



**HAL**  
open science

## ”L’ouverture aux langues” : émergence d’une représentation clef pour la didactique du plurilinguisme

Sophie Bailly, M. Ciekanski

### ► To cite this version:

Sophie Bailly, M. Ciekanski. ”L’ouverture aux langues” : émergence d’une représentation clef pour la didactique du plurilinguisme. *Plurilinguisme et conscience linguistique : quelles articulations?*, 2006, Le Mans, France. pp.en ligne. hal-00520337

**HAL Id: hal-00520337**

**<https://hal.science/hal-00520337>**

Submitted on 22 Oct 2010

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

"L'ouverture aux langues" : l'émergence d'une représentation clef pour la didactique du plurilinguisme

BAILLY Sophie<sup>1</sup> et CIEKANSKI Maud<sup>2</sup>  
CRAPEL/ATILF/CNRS-UMR 7118 / Université Nancy 2.

## Résumé

L'étude des représentations de formateurs et futurs formateurs de langue dans des contextes formatifs variés permet de repérer des freins et leviers pour la mise en place d'un cadre didactique propice à un apprentissage plurilingue cohérent. Nous proposons une approche didactique s'appuyant sur une compétence d'apprentissage transférable à toute langue et toute situation d'apprentissage de langues et qui organise l'articulation entre apprentissages simultanés ou parallèles de langues au lieu de les dissocier.

## Abstract

An analysis of the representations of language teachers and trainees in a range of contexts highlights a number of factors which may promote or hinder a coherent, multilingual training programme. This paper proposes a pedagogical approach based on transferable learning skills which can be applied to any language and any language learning context. This approach facilitates the integration of simultaneous or parallel learning of two or more languages.

## 1. Introduction

La construction du plurilinguisme dans le système éducatif et formatif donne lieu à des expériences d'enseignement/apprentissage d'une grande diversité selon les contextes, les dispositifs et les acteurs impliqués. Ces expériences apparaissent encore pour la plupart comme des pratiques alternatives d'enseignement/apprentissage des langues au niveau institutionnel, dans lesquelles l'objet étudié –la ou les langues- contribue au développement d'une compétence plurilingue plus générale, qui a une finalité sociale, celle de permettre aux individus de devenir des locuteurs interculturels compétents. Cet objectif invite à repenser les liens formatifs entre langue et culture, et à considérer l'apprentissage des langues en termes de contact de langues et de médiation.

Nous définissons la compétence plurilingue avec Coste, Moore et Zarate (1998 : 12) comme :

*une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.*

Cette définition met l'accent sur l'individu responsable de son répertoire et donc médiateur des différentes langues possédées. La médiation mise en place par l'individu donne cohérence à cette compétence plurielle. Toutefois, la plupart des travaux de recherche ont montré que les dispositifs de formation en langues dans leur grande majorité n'œuvrent généralement pas pour le développement du plurilinguisme, et ne prendraient pas ou peu en charge cette médiation dans l'apprentissage de plusieurs langues. Il existerait donc un hiatus entre normes individuelles de communication et de gestion des langues et normes collectives formatives, révélateur de représentations différentes de ce que signifie apprendre et communiquer en langues étrangères. Ainsi, comme le souligne V. Castellotti (2001 : 369),

*Il s'agirait de repenser l'ensemble de l'itinéraire de formation pour l'élaborer selon une perspective d'ensemble qui placerait le plurilinguisme non seulement comme un objectif mais comme un principe même de formation*

---

<sup>1</sup> sophie.bailly@univ-nancy2.fr

<sup>2</sup> maud.ciekanski@univ-nancy2.fr

Dans cette perspective de renouvellement des propositions didactiques pour le développement du plurilinguisme, la présente étude s'appuie sur différentes recherches action menées par le CRAPEL<sup>3</sup> de 2001 à 2006, en lien avec le plurilinguisme, auprès d'apprenants et de formateurs de langues étrangères, en France et à l'étranger. La diversité de la population étudiée permet de faire un état des lieux des représentations actuelles du plurilinguisme des apprenants et des formateurs, en fonction du contexte personnel, professionnel et formatif dans lesquels ils évoluent. Cet état des lieux permet de repérer, d'une part, au niveau des individus, un profil favorable au plurilinguisme, et, d'autre part, au niveau des dispositifs, des conditions favorisant l'émergence de ce profil individuel. Le rapport entre normes individuelles et normes collectives sera en particulier étudié dans sa dimension évolutive.

L'étude des conditions favorables au développement du plurilinguisme permet de repérer les facteurs qui contribuent à appréhender une pluralité de langues de façon pertinente et effective. Nous postulons que la compétence d'apprentissage en tant que savoir-faire transversal est un premier facteur de mise en lien des différents objets d'apprentissage. Un deuxième facteur de cohérence serait le développement d'une culture professionnelle commune au sein de l'institution de formation. Les actions de formation menées reposent donc sur ces deux facteurs, et l'analyse des représentations des acteurs observés permet d'évaluer la portée de ces postulats.

De plus, le plurilinguisme est un objet d'apprentissage complexe qui demande de nouvelles représentations chez les acteurs pour la mise en place de pratiques d'enseignement/apprentissage adéquates. Ces nouvelles pratiques contribuent à la transformation des rôles de l'apprenant et de l'enseignant, comme nous le montrerons tout au long de cet article.

## 2. Les acteurs de la formation plurilingue institutionnelle

### 2.1. Les apprenants plurilingues

Terrains de recherche	Année	Acteurs	Contexte de formation-apprentissage	Langues
AI2LE <sup>4</sup>	2001	12 apprenants adultes débutants	Cours du soir collectif <i>bilangue</i>	<u>Langue maternelle</u> : français <u>Langues cibles</u> : anglais et espagnol
CLL <sup>5</sup>	2003	7 apprenants adultes d'origines et de niveaux divers	Cours <i>monolangue</i> Autodidaxie au centre de ressources (plurilingue)	<u>Langues maternelles</u> : français, anglais, espagnol, catalan, anglais d'Ecosse <u>Langues cibles</u> : français, anglais, luxembourgeois, allemand, italien

Tableau n°1. Caractéristiques des apprenants de langues observés par terrain de recherche

Les apprenants observés apprennent les langues dans des contextes distincts : principalement en salle de classe pour « le cours bilangue », et pour le CLL, en salle de classe, en centre de langues et en milieu naturel. Ici, l'environnement socio-culturel et linguistique du Luxembourg donne une réalité sociale au contact de langues, tout comme le centre de ressources multilingue du CLL est un environnement qui met en contact les langues étrangères, dans le sens où différentes langues et différentes didactiques se côtoient, même s'il n'offre pas de scénario pédagogique pour cette mise en contact.

<sup>3</sup> Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues

<sup>4</sup> Apprentissage intégré de deux langues étrangères

<sup>5</sup> Centre de langues du Luxembourg.

## 2.2. Les formateurs : plurilinguisme individuel ou professionnel ?

Terrains de recherche	Année	Acteurs	Contexte de formation-apprentissage	Langues
IUFM de Lorraine	2003	60 PLC2 <sup>6</sup> en fin de formation (espagnol ou anglais)	Formation initiale au métier de professeur monolingue	<u>Langues maternelles</u> : français, suédois, anglais, espagnol, portugais <u>Langues cibles</u> : anglais ou espagnol
Lycée Nancéen	2005	30 enseignants PRCE et PRAG de 4 langues étrangères	Formation continue sur initiative locale (FIL) des professeurs de langues du secondaire	<u>Langue maternelle</u> : français <u>Langues cibles</u> : anglais, espagnol, allemand, russe
SprachenZentrum de la Freie Universität (Berlin)	2006	15 enseignants et conseillers de 6 langues étrangères	Formation continue au rôle de conseillers en apprentissage autodirigé de langues étrangères (centre de ressources)	<u>Langues maternelles</u> : anglais, allemand, français, portugais, espagnol, italien <u>Langues cibles</u> : idem.

Tableau n° 2. Caractéristiques des formateurs observés par terrain de recherche

Dans la plupart des cas, les formateurs interviennent dans des institutions multilingues<sup>7</sup>, au sens où elles proposent des formations pour plusieurs langues, mais, sauf pour les conseillers du centre de ressources berlinois, ils interviennent en tant que spécialistes d'une seule langue. Les pratiques professionnelles formatives divergent selon les dispositifs : la salle de classe tend à encourager une pratique individuelle du métier, tandis que le centre de ressources tend à favoriser un travail partenarial de l'équipe de conseillers. Pour les enseignants et futurs enseignants, des partenariats "interlangue" permettent la mise en œuvre de propositions didactiques ou de stratégies d'apprentissage et métacognitives favorisant le plurilinguisme des apprenants.

## 2.3. Le plurilinguisme dans le corpus

Le concept de plurilinguisme renvoie dans le corpus à des réalités différentes :

- plurilinguisme *individuel* qui mêle des langues<sup>8</sup> et des familles de langues différentes selon les expériences individuelles (français, espagnol, catalan, italien, allemand, luxembourgeois, anglais, anglais écossais, néerlandais, portugais, suédois)
- plurilinguisme *institutionnalisé* pour les apprenants bilignes et pour les conseillers à Berlin

Au niveau de l'environnement et de la conception des contacts de langues, certaines divergences apparaissent :

- PLC2 IUFM, enseignants Berlin : plurilinguisme familial et social
- conseillers du SprachenZentrum de Berlin : plurilinguisme professionnel
- enseignants au Lycée en France : milieu social monolingue et contexte professionnel multilingue

## 2.4. Construction des données

Le corpus retenu permet de mettre au jour les représentations des acteurs à partir d'une variété de données par questionnaires, entretiens, observations, transcriptions de séquences de cours. Cette hétérogénéité donne accès aux différentes facettes des représentations des acteurs à travers leurs pratiques, leurs discours, et leurs opinions.

<sup>6</sup> Professeurs de Lycée et Collège 2<sup>ème</sup> année

<sup>7</sup> Cf. distinction plurilingue/multilingue chez P. Riley (2003)

<sup>8</sup> Ces langues ont des reconnaissances officielles (institutionnelles et sociales) différentes qui influent sur la perception individuelle de leur statut.

Par représentations, nous entendons principalement :

- a) des attitudes, des jugements envers les langues, la communication en langue étrangère, le plurilinguisme et le contact entre des langues ;
- b) des attitudes et des attentes liées aux compétences des enseignants et des apprenants de langues.

La prise en compte de ces différentes versions individuelles du plurilinguisme permet une approche contrastive en termes de points de vue, de contextes, d'environnements, d'expériences vécues.

### 3. Résultats

Nous avons constaté une diversité dans les répertoires de pratiques mis en place. Ceux-ci vont de la préconisation de la langue cible en salle de classe à celle du recours à plusieurs langues, voire d'une alternance entre les langues. La nature du contact de langues est cognitive (construction de règles par comparaison entre les langues, approche contrastive, posture réflexive sur le fonctionnement des langues) et socioculturelle (activation de nouvelles normes de communication mettant l'accent tant sur les compétences communicatives que sur les compétences linguistiques). Les pratiques institutionnelles analysées tendent à favoriser la nature cognitive du contact de langues. Libre à l'apprenant de réinvestir ou non ces stratégies dans des pratiques de communication. Seul le cours bilangue prend en compte cette double nature par des propositions didactiques qui visent à adapter la représentation des notions de compétence en langue et de communication au plurilinguisme.

Il y aurait une divergence entre des normes individuelles fortement influencées par des expériences personnelles (forte mobilité, vécu dans un milieu plurilingue) et socio-culturelles (le contexte plurilingue du Luxembourg, lieu de vie des apprenants), et des normes formatives qui préconisent plutôt la séparation entre les apprentissages de langues.

#### 3.1. Freins et leviers au plurilinguisme : dimensions socioculturelle et affective

Nous identifions au moins deux facteurs de freins et de leviers pour la mise en place d'un cadre didactique plurilingue.

Freins	Leviers
- spécialisation en une seule langue - compartimentation didactique	- centration sur des pratiques épilinguistiques plutôt que sur la langue - portfolio en langues
- amour pour <b>la</b> langue enseignée ou apprise	- ouverture aux langues : mise en lien <b>des</b> langues et <b>des</b> cultures

Tableau n° 5. Nature des freins et leviers au développement de la compétence plurilingue

#### 3.1. Les freins

##### 3.1.1. Compartimentation linguistique et didactique

Bien que le système éducatif français prévoie l'apprentissage d'au moins deux langues au collège, et bien que les enseignants de langues aient souvent appris deux langues au cours de leur scolarité, ils n'enseignent qu'une seule langue, celle dans laquelle ils se sont spécialisés à l'université, puis à l'UFR après avoir réussi un CAPES propre à chaque langue enseignée à l'école. Il en résulte une double spécialisation linguistique, mais aussi didactique, dont rendent compte les pratiques des enseignants : l'enseignement de l'anglais en France est davantage centré sur la communication (actes de parole) tandis que l'enseignement de l'espagnol est souvent centré sur le cours magistral dialogué à partir de textes (Normand 2005). De plus, il est fréquent de voir les enseignants de langue considérer les phénomènes d'alternance entre les langues des apprenants comme des problèmes plutôt que comme des occasions de mettre en lien des phénomènes de langue, d'apprentissage et d'acquisition.

##### 3.1.2. Amour/rejet d'une langue

Plusieurs exemples tirés du corpus illustrent le rôle de l'affect dans la mise en place d'un cadre didactique plurilingue ou dans le développement d'une compétence plurilingue. L'enquête auprès des PLC2 montre que l'amour pour la langue fait partie des facteurs qui ont mené ceux-ci à choisir la carrière d'enseignant de langue. La majorité d'entre eux ne se voit pas enseigner d'autres langues que

celle qu'ils ont choisie comme spécialité. À Berlin, l'un des enseignants d'anglais, d'origine américaine et compétent en français, langue qu'il a commencé à apprendre dès le collège mais qu'il n'aime pas pratiquer, ne se voit pas intégrer cette langue à son répertoire professionnel, par exemple pour communiquer dans la salle de classe avec des étudiants francophones. Certains apprenants du cours bilangue ont favorisé consciemment ou inconsciemment la langue pour laquelle ils disent éprouver le plus d'intérêt ou d'attrance et délaissé la langue moins aimée.

### 3.2. Les leviers

#### 3.2.1. Mise en relation linguistique et didactique

L'avènement du cadre européen commun de référence en langues et des portfolio en langues (école primaire, collège, lycée, adultes) tend à faire s'estomper les frontières didactiques, en établissant une carte de compétences commune à toutes les langues. La demande de formation des enseignants de langue d'un même établissement scolaire indique que les problématiques de formation se déplacent d'une centration sur la discipline langue vers une centration sur les rôles de l'enseignant et de l'apprenant comme médiateurs de plusieurs langues, et sur les modalités pédagogiques d'un enseignement-apprentissage **des** langues. À Nancy, un mastère de Didactique des Langues a remplacé lors de la réforme LMD une maîtrise de français langue étrangère. À Berlin, les enseignants de toutes les langues du Département de langues étrangères ont assisté ensemble à la formation au rôle de conseiller en apprentissage auto-dirigé accessible à tous puisque centrée sur la transversalité des compétences pédagogiques et non sur les langues

#### 3.2.2. L'ouverture aux langues

L'ouverture aux langues est repérable dans des discours d'enseignants et d'apprenants qui se réfèrent à un amour des langues et des cultures étrangères (et non pas seulement pour une seule langue/culture) et qui mettent l'accent sur l'importance de la communication plutôt que sur les savoirs linguistiques. Elle apparaît comme une valeur primordiale déjà bien connue des formateurs et chercheurs spécialistes de la question des langues à l'école primaire<sup>9</sup>. Notre recherche tend à confirmer l'intérêt de telles approches dans le cadre de la promotion du plurilinguisme, en montrant que chez des apprenants adultes et des enseignants, l'ouverture aux langues semble jouer un rôle de levier au développement du plurilinguisme, en agissant d'une part sur les attitudes et d'autre part, sur les compétences et les stratégies.

L'ouverture aux langues dans le corpus se traduit par des attitudes, comme la réflexivité (distanciation, conscience linguistique) et la bienveillance (curiosité et amour des langues et des cultures, biographie personnelle, lien avec ses origines étrangères) à l'égard des langues. Elle se traduit également par des valeurs comme l'altérité (une ouverture aux autres et aux différences) et la mobilité (amour des voyages, échanges Erasmus, expériences d'assistantat à l'étranger) qui impliquent une décentration et une prise de risque. Notre étude montre en outre que les apprenants plurilingues manifestent leur ouverture aux langues par une tolérance à l'égard de phénomènes généralement rejetés dans les approches monolingues, comme l'alternance codique où le mélange de langues. Les enseignants plurilingues ont également une plus grande tolérance à l'erreur et accordent plus d'importance à l'intercompréhension et à la compétence de communication qu'à la correction de la langue et la perfection de la compétence linguistique. En termes de stratégies, les approches plurilingues et centrées sur un objectif d'ouverture aux langues favorisent le développement de stratégies d'enseignement-apprentissage, comme les comparaisons entre les langues, les transferts (linguistiques et méthodologiques) ou l'organisation raisonnée des contacts de langue dans l'enseignement-apprentissage (répartition des rôles des langues maternelles, véhiculaires, cibles - étrangères ou secondes -, d'apprentissage, etc).

### 3.3. Evolution des représentations : quelle formation ?

S'inscrivant dans une lignée clairement socio-constructiviste et interactionniste, les actions de formation en langues du CRAPEL tendent à susciter chez l'apprenant et le formateur la prise de

---

<sup>9</sup> Cf. par exemple EOLE en Suisse (Perregaux 1998) et EVLANG (Candelier 2003)

conscience des représentations qui sont susceptibles de freiner ou au contraire de favoriser l'apprentissage des langues. À cet égard, l'organisation des formations inclut des moments d'apprentissage centrés sur des activités qui favorisent un processus de réflexivité sur les langues et sur l'apprentissage des langues. On pourrait parler d'une acculturation didactique, fondée sur le développement d'une "culture d'apprentissage" et d'une "culture langagière" (Holec 1996) pour aider les apprenants à mieux prendre en charge leur responsabilité d'apprenant.

Engagées depuis 2001 dans la réflexion sur l'enseignement/apprentissage du plurilinguisme, les actions de recherche et de formation du CRAPEL<sup>10</sup> tendent à promouvoir l'organisation, d'une part, de cette acculturation didactique par le biais d'activités réflexives sur la compétence langagière et sur la compétence d'apprentissage ; d'autre part, l'organisation pédagogique des contacts cognitifs et socio-culturels entre les langues maternelles, d'apprentissage et langues cibles.

### 3.3.1. Organiser la réflexivité

Les sessions d'entretien menées auprès du public du cours bilangue anglais-espagnol, avant le début de la formation et en fin de formation, montrent que leurs représentations quant à l'apprentissage conjoint de plusieurs langues peuvent évoluer lorsque le dispositif de formation fait du contact de langues un objet et un moyen d'apprentissage.

Avant la formation	Après la formation
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si les langues se ressemblent, l'apprentissage de l'une facilite l'apprentissage de l'autre</li> <li>- Risque d'un plus grand développement de l'une que de l'autre</li> <li>- Risque de mélanger les langues</li> <li>- Gain de temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il y a des règles communes, ça permet d'avancer plus vite</li> <li>- Ça permet une comparaison entre plusieurs langues</li> <li>- Ça permet d'apprendre des choses sur les langues</li> <li>- Une même méthodologie pour les deux langues facilite leur acquisition</li> <li>- En compréhension, ce que l'on a découvert pour l'une des langues sert de ressource pour l'autre</li> </ul>

Tableau n°4. Représentations recueillies par entretiens individuels sur "Apprendre deux langues dans un même cours"

L'évolution des représentations est possible lorsque la formation est organisée autour de la conscientisation de ces représentations et de l'explicitation de pratiques formatives qui promeuvent le plurilinguisme telles que :

- favoriser la comparaison entre toutes les langues du répertoire des apprenants ;
- mettre en évidence leurs ressemblances plutôt que leurs différences : distinguer cognats et faux-amis ; repérer les régularités systémiques entre deux, voire trois systèmes langagiers ;
- dédramatiser le mélange des langues (transferts, interférences) :
  - en mettant l'accent sur l'intelligibilité communicationnelle plutôt que sur la correction linguistique ;
  - en favorisant l'acceptation de l'acquisition de compétences partielles ;
  - en entraînant les apprenants et les formateurs à utiliser les erreurs dues aux transferts et à les envisager comme des balises de dysfonctionnement (Moore 1996) utiles pour l'autoévaluation et la définition de nouveaux objectifs d'apprentissages.

Nous avons également remarqué lors de la formation des conseillers de l'Université de Berlin que les attitudes de certains conseillers ont évolué vers la prise de conscience du fait que le recours à la langue maternelle des apprenants pouvait s'inscrire utilement dans la relation pédagogique. Certains se sont engagés à recourir autant que possible à la langue maternelle de l'apprenant. Pour les enseignants qui n'étaient pas encore engagés dans une pratique de conseil, la réflexion sur la langue de l'entretien de conseil a également favorisé une prise de conscience de leurs pratiques langagières, tant dans la salle de classe, donc dans leur univers professionnel, que dans leur vie quotidienne : leur représentation de

<sup>10</sup> Formation bilangue (Bailly 2001, Bailly et Ciekanski 2003), EPCO (Boulton 2005), Lectures en Langues Romanes (Debaisieux 2001, 2004)

la compétence en langue a ainsi pu évoluer vers une plus grande tolérance à la partialité de leurs propres compétences, et donc à la redéfinition de la notion d'expertise.

### 3.3.2. Organiser les contacts de langue : cohérence didactique et professionnelle

Dans le cas de l'apprentissage bilangue, le contact raisonné et organisé entre les langues cibles prend une forme explicite dans les choix didactiques et méthodologiques du dispositif de formation :

- une même approche didactique : communicative et socioconstructiviste ;
- enseignants trilingues français-anglais-espagnol, aux compétences partielles et variables selon les individus ;
- mêmes objectifs d'apprentissage pour les deux langues cibles déclinés en termes de savoir-faire communicatifs ;
- activités de comparaison entre les langues ; possibilité accordée, voire encouragée, de pratiquer l'alternance des langues dans les activités d'expression et d'interaction entre pairs et avec les locuteurs natifs bilingues ou trilingues ;
- supports "plurilingues"<sup>11</sup> : revues bilingues et trilingues, films bilingues anglo-espagnol.

Dans le cadre des formations d'enseignants et de conseillers (PLC2 IUFM, Lycée nancéen, stage de conseillers à Berlin), il a été proposé d'amener les enseignants des différentes langues à réfléchir entre eux, en termes d'identité et de pratiques professionnelles, à la transversalité des compétences des enseignants de langues au sein d'une même institution, ou intervenant dans un même dispositif. La journée de rencontre professionnelle organisée par et pour les PLC2 d'anglais et d'espagnol à l'IUFM de Nancy a également été l'occasion de susciter des prises de conscience de ce qui rapprochait les futurs enseignants de ces deux disciplines, et des points communs entre leurs pratiques pédagogiques et leurs représentations des langues et du métier d'enseignant de langue, qui a débouché sur une formation commune pour les enseignants de langues d'un établissement scolaire nancéen autour du portfolio européen en langues, prémisse d'un projet de travail en équipe dont l'objectif serait la mise en cohérence didactique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères proposées au niveau de l'établissement.

## 4. Conclusions

A l'issue de cette étude, de nouvelles questions émergent qui remettent en jeu les définitions classiques de l'expertise de l'enseignant et de l'apprenant de langues dans un monde multilingue (Riley 2003). Tout d'abord, la promotion du plurilinguisme passe-t-elle par la promotion au niveau de l'institution de nouvelles normes, que l'on trouve déjà dans les usages individuels, et qui impliquent donc de nouvelles conceptions de la compétence en langues<sup>12</sup> et de nouvelles conceptions des rôles d'enseignant et d'apprenant de langues ? Ensuite, faut-il unifier les didactiques de langues en **une** didactique des langues ?

Sans prétendre apporter de réponses définitives à ces questions, nous pouvons néanmoins faire quelques propositions didactiques pour la formation en langues et en didactique des langues centrées autour de trois principes : la réflexivité des acteurs, l'homogénéité des choix didactiques et la cohérence des parcours. En ce qui concerne la réflexivité des acteurs, il nous paraît important de mettre l'accent, en formation d'enseignants, sur la mise en évidence des représentations collectives professionnelles et sur l'expérience collective pour faire évoluer les dites représentations en direction d'une plus grande ouverture aux langues et au plurilinguisme. Quant aux apprenants, toute approche fondée sur le développement de cultures langagières et d'apprentissage de langues (apprendre à apprendre les langues, activités de découverte et de sensibilisation à une écologie multilingue) nous paraît apte à faire naître l'ouverture aux langues.

---

<sup>11</sup> Revues d'avion, Courrier de l'Unesco

<sup>12</sup> Cf la promotion du modèle de l'étranger compétent (Collectif Grefsoc-CRAPEL 2003)

Ensuite, en ce qui concerne l'homogénéité des choix didactiques, un outil comme le CECR peut faciliter le rapprochement didactique des langues accueillies dans le système éducatif français, voire le légitimer. De même, les expériences telles que le cours bilangue, ou pour l'intercompréhension, les expériences de Galanet (C. Degache et M. Masperi) ou le cours de Lectures en langues romanes de J-M Debaisieux (2001, 2004) ainsi que des outils comme les dvd EPCO pour le Polonais, le Tchèque et le Hongrois<sup>13</sup> matérialisent une approche unifiée de la didactique des langues.

Finalement, parce que la compétence plurilingue est une compétence plurielle, composite et hétérogène, il semble important que les apprenants en saisissent la cohérence. Celle-ci intervient à deux niveaux : au niveau individuel et biographique - ce dont rend compte le Portfolio centré sur l'apprenant- et au niveau institutionnel où il semble pertinent de coordonner les divers apprentissages de langues tout au long du parcours scolaire, de l'école primaire jusqu'au lycée, par la mise en place de pratiques partenariales entre les enseignants de langues et par l'accompagnement d'un apprentissage plurilingue individualisé :

*Ce concept d'accompagnement est un des éléments clefs du changement de paradigme éducatif [...] qui fait passer d'un modèle centré sur l'enseignement avec prédominance du mode transmissif, présentiel, collectif autorisant l'individualisme des formateurs, à un mode centré sur l'apprenant construisant ses savoirs en lien avec son propre projet impliquant un travail collectif et partenarial des personnes-ressources (Poisson, 2003 : 90).*

Il reste sans doute encore beaucoup de leçons à tirer de l'étude de l'écologie multilingue au sein des classes accueillant des élèves nouvellement arrivés (CLIN<sup>14</sup>). Il est permis de se demander si la reconnaissance des langues de l'autre au sein de l'institution formative ne doit pas passer par la définition de nouveaux territoires de légitimité et donc par la reconnaissance des pratiques buissonnières des apprenants et des langues moins légitimées de leur répertoire plurilingue (langues d'origines, patois, dialectes). Mais une telle reconnaissance est-elle permise dans les nations qui font du monolinguisme, ou plutôt de l'illusion monolingue, l'un des fondements de leurs institutions ? Sans doute, l'ouverture aux langues passe-t-elle alors par la compréhension et l'appréhension de l'enjeu social, et donc politique, que représente le plurilinguisme aujourd'hui.

## Bibliographie

- BAILLY Sophie (2001), « Commencer à apprendre deux langues étrangères en même temps », JOHNSTON, R. et SALINS, G-D. de (Rap.), *L'enseignement des langues aux adultes, Actes du colloque "Quelles pédagogies pour l'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui ?" 29-30 septembre 2001*, Université Jean Monnet, Saint Etienne, Publications de l'Université de Saint Etienne, p. 39-48,
- BAILLY Sophie et CIEKANSKI Maud (2003), « Enseigner et apprendre deux langues étrangères en un seul cours », *Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, N° spécial, Juillet 2003, p. 136-142
- BOULTON Alex (2005), « Apprendre à apprendre à écouter pour comprendre: Un outil multimédia », *Les Usages des TICE en FLE/FLS Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 17, p. 173-182.
- CANDELIER Michel (2003), *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
- CASTELLOTTI Véronique (2001), « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°123-124, p. 365-372.

---

<sup>13</sup> en démonstration en ligne sur <http://epc.univ-nancy2.fr>

<sup>14</sup> Classes d'intégration

- CIEKANSKI Maud, DUDA Richard et HORWINSKI Katherine (2003), « Apprenants plurilingues au Centre de langues du Luxembourg », *Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, N° spécial, Juillet 2003, p. 155-162
- COSTE Daniel, MOORE Danièle, ZARATE Geneviève (1998), « Compétence plurilingue et pluriculturelle », *Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, N° spécial, p. 8-67.
- COLLECTIF GREFSOC-CRAPEL, « L'étranger compétent : Un nouvel objectif pour la Didactique des Langues Etrangères », GROUX D. et HOLEC H., *Une identité plurielle, Mélanges offerts à Louis Porcher*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 535-550
- DEBAISIEUX Jeanne-Marie (2001), « Lire en langues romanes », JOHNSTON, R. et SALINS, G-D. de (Rap.). *L'enseignement des langues aux adultes. Une pratique de la pédagogie pour une pédagogie de la pratique : Actes du colloque "Quelles pédagogies pour l'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui" du 29-30 septembre 2001*. Université Jean Monnet, Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne, p. 21-37.
- DEBAISIEUX Jeanne-Marie (2004), « Une expérience de lecture en langues romanes », *Mélanges CRAPEL*, N°27, p.113-125.
- DEGACHE Christian et MASPERI, Monica (2007), « Représentations entrecroisées et intercompréhension », chapitre 25 in P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl et C. Trimaille (éds.), *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, coll. Espaces discursifs, L'Harmattan, 259-270.
- HOLEC, Henri (1996), « L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation », In Holec, H., Little, D., et Richterich, R. (coord.), *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un cadre européen de référence pour l'enseignement-apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 77-129.
- MOORE Danièle (1996), « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *AILE*, n°7, p. 95-121.
- NORMAND Claude (2005), *Pourquoi l'école se mêlerait-elle d'enseigner les langues étrangères ? le cas de l'espagnol dans le secondaire en France*, Thèse de doctorat, Université Lyon 2
- PERREGAUX Christiane (1998), *Esquisse d'un nouveau monde*, Billiez, J. (dir.) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CSL-Lidilem, Université de Stendhal-Grenoble III
- POISSON Daniel (2003), « Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique », *Notions en Questions* n° 7, ENS Editions, p. 89-101.
- RILEY Philip (2003), « Le "linguisme" – multi- poly- pluri ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques », *Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, N° spécial, Juillet 2003, p. 8-17