



**HAL**  
open science

## Enseigner/Apprendre plusieurs langues : enjeux et défis sociodidactiques

Sophie Bailly

### ► To cite this version:

Sophie Bailly. Enseigner/Apprendre plusieurs langues : enjeux et défis sociodidactiques. Journées scientifiques du Réseau régional de recherche 2010 - Centre régional francophone d'Asie-Pacifique - Organisation Internationale de la francophonie, Jul 2010, Hué, Vietnam. hal-00524875

**HAL Id: hal-00524875**

**<https://hal.science/hal-00524875>**

Submitted on 13 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.

# Enseigner/Apprendre plusieurs langues : enjeux et défis sociodidactiques

Par Sophie Bailly, Pr. UMR 7118 ATIF/CRAPEL CNRS UNIVERSITE Nancy 2

---

**REMARQUE LIMINAIRE.** Le texte suivant est constitué **des notes** pour la conférence donnée au Journées Scientifiques de Hué, le 26 Juillet 2010.

## Introduction

Le plurilinguisme est dans le monde plus une règle qu'une exception : partout où il y a, ou il y a eu migration, colonisation, et mise en contact de langues.

Les enjeux du pluri/multilinguisme sont collectifs et individuels. Dans ce monde globalisé et fondé sur les échanges économiques même les langues sont en compétition. Aujourd'hui l'anglais domine le marché : c'est la langue la plus enseignée comme langue étrangère dans le monde et elle est la lingua franca la plus usitée dans les relations internationales professionnelles. C'est pourquoi il peut être utile de la considérer comme un appui au développement du pluri/multilinguisme plutôt que comme un obstacle. Ainsi, vue depuis des langues morphologiquement plus éloignées (des langues non européennes), l'anglais est une langue romane : elle ressemble beaucoup au français, qui lui ressemble beaucoup à l'italien, l'espagnol, le portugais. Mais l'anglais est aussi une langue germanique, qui rapproche le locuteur d'une langue éloignée des langues allemandes, flamandes et scandinaves.

Dans la compétition économique internationale la maîtrise de plusieurs langues est un atout, voire une obligation pour certains métiers ou domaines. Dans bien des cas de recrutement de personnel, la maîtrise de l'anglais langue étrangère ne suffit plus, il n'est plus distinctif et la maîtrise de deux langues étrangères est un atout pour se distinguer sur un marché de l'emploi compétitif.

Enseignants et apprenants de langue se situent à la croisée de ces enjeux individuels et collectifs. On attend des premiers qu'ils développent chez les seconds les capacités individuelles en langues attendues par la société.

## I. Multilinguisme sociétal versus plurilinguisme individuel

I.1. Distinguons tout d'abord divers types de multilinguisme sociétal. Il existe des pays/régions/sociétés/cultures où les individus sont plurilingues (communiquent au moins en deux langues ou variétés/dialectes). Mais l'endroit où ces habitants vivent et échangent n'est pas forcément multilingue. Et il existe par ailleurs des pays/régions/sociétés/cultures/espaces qui sont considérés comme multilingues dont les habitants peuvent être bi/trilingues ou monolingues.

Dans les régions multilingues, règne souvent la diglossie (Ferguson) ou le déséquilibre fonctionnel et idéologique entre deux langues.

I.2. D'autre part plusieurs types de plurilinguismes individuels peuvent être envisagés. Les études sur le bilinguisme et la communication exolingue (N / NN et NN / NN) : partiel, fonctionnel à équilinguisme (idéologique, idéal bilingue, imaginaire collectif) ont

mis en évidence la diversité des manières d'être bilingue ou plurilingue. Les chercheurs ont déterminé des typologies du bilinguisme selon des critères linguistiques et communicatifs qui prennent en compte les circonstances dans lesquelles les locuteurs pratiquent et apprennent des langues.

### I.2.1. Qu'est-ce qu'un bilingue ?

Les études scientifiques du bilinguisme ont commencé dans les années 1960. Parmi les questions posées, celle de la valeur sociale du bilinguisme, autrement dit, le bilinguisme est-il un handicap ou un atout ? A quelles conditions ?

Il y a de multiples approches pour évaluer, et éventuellement comparer, les compétences des monolingues, des bilingues et des plurilingues. L'une d'elle est l'approche par aptitude, qui consiste à comparer les compétences des trilingues sur la base de ses savoir-faire sociolangagiers.

Quelques exemples de types de bilingues dans les tableaux ci-dessous.

	CO	EO	CE	EE
L1	x	x		
L2	x	x	x	x

1. Cas d'une personne n'ayant pas été scolarisée dans sa L1, mais dans une L2

	CO	EO	CE	EE
L1	x	x	x	x
L2			x	x

2. Cas d'une personne ayant appris une L2 seulement à l'écrit (typique des publics scolaires français par exemple)

	CO	EO	CE	EE
L1	x	x		
L2	x	x		
L3	x	x		

3. Cas d'un trilingue qui :

a) est locuteur de langues orales uniquement ;

b) a appris trois langues seulement sous leur forme orale : cas d'illettrisme ;

c) un enfant qui communique dans trois langues mais n'a pas commencé de les apprendre sous leur forme écrite ;

	CO	EO	CE	EE
L1	x	x	x	x
L2		x	x	x

4. Cas d'un élève français à qui l'on n'a pas appris à comprendre une langue sous sa forme orale.

## I.2.2. Les analyses d'interactions exolingues : quelle réalité linguistique ?

Un pan plus récent de la recherche sur le bilinguisme s'intéresse aux performances des bilingues en interaction réelle et analyse leurs stratégies de communication et leurs effets. Ces études ont mis en évidence l'importance du code-switching, ou alternance codique, et des appuis mutuels sur les compétences (supposées) de l'autre. Le cas ci-dessous illustre cette idée (Porquier et Py 2004 : 101).

### Cas 18 : "En face à droite"

B, réfugiée politique latino-américaine, est âgée d'une trentaine d'années. A son arrivée en France, dans la région parisienne, après avoir vécu en milieu hispanophone unilingue, elle n'a aucune connaissance du français. Elle a été scolarisée (en espagnol) jusqu'à la première année de l'école secondaire.

Dans l'extrait ci-dessous<sup>119</sup>, enregistré après 10 mois de séjour en France, B. explique par téléphone à son interlocuteur francophone comment se rendre chez elle par les transports en commun pour une rencontre prochaine. L'extrait figure dans la colonne de gauche, la colonne de droite étant destinée ici à en faciliter la compréhension par le lecteur.

- Châtelet vous [atãnde] el RER + direction Torcy	< à Chatelet, vous attendez le RER direction Torcy.>
- et vous [desãnd] *en* Val de Fontenay	< et vous descendez à Val de Fontenay >
- après vous [sor\mar]	< après vous sor/mar>
- [mõnte] à *segundo* étage	< vous montez au second étage >
- [atãnde] *el tren* + direction Tournan	< vous attendez le train direction Tournan >
- vous [desãnd] *en* Villiers-sur-Marne	< vous descendez à Villiers-sur-marne >
- *y* après [[fert]e] la sortie à côté droite +	< et après vous cherchez la sortie à droite >
- *y* [desã]	< et (vous) descendez >
- [atãnde] *el* autocar 208 [...]	< vous attendez l'autocar 208 >
- après + *el* autocar [arive] juste *al* [terminu]	< après l'autocar arrive au terminus >
- après vous [mar]e] à pied	< après vous marchez à pied >
- [[fert]e] *el* dernier parking + tout droit tout droit	< vous cherchez le dernier parking et tout droit >
- *y* tu [retruve] bâtiment 4 rue de [...]	< et tu trouves le bâtiment, 4, rue de ... >
- après tu retrou/ vous mont/ *al segundo* étage	< après vous montez au second étage >
- appartement [...] *es el numero del* appartement de moi	< l'appartement ... c'est mon numéro >
- [asãsor] à côté droite [...]	< l'ascenseur à droite >
- vous [desãn] *del* [asãsor] à face à la droite +	< vous sortez de l'ascenseur c'est en face à droite >
- c'est tout	< c'est tout >

Le macro-contexte est ici celui d'une acquisition en milieu naturel, parcours amorcé 10 mois auparavant, et dont la durée n'est ni prévue ni prévisible. Les circonstances et les conditions d'intégration initiale au contexte social, y compris sa maîtrise encore rudimentaire du français, sont telles que B a encore peu de contacts suivis avec son voisinage francophone. La relative proximité des langues espagnole et française, dont cet extrait porte diverses traces, constitue un des paramètres du contexte d'appropriation.

Le micro-contexte est celui d'un échange en français entre locuteurs non natif et natif, ce dernier ne connaissant pas l'espagnol. La position de B est ici claire : elle seule connaît l'itinéraire, et elle ne peut l'expliquer que dans la langue de l'autre, avec ses propres moyens. Or, d'une part, elle a une expérience de tels déplacements et de l'itinéraire, qu'elle a dû déjà expliquer par ailleurs en espagnol à des amis ou compatriotes hispanophones. D'autre part, elle a déjà intégré les noms de lieux repères, les désignations des transports et sait dire en français le numéro de l'autobus et de son appartement. Il s'agit donc pour elle, dans ce bref extrait, de verbaliser sa représentation mentale (la carte-itinéraire) du déplacement ; à destination d'un interlocuteur qui n'est pas présent (l'échange est téléphonique) et qui doit donc à la fois comprendre et mémoriser – probablement noter – les indications de B., en même temps qu'il soutient l'effort d'attention nécessité par le lecteur non natif de son interlocutrice. Cela requiert pour B l'utilisation de moyens linguistiques spécifiques : succession des opérations (*après, \*y\* après, c'est tout*), mouvement-déplacement ([desãnd], [sor] [arive]), et repérage spatial (*à côté droite, tout droit, à face*)<sup>120</sup>.

Une relation entre macro-contexte et micro-contexte est ici apparente : la maîtrise formelle du lexique et de la morphologie verbale (qui serait sans doute autre dans ou après un contexte guidé) est moins développée que l'efficacité communicative déjà manifeste, inhérente à diverses contraintes de la situation (le macro-contexte pour l'observateur externe) de migrante de B. et à la nécessité vitale pour elle d'exploiter vite et au mieux des moyens linguistiques encore rudimentaires. Sa position d'experte en la circonstance (c'est elle qui connaît l'itinéraire, qui l'explique et dit comment faire) inverse là en partie les situations exolingues auxquelles elle est accoutumée et confrontée depuis son arrivée.

Cet exemple renvoie, de façon spécifique, à l'importance et aux processus de l'appropriation initiale, en milieu naturel homoglotte, des moyens de référence à l'espace (voir Becker & Roberts 1997 et Giacobbe 1992).

Ces diverses études, et d'autres que je n'ai pas le temps de citer ici ont permis d'aboutir d'une part à l'usage de deux termes (multi et pluri linguisme) qui ont pour intérêt de

lever l'ambiguïté que contient le mot bilingue (sociétal et individuel). D'autre part, elles participent de la construction d'une définition adoptée par l'Europe : la compétence plurilingue.

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.

Selon le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, « *L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre.* » (Conseil de l'Europe, 2001 : p. 11).

Il s'agit d'une compétence à la fois plurielle (notion de répertoire individuel) et singulière (propre au sujet, différente chez chaque sujet). C'est aussi une compétence fluctuante, évoluant au gré de la trajectoire du sujet.

### I.2.3. Emergence de nouvelles conceptions du locuteur pluriculturel compétent

Cette définition s'oppose à l'idée que le bilinguisme (ou pluri) équivaut à deux monolinguisms « miroirs » l'un de l'autre (idée d'équilinguisme). Elle met en lumière d'autres cas plus ordinaires de plurilinguisme et offre de nouvelles représentations du bi/plurilingue qui peuvent avoir d'utiles retombées pour le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues.

Un premier modèle est celui de l'étranger compétent proposé par Philip Riley. L'étranger compétent est celui qui peut communiquer dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle tout en respectant les règles sociolinguistiques de la communauté cible, et qui sait jouer les rôles verbaux attendus de lui en vertu de ses identités et de celles de ses interlocuteurs dans les situations dans lesquelles il évolue.

Une seconde représentation émergente du bilingue et celle de l'apprenant bilingue. Les études sur l'interaction N/NN (comme celle de Py et Porquier citée ci-dessus voir aussi Kramsh, Bange) permettent de matérialiser l'apprenant de langues comme un bilingue en construction, dont la compétence commence dès le début de l'apprentissage, peut croître ou s'interrompre, de manière définitive ou temporaire.

Or, comme nous l'écrivions en 2005 pour le congrès de l'Association of Language Awareness, « Il existe un hiatus entre ces normes individuelles de communication (mises au jour par les recherches sur les interactions exolingues et l'acquisition en

milieu naturel) et de gestion des langues et les normes collectives formatives. Ce hiatus est révélateur de représentations variées voire opposées de ce que signifie apprendre et communiquer en langues étrangères pour les « apprenants-pratiquants individuels » de la compétence plurilingue et pluriculturelle et pour les « enseignants-éduquants professionnels » à cette compétence ». Notre recherche a montré « une divergence entre des normes individuelles fortement influencées par des expériences personnelles (forte mobilité, vécu dans un milieu plurilingue) et socioculturelles (le contexte plurilingue du Luxembourg, lieu de vie des apprenants), et des normes formatives qui préconisent plutôt la séparation entre les apprentissages de langues. (Bailly et Ciekanski 2006/2008).

Pour mettre en cohérence les représentations et pratiques individuelles avec les pratiques éducatives, Castellotti préconise de mettre la compétence plurilingue au centre des dispositifs formatifs et de l'appréhender comme une trajectoire :

*« 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. »* (Castellotti 2001: 369)

### III. La didactique du plurilinguisme

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.

Il faut bien expliquer ici qu'il ne s'agit pas de faire la promotion de l'enseignement de pidgins, de langues « déformées » ou « appauvries », mais de prendre en compte dans l'enseignement et la pédagogie, une dimension **dynamique** des **compétences** langagières, sans cesse en reconstruction, évolutive, soumise aux conditions extérieures.

#### III. 1. L'offre actuelle

Dans les systèmes éducatifs les langues sont généralement enseignées séparément. Il y a séparation non seulement dans l'espace mais aussi dans le temps. A l'école française, on commence par une LE (école primaire) puis après un certain temps on peut en apprendre une autre (collège), puis encore plus tard (lycée), selon les sections au lycée, une troisième.

Il y a également séparation des enseignants (la double compétence ou polyvalence est peu répandue en France) et des enseignements (contenu, méthodologies). Le nombre d'heures consacrées chaque année à l'étude et la pratique de la langue est insuffisant pour une langue étrangère

Résultat : l'apprentissage scolaire de la compétence plurilingue est peu rentable. Il implique surcharge cognitive, surcoûts financiers, investissement temporel important.

C'est un frein au développement des compétences nécessaires à la construction de compétences plurilingues.

D'autres freins aux apprentissages plurilingues ont été observés par Bailly et Ciekanski (2006/2008) que je reprends ci-dessous :

Freins et leviers pour la mise en place d'un cadre didactique plurilingue.

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

Nature des freins et leviers au développement de la compétence plurilingue

### III.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'IUFM 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.

### III.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'attraction et délaissé la langue moins aimée.

### III.2. Les offres alternatives pour une éducation au plurilinguisme de l'école à la formation d'adultes : nouveaux objectifs et nouvelles normes à promouvoir : nouvelles pratiques, nouvelles approches.

Changer d'objectifs prioritaires.

Si l'on place l'objectif de la communication avant l'objectif de la grammaire, il ne sera pas nécessaire de doubler, tripler ou quadrupler le temps consacré à l'étude des langues dans l'emploi du temps des élèves et étudiants. Accepter l'idée de compétences partielles c'est accepter l'idée d'un écart formel entre la langue du non natif et celle du natif. Ce qui importera au pédagogue sera que cet écart puisse se réduire et l'intercompréhensibilité s'élargir.

Le changement d'objectifs pédagogiques pour la didactique du plurilinguisme implique un changement de normes socioculturelles :

« La promotion du plurilinguisme passe par la promotion au niveau de l'institution de nouvelles normes, que l'on trouve déjà dans les usages individuels, et qui impliquent de nouvelles conceptions de la compétence en langues et de nouvelles conceptions des rôles d'enseignant et d'apprenant de langues. » (Bailly et Ciekanski 2006/2008)

Nouvelles normes à viser :

### 1. d'un point de vue individuel

La capacité à atteindre ses objectifs communicatifs en L2 et L3, quelle qu'en soit la nature : survivre, visiter, s'intégrer, se faire passer pour.

La survie varie d'un individu à un autre : se nourrir, trouver un emploi, avoir des amis

La visite peut être purement touristique ou purement professionnelle ; elle peut se faire dans un cadre formel ou informel ; le besoin de la L2 peut varier selon le genre de visite.

S'intégrer, ce peut être faire différentes choses en L2 : réussir des études, se socialiser (se faire des amis, des relations), travailler, se marier

Se faire passer pour, c'est s'identifier à l'autre, devenir autre, passer inaperçu, ne pas être différent ou remarquable.

Pour atteindre ces objectifs il faut acquérir des compétences linguistiques (à l'oral et à l'écrit), socioculturelles (connaissance des normes du groupe ethnolinguistique cible pour appropriation du discours aux situations), identitaires (alignement entre les compétences/performances en situation et les identités individuelle et groupale). Dans tous les cas, le code est un moyen pour parvenir aux objectifs et non un objectif en soi.

Aux compétences linguistiques s'ajoutent des compétences cognitives (de production, d'organisation et de mise en relation de connaissances) : la réflexivité, la distanciation, l'analyse, la tolérance à l'erreur et au tâtonnement ; la construction d'un répertoire varié de pratiques d'apprentissages ; la capacité à s'organiser, à s'évaluer pour l'apprentissage des langues.

### 2. D'un point de vue social et institutionnel

- acceptation de différences et d'écarts entre les productions de natifs et non-natifs (il y a de toutes façons déjà de grands écarts de production entre les natifs d'une même « langue » : variation sociale et régionale surtout)

- reconnaître des compétences là où on voyait des manques, ou des défauts.

Le cadre européen commun de références fait un pas vers la reconnaissance de nouvelles normes : compétences partielles mais fonctionnelles

Le portfolio favorise la compréhension et la mise en cohérence par l'apprenant de sa compétence plurilingue et pluriculturelle et son évolution dans le temps.

### 3. Changements d'approches pédagogiques et de méthodologies.

-Approches fondées sur l'immersion et l'immersion simulée :

- DNL (Coyle 2004)
- Tandems (Helmling 2002)
- Centres de langues pour apprentissages indépendants avec ou sans soutien

-Approches fondées sur la réflexivité et l'acquisition d'une compétence transversale d'apprentissage de langues :

« 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 » (Bailly et Ciekanski 2006/2008) :

*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).*

- Apprentissage autodirigé : apprendre à apprendre et accès facilité à des ressources numériques ou autres (Bailly 2010).

- Approches fondées sur la mise en relation des langues et des façons de les apprendre :

- Eveil aux langues (Candelier 2003, Perregaux 1998) ;
- Intercompréhension de plusieurs langues par familles : accent sur les traits communs et sur les stratégies de compensation et de compréhension (Debaisieux 2001, 2004) ;
- Enseignement intégré de deux langues étrangères : deux langues dans un même cours avec la même méthodologie (Bailly 2001).

## Conclusions

Nous émettions en 2006 l'hypothèse que le développement de compétences plurilingues serait sujet à variation selon la capacité des apprenants (et des institutions) à établir des liens entre les langues et les façons de les apprendre. Nous postulions également que l'existence d'une culture professionnelle commune au sein des établissements de formation favoriserait la cohérence des dispositifs pédagogiques mis en place.

Aujourd'hui ces journées scientifiques voient s'inaugurer une nouvelle série d'études sur l'approche plurilingue et la didactique du plurilinguisme dans la région du sud-est asiatique. Nul doute que celles-ci auront des retombées sur l'identification des conditions qui rendraient possible une réelle démocratisation de l'accès aux compétences plurilingues.

## Bibliographie et références

- BAILLY Sophie, (2005), « La compétence d'apprentissage : clé d'accès à une compétence plurilingue », 13<sup>ème</sup> Congrès RANACLES (Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) *Compétences*, Caen, 24-26 novembre 2005 [http://www.labo-langues.unicaen.fr/ranacles/programme\\_affichage\\_communications\\_bailly.html/](http://www.labo-langues.unicaen.fr/ranacles/programme_affichage_communications_bailly.html/) vidéo : [http://www.labo-langues.unicaen.fr/ranacles/videos/bailly\\_internet.rm](http://www.labo-langues.unicaen.fr/ranacles/videos/bailly_internet.rm)
- 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, 2008, "L'ouverture aux langues" : l'émergence d'une représentation clef pour la didactique du plurilinguisme », Actes du congrès ALA/EDILIC 2006, [http://www.edilic.org/fr/fr\\_publications.php?congres=2006](http://www.edilic.org/fr/fr_publications.php?congres=2006), mis en ligne le 08/09/2008
- 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
- 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.
- 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
- [Conseil de l'Europe], 2001, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1<sup>er</sup> ed. 1996 ; 2<sup>e</sup> ed. corr. 1998. Paris, Didier9.
- COSTE Daniel, MOORE Danièle, ZARATE Geneviève (1998), « Compétence plurilingue et pluriculturelle », *Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, N° spécial, p. 8-67.
- COYLE Do (2004), « La contribution d'EMILE au plurilinguisme e Europe ou Comment transformer des problèmes langagiers en potentiel langagier » *Mélanges 27*, Université Nancy 2, p.
- 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, [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article\\_melange.php3?id\\_article=276](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=276)
- HEMLING Brigitte et als (2002), *L'apprentissage autonome des langues étrangères*, Paris, Didier
- 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.
- 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
- PORQUIER Rémy et PY Bernard, (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier
- 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