Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre

Michel Candelier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/6289>

DOI : 10.4000/rdlc.6289

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Michel Candelier, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 5 | 2008, mis en ligne le , consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6289> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>

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

Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre

Michel Candelier

Université du Maine, Le Mans, France

Résumé

Cette contribution vise plusieurs buts relatifs à ce que l'on peut appeler les "approches plurielles" (didactique intégrée, interculturel, intercompréhension entre langues parentes, éveil aux langues). Le premier but est d'explicitier ce que sont ces approches, la façon dont le concept a été élaboré, ainsi que les raisons pour lesquelles de telles approches peuvent être considérées comme essentielles pour un enseignement-apprentissage des langues en accord avec la façon dont la compétence plurilingue est pluriculturelle est conçue dans la recherche récente et dans les documents d'orientation du Conseil de l'Europe. Dans un second temps, cet article constitue une tentative de clarification des relations entre approches plurielles et ce que des chercheurs entendent par "didactique du plurilinguisme" en français et en allemand. Alors que "Mehrsprachigkeitsdidaktik" se révèle très semblable à "approches plurielles", il semble que les approches bilingues soient une dimension essentielle du concept habituel de "didactique du plurilinguisme", ce qui n'est pas le cas pour les "approches plurielles". La troisième partie de cette contribution cherche à formuler quelques arguments en faveur ou en défaveur d'une vision plus unitaire du champ, selon laquelle il n'y aurait qu'une seule approche plurielle, accompagnée d'une série de réalisations concrètes telles que celles listées plus haut. Des travaux ultérieurs considérés comme la poursuite du développement récent d'un Cadre de référence pour les approches plurielles (Carap) pourraient apporter quelque lumière à cette question.

Mots-clés

approches plurielles, didactique du plurilinguisme, compétence plurilingue et pluriculturelle

Abstract

This contribution pursues several aims in connection with so-called "approches plurielles" ("plural approaches": Integrated didactic approach to languages, Intercultural approach,

Intercomprehension between related languages, Language awareness). The first aim is to make clear what plural approaches are, how this concept has been elaborated and why such approaches can be viewed as essential to language learning and teaching, insofar as they are in compliance with the way in which plurilingual and pluricultural skills are seen in recent research work and policy documents of the Council of Europe. At a second stage, the article is an attempt to clarify the relationship between plural approaches and what researchers understand by “didactique du plurilinguisme” in French and “Mehrsprachigkeitsdidaktik” in German. While “Mehrsprachigkeitsdidaktik” and “approches plurielles” turn out to be very similar, bilingual approaches seem to be an essential dimension of the current concept of “didactique du plurilinguisme”, which is not the case for “approches plurielles”. The third part of this contribution tries to formulate some arguments in favour of or against a more unitary view of the field, with one plural approach covering a range of concrete practices like the ones listed above. Some clarity concerning this question could be supplied by work in progress intended as a follow-up to the recent Cadre de reference des approches plurielles ou Carap (Framework of reference for plural approaches).

Keywords

plural approaches, didactics of plurilingualism, plurilingual and pluricultural skills

Schlagwörter

Mehrsprachigkeitsdidaktik

1. Introduction

La conférence dont le présent article est une version très partiellement remaniée devait à l'origine correspondre au titre *Peut-on se passer des approches plurielles des langues et des cultures ?* Au cours de la préparation, une volonté de prise de distance épistémologique m'a insensiblement conduit à entreprendre une recherche permettant de confronter les notions d'*approches plurielles* et de *didactique(s) du plurilinguisme*, et à approfondir une réflexion déjà ébauchée auparavant sur le caractère unitaire ou non-unitaire des approches plurielles.

La question initiale ne sera pas abandonnée pour autant. Elle sera abordée d'emblée, dès les premières pages du prochain chapitre (chapitre 2), consacré à la présentation des approches plurielles. Ce chapitre reviendra également sur la genèse même de la notion, ce qui nous placera au niveau *méta* (*métathéorique* ?) nécessaire pour accéder ensuite, au chapitre 3, à une première facette de notre interrogation sur *le même et l'autre* : nous chercherons, après avoir examiné la version francophone puis la version germanophone de la *didactique du plurilinguisme*, à confronter cette notion à celle d'approche plurielle, afin de voir ce qui les rapproche ou les distingue.

Nous pourrons ensuite, au chapitre 4, appliquer la question *du même et de l'autre* aux approches plurielles elles-mêmes : y a-t-il une approche plurielle ou des approches plurielles ?

Étant donnée l'étendue du questionnement – en particulier dans sa dimension déjà historique - il ne m'a pas été possible de suivre toutes les pistes qui s'ouvraient, ni d'approfondir suffisamment certains aspects. J'espère cependant ne pas avoir été exagérément victime de ma propre subjectivité et souhaite que d'autres contributions viennent, ultérieurement, compléter le puzzle que j'ai essayé de rassembler.

2. Les approches plurielles

2.1. Nature et nécessité

Ce qui suit ne sera que le rappel d'une position que je défends depuis quelque temps à propos des approches plurielles et de leur centralité pour la didactique des langues, telle qu'on peut la concevoir aujourd'hui (cf. références plus bas dans la partie *Genèse*). Ici encore, des réactions ultérieures seraient bienvenues, car tout ceci a été jusqu'à présent, il faut bien l'avouer, très dangereusement peu critiqué, cependant que la notion elle-même se développait paisiblement

au point de faire l'objet, depuis 2004, de l'élaboration d'un référentiel de compétence commun à toutes les approches plurielles, sur lequel je reviendrai en fin d'article.

Par définition, on appellera *approche plurielle* toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément.

Quatre approches didactiques peuvent, en fonction de cette définition, se réclamer de ce titre.

Deux d'entre-elles disposent déjà d'une tradition quarantenaire, au moins au niveau des principes. Il s'agit d'une part de l'*approche interculturelle* (ou : des *approches interculturelles*, dans leur diversité) (cf. Porcher, 1978 ; Conseil de l'Europe, 1983 ; Cortier, 2007 ; Varro, 2007). D'autre part, la *didactique intégrée* des langues enseignées : langue dite "maternelle" (en fait : langue de l'école) - langue "étrangère", langue étrangère 1 – langue étrangère 2, etc. (cf. Roulet, 1980 ; Bouguignon & Dabène, 1982 ; Bourguignon & Candelier, 1988 ; Castellotti, 2001 ; Hufeisen & Neuner 2003). On notera, en fonction d'un usage ultérieur (en 3.1.), que le concept de didactique intégrée, tel qu'il est présenté ici, ne préjuge pas de la manière dont les langues en question sont enseignées : il peut s'agir d'enseignement de la langue ou d'enseignement dans une langue (qui est alors langue d'enseignement d'autres disciplines).

Deux autres approches sont plus récentes d'une dizaine d'années, du moins dans la didactique francophone (la seconde étant apparue plus tôt en Grande-Bretagne, cf. Hawkins, 1984 ; Donmall, 1985), et sont beaucoup moins connues de la majorité des enseignants de langues. Il s'agit d'une part de l'*intercompréhension entre les langues parentes* (Dabène, 1996 ; Blanche-Benveniste & Valli, 1997 ; Meissner et al. 2004 ; Doyé, 2005) et d'autre part de l'*éveil aux langues* (Dabène, 1991 ; De Pietro, 1995 ; Perregaux, 1995 ; Candelier, 2003b, 2006).

On connaît l'usage important qui est fait aujourd'hui, en Europe, du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (Conseil de l'Europe, 2001 – désormais : le *Cadre*) au niveau de la détermination des programmes d'enseignement. Cet usage, qui se cantonne dans l'application des outils que constituent les échelles de compétence, peut être qualifié de "périphérique", dans la mesure où il fait l'impasse sur le cœur même du projet, c'est à dire sur la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle*.

La compétence plurilingue et pluriculturelle est caractérisée dans le *Cadre* par le fait qu'elle ne consiste pas en "*une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues*", mais bien en une "*compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition*" (129). On notera ici, même s'il ne s'agit pas directement de notre propos, que cette conception, d'une importance capitale pour l'évolution actuelle et prévisible de la didactique, va bien dans le sens des modèles de l'acquisition des langues développés actuellement par la recherche psycholinguistique sur le plurilinguisme. Par delà certaines divergences, il y a bien accord, dans ces travaux, sur l'existence d'**un** système, c'est à dire sur ce qu'on appelle en anglais une conception *holistic*, globalisante, de la compétence plurilingue (cf. Herdina & Jessner, 2002 : 148-152).

De cette conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco & Byram, 2007 : 40) propose de retenir "*le caractère pédagogique qui invite à articuler les enseignements de langues les uns aux autres, en ce qu'ils sont susceptibles de mettre en jeu des compétences communes*".

Comment réaliser cela si on s'en tient à des approches didactiques *singulières* au sens indiqué plus haut ? Les approches plurielles apparaissent bien nécessaires pour tout projet qui s'inscrit dans la perspective de la compétence linguistique et culturelle prônée par le *Cadre*. Il est impossible de parvenir à "*articuler les enseignements de langues les uns aux autres*" si on ne propose pas "*des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles*".

2.2. La genèse

Il me faut tout d'abord justifier l'attitude égocentrique que je vais devoir adopter dans le présent sous-chapitre. Sans pouvoir être totalement sûr que l'expression "approche plurielle" n'ait jamais été employée dans le sens défini ci-dessus avant que je le fasse, j'ai la certitude

- d'une part d'avoir eu le sentiment d'introduire cette expression dans la discussion didactique lorsque je l'ai utilisée pour la première fois
- d'autre part que cette expression n'avait, en tout cas, jamais été utilisée auparavant comme terme fédérateur pour l'ensemble des approches particulières auxquelles je l'ai fait correspondre (cf. les quatre approches énoncées plus haut).

D'ailleurs – est ceci n'est pas sans importance pour la question *du même et de l'autre* interne sur laquelle on revient au chapitre 4 – lorsque j'ai utilisé "*approche plurielle*" pour la toute première fois, c'était pour désigner le seul *éveil aux langues* et non un ensemble d'approches. Cela se passait ... dans une *Lettre de l'acedle* (Candelier, 2002).¹

On retrouve ensuite l'expression dans le chapitre conclusif du livre bilan du programme *Evlang* (Candelier, 2003b : 327) où elle joue une première fonction que l'on peut qualifier de salvatrice. Dans ce chapitre, il s'agit de montrer, entre autres, que l'éveil aux langues peut se poursuivre au-delà de l'école primaire. On en conviendra, il est alors difficile de continuer à parler d'*éveil*. Et le recours à un terme encore récent comme "*approche plurielle*" peut apparaître comme une solution.

C'est aussi dans ce chapitre que, pour la première fois, la perspective d'un emploi plus global d'"*approche plurielle*" est exprimée² (ibid. : 337) :

Cette expression offre peut-être même un autre avantage, dans la mesure où elle peut souligner les convergences existantes et les synergies souhaitables entre un "éveil aux langues" et deux autres perspectives d'innovation qui bénéficient actuellement d'un fort intérêt en didactique des langues : le développement des capacités d'intercompréhension entre les langues parentes [...] et la mise en place d'une "didactique intégrée" [...]. Dans la mesure où ces approches visent également à l'établissement de liens entre plusieurs langues, on serait également fondé à les qualifier d'approches "plurielles", même si contrairement à celle que nous avons pratiquée dans Evlang, elles sont orientées vers un apprentissage immédiat de compétences de communication dans des langues données [...].

¹ À l'origine, ce petit texte avait été envoyé au journal *Le Monde*, dans l'espoir d'une publication dans une tribune libre (ce qui ne s'est jamais produit).

² Elle avait été conçue à en 2002 pour une intervention lors d'un colloque destiné à la présentation des travaux du *Premier programme à moyen terme* du *Centre européen pour les langues vivantes* de Graz. L'occasion d'une vision "en surplomb" des évolutions de la didactique à laquelle invitait ce colloque a sans doute favorisé ce nouveau pas.

La conclusion de ce passage renvoie par avance à ce qui constituera une des motivations premières à la constitution d'un *Cadre de référence pour les approches plurielles* dont il sera question plus loin :

Un des enjeux de la recherche en didactique des langues sera sans aucun doute à l'avenir de cultiver ces convergences et de favoriser les synergies dans la classe concrète. (ibid.)

Ensuite, la progression a été plus rapide et est plus facilement repérable. L'ouvrage de présentation des résultats du second projet européen consacré à l'éveil aux langues (Candelier, 2003c) est l'occasion de l'affirmation résolue de l'existence de trois approches plurielles "linguistiques" (les trois approches orientées principalement vers la langue : didactique intégrée, intercompréhension, éveil aux langues), et de la relation qui existe entre leurs buts (plus ou moins orientés directement vers le développement d'une compétence de communication) et le nombre de langues qu'elles travaillent (20-22). Le dernier pas est franchi dans une contribution à l'ouvrage collectif présentant le bilan du *Premier programme à moyen terme* du *Centre européen pour les langues vivantes (CELV)* de Graz, dont l'intention était de montrer en quoi les projets rassemblés dans ce *Premier programme* rejoignaient les orientations prônées par le Conseil de l'Europe (Candelier, 2003a). C'est là qu'est établi (27) de façon explicite le lien entre les approches plurielles et la compétence plurilingue et pluriculturelle exposé plus haut. C'est aussi là que le quatrième « mousquetaire » - l'approche interculturelle – est intégré dans la famille des approches plurielles, pour à la fois tenir pleinement compte du "et pluriculturelle" de la "compétence plurilingue" et couvrir au mieux l'ensemble des travaux auxquels le *Premier programme à moyen terme* avait donné lieu (28).

3. Approches plurielles et didactique du plurilinguisme – tentative d'articulation conceptuelle

3.1. La didactique du plurilinguisme dans le domaine francophone

L'expression *approche(s) plurielle(s)* est loin d'être la seule utilisée pour désigner des interventions didactiques dans le domaine où elle s'insère. À la lecture d'un seul et même article (celui de Véronique, 2005), on se trouve confronté, sans toujours savoir si ces expressions renvoient à des réalités différentes, à – je les prends dans l'ordre du texte - *enseignement pluriel des langues, enseignement de la pluralité des langues, didactique du*

plurilinguisme, didactique plurielle des langues, didactique de la pluralité des langues, didactique de la diversité linguistique ... et approches plurielles des langues et des cultures. Nous devrions sans doute y ajouter, à la suite de la contribution de Maria Helena Araújo e Sá et Sílvia Melo qui se trouve dans le présent numéro des *Cahiers de l'Acedle*, la *didactique des langues*, opposée à la *didactique de la langue* !

Dans l'ouvrage de synthèse que Danièle Moore a publié en 2006 sous le titre *Plurilinguismes et école*, elle établit une équivalence stricte entre ce qui a été nommé ici *approches plurielles* et *approches plurilingues* (Moore, 2006 : 223). Si on s'en tient aux trois approches plurielles "linguistiques" qui ont été citées plus haut (et c'est ce que fait D. Moore) il semble bien en effet que ce qui est dit des *approches plurilingues* peut s'appliquer aux *approches plurielles*. Cela vaut pour la citation du *Cadre* à laquelle D. Moore emprunte l'expression *approche plurilingue*. On peut en effet dire (et nous l'avons vu) qu'une *approche plurielle*, comme l'*approche plurilingue*, "*met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu [...] s'étend [...], il / elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent*" (Conseil de l'Europe, 2001 : 11 ; Moore, *ibid.*). C'est même en fonction de cette caractérisation qui renvoie à la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* que le recours à des activités portant parallèlement sur plusieurs variétés linguistiques a été justifié.

De même, les *caractéristiques* listées p. 226 comme partagées par les *approches plurilingues* s'appliquent sans difficulté aux *approches plurielles* d'ordre linguistique. La première rejoint directement notre définition : "*Elles abordent divers aspects du langage et des langues en fondant les activités d'apprentissage sur plusieurs langues*". Les autres ne pourraient prétendre à ce statut, puisqu'on imagine que d'autres approches pourraient s'en voir qualifier: "*Elles s'adressent à l'ensemble des élèves [...]. Elles présentent un cadre qui permet la mise en relation des langues et des cultures (familiales, scolaires et étrangères) dans un processus d'ouverture et d'intégration.*"

Mais le terme principal utilisé par D. Moore pour désigner l'approche didactique qui correspond à ses vœux est celui de *didactique du plurilinguisme*, qui est de loin, semble-t-il, le plus usité de tous ceux qui ont pu être cités plus haut.

C'est donc bien vis-à-vis de la *didactique du plurilinguisme* qu'il conviendrait, pour éclaircir le champ, de situer les *approches plurielles*. Et il serait pour cela souhaitable d'en trouver une définition, susceptible d'être confrontée à celle que nous avons proposée pour les approches plurielles.

L'enquête sans doute partielle à laquelle je me suis livré n'a guère, il faut le reconnaître, été fructueuse. Certes, de nombreux ouvrages peuvent être considérés comme participant à la construction d'une *didactique du plurilinguisme*, souvent en relation avec la *compétence plurilingue et pluriculturelle* et les travaux du Conseil de l'Europe (cf. Moore, 2006 : 242, note 90), parfois même sans que le terme de *didactique du plurilinguisme* y soit mentionné, y compris des ouvrages aussi fondamentaux que la contribution de Coste, Moore & Zarate de 1997, intitulée justement *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Mais ils se concentrent généralement plus sur la justification du bien fondé d'une telle orientation que sur l'explicitation d'une ou de plusieurs caractéristiques propres à la *didactique du plurilinguisme*, valable pour tout ce que l'on désire appeler ainsi et rien que pour ce qu'on désire appeler ainsi. C'est le cas, entre autres, pour ce que D. Moore (2006 : 252) appelle les *premiers contours d'une didactique du plurilinguisme*, qui sont d'une part "*une conception bilingue de l'apprentissage [...] qui questionne les frontières traditionnellement posées entre apprenant et bilingue, pour envisager un continuum sur lequel l'apprenant se positionne comme un bilingue en devenir*" et d'autre part "*une conception bilingue de la compétence bi-/plurilingue envisagée à la fois en tant que construction théorique, et dans son ancrage situé dans les pratiques langagières.*"

Le premier sens auquel on pourrait s'attendre, très simplement, sur le modèle de *didactique du français / de l'allemand / des mathématiques ...* est sans doute celui de *didactique dont le but est de faciliter l'acquisition du plurilinguisme*.

Il me semble que c'est là le sens qu'on peut accorder à *didactique du plurilinguisme* dans l'ouvrage publié en 1998 par Jacqueline Billiez en hommage à Louise Dabène sous le titre *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Parmi les très nombreux contributeurs à cet ouvrage, il s'en trouvait plus d'un(e) dont les propositions ou réflexions portaient, justement, sur les moyens didactiques adéquats pour aider l'apprenant à développer non pas la connaissance d'une langue, mais bien la maîtrise d'un plurilinguisme fonctionnel et diversifié.

L'interprétation "téléologique" que je propose de *didactique du plurilinguisme* pour le titre de cet ouvrage est corroborée par l'extrait d'un ouvrage de Louise Dabène (Dabène, 1994) présenté en quatrième de couverture, qui se termine par "*il faudrait procéder à la mise en œuvre volontariste et planifiée d'un plurilinguisme social*".

Cette définition suppose certes qu'on définisse le plurilinguisme – ce qui a été amplement fait depuis plusieurs années, même si c'est de diverses manières – mais a surtout l'inconvénient de ne rien nous dire sur la didactique elle-même.³

En tout cas – et sous réserve de vérification encore plus minutieuse – on ne trouve pas dans ces *hommages* une quelconque explicitation de la nature de ce qui y serait appelé globalement *didactique du plurilinguisme*.

C'est la lecture de Gajo (2006 : 63) qui m'a fourni l'extrait concis que je souhaitais. Selon lui, "*la didactique du plurilinguisme au sens fort recouvr[e] plutôt les méthodologies relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement bi-plurilingue*." Il ajoute que ce dernier "*peut se définir de la manière suivante : enseignement complet d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) dans une langue seconde*."

On aura sans doute remarqué la proximité qui existe entre le premier volet de ce que recouvre la *didactique du plurilinguisme* selon Gajo et le critère que j'utilise pour définir les *approches plurielles*. Un autre article de Gajo, intitulé *L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue* (Gajo, à paraître) l'amène à être, à mon sens, plus clair encore :

*Au niveau didactique, l'intercompréhension en langues voisines se situe dans ce que nous appellerions la **didactique du plurilinguisme**, dans la mesure où elle implique un travail conjoint sur plus d'une langue – contrairement à la didactique des langues (maternelles et étrangères) – et, au sein de la didactique du plurilinguisme, peut être avantageusement rapprochée des méthodes relevant de l'**enseignement bilingue**.*

Nous noterons simplement que la seconde affirmation est justifiée par le fait que "*l'intercompréhension est d'abord au service de tâches communicatives et/ou sociales à*

³ Elle est également corroborée par ce qui, dans l'*Avant-propos*, peut-être considéré comme une justification du titre : une référence à l'évolution des travaux du Centre de *Didactique des Langues de Grenoble*, qui l'a conduit à "*cheminer [...] sur la voie du plurilinguisme, avec des programmes de recherche conduits sur l'intercompréhension entre langues voisines [...] et l'Éveil aux Langues*."

réaliser avec des moyens déjà disponibles". Mais ce que nous voulons retenir de la citation précédente, c'est d'une part une confirmation de la proximité, pour un premier volet, avec le critère retenu pour les approches plurielles (ici: "*implique un travail conjoint sur plus d'une langue*") et d'autre part, par le biais de "*au sein de la didactique du plurilinguisme*", la confirmation de l'appartenance proclamée des approches bilingues à la *didactique du plurilinguisme*.

On pourrait craindre, du moins pour la justesse de la présente enquête, qu'il s'agisse avec ce dyptique d'une particularité de l'auteur. Mais à y bien regarder, même si cela est dit de façon moins concise, c'est bien ce qu'affirme aussi D. Moore lorsqu'elle annonce, dans la présentation du chapitre 8, qui constitue dans l'économie de l'ouvrage l'entrée en didactique de l'intervention, que "*l'on s'intéressera aussi bien aux travaux qui favorisent la transversalité des enseignements qu'à ceux qui visent à des modes d'alternance raisonnée des langues*" (Moore, 2006 : 209). L'*alternance raisonnée des langues* est explicitée dans ce chapitre 8 en référence au *modèle valdôtain* et est justifiée par "*plusieurs idées fortes*" (Moore, 2006 : 214) :

- *on apprend mieux les langues en les sollicitant au travers d'activités disciplinaires, qui permettent de leur donner un véritable statut communicatif ;*
- *le développement des concepts est favorisé lorsque celui-ci se fait par le biais de deux langues, qui en facilitent l'abstraction et la généralisation [...].*

Les avantages recherchés en fonction de la seconde *idée forte* montrent bien que ce n'est pas n'importe quelle *alternance de langue* dans le curriculum qui peut être considérée comme relevant de la *didactique du plurilinguisme*, car de tels avantages supposent que des relations soient établies entre les langues. L'enseignement bilingue ne peut s'inscrire dans la didactique du plurilinguisme que s'il y a un travail comparatif entre les langues. C'est le sens même, par exemple, de l'opposition tracée dans un *Rapport de recherche* du Val d'Aoste entre "*une pratique réfléchie de l'alternance des langues*" et "*le recours à "l'immersion" [...] c'est-à-dire à une séparation stricte entre les langues [...]"* (Aymonod et al., 2006 : 33).

Plutôt que de parler, comme je l'ai fait plus haut, de deux *volets* de la *didactique du plurilinguisme*, il conviendrait plutôt de parler de deux *dimensions*.

Armés de ces considérations, nous pouvons tenter un rapprochement avec la notion d'*approche plurielle*. Il y a une correspondance étroite, y compris dans la formulation de ce qui les caractérise, entre la première dimension de la *didactique du plurilinguisme* et les *approches plurielles*. La seconde dimension (celle de l'alternance des langues dans les apprentissages de disciplines autres que les langues elles-mêmes) n'est pas exclue pour une approche plurielle, nous l'avions déjà signalé dans la première partie à propos des *didactiques intégrées des langues* (cf. 2.1.), mais elle n'est pas nécessaire.

Une approche particulière, comme l'éveil aux langues, est sans conteste une approche plurielle. Il me semble que rien ne s'oppose à ce qu'on la range également sous la bannière de la *didactique du plurilinguisme*, même s'il n'y est pas question d'"*alternance des langues*" au sens retenu plus haut, pour peu que la notion de *dimension* ne soit pas maniée de façon exclusive, attitude ouverte qui devrait être facilitée par la vision globale d'ordre curriculaire qui est le plus souvent développée à propos de la didactique du plurilinguisme.

Pour conclure sur ce point (de façon peut-être légèrement provocatrice) je dirais que selon moi, l'absence de la seconde dimension dans la notion d'approche plurielle constitue ... un avantage. Elle lui permet d'être reconnue comme applicable également dans des contextes moins spécifiques que ceux où l'introduction d'un *bi-plurilinguisme* – d'une *alternance des langues* – apparaît possible pour l'ensemble du public scolarisé.⁴

3.2. La Mehrsprachigkeitsdidaktik dans le domaine germanophone

Parallèlement à ces rappels concernant la *Didactique du plurilinguisme*, il a semblé intéressant de présenter quelques éléments concernant la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* du domaine germanophone, souvent peu connus des didacticiens francophones. Il ne s'agira pas d'une véritable comparaison, qui demanderait une étude plus systématique et plus poussée. De même, il conviendrait de prendre plus en compte les différences qui existent entre les différents auteurs.

Il ne fait aucun doute, quand on lit les textes allemands, que le terme qui doit être mis en correspondance avec *Didactique du plurilinguisme* est bien *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. C'est

⁴ Sur le lien entre la désignation bi-plurilingue et le contexte valdôtain, cf. Aymonod et al., 2006 : 33 ainsi que Coste, 2006 :73 : "[...] il est aujourd'hui impossible, au Val d'Aoste de penser le bilinguisme italien/français sans référence au plurilinguisme, comme il est tout à fait impossible d'y parler de plurilinguisme sans prise en compte de ce même bilinguisme institutionnel".

Mehrsprachigkeit qui apparaît pour *plurilinguisme* dans la traduction allemande du *Cadre* et qui est utilisé couramment lorsqu'il s'agit de faire référence à ce que nous appelons *compétence plurilingue* (cf. par exemple Neuner, 2003 : 17, 24).

Tout comme pour *didactique du plurilinguisme* dans le domaine francophone, il est très difficile de distinguer dans la littérature germanophone ce qui constitue pour les auteurs des caractéristiques, parmi d'autres caractéristiques, de la didactique du plurilinguisme de ce qui serait une caractéristique définitoire, au sens où nous l'avons proposé pour les approches plurielles.

On peut partir d'un article récent de F.-J. Meissner, lui-même romaniste. L'article date de 2005 et s'intitule, si on le traduit en français, *Mehrsprachigkeitsdidaktik revisitée : vers le curriculum global pour les langues, en passant par l'enseignement de l'intercompréhension* (Meissner, 2005). De ce titre, on pourra déjà retenir que dans le domaine germanophone également, la perspective visée est celle de curricula intégrés. On en retiendra aussi que pour l'auteur – mais il s'agit là d'une orientation qui n'est pas généralisable – l'intercompréhension est au centre de la didactique du plurilinguisme. C'est le "*noyau de cette didactique*", en compagnie de "*apprendre à apprendre les langues*"⁵ (ibid. : 130).

Dans cet article, la caractérisation la plus condensée de la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* la présente comme "*l'orientation pédagogique [...] qui doit être mise en place pour favoriser le plurilinguisme*" – la *Mehrsprachigkeit*. (ibid. : 128). Caractérisation "téléologique" (cf. plus haut) qui ne nous dit bien sûr rien sur la nature même de la *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Un peu plus loin, Meissner cite d'autres termes utilisés par d'autres auteurs allemands, termes selon lui *concurrents*, mais "*pour partie nécessaires, en ce qu'ils sont éclairants*"⁶ : *language learning across the curriculum* (l'apprentissage linguistique à travers le curriculum), *integratives Mehrsprachigkeitskonzept* (concept intégratif du plurilinguisme), *multipler Spracherwerb* (acquisition linguistique multiple), *kohäsive Sprachdidaktik* (didactique cohésive des langues), *curriculare Mehrsprachigkeit* (plurilinguisme curriculaire), *Gesamtsprachencurriculum* (curriculum des langues global) (ibid.). Il ajoute :

⁵ "*Interkomprehension und das Lernen von Sprachen lernen als Kern der Mehrsprachigkeitsdidaktik*".

⁶ "[...] fasst MsDid die pädagogische Zielorientierung [...], die eingesetzt werden soll, um Ms zu befördern." "*konkurrierende, z. T. notwendige, weil klärende Begriffe*".

Derrière ces diverses étiquettes se profile de façon centrale ce principe de l'économie d'apprentissage par-dessus toutes les langues particulières qui s'exprime dans le titre anglais de Hufeisen/Neuner (2003) : Synergy in the learning of subsequent languages. Retenons : ce qui est visé et est doré et déjà en marche, c'est le remplacement d'une conception purement additive de l'apprentissage de plusieurs langues par une conception reposant sur une mise en réseau intégrative et sur le transfert (ibid. : 129)⁷.

C'est à nouveau de transfert qu'il s'agit lorsque, un peu plus haut dans le texte, Meissner réfère à un de ses propres articles de 1993 en parlant d'une "*Mehrsprachigkeitsdidaktik conçue à l'origine comme une "didactique transversale", reposant sur le transfert linguistique, encyclopédique et didactique, favorisant l'apprentissage de plusieurs langues*"⁸. Autrement dit, pour cet auteur – et nous citons cette fois un de ses ouvrages écrits en français :

La didactique du plurilinguisme dote les didactiques des langues étrangères d'aspects transversaux. Il s'agit d'une didactique transférentielle qui en misant sur la rentabilisation de la parenté linguistique vise à l'exploitation systématique des pré-acquis des apprenants et à leur sensibilisation aux langues et aux cultures (Meissner et al., 2004 : 15).

La dernière partie de la citation – sensibilisation aux langues et aux cultures – fait partie des autres caractéristiques que les divers auteurs peuvent attribuer également à la *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. (cf. par exemple Krumm, 2003 : 43-46; Meissner, 2004 : 104; Imgrund, 2007 : 50 – cf. aussi la synthèse de Crochot, 2006 : 16-17). Mais dans l'ensemble, ce sont bien les notions d'articulation entre les apprentissages linguistiques, de synergie, qui

⁷ "Hinter den verschiedenen Etiketten zeichnet sich zentral jene übereinzelsprachliche Lernökonomie ab, wie sie der englische Titel von Hufeisen/Neuner (2003) signalisiert: Synergy in the learning of subsequent languages. Halten wir fest : Die Ablösung eines bloßen additiven Mn.lernkonzepts durch ein integrativ vernetzendes und transferbasiertes ist mehrseitig intendiert und auf dem Weg der Umsetzung." L'ouvrage de Hufeisen et Neuner dont le titre est cité est la version anglaise de Hufeisen & Neuner, 2003.

⁸ "[...] die MsDid ursprünglich als seine auf lingualem, enzyklopädischem und didaktischem Transfer [...] beruhende, das Mn.lernen fördernde 'Transversaldidaktik' konzipiert worden war" (128). L'article référé par Meissner est le suivant: Meissner, F.-J. (1993): "Umrisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik". In Bredella, L. (dir.). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*. Bochum : Brockmeyer. Meissner cite également dans ce contexte un article où, en 2003, Doyé parle de *Transferdidaktik* (didactique du transfert).

apparaissent, sinon comme définition, du moins comme caractéristique première, la plus souvent mise en avant. D'autres exemples nous le montreront :

Krumm (2003 : 47), sans parler explicitement de définition, met en équivalence son exigence d'une *Mehrsprachigkeitsdidaktik* avec un questionnement portant sur "*l'usage qui peut être fait dans l'apprentissage* [d'une langue – en l'occurrence de l'allemand langue étrangère] *des expériences linguistiques et d'apprentissage faites dans plusieurs langues*"⁹.

Neuner (2003 : 13-17), tout en partageant la même approche, présente la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* comme le prolongement des efforts entrepris pendant les trente dernières années dans le sens de la centration sur l'apprenant¹⁰. Il fait alors référence aux "*documents du Conseil de l'Europe*" – ce qui, notons le dès à présent, n'est pas fréquent chez Meissner, qui se réfère beaucoup en revanche à la volonté politique de l'Union européenne de maintien de la diversité (Meissner et al. 2004 : 14, Meissner, 2005 : 130) – et souligne que "*lorsqu'on apprend plusieurs langues, on ne recommence pas pour ainsi dire "à zéro"*" et que selon les conclusions de

*la recherche sur la mémoire, de la théorie du traitement de l'information, de la psychologie de la connaissance et de la psycholinguistique [...] les nouvelles connaissances ne peuvent s'installer de façon durable dans la mémoire que si elles peuvent s'intégrer et s'ancrer dans des stocks de savoir déjà présents.*¹¹

En enracinant ainsi la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* dans un axe développé pendant les trente dernières années, Neuner s'inscrit à mon sens dans un mouvement qui pourrait bien se révéler, sous réserve d'une étude plus approfondie, comme une des caractéristiques du développement de la *didactique du plurilinguisme* germanophone. Chez Meissner également, on trouve un attachement à la mise en évidence de racines plongeant dans les travaux des didacticiens allemands des années 80 et du début des années 90, y compris dans leurs aspects de politique

⁹ "[...] wie Sprach- und SprachLERN-erfahrungen in mehreren Sprachen im Deutschunterricht genutzt werden können."

¹⁰ Plus exactement "*Erforschung und Entfaltung der Lernerperspektive*" ("*étude et développement de la perspective de l'apprenant*").

¹¹ "[...] dass man, wenn man mehrere Sprachen lernt, nicht jedes Mal sozusagen "bei Null" anfängt [...]" "Nach den Befunden der Gedächtnisforschung, der Theorie der Informationsverarbeitung, der Wissenspsychologie und der Psycholinguistik [...] geschieht Lernen ganz allgemein in der Weise, dass neues Wissen nur dann dauerhaft im Gedächtnis gespeichert wird, wenn es in vorhandene Wissensbestände integriert und verankert werden kann."

linguistique, comme les *Homburger Empfehlungen* (Recommandations de Homburg) de 1980 ou les *Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht* (Recommandations pour un enseignement de langues étrangères élargi), de 1990, à l'élaboration desquelles avait participé le didacticien français Yves Bertrand¹² (Meissner, 2005 : 127 ; 2004 : 104).

Une autre caractéristique de la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* germanophone est que le concept y est le plus souvent présenté en lien avec une approche particulière, à savoir soit la *didactique de l'intercompréhension*, soit la *didactique des langues tertiaires* (qui relève de ce que nous avons appelé la *didactique intégrée*, pour ce qui est de l'allemand seconde langue étrangère après l'anglais – cf. par exemple Hufeisen-Neuner 2003). On peut même affirmer, comme le font Crochot (2006 : 23) pour la *didactique de l'intercompréhension* et Imgrund (2007) pour la *didactique des langues tertiaires*, qu'il existe alors une certaine tendance à confondre la didactique du plurilinguisme avec l'approche particulière¹³.

À propos de l'ouvrage de Hufeisen et Neuner (2003) concernant la *didactique des langues tertiaires*, Imgrund note que "les deux auteurs abordent le domaine [de la didactique du plurilinguisme] *uniquement sous l'angle de la didactique des langues tertiaires*"¹⁴ (p. 50). Mais – ce qui confirme bien l'ampleur de la confusion – cela ne l'empêche pas de reprendre elle-même les principes annoncés par les auteurs (Hufeisen & Neuner, 2003 : 27-32) pour la *didactique des langues tertiaires*, en les qualifiant de *Prinzipien für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik* (principes d'une didactique du plurilinguisme).

Un article de Kleppin (2004 : 88-89) pose d'ailleurs dans son titre-même la question : *Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik ?* L'auteur constate que l'impulsion importante donnée par les didacticiens de la langue tertiaire à la diffusion du débat didactique relatif au plurilinguisme a conduit "à penser, généralement, que le plurilinguisme ne se construit qu'à partir du moment où s'acquiert une troisième langue, donc une deuxième

¹² Christ, H. (1980). "Ein Vorschlag zur Veränderung der Schulsprachenpolitik. Die Homburger Empfehlungen". *Neusprachliche Mitteilungen*, pp. 97-99. Bertrand, Y. & Christ, H. (dir.) (1990). "Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht". *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, vol. 43, pp. 208-213. (Ce dernier article est paru également en 1990 dans la revue *Le français dans le monde*, n°235, pp. 44-49 sous le titre: "Europe - Propositions pour un enseignement des langues élargi").

¹³ C'est peut-être dans ces confusions que l'on peut trouver une explication au fait qu'un observateur de la scène didactique germanophone puisse considérer la didactique du plurilinguisme comme un élargissement à une *Lx* de ce qui a d'abord été conçu pour une *L3*. (cf. Cali, 2006 : 121).

¹⁴ "Die beiden Autoren nähern sich dem Problemfeld allerdings lediglich aus dem Blickwinkel der Tertiärsprachendidaktik". On notera qu'en fait le passage incriminé (pp. 27 et suivantes) est du seul Neuner.

langue étrangère."¹⁵ Elle ressent la nécessité d'élargir la vision en soulignant le besoin d'introduire dans un concept *intégratif* (*integratives Mehrsprachigkeitskonzept*) tout le parcours de l'apprenant, et en particulier la *première langue étrangère* (*erste Fremdsprache*) et la langue qu'elle dit *maternelle* (*Muttersprache*).

La dernière caractéristique de la conception germanophone de la *didactique du plurilinguisme*, du moins en ce qui concerne ses représentants les plus en vue, est que, contrairement à la conception française, elle ne se construit pas, comme on l'a vu, sur la dimension *bi-plurilingue* de l'*alternance des langues* dans les apprentissages non-linguistiques.

En cela, il peut sembler que la notion d'*approches plurielles* est plus proche de la conception germanophone de la *didactique du plurilinguisme* que de la conception française. Même si, pour introduire quand-même une distinction plus subtile, on pourrait avancer que la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* est identifiée en fonction d'une démarche (en gros : exploiter les pré-acquis des apprenants, faciliter les transferts), alors que les *approches plurielles* sont définies au niveau des moyens qui permettent cette démarche (le travail conjoint sur plus d'une seule langue).

¹⁵ "[So wird] in der Regel davon ausgegangen, dass sich Mehrsprachigkeit erst mit dem Erwerb einer dritten Sprache, also einer zweiten Fremdsprache formt."

4. Les approches plurielles : unité et diversité

4.1. *Le tout et les parties*

On a vu plus haut, lors de l'étude de la terminologie germanophone, que des confusions pouvaient s'installer, dans certaines conditions, entre le tout et la partie, entre *Mehrsprachigkeitsdidaktik* et didactique de l'*intercompréhension* ou *didactique des langues tertiaires* la partie étant présentée comme le tout.

Pour ce qui est des *approches plurielles*, même si le terme désignant le tout ne préexistait pas à l'apparition des parties et que de ce fait le risque était moins grand de voir une partie monopoliser l'intitulé du tout lors de sa naissance, il n'en reste pas moins que, comme on l'a vu plus haut, le terme qui est aujourd'hui générique a d'abord été utilisé au singulier – *l'approche plurielle* – pour désigner le seul *éveil aux langues* (cf. 2.2. ci-dessus).

La tentation de parler d'*une* – et seulement une – *approche plurielle*, plutôt que d'*approches plurielles* au pluriel, est revenue ultérieurement, au terme d'une réflexion que j'ai menée en 2004 "à la recherche de principes curriculaires généraux susceptibles d'inspirer une politique éducative à La Réunion" (Candelier, 2005 : 433).¹⁶ Au terme de ce travail concret, j'étais amené à conclure (ibid.) :

[...] *sans cesse, dans cet énoncé de principes, nous avons été amenés à constater que l'approche qui convenait au cas de figure choisi ou à l'étape concernée relevait certes de telle approche plurielle, mais aussi un peu de telle autre, avec cependant telle différence par rapport à sa définition habituelle... Autant se rendre à l'évidence : cet exercice a fait fondre les frontières rassurantes [qui avaient pu être tracées entre les approches plurielles].*

La tentation était alors très grande de franchir le pas et de décider de "*considérer que ces approches plurielles différentes ne sont que des concrétions particulières d'une même démarche fondamentale (l'approche plurielle), élaborées à un moment donné de l'histoire de la didactique, pour un public donné dans un contexte donné*" (ibid. : 434). Les conséquences

¹⁶ Je ne reprendrai pas ici le contenu de ces propositions. Pour une approche plus récente et sans doute plus fine de la question, cf. Randriamarotsimba & Wharton, à paraître.

possibles en étaient tirées : ce qu'il faut faire, pour établir un curriculum, ce n'est pas se demander quelle approche plurielle doit être utilisée à quel moment, mais quelles formes l'approche plurielle pourra prendre, "*en fonction des objectifs poursuivis, de l'apprenant concerné et des progrès déjà atteints dans l'extension de son répertoire plurilingue*" (ibid.) :

L'enjeu n'est sans doute pas bien grand. Il est en tout cas bien moindre que celui qui consiste à adopter ou non la voie de la mise en relation lors des apprentissages entre compétences et expériences relatives à diverses langues, que l'on appelle cela une ou des approches plurielles. Il n'empêche que, si on se place dans une perspective historique, l'image d'approches qui se développent parallèlement à partir de problématiques "locales" (les quatre approches plurielles) avant de reconnaître leur unité fondamentale peut faire sens. D'autant que l'on sait bien, par exemple, que l'éveil aux langues ne répugne pas à se laisser considérer, pour certaines de ses dimensions, comme une variante, attachée à la langue, de l'interculturel (Candelier, 2003c : 23-24) et ne déteste pas, à l'occasion, proposer pour la classe des activités qui relèvent de l'intercompréhension entre les langues parentes ...

Des éléments de décision pourraient être fournis par un travail qui reste à faire à partir du *Carap, Cadre de référence pour les approches plurielles* dont une première version vient d'être réalisée au CELV de Graz (Candelier et al. 2007).

4.2. Le Carap – l'unité au niveau des compétences / ressources visées.

En soi, la décision de réaliser un Cadre de référence (en termes de compétences visées) commun aux quatre approches plurielles constitue un pari sur leur unité au moins relative.

Pour établir ce cadre, les auteurs sont partis d'une petite centaine de publications relevant des quatre approches, dont ils ont collecté les extraits décrivant des compétences visées. Ils ont regroupé, synthétisé, reformulé et éventuellement complété ponctuellement les éléments du corpus ainsi constitué.

Le document obtenu, d'une centaine de pages, présente d'une part un ensemble de *compétences globales*, présenté sous la forme d'un tableau (partie B) et d'autre part trois listes de ce qui a été appelé des "*ressources*", celle des *savoirs*, des *savoir-être* et des *savoir-faire* (parties C, D et E).

En termes ensemblistes, le Carap correspond à la "réunion" des compétences / ressources des quatre approches plurielles. La question qui se pose, pour mieux concevoir ce qu'il en est *du*

même et de l'autre dans le cadre des approches plurielles, est celle de l'importance de la partie commune (de "l'intersection").

Une ressource relevant des *savoirs* telle que "*Savoir qu'il existe entre les langues des ressemblances et des différences*" peut être considérée *a priori* comme visée par les seules approches "linguistiques" (*didactique intégrée, intercompréhension, éveil aux langues*). Mais "*Savoir qu'il existe entre les systèmes de communication non verbale des ressemblances et des différences* "linguistiques" relève également de l'approche *interculturelle*. Dans le domaine des *attitudes*, "*Considérer que les emprunts faits à d'autres langues contribuent à la richesse d'une langue*" concerne sans doute les quatre approches plurielles, alors que "*Être capable de prendre de la distance avec les informations et les opinions des interlocuteurs sur leur propre communauté / sur sa propre communauté*" ne semble pas une ressource cultivée par l'*intercompréhension* ou la *didactique intégrée*. Parmi les *savoir-faire*, "*Savoir exploiter les ressemblances entre les langues comme stratégies de compréhension / de production linguistique*" relève manifestement des seules approches "linguistiques", alors que "*Savoir comparer ses comportements langagiers à ceux de locuteurs d'autres langues*" se rapporte aux quatre approches.

Appliqué à l'ensemble du Carap, un tel questionnement pourrait fournir une indication intéressante pour notre questionnement. Si la partie commune est importante, cela fait pencher la balance vers l'unité, si elle est peu importante, vers la diversité. C'est là un des aspects, parmi d'autres, du travail qui va être à présent accompli dans le cadre du CELV.¹⁷

5. Puisqu'il ne semble pas possible de conclure...

Approche(s) plurielle(s), didactique(s) du plurilinguisme(s) – unité... diversité... Il faut bien reconnaître que cette contribution, si elle a sans doute permis de clarifier les enjeux et de prendre quelques repères, n'a pas épuisé le sujet.

Mais finalement, dans quelle mesure cela était-il vraiment utile ? Certes, les textes et les positions que nous avons recensés existent, et ont permis et permettent encore à la réflexion didactique d'avancer. Mieux comprendre ce qui les rassemble ou les différencie est indispensable.

¹⁷ On pourra suivre ce travail sur le site

<http://carap.ecml.at/Projectdescription/tabid/406/language/fr-FR/Default.aspx>

Mais pour l'utilisation concrète, sur le terrain, il est vraisemblable que la réponse dépend étroitement du contexte et de ses exigences. Pour la formation des maîtres, par exemple, il est peut-être préférable, dans bien des situations, de mettre d'abord en avant le caractère fondamental du critère de distinction entre approches plurielles et approches singulières – donc l'unité – pour mieux faire face aux idées encore dominantes issues de l'héritage behavioriste. Et de présenter ensuite les différentes approches comme autant de déclinaisons possibles de cette option fondamentale.

À moins que certaines particularités du public (le niveau scolaire auquel il s'adresse, par exemple) ne parlent en faveur d'une entrée par une approche particulière...

Références

Bibliographie des ouvrages cités

- Aymonod, P., Cavalli, M., Coste, D., Demattenis, F., Porté, G., Rosina, M., & Sciacqua, C. (2006). *Langues, apprentissages, identités – Actualiser dans la continuité l'éducation bi-plurilingue*. Aoste : IRRE-VDA. (Cahiers N° 2)
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Billiez, J. (dir.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Grenoble : CDL-Lidilem.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (dir.) (1997). *L'intercompréhension : le cas des langues romanes – Le Français dans le Monde*.
- Bourguignon, Ch. & Candelier, M. (1988). "La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère". *Les Langues Modernes*, 82. pp. 19-34.
- Bourguignon, Ch. & Dabène, L. (1982). "Le métalangage, un point de rencontre obligé entre professeurs de langue maternelle et de langue étrangère". *Le Français dans le Monde*. pp. 245-250.
- Cali, C. (2006). "Didactique des langues tierces, didactique du plurilinguisme : une nouvelle approche pour optimiser l'enseignement / apprentissage des langues et maintenir la diversité linguistique en Europe". *Synergie Europe*, n° 1. pp. 119-123.
- Candelier, M. (2002). "Une autre voie pour les langues à l'école primaire : faire de la diversité un instrument d'éducation". *La Lettre de l'Acedle*, n°10 disponible en partie en ligne sur http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=13
- Candelier, M. (2003a). "Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités". In Heyworth, F. (dir.). *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues – La contribution du*

Centre européen pour les langues vivantes – 2000-2003. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (dir.) (2003b). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boek - Duculot.

Candelier, M. (dir.) (2003c). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (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*. Bern : Peter Lang.

Candelier, M. (2006). "L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire – Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO Construire des Sociétés du Savoir". In Cunningham, D., Freudenstein, R. & Odé, C. (dir.), *Language Teaching: A Worldwide Perspective - Celebrating 75 Years of FIPLV*. pp.145-180. Belgrave : FIPLV.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörintz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A. & Noguerol, A. (2007). *Carap - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures..* Graz : CELV – Conseil de l'Europe. Disponible en ligne. http://www.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.

Conseil de l'Europe (1983). *L'éducation des enfants migrants. Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle, Division de l'Enseignement Scolaire.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cortier, C. (2007). "Perspectives interculturelles et interlinguistiques dans l'accueil et la scolarisation des nouveaux arrivants". *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 18. pp. 15-28.

Coste, D. (2006). "Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine". In *Multilinguisme, plurilinguisme, éducation*. Aoste : IRRE-VDA. (Cahiers n° 4).

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Crochot, F. (2006). *Les enseignants d'allemand et le plurilinguisme*. Le Mans : Université du Maine. [Mémoire de Master 2^{ème} année]

Dabène, L. (1991). Enseignement d'une langue ou éveil au langage ? In Garabedian, M. (dir.). *Enseignements / Apprentissages précoces des langues – Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, août-septembre. pp 57-65.

Dabène, L. (dir.) (1996). *Comprendre les langues voisines – Études de Linguistique Appliquée*, n° 104.

Dabène, L. (1998). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

De Pietro, J.-F. (1995). "Vivre et apprendre les langues autrement à l'école – une expérience d'éveil au langage à l'école primaire". *Babylonia*, n° 2. pp. 32-36.

Donmall, B.G. (dir.) (1985). *Language Awareness*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Gajo, L. (2006). "D'une société à une éducation plurilingues : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants". *Synergie Monde*, n° 1. pp. 62-66.

Gajo, L. (à paraître). "L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue". In *Actes du colloque "L'intercompréhension entre langues voisines – DLF, Genève"*.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Herdina, Ph. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism – Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual matters.

Hufeisen, B. & Neuner, G. (dir.) (2003). *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Strasbourg & Graz : Conseil de l'Europe.

Imgrund, B. (2007). "Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihre Anwendung im sprachlichen Anfangsunterricht". *Babylonia*, vol. XV, n° 3. pp. 49-57.

Kleppin, K. (2004). "Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik ? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-) Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit". In Bausch, K.-R., Königs, F., & Krumm, H.-J. (dir.). *Mehrsprachigkeit im Fokus, Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen : Günter Narr Verlag.

Krumm, H.-J. (2003). "Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit". In Hufeisen, B. & Neuner, G. (dir.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Meissner, F.-J. (2004): "EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie". In Rutke, D. & Weber, P.-J. (dir.). *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik – Multimediale Perspektiven für Europa*. St. Augustin : Asgard.

Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. & Stegmann, T. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen : Shaker-Verlag.

Meissner, F.-J. (2005): "Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum". *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, vol. 34, pp. 125-145.

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

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

Neuner, G. (2003). "Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik". In Hufeisen, B. & Neuner, G. (dir.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Perregaux, C. (1995). "L'école, espace plurilingue". *Lidil*, 11. pp. 125-139.

Porcher, L. (1978). *L'interculturalisme en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Randriamarotsimba, V., Wharton, S. (à paraître). "Le rôle des contextes dans le transfert de modèles didactiques – l'exemple d'Evangéline à Madagascar et à La Réunion". In Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D., & Vasseur, M.-T. (dir.). *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions*. Rennes : PUR.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*, Paris : Hatier & CREDIF.

Varro, G. (2007). "Les présupposés de la notion d'interculturel – Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans". *Synergies Chili*, n° 3. pp. 35-44.

Véronique, G.-D. (2005): "Questions à une didactique de la pluralité des langues". In Mochet et al. (dir.). *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS Éditions.

À propos de l'auteur

Michel Candelier est Professeur des Universités dans la filière *Didactique des Langues* de l'Université du Maine et membre du groupe *Contextes et Apprentissages Linguistiques* du LIUM (*Laboratoire d'Informatique de l'Université du Maine*). Ses recherches portent sur les didactiques du plurilinguisme et les politiques linguistiques éducatives.

Courriel : mcandelier@wanadoo.fr.

Adresse : UFR de Lettres, Langues et Sciences humaines, Université du Maine, Avenue O. Messiaen, 72085 Le Mans cedex 9, France.