

RECHERCHES
EN DIDACTIQUE
DES LANGUES
ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

2 | 2006

Recherches en didactique des langues. Actes du colloque de Lyon

Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives

Véronique Castellotti



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5785>

DOI : 10.4000/rdlc.5785

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Véronique Castellotti, « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 | 2006, mis en ligne le 06 décembre 2006, consulté le 11 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5785> ; DOI : 10.4000/rdlc.5785

Ce document a été généré automatiquement le 11 septembre 2019.



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

Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives

Véronique Castellotti

1. En guise de préambule

- 1 Depuis quelques années, le plurilinguisme fait couler beaucoup d'encre et dépenser beaucoup de salive, en particulier dans les instances européennes et francophones. On ne compte plus les discours, proclamations et recommandations vantant les mérites et les avantages de la pluralité linguistique, pour les états comme pour les individus, malgré le revirement subit (et non explicite) qu'il traduit dans un certain nombre de pays¹ dont la politique linguistique a été construite sur une représentation fortement ancrée de la suprématie du monolinguisme. On pourrait donc s'interroger sur les raisons pour lesquelles, tout-à-coup, les normes s'inversent et sur le fait que le plurilinguisme devienne une valeur positive, qu'il est politiquement et idéologiquement correct de défendre.
- 2 On peut lire par exemple la déclaration suivante, sur le site du ministère de la Culture :

Le Président de la République a exprimé à plusieurs reprises le souhait de voir se développer le trilinguisme en France et dans l'Union européenne, plaçant ainsi la question de l'apprentissage des langues étrangères en France dans la perspective d'une éducation plurilingue de plus en plus affirmée. (*Délégation générale à la langue française : sans date*)
- 3 A la lecture de cette prise de position sans équivoque, on ne peut s'empêcher de constater que la France, pays marqué par une idéologie monolingue particulièrement exacerbée, devient tout à coup la championne du plurilinguisme précisément au moment où l'influence de sa langue décroît fortement sur le plan géo-sociolinguistique. On ne peut s'empêcher non plus de comparer ces déclarations avec les témoignages récurrents des enseignants de langues qui, malgré des orientations et des instructions officielles plutôt

favorables, rappellent l'indigence des efforts en matière d'enseignement des langues étrangères et le manque de cohérence dans son organisation.

- 4 Mais attention ! Y aurait-il plurilinguisme et plurilinguisme ? En paraphrasant Orwell ("tous les hommes sont égaux, mais certains sont plus égaux que d'autres"), je pourrais avancer l'idée que, dans la nouvelle doxa, "tout le monde doit être plurilingue, mais certains sont meilleurs plurilingues que d'autres".

2. Quelle(s) définition(s) du locuteur plurilingue ?

- 5 On peut en effet s'interroger sur les définitions implicites qui se cachent derrière ces prises de position et se demander ce que révéleraient les réponses à un sondage cherchant à mettre au jour les critères supposés attester de la légitimité du "vrai plurilingue". Combien de langues faut-il pratiquer, dans quelles situations, avec quel degré de maîtrise ? Quand et où faut-il les avoir apprises ? Y a-t-il des langues plus "prisées" que d'autres ? On peut imaginer le portrait-robot du parfait plurilingue, selon les représentations ordinaires qui circulent autour de ces questions !
- 6 Il parle au moins 3 langues, parmi lesquelles obligatoirement l'anglais, de préférence le français et, au choix : une langue de proximité (allemand, italien) ; une langue de grande diffusion (espagnol, chinois mandarin, arabe standard) ; une langue exotique, mais de bonne famille (japonais, coréen, norvégien...). En revanche, si parmi les trois langues on trouve l'arabe dialectal marocain et / ou le créole haïtien, le locuteur en question ne sera probablement pas vraiment perçu comme plurilingue ; il y a même des risques qu'il soit considéré comme "semilingue". Le plurilingue idéal aurait appris ses langues dans la petite enfance, essentiellement de manière "naturelle" (dans la famille / au contact de pairs). Il aurait une compétence de "quasi-natif" (*near-native speaker*) dans ces trois langues (ou au moins deux d'entre elles), aussi bien à l'écrit qu'à l'oral ; il ne ferait pas de mélanges entre elles en communication avec des tiers.
- 7 Selon ce type de représentations, l'école qui viserait à former des plurilingues devrait enseigner : les "bonnes langues" ; le plus tôt possible ; en imitant les conditions "naturelles" de leur acquisition ; en fixant comme objectif une maîtrise complète et parfaite de celles-ci. Une telle vision du plurilinguisme correspond, me semble-t-il, aux conceptions majoritaires ayant cours à l'heure actuelle au sein du système éducatif français, tout au moins, et plus largement dans la société. Avec le résultat que les personnes ayant appris les langues à l'école sont persuadées qu'elles ne sont pas plurilingues, car si elles ont généralement appris les bonnes langues, elles n'ont pas – sauf exception – acquis cette maîtrise complète et parfaite ; elles ne sont donc rien du tout. À moins d'être monolingues, un statut finalement assez réconfortant, puisque c'est l'apanage des ressortissants des grandes nations !
- 8 Cette conception stéréotypée de (en paraphrasant Daniel Coste à propos du bilinguisme) "l'idéal inatteignable du plurilinguisme parfait" empêche de mettre en œuvre une politique éducative et des pratiques professionnelles réalistes et opératoires pour la promotion d'un véritable plurilinguisme.
- 9 Une fois ce tableau caricatural brossé, il s'agit de réfléchir – au niveau de la recherche en didactique des langues – aux manières de reformuler la question du plurilinguisme, à partir de ses implications pour l'enseignement et l'apprentissage des langues dans le système scolaire.

- 10 La compétence plurilingue est une notion qui a fait l'objet de nombreuses études et publications ces dernières années ; on peut maintenant considérer qu'elle comporte un certain nombre de caractéristiques, définies par Coste, Moore & Zarate (1997) et précisées par Coste à plusieurs reprises (voir en particulier Coste, 2001 et Coste, 2002). Cette compétence est par essence partielle, plurielle, composite et hétérogène ; elle se caractérise également par une grande malléabilité et une capacité d'évolution constante, dans le temps et dans l'espace. En résumé, il s'agit donc de la capacité à mettre en œuvre, en contexte, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées, qui permet de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur plurilingue. Lorsqu'on fait sienne cette conception réaliste du plurilinguisme, on peut considérer que la compétence plurilingue est sinon existante, du moins présente en germes, sous forme d'un ensemble de ressources ou un répertoire, chez la grande majorité des locuteurs contemporains. Qui dit répertoire dit ensemble mouvant, évolutif, adaptable de ressources linguistiques, mais aussi de représentations sur leurs usages et donc de stratégies et pour leur mobilisation et leur utilisation combinée dans des contextes divers (voir Castellotti & Moore, 2005b).
- 11 Les conséquences didactiques de telles prises de position impliquent une considération des conditions et modalités d'intégration éducative de toutes les langues et variétés d'un répertoire. Il faut donc se poser des questions sur la prise en compte – par les institutions et les individus en charge de l'enseignement des langues, et de la scolarisation – d'éléments fondamentaux :
- la (les) première(s) langue(s) des locuteurs concernés ;
 - les langues non habituellement reconnues comme telles (langues régionales, dialectes, langues de la migration, langues minoritaires) ;
 - les langues dont on n'a qu'une pratique approximative.
- 12 Une telle prise en compte nous incitera à préciser la question des objectifs que l'on se fixe, et des modèles qui servent d'étalon, tant pour les enseignants que pour les apprenants. Et voilà que la figure du natif monolingue et la stigmatisation de l'approximation se remettent en cause. Ces nouvelles orientations brisent l'unicité factice qui prévaut encore très souvent dans l'apprentissage et l'enseignement des langues ; en effet, comme l'ont rappelé un certain nombre de contributions à ce colloque (exemples à l'appui), on n'apprend pas une quatrième langue comme une deuxième, une langue distante comme une langue voisine, une langue de travail comme une langue familiale ; on ne déploie pas les mêmes stratégies lorsqu'on vise à devenir spécialiste d'une langue et quand on veut en acquérir une simple compétence fonctionnelle.
- 13 Prendre en compte cette diversité – en termes de besoins, d'objectifs, de stratégies et de compétences – nous conduit à nous interroger sur les manières possibles de la gérer dans le cadre scolaire, tant du point de vue des politiques linguistiques et éducatives que des usages d'appropriation et de transmission.

3. Quelles modalités didactiques de prise en compte et de développement de la compétence plurilingue ?

- 14 Si l'on essaie de prendre en compte tous les facteurs évoqués ci-dessus, on est amené à placer au centre des orientations didactiques la question de la diversification, qui se décline précisément aussi bien au niveau des curricula qu'à celui des pratiques de classe. Comme le plurilinguisme, la diversification est au cœur de tous les discours récents sur la

politique des langues en France, comme en témoigne, par exemple, cet extrait des orientations en matière d'enseignement des langues diffusé sur le site du Ministère de l'éducation nationale :

Une diversification des langues vivantes offertes à l'étude des élèves constitue un des objectifs du plan de généralisation afin de permettre aux enfants de construire leur citoyenneté européenne en favorisant la diversité culturelle et linguistique [...] Assurer une réelle diversification linguistique, c'est permettre que tout enseignement de langue vivante commencé à l'école primaire puisse être continué en classe de 6ème. L'élaboration d'une carte départementale des langues permet la mise en œuvre de cette cohérence entre langues vivantes enseignées à l'école et celles dispensées au collège du secteur géographique correspondant [...] La mise en œuvre d'une politique de diversification et de continuité des apprentissages permet d'offrir aux élèves des parcours cohérents visant à la maîtrise d'au moins deux langues vivantes à l'issue de leur scolarité. (*Eduscol, 2005*)

- 15 Cependant, lorsqu'on se penche sur les chiffres concernant les choix de langues à l'école ou au collège, lorsqu'on lit les études concernant les problèmes de suivi d'un cycle à l'autre, on peut craindre qu'il y ait loin des discours aux pratiques. Les enseignants de primaire ou d'IUFM notamment, confrontés régulièrement à des difficultés importantes dans ce domaine, n'apprécieront tout particulièrement le discours sur la continuité et la cohérence ! Cette diversification apparaît pourtant comme le seul moyen d'avancer vers une didactique réellement plurilingue ; elle peut être envisagée de différents points de vue, selon qu'on se fixe des objectifs en termes plutôt macro- ou micro-didactique.

3.1. Une diversification des langues

- 16 En matière de politique linguistique-éducative, et malgré les obstacles, un certain nombre de voix s'obstinent non seulement à prôner cette diversification mais aussi à proposer des moyens pour lui faire prendre corps. C'est le cas par exemple du rapport Legendre (2003), qui propose notamment :
- de renverser la logique selon laquelle les langues enseignées au collège du secteur déterminent l'offre en primaire ;
 - de proposer l'enseignement d'une 2e langue étrangère dès l'entrée au collège ;
 - de généraliser des activités d'éveil aux langues dès le début de la scolarité ;
 - de mener une réelle campagne de sensibilisation des familles sur ces questions.
- 17 La diversification ainsi comprise se traduirait donc essentiellement par une forte incitation à commencer par une autre langue que l'anglais et par une intégration des curricula tout au long de la scolarité, ce qui s'avère effectivement une base concrète et réaliste pour la construction d'une didactique du plurilinguisme. De telles propositions requièrent toutefois, pour devenir effectives et avoir une chance d'être efficacement mises en œuvre, une volonté politique inébranlable.
- 18 À l'intérieur d'un cadre général tel que celui-là, on peut alors développer un point de vue plus spécifiquement didactique, qui s'y intégrera en précisant les modalités d'une application concrète de ces orientations dans les établissements scolaires et dans les classes, à travers différents types de dispositifs qui ne doivent pas être perçus comme concurrents, mais au contraire être construits dans la complémentarité, selon les publics et les contextes, en tenant compte des problèmes de temporalité et de faisabilité spécifiques aux environnements concernés.

3.2. Une diversification des modalités didactiques

- 19 Cette intervention peut s'envisager à plusieurs niveaux. D'un point de vue "macro-didactique", tout d'abord, il s'agit de relier les différentes voies d'accès aux langues, en construisant des curricula intégrés qui permettent d'articuler tout ce qui relève des approches plurielles des langues et des cultures (Candelier & Castellotti, 2005), dont plusieurs – comme l'éveil aux langues, la didactique intégrée ou l'intercompréhension des langues – ont fait l'objet de contributions à ce colloque, et auxquels il faut ajouter l'enseignement bi-plurilingue (Cavalli 005).
- 20 D'un point de vue "micro-didactique", il s'agit de favoriser une diversification des modalités d'enseignement et d'apprentissage, tant sur le plan des stratégies valorisées, que sur celui des supports mobilisés ou des représentations induites. Au risque de paraître iconoclaste, je voudrais ici combattre la tendance selon laquelle il existerait, sinon de bonnes méthodes, du moins de bonnes pratiques : les bonnes pratiques n'existent pas *ipso facto*, ce sont celles qui diversifient au maximum les possibilités pour s'adapter au mieux au paysage didactique dans lequel on est inséré.
- 21 Ces orientations impliquent, dans le cadre des différentes approches, de contribuer au développement d'une pédagogie communicative plurilingue réaliste, alliée à un travail réflexif interlinguistique / translinguistique (voir Castellotti & Moore, 2005b) et à un "savoir-être" interculturel. Elles conduisent également à la mise en œuvre de pratiques d'évaluation cohérentes avec ces modalités, notamment au moyen des portfolios européens des langues dont certains, comme le *PEL français* pour le collège (Castellotti, Coste, Moore & Tagliante, 2004) ne sont pas conçus seulement comme des outils d'auto-évaluation, mais comportent aussi et surtout des éléments destinés à susciter les réflexions autour des biographies langagières, des stratégies d'appropriation, des usages de médiation, constituant ainsi un instrument de formation pour les élèves et les enseignants. Comme nous l'avons noté ailleurs :
- Un accent tout particulier est porté sur l'importance des méthodes de travail et des stratégies mobilisées, notamment pour tout ce qui concerne la question des passages d'une langue à d'autres. Ces opérations impliquent de prendre appui sur le « déjà-là » en termes à la fois linguistique, culturel, métalinguistique et cognitif, c'est-à-dire en articulant le plan des pratiques et celui des représentations. Quatre principes ont dirigé l'élaboration concrète des portfolios : la non-séparation des apprentissages scolaires et, plus généralement, sociaux ; l'articulation des apprentissages linguistiques entre eux ; l'intégration des activités réflexives et stratégiques dans les processus d'apprentissage ; et le décloisonnement et la transversalité entre les différents types de connaissance.
- La valorisation du plurilinguisme, en tant que ressource et objectif, s'impose comme le fil directeur de ces quatre principes. (Castellotti & Moore, 2005a : 173.)
- 22 Outre le fait de susciter la valorisation et la prise en compte des circulations interlinguistiques et de la transversalité des apprentissages, le *PEL collège* permet de contextualiser la diversité des langues et des cultures ; un deuxième livret intitulé *Les Langues et leur diversité* propose de mettre en œuvre des activités et réflexions collaboratives conduisant à prendre directement conscience de la pluralité, et à faire l'expérience concrète d'entrée dans des langues et des cultures plus ou moins éloignées. L'évaluation n'intervient alors que comme la suite logique d'un processus, et non comme une sanction visant à contrôler un résultat figé.

4. En conclusion : quelques perspectives pour la recherche en DDL

- 23 Dans le droit fil de ce que je viens de décrire, je voudrais terminer en avançant deux pistes que l'on pourrait suivre pour un développement de recherches dans le domaine de la didactique des langues dans une perspective plurilingue.

4.1. La compréhension de l'appropriation plurilingue

- 24 Un certain nombre de recherches se sont développées, depuis plusieurs années, pour tenter de mieux comprendre les phénomènes à l'œuvre lorsqu'on acquiert une troisième ou une quatrième langue, ou encore lorsqu'on acquiert plusieurs langues simultanément. Ces travaux sont centrés pour la plupart sur la dimension cognitive du processus acquisitionnel (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001 ; Herdina & Jessner, 2001). À la suite des travaux de Daniel Coste (Coste, 2001), des recherches dans une perspective plus sociolinguistique commencent à voir le jour (Castellotti & Moore, 2005b ; Castellotti & Moore, 2005c). Il conviendrait d'intensifier ces orientations de recherche, pour étudier de manière plus approfondie les aspects qui permettent de constituer et de développer des stratégies translinguistiques et donc, d'améliorer la compétence plurilingue.
- 25 On peut d'ores et déjà identifier des éléments d'ordre linguistique et psycholinguistique qui en sont partie prenante : repérage des items transférables, appui sur les transparences, inférences lexicales, etc. (Bono, 2005). Des éléments complémentaires, d'un autre ordre, sont sans doute aussi largement mobilisés ; à travers les travaux récents ou en cours, on peut envisager, en particulier, d'explorer plus attentivement les aspects suivants :
- la construction d'une culture métalinguistique plurielle, au moyen de références forgées sur plusieurs langues, permettant de jouer à la fois sur l'unité et la diversité des langues (De Pietro, 2004) ;
 - le développement de cultures éducatives favorisant l'ouverture à l'altérité (Candelier, 2003 ; Castellotti & Moore, 2005b) ;
 - la prise en compte de compétences socio-relationnelles, acquises à l'intérieur ou en dehors du monde scolaire (Pierozak, ici même) ;
 - les éléments représentatifs d'un savoir-être interlinguistique et interculturel (se positionner comme un interlocuteur bienveillant, prêter attention aux malentendus possibles, éviter de catégoriser d'emblée...).
- 26 Le développement de recherches sur ce terrain ne peuvent en aucun cas suffire à garantir, dans leur sillage, l'émergence de pratiques didactiques cohérentes avec leurs conclusions. En tant qu'intermédiaires privilégiés, les enseignants apparaissent comme le maillon essentiel pour en assurer une mise en œuvre effective. Encore faut-il que leur formation les initie à de telles problématiques.

4.2. La formation des enseignants

- 27 Le cloisonnement disciplinaire en vigueur dans de nombreux systèmes éducatifs, qui consacre également une séparation entre les langues, ne favorise pas le développement d'une conception plurielle de l'enseignement, ni *a fortiori* de la formation. Dans beaucoup de pays, les enseignants sont des spécialistes d'une langue. La question qui se pose est donc de savoir comment on peut les amener, progressivement, à faire évoluer leurs représentations et leurs pratiques par des actions de formation appropriées.
- 28 En termes de chantier à défricher, on peut donc se demander quels sont les savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-enseigner nécessaires à la formation d'un enseignant de langues pluriel, apte à former des élèves plurilingues. Un certain nombre de pistes peuvent être envisagées, concernant la valorisation par l'enseignant de son propre répertoire, la prise de conscience de son parcours d'expérience – linguistique mais aussi plus largement socio-culturel – en termes de pluralité et de diversité. On visera également une amplification de sa tolérance à la variation et à l'altérité, ainsi qu'un développement de son aptitude à la contextualisation.
- 29 Au-delà de cette première prise de conscience, et comme je l'ai déjà évoqué précédemment (Castellotti, 2001b), l'information ne suffit pas : il ne s'agit pas seulement de former les enseignants à la pluralité, mais aussi et principalement, par la pluralité, en imaginant des scénarios susceptibles de leur faire vivre la diversité linguistique et culturelle. Diverses modalités de formation, s'inspirant de ce qui est déjà expérimenté avec les élèves, peuvent ainsi être mises en place, de manière à former des enseignants au plurilinguisme, par le plurilinguisme.

BIBLIOGRAPHIE

- Bono, M. (2005). "Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une langue 3 – quand les langues tierces l'emportent sur la langue première". *Communication à la 4e Conférence internationale pour l'acquisition d'une troisième langue et le plurilinguisme*. Fribourg, 8-10 septembre (à paraître).
- Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen Evlang*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Candelier, M. & Castellotti, V. (2005). "Vers un référentiel de compétence pour les approches plurielles des langues et des cultures". *Communication au colloque ACEDLE Recherches en didactique des langues*. Université Lyon 2, 15-17 juin (non publiée).
- Castellotti, V. (dir.) (2001a). *D'une langue à d'autres – pratiques et représentations*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Castellotti, V. (2001b). "Retour sur la formation des enseignants de langues – quelle place pour le plurilinguisme ?" *Etudes de linguistique appliquée*, n° 123 / 124, pp. 365-372.

- Castellotti, V. & Moore, D. (2005a). "Les portfolios européens des langues – des outils plurilingues pour une culture éducative partagée". *Repères* n° 29, pp. 167-183.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2005b). "Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation". In Jean-Claude Beacco et al. (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 107-132.
- Castellotti, V. & Moore, D. (dir.) (2005c). "Perspectives francophones autour de la notion de compétence plurilingue". *Symposium présenté à la 4e Conférence internationale pour l'acquisition d'une troisième langue et le plurilinguisme*. Fribourg, 8-10 septembre (à paraître).
- Castellotti, V., Coste, D., Moore, D., & Tagliante, C. (2004). *Portfolio européen des langues collège*. Paris : Didier.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier – CREDIF.
- Cenoz, J., Hufeisen B., & Jessner U. (dir.) (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psycholinguistic perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Coste, D. (2001). "De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues". In Castellotti (2001a), pp. 191-202.
- Coste, D. (2002). "Compétence à communiquer et compétence plurilingue". *Notions en questions*, n° 6, pp. 115-123.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- De Pietro, J.-F. (2004). "La diversité au fondement des activités réflexives". *Repères*, n° 28, pp. 161-185.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2001). *A dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Legendre, J. (2003). *Rapport d'information au Sénat*. Paris : Commission des affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France.

Sites Internet

- Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Ministère de la Culture (nd). <http://www.dgflf.culture.gouv.fr/>. Consulté en 2005.
- EduSCOL (2005). "La Diversification des langues à l'école." <http://eduscol.education.fr/D0070/diversification.htm>. Consulté en juin 2005.

NOTES

1. La France en particulier, dont Henri Boyer rappelle que l'idéologie sociolinguistique "a développé une quête sans faille de l'unilinguisme", étant construite autour du refus de la concurrence (pour la langue nationale) et de la déviance (par rapport à l'usage légitime). (Boyer, 2001 : 384)

RÉSUMÉS

L'appropriation d'une nouvelle langue participe aujourd'hui d'un contexte où le plurilinguisme est, sinon la norme, du moins la généralité. Après avoir interrogé cette évidence et les discours qu'elle génère, on s'interrogera sur les déplacements de perspectives qu'implique une telle situation : quelles orientations privilégier pour l'enseignement des langues, quels dispositifs mettre en œuvre, quelles conséquences à prévoir ?

La construction et l'évolution d'une compétence plurilingue, objectif qui tend ainsi à se substituer à l'apprentissage d'une langue étrangère, entraîne de nouvelles questions pour la didactique des langues : comment tenir compte de la contextualisation des apprentissages ? comment diversifier les modes d'enseignement pour répondre aux déplacements opérés ? Comment former les enseignants à ces changements ? Dans la continuité de certaines communications présentées au cours du colloque, on envisagera quelques pistes susceptibles d'alimenter la réflexion sur ces dimensions essentielles pour le développement d'une didactique du plurilinguisme.

The acquisition of a foreign language must be considered nowadays in a context where plurilingualism is, if not the norm, at least very widespread. After examining this reality, and the type of discourse that it produces, we will examine the shifts in pedagogical perspectives that it should trigger: which orientations and practices should language-teaching adopt, what will the consequences of such changes be? The construction and development of plurilingual competence, an objective which is replacing actual language learning, poses new problems for language teaching methodology. How should we take into account the contextualization of learning, and the diversification of teaching modes? How can we train teachers to adapt to these changes? Along the lines of various talks given at the conference, we will attempt to expand the discussion, and to trace essential dimensions in the teaching of plurilingual competence.

INDEX

Mots-clés : plurilinguisme, compétence plurilingue, approches plurielles des langues et des cultures

Keywords : plurilingualism, plurilingual competence, plural approaches to the teaching of language and culture

AUTEUR

VÉRONIQUE CASTELLOTTI

Véronique Castellotti est professeure à l'université François Rabelais à Tours, responsable du département de sociolinguistique et didactique des langues. Ses recherches portent principalement sur les dimensions plurilingues de l'appropriation (langues et contexte migratoire, construction de compétences plurilingues et de parcours d'appropriation, approches

plurielles des langues et des cultures) ; elle s'intéresse également à la question de l'articulation entre pratiques et représentations ainsi qu'à la formation des enseignants.

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

Adresse : Université François Rabelais, UFR Lettres et langues, 3 rue des Tanneurs – 37041 TOURS
CEDEX 01