problème", non un "mot solution"*" (Morin, 2005).

Pour revenir à l'action didactique, trois dimensions sont sollicitées dans le développement de la "méta-compétence" qui consiste à apprendre à vivre dans une société multilingue et multiculturelle, telles que les présente le programme *Evlang* :

- "des attitudes d'acceptation positive / d'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle et les objets qui la constituent ;
- des savoirs sur les langues / cultures, comme : savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde et qu'il y a plusieurs langues dans un même pays ou la même langue dans plusieurs pays ; savoir qu'il ne faut pas confondre langue et pays ; savoir que les langues / cultures sont des mondes non clos, partageant ou échangeant des éléments selon leur genèse historique ou les contacts que les populations ont pu entretenir ; savoir que les partages ou échanges d'éléments entre langues sont reliés à des phénomènes culturels (historiques ou contemporains),
- des aptitudes à :
 - utiliser plusieurs langues à des fins communicatives;
 - communiquer partiellement en l'absence de code linguistique commun;
 - savoir identifier des langues / cultures non familières (indices sonores et scripturaux, écritures, rituels de salutation, etc.)" (Programme *Evlang*).

Aujourd'hui, après des évolutions terminologiques en triade¹⁸ (Demorgon & al., 2003), *"l'interculturel se constate comme un ensemble de faits"*. Dans les sociétés contemporaines, *"l'interculturalité requiert la conjonction de trois aspects : le fait, la valeur et l'action"*. Ainsi, le fait interculturel est-il contributif de l'identité, car il oblige à *"se connaître, à savoir qui l'on est et quel on veut être, cela pour se comprendre mieux et construire ensemble"* (Demorgon & al., 2003).

Nous pouvons conclure de ces divers éclairages de la notion de plurilinguisme, qu'il y a des plurilinguismes ancrés socialement et que la didactique des langues, si elle se soucie du changement de perspective pour intégrer ces réalités, se doit de les traiter de manière systémique en tant que cadre de référence. Il faut accepter que la réussite ou l'échec en soient l'aboutissement, à chaque ancrage situationnel et institutionnel, du fait des nombreux paramètres en jeu dont certains échappent largement à la didactique.

4. Engagements et pistes pour la recherche

Des propos qui précèdent, dont on excusera le survol et l'incomplétude, on peut sans doute retenir plusieurs axes pour des travaux de recherche à venir en didactique des langues. Mais précisons qu'à ce stade de l'évolution de la notion de plurilinguisme, une option descriptive et interprétative est souhaitable, avant de produire des recommandations pour les instances éducatives.

On pourrait envisager de conduire des recherches soit autour d'une carte conceptuelle de thèmes de recherche (tels qu'ils apparaissent dans le récent rapport sur le multilinguisme de la Commission européenne (High Level Group Report on Multilingualism, Rapport 2007), soit à partir d'une démarche méthodologique de réseaux, d'interrelations ainsi que de la prise en compte explicative des freins, des résistances et de la "non-compréhension" (Nicklas in : Demorgon, J. & al., 2003). Nous privilégions la seconde approche, dynamique, et en accord avec les théories auxquelles nous nous sommes référée. Nous dégagerons quatre axes potentiels.

Le premier axe : **fonder les recherches sur des réseaux internationaux et des réseaux de multicompétences**. "Les concepts voyagent et il vaut mieux qu'ils voyagent en sachant qu'ils voyagent. Il vaut mieux qu'ils ne voyagent pas clandestinement" (Morin, 2005). Autour de cet

¹⁸ Les auteurs font état de trois phases successives : la perspective multiculturelle, la perspective transculturelle et la perspective interculturelle.

axe, la recherche pourra avancer sur **l'identification** d'indicateurs de réussite scolaire des démarches plurielles (à partir **d'analyses biographiques** de plurilingues dans le monde de l'emploi, par exemple), sur les facteurs de blocage au développement d'approches didactiques plurielles, sur la production d'outils en **recherche-développement**, élaborer des curricula partagés, dotés d'une géométrie variable, et en fonction de paramètres communs mieux identifiés. Ceci irait dans le sens de la constitution d'une "matrice disciplinaire"¹⁹, et d'un "cadre de référence", qui, selon Springer (Springer, 2004), reprenant les termes de Galisson, est nécessaire à la discipline pour que celle-ci accède à la légitimité et à l'autonomie. Ceci serait contributif des fondements d'une "didactique **du** plurilinguisme partagée", qui mettrait l'accent sur la dimension de convergence constitutive et fondatrice.

Le second axe : **mener des études comparatives des contextes et environnements d'apprentissage de la diversité plurilingue**, pour en décrire les spécificités, en mesurer l'impact et les effets. On pourra dans cette approche didactique, évaluer les dispositifs (mono / bi / plurilinguisme) à partir **d'études de cas, d'observations participatives** et identifier de manière plus fiable les effets externes à l'apprenant, les rôles respectifs des acteurs multiples de l'accès à la compétence plurilingue et pluriculturelle. Évaluer différents scénarii (de l'immersion à la pédagogie des échanges par le biais des TIC), pour en dégager les effets sur les apprenants. Ceci irait dans un sens plus pragmatique et descriptif, vers une dimension sociologique de la "didactique *des* plurilinguismes".

Le troisième axe : **renforcer les recherches empiriques sur l'acquisition et l'apprentissage des langues (les processus acquisitionnels, les conséquences de la présentation conjointe de plusieurs langues, etc.). On s'intéressera alors à la cognition (psychologie cognitive) et aux affects (psycholinguistique) dans les apprentissages d'une langue ou des langues** (dès le plus jeune âge, en particulier au niveau de l'accès à l'écrit et aux effets internes à l'apprenant. On pourra en mesurer les effets internes à plus ou moins long terme, décrire les interactions (verbales, non verbales, linguistiques ou non), les rapports à la norme et aux variations, étudier les rapports qu'entretiennent les langues entre elles, et en particulier avec la langue de scolarisation, comparer l'alternance codique et les schémas de mobilisation de stratégies de communication conscientes ou non chez les sujets, selon les contextes (scolaires ou non) et les langues, décrire les productions ainsi que l'interlangue des apprenants, et "l'entre les langues" des migrants, à *partir de corpus d'analyse de discours*. Ce type de

¹⁹ Terme repris de Kuhn (1970), cité in Springer, 2004.

recherche implique, lui aussi, différentes spécialités. Il serait, en outre, contributif à la *formation des enseignants* et des apprenants dans le cadre de l'acquisition d'une méta-compétence d'acteur dans des environnements scolaires plurilingues et pluriculturels".

Le quatrième axe : **travailler sur différents niveaux de pouvoir, mesurer les aspects micro, macro et méso des enjeux et de l'impact du plurilinguisme par des études comparatives sur les langues et les faits interculturels**, considérer les politiques linguistiques de la diversité comme enjeu de pouvoir et atout pour la réussite à l'école et tout au long de la vie. Il s'agirait de mettre en relation les aspects locaux ou eurorégionaux (les zones "frontalières" par exemple) des politiques linguistiques éducatives avec les valeurs qui sous-tendent ces organisations. Cette dimension revêt en outre un **caractère éthique** dans les démocraties contemporaines.

5. Conclusion

Tout nouveau paradigme nécessite un travail de décentration, de déconstruction et de reconstruction, bref de bouleversements. Pour nombre de chercheurs, la didactique du plurilinguisme constitue un "nouveau cadre théorique de référence" (Springer, 2004). On retrouve ce cadre dans le manifeste de l'Acedle²⁰. Il contribue à la consolidation d'une communauté de recherche.

Or, il ne faudrait pas croire que ce cadre conduit inexorablement à la stabilité, à des certitudes scientifiques.

La rationalité est profondément tolérante vis-à-vis des mystères. La fausse rationalité a toujours traité de primitifs, d'infantiles, de pré-logiques des populations où il y avait une complexité de pensée, pas seulement dans la technique, dans la connaissance de la nature mais dans les mythes,

écrivait Morin (2005), annonçant le début d'une grande aventure de l'esprit. Il nous semble que nous en sommes à ce stade du ou des plurilinguismes.

Nous en acceptons l'augure en didactique des langues, considérant que le glissement de perspective apporté par le plurilinguisme est contributif d'une vision plus large de l'humanité et de ses relations et relève d'une pensée plus divergente que convergente, appartenant à un

²⁰ À consulter sur le site de l'association: <http://acedle.u-strasb.fr>.

univers complexe. Nous ne retiendrons donc pas l'une des terminologies "didactique du plurilinguisme" ou "didactique des plurilinguismes" comme préférable. Elles recouvrent des réalités proches et qui se côtoient, interfèrent les unes avec les autres, avec des effets collatéraux. Ce sont deux prismes.

C'est ce qui rend l'histoire des travaux sur la notion de plurilinguisme passionnante, dynamique, riche et sujette à transformation, dirons-nous en plagiant le mot de Morin, qui écrivait de la raison "*qu'elle est évolutive et va encore évoluer*" (Morin, 2005).

Références

Bibliographie

Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, Que sais-je ?, n° 3487.

Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg : éditions universitaires de Fribourg, Programme national de la recherche, n° 33, *Efficacité de nos systèmes de formation*.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Auger, N. (2005). *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*. CNDP - Ressources Formation Multimédia.

Beacco, J.-C., Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Borelli, M. & al. (dir.) (1988). *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*. Baltmannsweiler : Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider. pp. 147-163.

Boutet, J., Vermes, G. (Eds.) (1988). *Vingt-cinq communautés linguistiques en France*, Tomes 1 et 2. Paris : L'Harmattan.

Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (dir.) (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Candelier, M. (2007). *Le Carap, un instrument au service de l'éducation plurilingue*. Graz : Celv.

Candelier, M. (dir.) (2005). L'éveil aux langues, une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques. In Prudent, L.-F., Tupin, F., Wharton, S. (dir.). *Du plurilinguisme à l'école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang, Collection Transversales. pp. 417-436.

Candelier, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

Candelier, M. & Macaire, D. (2000). L'éveil aux langues, une contribution à l'éducation interculturelle - Présentation générale et objectifs. In Houpert, D. *Les pratiques interculturelles*. Paris : L'Harmattan (à paraître).

Castagne, E. (dir.) (2004). *Intercompréhension et inférences, Collection InterCompréhension Européenne*, vol. 1, Reims: Presses Univ. de Reims. pp. 197-215, avec Dorothea Rutke.

Castellotti, V. & Moore, D. (2005a). "Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation". In Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.). *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

Castellotti, V. & Moore, D. (2005b). "Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée". *Repères*, n° 29. pp. 167-183.

Cerquiglini, B. (1999). *Les langues de la France*. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication.

Chomsky, N. (1955). *The logical Structure of Linguistic Theory*. Cambridge : M.I.T.- miméo.

Commission européenne (2007). *Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement aux très jeunes apprenants*. Rapport d'étude. Bruxelles : Commission européenne.

Cortier, C. & Di Meglio, A. (2005). *Modalités de scolarisation des enfants migrants, rapport à l'autre et construction du plurilinguisme dans les contextes d'enseignement bilingue français et langue régionale. L'exemple corse*. In Van den Avenne, C. (dir.). *Mobilités et contact de langues*. Paris : l'Harmattan.

Coste, D. (1993). Diversification linguistique, compétence plurilingue et didactique des langues. *La lettre de la DFLM*, n° 13. pp. 5-6.

Coste, D. (1991). "Diversifier, certes...". In Coste, D., Hébrard, J. (dir.). *Vers le plurilinguisme. École et politique linguistique - Le français dans le monde. Recherches et applications*. pp.170-176.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). "*Compétence plurilingue et pluriculturelle*". In Sheils, J & Conseil de l'Europe (dir.). *L'apprentissage des langues dans le cadre européen - Le français dans le monde. Recherches et applications*, juillet 1998.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Dasen, P. R., Berthoud-Aghili, N., Cattafi, F., Dias-Ferreira, J., Perregaux, C & Saada, E.H. (1991). *Vers une école interculturelle. Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève*. Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 61.

Demorgon, J., Lipiansky, E.-M., Müller, B. & Nicklas, H. (2003). *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*. Paris : Anthropos - Exploration interculturelle et science sociale.

De Pietro, J.-F. (2002). "Et si à l'école on apprenait aussi ?". *AILE*, n° 16. pp. 47-72.

Feuillet, J. (dir.) (2005). *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*. Nantes: CRINI.

Forlot, G. (2006). "Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants-professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche". *SPIRALE - Revue de Recherche en Éducation*, n° 38. pp. 123-140.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier - LAL.

Grandcolas, B. & Vasseur, M.-T. (1999). *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant. Réflexions interactives pour la formation*. Socrates-Lingua.

Gumperz, J. (1971). *Language in Social Groups*. Stanford : Stanford University Press.

High Level Group Report on Multilingualism (2007). *Report on Multilingualism*. Bruxelles : Commission européenne, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf.

Hufeisen, B. (2005). "Parler plusieurs langues : c'est facile !". *Cerveau et Psycho*, n° 11. pp. 46-50.

Hufeisen, B. & Neuner, G. (2003). *Le concept de plurilinguisme – Apprendre une troisième langue- L'allemand après l'anglais*. Graz : Celv. En ligne : <http://www.ecml.at/> (consulté en juin 2008).

Hymes, D. H. (1991 [1973]). *Vers la compétence de communication*, Paris : Crédif-Hatier.

Jacquart, A. (1978). *L'éloge de la différence*. Paris : Seuil.

Lüdi, G. (2005). "L'enfant bilingue, charge ou surcharge". In Feuillet, J. (dir.). *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*. Nantes : CRINI.

Macaire, D. (2001). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Étude des représentations, des pratiques et de la formation des enseignants dans le cadre d'une action d'innovation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université René Descartes-Paris V, thèses en ligne <http://www.archives-ouvertes.fr/>.

Marquis, A. (2007). *Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages*. DEPP. n° 187.

Matthey, M. (2003). "Le français, langue de contact en Suisse romande". *Glottopol*, n° 2. pp. 91-100. En ligne : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_2.html#Sommaire.

Meißner, F.-J., Meißner, C., Klein H. & Stegmann, T. (2003) *EuroComRom: Les sept tamis : Lire toutes les langues romanes dès le départ; avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen : Shaker, EuroCom. <http://www.shaker-online.com/Catalogue/Details.asp?ID=906760&CC=15387&ISBN=3-8322-1221-3&Reihe=191>.

Meißner, F.-J. (2004). "EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie". In Rutke, D. & Weber, P. (dir.) *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. Asgard-ST. Augustin : Interdisziplinäre Schriftenreihe des Brüsseler Forschungszentrums für Mehrsprachigkeit. pp. 97-116.

Mochet, M.-A., Barbot, M.-J., Castellotti, V., Chiss, J.-L., Develotte, C. & Moore, D. (2005). *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS-LSH.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*, Paris : Didier - LAL.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Seuil.

Perregaux, C. (1998). "Avec les approches d'éveil, l'interculturel au centre de l'apprentissage scolaire". *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA*, n° 67.

Porcher, L. (1988). "L'interculturel aujourd'hui". In Borelli, M. & al. (dir.). *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*. Baltmannsweiler : Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider. pp. 147-163.

Rey, M. (1988). "Éducation interculturelle : regards sur les travaux du Conseil de l'Europe". In Borelli, M. & al. (dir.). *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*. Baltmannsweiler : Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider. pp. 147-163.

Springer, C. (2006). *Plurilinguisme et compétences : Décrire, entraîner, certifier*. Habilitation à diriger des recherches. Strasbourg : Université Marc Bloch.

Stratilaki, S. (2005). "Vers une conception dynamique de la compétence plurilingue : quelques réflexions six ans après". In Mochet, M.-A., Barbot, M.-J., Castellotti, V., Chiss, J.-L., Develotte, C. & Moore, D. (dir.). *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS-LSH. pp. 155-168.

Tremblay, C. (2007). Du multilinguisme au plurilinguisme. *Charte de l'observatoire européen du plurilinguisme*.

Véronique, D. (2005). "Questions à une didactique de la pluralité des langues". In Mochet, M.-A., Barbot, M.-J., Castellotti, V., Chiss, J.-L., Develotte, C. & Moore, D. (dir.). *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS-LSH. pp. 49-58.

Wolton, D. (2005). *Sauver la communication*. Paris : Flammarion - Champs.

Zarate, G. Levy, D. & Kramersch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Édition des archives contemporaines.

À propos de l'auteure

Dominique Montagne-Macaire est maître de conférences à l'IUFM d'Aquitaine Bordeaux, où elle coordonne l'unité de concertation disciplinaire de langues vivantes. Ses travaux portent sur les liens entre la didactique d'une langue et celle des langues, sur les dispositifs innovants dans le cadre institutionnel, sur l'enseignement des langues / cultures aux enfants et sur la formation des enseignants. Elle participe à la vie de l'Acedle (Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères) depuis sa création, elle en est actuellement présidente. À l'université Paris 3, elle est membre de l'équipe du Diltec (Didactique des langues, des textes et des cultures), dirigée par Jean-Louis Chiss (EA 2288), dans le groupe Tâches et dispositifs, piloté par Jean-Paul Narcy-Combes. Elle contribue comme expert indépendant aux travaux et réflexions de la Commission européenne (EACEA).

Courriel : dominique.macaire@aquitaine.iufm.fr.

Adresse : université Bordeaux IV - IUFM d'Aquitaine, Château Bourran, BP 152, 160 avenue de Verdun, F-33705 Mérignac, France.