



HAL
open science

La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept

Véronique Castellotti, Danièle Moore

► **To cite this version:**

Véronique Castellotti, Danièle Moore. La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept. Blanchet, P. & Chardenet, P. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, Editions des Archives contemporaines, pp.292-301, 2014. hal-01295032

HAL Id: hal-01295032

<https://hal.science/hal-01295032v1>

Submitted on 7 Jan 2025

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept (Véronique Castellotti, Danièle Moore)

C'est à partir de la fin des années 90, puis surtout au cours des années 2000, suite à la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), que la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (désormais CPP) s'est imposée comme une référence essentielle pour penser le rapport à la pluralité et à la diversité, du point de vue des questionnements sur l'appropriation. Conçue au départ comme relevant « du volontarisme didactique et d'un essai de déplacement des représentations de ce qu'est un acteur social bi-plurilingue » (Castellotti *et al.*, 2009), visant notamment à se démarquer d'une vision binaire et idéalisée des situations d'apprentissage et d'enseignement des langues, elle se construit et évolue en lien avec des finalités en matière de politique linguistique et éducative en Europe et, plus récemment, dans d'autres aires géopolitiques du globe (voir par exemple Zarate et Liddicoat, 2009). Sa mise sur le marché didactique constitue, à l'époque, un « coup de force didactique » (Coste, 2008), un « coup de force interventionniste » (Castellotti, Cavalli, Coste et Moore, 2009), un « renversement copernicien » (Blanchet, 2007), autrement dit, un pavé dans la mare des idéologies alors prévalentes, aussi bien dans la sphère publique que scientifique. Nous en proposons ici une relecture¹, à la lumière des différents textes ayant contribué à son émergence et à son évolution, au cours des quinze dernières années, dans le champ européen.

5.1. Quel(s) plurilinguisme(s) : pour qui et pour quoi faire ?

Si la notion de CPP voit le jour en Europe au milieu des années 90, ce n'est pas un hasard : comme tout ce qui a trait à un renouvellement des orientations éducatives, cela correspond à des finalités d'ordre politique, au sens large du terme, c'est à dire à la fois idéologique, économique, social. Au plan linguistique, les principes explicites guidant la construction européenne vont à l'encontre de ce qui a été très majoritairement pratiqué dans la construction des nations modernes, à savoir une unification au moyen d'une langue commune, excluant de façon plus ou moins radicale le recours officiel (dans les actes administratifs, à l'école, dans les médias publics, etc.) à d'autres parlers. Comme le rappelle J.L.M. Trim, « le Conseil a lutté contre une solution séduisante mais simpliste au problème de la communication internationale qui serait que tous les Européens apprennent une même langue de communication et consacrent tous leurs efforts à développer leurs compétences dans cette seule langue » (Coste, Moore, Zarate, 1997, p. 7).

Ce principe encourage la vision d'une Europe et d'une citoyenneté européenne se construisant sur des références collectives favorisant la pluralité linguistique et culturelle ; les habitants sont ainsi invités à devenir des *plurilingues*, des citoyens capables d'agir, d'apprendre, de développer leur personnalité sociale *avec et au travers de* plusieurs langues de l'Union. Que l'on adhère ou non à la philosophie qui sous-tend ces orientations, celles-ci n'en constituent pas moins le choix officiel retenu. Elles entraînent des conséquences du point de vue des usages et apprentissages linguistiques orientés vers une relative diversité, oscillant entre des besoins croissants de compréhension mutuelle (notamment du point de vue de mobilités professionnelles, familiales et d'études) d'une part et, d'autre part, de tentatives de préservation, voire de repli identitaire face à cette diversification.

Le plurilinguisme qui se dessine ainsi en creux est donc d'abord dicté par des considérations éminemment politiques : l'éventuel choix d'une langue commune serait un casse-tête susceptible de faire exploser une union déjà bien fragile. Le multilinguisme européen n'est donc pas un choix, mais la seule solution possible pour tenter de résister à l'hypercentralité de l'anglais ; quant au plurilinguisme qui, selon le Conseil de l'Europe, devrait y être associé du point de vue de ses ressortissants, il ne peut, lui, être décrété.

On assiste donc à une forme de hiatus entre des orientations volontaristes plus ou moins assumées par ses promoteurs mêmes (la dimension plurilingue et pluriculturelle, censée sous-tendre l'ensemble du CECR, n'apparaît qu'en filigrane du cadre de référence constitué par les « échelles de compétences ») et les frilosités que suscite un projet européen construit sur une politique d'intégration et sur la construction d'une citoyenneté européenne, surtout lorsque celui-ci passe par la promotion de la pluralité².

5.2. La compétence plurilingue et pluriculturelle : aux origines d'une notion précisément située

¹ Ce texte reprend partiellement, tout en les reformulant, des extraits de « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) », Castellotti et Candelier (2013). Voir aussi Moore (2006), Moore et Castellotti (2008) et Moore et Gajo (2009).

² Candelier (2008) parle de « l'impasse sur le cœur même du projet [la CPP] » qui est faite dans les usages du Cadre en Europe (p. 68).

Dans la lignée des orientations brièvement exposées ci-dessus et suite au Symposium de Rüslikon ayant adopté, en novembre 1991 en Suisse, une recommandation sur l'élaboration d'un Cadre européen de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, le Conseil de l'Europe a impulsé la réalisation d'études préparatoires, en vue de l'élaboration de ce cadre.

Parmi ces études, celle dont nous rappelons ici la gestation, intitulée *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, est éditée en 1997³. Elle s'appuie sur plusieurs principes fondateurs, en particulier l'idée que la CPP est d'abord la compétence à communiquer d'un acteur social, dans des contextes de plurilinguismes et de pluriculturalismes qui « ne sauraient consister en la simple juxtaposition de communautés distinctes » (Coste, Moore, Zarate, 1997, p. 9). Ce choix fondamental de départ se traduit par un certain nombre de caractéristiques :

- la relation entre dimensions linguistique et culturelle est affirmée comme intrinsèque et indissociable (on parle de compétence plurilingue et pluriculturelle, et non pas de compétence plurilingue et compétence pluriculturelle, voir Zarate, 2009) ;
- on affirme, du point de vue de l'apprentissage des langues, une logique socio-identitaire, fondée sur une expérience du contact et de l'altérité et ancrée dans une trajectoire familiale, communautaire et sociale (*Ibid.* : 29), qui s'oppose aux « modèles qu'on pourrait dire binaires quant aux modes de contact entre deux langues ou entre deux cultures » (11). Le texte parle ainsi d'une « compétence plurielle pour une identité langagière et culturelle » (p. 13) ; cette vision inclut la possibilité que des marques transcodiques (Lüdi et Py, 1986/2002) puissent autant être le reflet de pratiques identitaires plurielles que se constituer en leviers d'apprentissages (Moore, 2006) ;
- on réfute la cible du « natif communicateur idéal » (nécessairement monolingue ou « parfait bilingue », et la vision additive généralement associée aux objectifs d'apprentissage des langues⁴ (voir aussi Castellotti et Moore, 2007).

Ces orientations initiales permettent de proposer une première définition de la CPP, qui sera reprise en grande partie dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) en 2001 :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'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. (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12 et CECR, 2001, p. 129)

5.2.1. Précisions terminologiques et positionnement

La compétence plurilingue et pluriculturelle introduit un néologisme (pluri- plutôt que multi-) qui, tandis que les deux préfixes signifient *plusieurs* [plures] et *nombreux* [multi] en latin⁵, permet de ne plus confondre en une même notion ce qui relève du social (au sens de société ou communauté) et de l'individuel (le

³ La notion de compétence plurilingue apparaît pour la première fois en français en 1991, sous la plume de Daniel Coste (Coste, 1991, p. 174) dans un numéro du *Français dans le Monde - Recherches et Applications* intitulé *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*, codirigé avec Jean Hébrard et simultanément publié dans la collection F.

. L'étude préparatoire dont il est fait ici mention donne lieu à une traduction en anglais la même année (la parution en est d'ailleurs annoncée en page de garde de l'étude citée). Elle ne sera pourtant publiée qu'en 2009, sans doute à cause de la difficulté d'acclimatation à l'époque d'une notion non encore installée (la notion, d'abord traduite par multilingual and multicultural competence dans la traduction initiale non publiée de 1997 est systématiquement remplacée par plurilingual and pluricultural competence en 2009 ; la parution en anglais du CECR date, comme sa parution en français (et en plusieurs autres langues de l'Union), de 2001. On rappellera que le Cadre synthétise plusieurs études de référence, écrites à l'origine dans des langues différentes. Voir à ce propos les remarques formulées dans Moore et Gajo (2009) concernant les glissements conceptuels introduits par la traduction de la définition de la CPP dans la version anglaise du Cadre.

⁴ La vision additive (ou soustractive) de l'apprentissage des langues, surtout développée dans le contexte canadien notamment en référence aux travaux sur l'immersion, insiste sur les conditions sociales de l'apprentissage et les attitudes (positives ou négatives) que celles-ci génèrent chez les apprenants de langues. Toutefois, de notre point de vue, la notion a encouragé une lecture statique du bilinguisme qui fige celui-ci dans l'idée que les compétences dans une langue s'ajoutent aux compétences dans une autre, et qui condamne dans la foulée la possible perte des langues. On trouve aussi plus récemment dans le monde anglophone l'apparition de la notion de « plurilinguisme additif », à laquelle nous opposons les mêmes arguments d'opacification de la notion, le plurilinguisme pour nous se définissant comme intrinsèquement dynamique, ouvert au déséquilibre, aux interalliages et à l'ambivalence, ne pouvant ainsi – surtout pas – se réduire à une addition des compétences. Les compétences partielles ou les mises en (in)visibilité de certaines composantes de la compétence plurilingue et pluriculturelle font aussi partie, à certains moments de sa trajectoire, des ressources linguistico-culturelles et des stratégies identitaires du locuteur, ici conçu comme un acteur social.

⁵ Le *pluri* introduit une idée de synthèse, et renvoie davantage à l'origine tandis que *multi* s'en est détaché.

locuteur/acteur/médiateur/apprenant de langue)⁶. La disjonction terminologique introduit un écart sémantique important qui porte la prise en compte d'une vision plus sociologique et écologique, au sens d'un effort de mieux saisir la compétence dans ses usages situés, à la fois ordinaires et complexes, et dont la conceptualisation conduit à une appropriation positive du déséquilibre et du partiel :

Le déséquilibre, considéré comme constitutif de la CPP, peut concerner différentes composantes de celle-ci (niveau de maîtrise selon les langues, profil des capacités langagières et du capital pluriculturel, décalage entre expériences langagières et culturelles, *etc.*) et doit être géré dans les situations d'usage et d'apprentissage, ce qui conduit à activer des « moments d'acquisition » (*Ibid.*, p. 24) et à construire des stratégies spécifiques pour compenser ou utiliser ce déséquilibre.

Ce déséquilibre conduit à envisager la CPP, dans un même mouvement, comme plurielle et partielle : elle concerne dans le même temps des langues et des variétés diverses, à des degrés et selon des modalités différents, dans la mesure où elle est mise en oeuvre en situation. Une compétence plurilingue et pluriculturelle peut ainsi être mise en action pour des activités langagières précises (par exemple de réception orale, ou de production spécialisée, en fonction de son parcours, de ses besoins, de ses projets...) ou encore pour développer « des *compétences générales individuelles* (par exemple des *savoirs* autres que langagiers sur les caractéristiques et les acteurs de langues et cultures autres) » (*Ibid.*, p. 14). Cela conduit aussi à valoriser des capacités d'approximation.

Enfin, ce déséquilibre n'est pas fixe. La CPP est donc fondamentalement dynamique, évolutive et malléable, à la fois dans le temps et dans l'espace. Elle « s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou en transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir » (*Ibid.*, p. 15). Bénéficiant de l'apport de la sociologie de Bourdieu, mais aussi de Touraine et, plus tard, de Giddens, la notion doit encore lutter contre des idéologies circulantes (le texte initial de 1997 comporte par exemple tout un développement visant à déconstruire la notion de semilinguisme, *Ibid.*, pp. 21-23). L'idée de « perte » peut alors être entrevue comme partie d'une écologie des usages, et comme forme (en creux) de capital, selon une perspective de l'économie des biens symboliques, et le « déséquilibre » comme une forme « ordinaire » (p. 12) de « l'expérience plurilingue et pluriculturelle » (p. 16).

La notion, en passant d'une représentation des apprentissages visant une maîtrise complète et parfaite, hors contexte, à la mise en oeuvre d'une compétence située, toujours différente et constamment renouvelée, déstabilise ainsi les paradigmes dominants. En replaçant au centre des préoccupations l'autonomie de la personne, sa liberté et son histoire, elle porte en filigrane des préoccupations de critique sociale, de questionnements épistémologiques, d'engagement intellectuel et social.

5.2.2. Aux origines de la notion

La notion, largement diffusée par le biais des travaux du Conseil de l'Europe⁷, a été préparée par une série de travaux antérieurs, qui ont largement contribué à en configurer l'élaboration. Ils empruntent, notamment dans le champ de la sociolinguistique du contact, à des théories alternatives qui offrent de nouveaux cadres d'analyse pour les pratiques « ordinaires », comme les parlars bilingues ou l'étude des histoires de vie et des biographies langagières, et s'intéressent à l'expérience de groupes jusque-là marginalisés dans les études, comme les migrants et les locuteurs de langues minoritaires / minorisées.

Ainsi, à partir des années 60 et 70, se diffusent des recherches conduisant à modifier les points de vue sur les usages des langues et leur appropriation, tant d'un point de vue socio- que psycholinguistique. À partir des travaux de l'école de Palo Alto (la « nouvelle communication » dont on trouve un bon aperçu dans Bateson *et al.*, 1981) et des premières critiques portées sur la linguistique structurale et générative dominante, se construisent peu à peu des orientations se fondant sur les situations de contacts de langue et de communication inégale. Les travaux de Dell Hymes et ceux de John Gumperz, en particulier, participent de ce courant en s'intéressant non plus au fonctionnement de systèmes normés autonomes mais à des pratiques discursives plurilingues, mélangées et asymétriques.

Parallèlement, des travaux sur l'acquisition des langues s'intéressent aussi aux phénomènes de pluralité, mais d'un point de vue plus psycholinguistique ; les travaux de Jim Cummins, en particulier, centrés sur des

⁶ Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) distingue ainsi le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée » (p. 11).

⁷ La notion a ensuite été relue et précisée par d'autres chercheurs (voir notamment Moore, 2006 ; Moore et Castellotti, 2008 ; Moore et Gajo, 2009 ; Castellotti, Cavalli, Coste et Moore, 2009). La diffusion et la complexification de la notion est aussi due aujourd'hui à une relève générationnelle qui contribue largement à en étendre la (re)connaissance et les usages (voir par exemple Bono et Stratilaki, 2009).

enfants de différents groupes sociaux et linguistiques, postulent l'existence d'une « compétence sous-jacente commune » (*common underlying proficiency*) et, dans certaines conditions, d'une « interdépendance » linguistique chez les bilingues (pour un retour sur ces travaux, voir Cummins, 2001).

Ces deux courants, socio- et psycholinguistique, vont également coïncider avec une montée en puissance à la même époque de l'intérêt porté aux orientations socio-constructivistes en psychologie de l'apprentissage, suite aux travaux de Lev Vygotski (voir notamment Schneuwly et Bronckart, 1985), qui insistent sur la nécessité de s'appuyer sur l'existant et de l'intégrer pour développer de nouveaux apprentissages.

C'est en particulier à partir de ces réflexions que se construit, dans les années 80 et 90, un nouveau regard, chez les chercheurs européens notamment, sur les phénomènes de bilinguisme et un rapprochement entre bilinguisme et apprentissage des langues. Les représentations du bilinguisme étaient en effet, jusque-là, très majoritairement influencées par la conception structuraliste monolingue ; dans ce cadre, illustré notamment par les positions de Bloomfield, un bilingue ne peut être qu'un « double monolingue », quelqu'un qui disposerait d'une maîtrise « parfaite et équilibrée » de deux systèmes linguistiques soigneusement distincts et étanches. En étudiant le bilinguisme d'un point de vue non plus « idéal » mais fonctionnel, à partir d'études sur les usages de migrants, un groupe de chercheurs suisses construit, au début des années 80, une tout autre définition du bilinguisme. Peuvent alors être considérés comme bilingues :

« people who use two or more languages in their everyday life. Contrary to general belief, bilinguals are rarely equally fluent in their languages ; some speak one language better than another, others use one of their languages in specific situations, and others still can only read or write one of the languages they speak⁸ ». (Grosjean, 1982, p. vii)

Cette orientation sera enrichie d'une composante identitaire avec les travaux de Georges Lüdi et de Bernard Py sur les usages contextualisés de migrants en Suisse, invitant, à partir d'une analyse de leurs pratiques, à les interpréter comme des indices d'une compétence bilingue originale qui ne relève pas de la simple addition des langues en présence, mais possède un statut d'autonomie relative qui témoigne d'une identité linguistique et culturelle particulière (Lüdi et Py, 1986/2002 et 2009). Lüdi et Py (1986/2002) contribuent ainsi au développement d'un modèle de la communication plurilingue qui permet d'en mettre en évidence les aspects dynamiques et translinguistiques ainsi que la créativité. Leurs études confirment que les locuteurs en situation de contact peuvent « bricoler » de nouvelles formes interlinguistiques, de manière éphémère ou durable, pour apprendre, communiquer ou pour se distinguer identitairement.

Un rapprochement peut alors s'opérer entre des recherches en sociolinguistique, en acquisition et en didactique des langues. Elles débouchent sur une confrontation productive de différentes formes d'usages bilingues, scolaires et ordinaires (voir notamment Dabène, 1990 et Py dans Gajo *et al.*, 2004). Ce foisonnement des recherches dans la sphère langagière (sociolinguistique, psycholinguistique, didactique) rejoint dans les années 90, comme nous l'avons rappelé ci-dessus, des questionnements de politique linguistique et éducative liés à la construction européenne et à ses conséquences, ce qui conduit à la fois à investir la notion de compétence mais à la construire non plus comme *bilingue*⁹ mais *plurilingue et pluriculturelle*.

5.2.3. Les développements de la notion

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle a donné lieu, au cours des années 2000, à des travaux qui se sont employés à l'explicitier et à mieux définir ses principales caractéristiques. Daniel Coste, en particulier, a beaucoup contribué à affiner la notion et à en donner de nouveaux éclairages, en exposant notamment les déplacements effectués pour passer de la compétence de communication (Hymes, 1984) à la compétence plurilingue, ou en revenant sur son caractère fortement individualisé, « lié à une histoire et à des évolutions singulières », qui pointe la dimension identitaire de la notion, déjà fortement mise en avant dans les histoires de vie commentées par Zarate (Coste, Moore et Zarate, 1997, pp. 51-66)¹⁰ (voir aussi Coste, De Pietro et Moore, 2012). La compétence pluriculturelle élaborée du plurilingue se définit alors comme

⁸ Notre traduction : « (sont bilingues) des personnes qui utilisent deux langues ou plus dans leur vie quotidienne. Contrairement à une croyance répandue, les bilingues ont rarement une aisance équivalente dans leurs langues ; certains parlent une langue mieux qu'une autre, d'autres emploient l'une des langues dans des situations spécifiques, et d'autres peuvent seulement lire ou écrire l'une des langues qu'ils parlent ». Voir aussi Grosjean (2008).

⁹ Dabène rappelle ainsi que « l'édifice théorique de la didactique des langues s'est fondamentalement articulé autour du paradigme de la double unicité » (Dabène, 1990, p. 74).

¹⁰ La composante pluriculturelle de la CPP, fortement thématifiée dans l'étude initiale, se trouve en effet partiellement occultée dans le CECR et n'apparaît que de manière diffuse dans les outils qui en découlent (voir par exemple Zarate et Gohard Radenkovic, 2004 ; Castellotti et Moore, 2005b et 2006).

« l'aptitude à mobiliser au plus haut prix son capital symbolique d'expérience de l'altérité » (p. 30), soit un capital social pluriculturel, que Zarate (1998) définit plus tard de la manière suivante :

« La notion de capital permet de dépasser une représentation de l'identité conçue comme une juxtaposition d'appartenances pour faire intervenir les notions de gain et de perte (trajectoires individuelles ascendantes et déclinantes), de plus-value symbolique et de marché des biens culturels. Cet outillage conceptuel met en relief la longue durée des histoires familiales et le capital hérité d'une génération à l'autre » (p. 144) [...] « un capital pluriculturel est donc constitué dans sa forme initiale par l'expérience du passage entre deux ou plusieurs sociétés données. [...] Cette expérience peut être individuelle mais également être disponible dans un capital familial constitué depuis une ou plusieurs générations et s'enraciner dans un continuum familial ». (p. 145)

Reformulée en 2001 comme la « capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée » (Coste, 2001a, p. 192), la notion est précisée en insistant sur le point de vue de l'acteur social qui construit, restructure, met en œuvre, reconfigure une « palette de ressources dont il [l'acteur social] peut jouer, de manière plus ou moins volontaire et réfléchie » (Coste, 2001a, p. 198), en mobilisant diversement les langues qui jouent « un rôle de pivot, d'appui, de référence » (Coste, 2001a, p. 196 ; voir aussi Coste et Simon, 2009).

On peut donc pointer un certain nombre d'accents d'insistance et de précisions qui densifient la notion et la rendent à la fois plus complexe et plus opératoire, parmi lesquels :

- un intérêt pour la diversité des modalités de construction et d'évolution des ressources en lien avec les dimensions à la fois cognitives, affectives et identitaires qui les accompagnent ;
- une mise en relation de la construction de cette compétence avec les trajectoires de vie et les expériences des acteurs sociaux ;
- une attention aux questions de sécurité et d'insécurité (dans le recours à telle ou telle variété ou combinaison de variétés) de la CPP (Coste, 2001b) ;
- une mise en lumière de l'(in)visible et du voilé comme tracés tout aussi importants des réglages identitaires auxquels se livre en permanence « celui qui développe consciemment un profil plurilingue et pluriculturel ressenti comme un atout social » (Zarate, 2008, p. 177, voir aussi Zarate, 1998).

Cette redéfinition régulière de la notion de CPP, qui s'attache notamment à « déshomogénéiser » et « dénativiser » l'enseignement des langues (Coste, 2004) est notamment inspirée par trois courants de réflexion, issus de domaines voisins, qui se développent au cours des années 2000 :

- des travaux sur la notion de compétence, à la croisée des sciences du langage, des sciences de l'éducation et des analyses du travail, qui conduisent peu à peu à concevoir la compétence non pas comme un « répertoire » ou un « système » de connaissances, capacités, ressources, *etc.* qui reflèterait, de manière plus ou moins directe, un « état » des éléments à disposition, mais comme la mise en œuvre située, processuelle, dynamique, « dans l'agir même » (Bronckart et Bulea, 2005, p. 217) des possibles contextualisés par des acteurs dans des situations identifiées du point de vue social, spatial et temporel (voir notamment Castellotti et Py, 2002 ; Coste, 2004 ; Bronckart, Bulea et Pouliot, 2005) ;
- une émergence de la dimension socio-identitaire et des questionnements qu'elle engendre, notamment en lien avec les mobilités, les minorisations, les dynamiques transnationales, *etc.* qui conduit à reconsidérer les formes d'intégration linguistique et scolaire des migrants et de leurs enfants (voir par exemple Bertucci et Corblin, 2007 ; Castellotti, 2008) mais aussi les modes d'appropriation diversifiés dans des environnements variés comme ceux des entreprises, des services publics et sociaux, des échanges commerciaux ou scientifiques, *etc.* (Heller, 2002) ;
- un déplacement des points de vue sur les processus d'acquisition dans le domaine plus strictement linguistique, à travers la construction d'un « modèle dynamique » (*Dynamic Model of Multilingualism*) (Herdina et Jessner, 2002) qui considère le locuteur plurilingue ne se contente pas d'ajouter les langues de son répertoire mais dispose d'un système linguistique complexe. Dans ce modèle, « le locuteur de plusieurs langues et son système linguistique ne constituent pas simplement le résultat de l'addition de deux systèmes linguistiques ou plus, mais un système complexe dynamique avec ses paramètres propres, qui ne sont pas ceux que l'on peut trouver chez le locuteur

monolingue¹¹ » (*Ibid.*, p. 19, n.t.). D'autres travaux, dans la même lignée, s'attachent à approfondir le rôle des différentes langues (L1, L2, L3, *etc.*) dans le processus d'acquisition (voir par exemple Cenoz, Hufeisen et Jessner, 2001). Ils soulignent également « les avantages linguistiques et éducatifs qui résultent de ponts construits par l'enseignant entre des disciplines linguistiques qui sinon restent isolées¹² » (Herdina et Jessner, 2002, p. 161).

Ces réflexions dessinent une conception profondément renouvelée des situations d'appropriation linguistico-culturelle : à des objectifs visant des *résultats finis* stables, homogènes, uniques et complets, elles substituent l'attention à des *processus situés* se construisant de manière instable, approximative, partielle et hétérogène prenant en compte une mobilisation réflexive de l'expérience construite et de ses transformations.

C'est ainsi l'action à la fois autonome et collaborative des sujets, en tant qu'acteurs socio-historiques, qui concrétise la relation entre les usages individuels et les choix politiques :

« La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, en conceptualisant un tel projet, est au centre d'une configuration qui rassemble, imbrique et articule la sphère des pratiques ordinaires et celle des politiques linguistiques et éducatives, du point de vue de l'analyse, pour imaginer, du point de vue de l'action, des usages didactiques qui prennent sens dans des organisations curriculaires à géométrie variable. » (Moore et Castellotti, 2008, p. 12)

5.3. Compétence plurilingue et appropriation

Dans ses prolongements didactiques et les scénarios curriculaires qu'elle entraîne, la notion de CPP apparaît aussi comme un élément perturbateur du *statu quo* scolaire, en encourageant des perspectives plurielles, intégrées et articulées des apprentissages linguistiques et disciplinaires, la définition d'objectifs d'apprentissage qui peuvent être différents selon les langues, les besoins, les situations, les interlocuteurs, et enfin, en permettant de considérer les passages et les transferts comme des ressources importantes d'apprentissage (voir par exemple Candelier, 2008 ; Coste, 2008 ; Castellotti, Cavalli, Coste et Moore, 2009).

Plutôt que viser l'apprentissage (ou l'enseignement) d'une langue, conçue comme un « système » autonome et séparé, il s'agit alors de faire évoluer ses ressources afin de pouvoir mettre en oeuvre une compétence plurilingue et pluriculturelle plus « large ». Mais c'est aussi dans le processus même d'appropriation que cette compétence se construit et qu'elle commence à être mise en oeuvre, en tant que « compétence d'appropriation plurilingue » (CAP), telle que nous avons commencé à la définir dans des travaux précédents (voir Castellotti et Moore, 2005a, p. 130 ; Moore et Castellotti, 2008 ; Candelier et Castellotti, 2013). Il s'agit ainsi d'identifier ce qui caractériserait plus précisément des modalités d'appropriation inscrites dans une logique plurielle, s'appuyant sur une conscience de la pluralité et sur le déploiement de stratégies mobilisant cette pluralité pour favoriser l'appropriation.

Cela conduit à adopter une posture consistant à ne plus (seulement) apprendre chaque langue en elle-même et pour elle-même, ni même d'effectuer de simples comparaisons, mais d'apprendre à apprendre dans et par la pluralité, de façon articulée, en insérant les éléments nouveaux dans le réseau des ressources disponibles et en s'appuyant sur cette évolution constante pour développer les nouveaux apprentissages. Trois directions apparaissent déterminantes dans cette perspective¹³ :

- le développement d'une *expérience* directe et personnelle de pratique sociale (qu'elle soit ou non scolaire) incluant la diversité linguistique et culturelle permettant de dépasser l'exotisme pouvant découler d'une simple « exposition » ;
- la construction, à partir de cette expérience ainsi que d'observations guidées complémentaires sur des usages et matériaux langagiers et culturels historiquement et géographiquement diversifiés, d'une *conscience réflexive* explicite contribuant à l'édification d'une culture socio- et

11 « the multiple language speaker and her/his language system is not merely the result of adding the two or more language systems but a complex dynamic system with its own parameters, which are not to be found in the monolingual speaker ».

12 « the linguistic and educational advantages gained from bridges built by the teacher between otherwise isolated language subjects ».

13 Candelier (2008) remarque que ce positionnement didactique se trouve rassemblé, grosso modo, sous l'ombrelle de la « didactique du plurilinguisme », un terme dont il note qu'il n'apparaît pourtant pas dans l'étude pré-citée de 1997 (Candelier, 2008, p. 73). On rappellera cependant que la CPP constitue à l'époque un *putsch* didactique et que, si les auteurs de l'étude sont déjà plus ou moins directement impliqués dans une didactisation de différentes formes d'approches plurilingues (rassemblées sous diverses appellations : éducation bilingue, didactique intégrée, intercompréhension, éveil aux langues, approches interculturelles), celles-ci ne sont pas encore nécessairement pensées dans leurs articulations. Ce n'est que plus tard que se développe une théorisation didactique fédératrice de ces approches (voir par exemple Castellotti, Coste et Duverger, 2008 ; Moore, 2006 ; et pour une discussion, Candelier, 2008 ; Candelier et Castellotti 2013 ; Zarate, Kramsch et Lévy, 2008).

métalinguistique plurielle ;

- enfin, la *conscience du rôle de la diversité* dans les démarches mêmes d'apprentissage : il n'existe pas une bonne manière d'apprendre, mais des approches contextualisées, variables en fonction des parcours des personnes et des différentes traditions éducatives et linguistico-culturelles.

Comme nous l'avons déjà remarqué, cette CAP se traduit plus concrètement par un certain nombre de capacités comme, en particulier :

- savoir mettre en relation des ressources dans plusieurs langues/variétés pour résoudre des problèmes dans des langues/variétés peu familières ;
- se positionner comme interlocuteur bienveillant /attentif dans les échanges exolingues (entre interlocuteurs ne partageant pas les mêmes répertoires linguistiques et culturels) ;
- associer, confronter, articuler des expériences diverses de la pluralité pour les transformer en compétence ;
- être conscient des facteurs de diversité et des enjeux qui lui sont liés pour gérer des situations de contact (interlinguistique et interculturel) ;
- mettre en œuvre une attitude réflexive vis-à-vis de ses propres savoirs et expériences (Candelier et Castellotti, 2013).

-

La compétence plurilingue et pluriculturelle définit la compétence unique et originale du locuteur acteur social comme, en soi, cohérente et intégrée et incluant, aussi, la capacité de dialogue, d'accommodation et de confrontation dans la communication inégale et l'expérience d'altérité¹⁴. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle vient replacer au centre des préoccupations l'autonomie de la personne, sa liberté d'interpréter et d'agir, sa réflexivité. Elle se caractérise par un processus complexe d'interprétation d'expériences et organise « un modèle tout à la fois holistique et singulier, où s'ajustent des formes de déséquilibres entre les langues et les cultures » (Castellotti, Cavalli, Coste, Moore, 2009, p. 98) ; ces déséquilibres incluent des formes d'entrelacements et d'entremêlages linguistiques, sémiotiques et identitaires¹⁵ (Abdallah-Pretceille, 2006 ; Canagarajah, 2013 ; Marshall et Moore, 2013 ; Moore et Brohy, 2013) mais sont aussi porteurs de tensions, l'ensemble dessinant le profil unique du sujet et acteur social plurilingue.

La conceptualisation de la notion introduit une dimension critique dans le sens où 1) elle remet en question la doxa jusque-là prévalente en didactique des langues et dans les recherches sur le bilinguisme ; 2) elle s'appuie sur des théories alternatives du développement plurilingue, éclairées par les apports d'une sociologie critique qui questionne les rapports de pouvoir et d'inégalités attachés aux usages des langues (qui se réalisent à la fois dans des *pratiques* et dans des *représentations*) et en interroge les potentialités d'émancipation pour l'individu ; 3) elle s'inscrit dans une vision spatio-temporelle dynamique, attentive à la contradiction, l'ambiguïté et l'imprévisible ; 4) enracinée dans le contexte socio-historique particulier européen des années 90, et porteuse d'une charge idéologique dans ses usages et ses valeurs sociales et politiques (droits de l'homme, protection des minorités, cohésion et inclusion sociales, voir Coste, 2008, p. 94), elle se trouve fréquemment réappropriée dans le champ scientifique, où elle s'inscrit, le plus souvent, dans la dissonance et se construit, aussi, dans une préoccupation de critique sociale.

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle construit ainsi un rapport critique à la complexité par l'exploration de nouvelles façons de représenter la réinterprétation d'expériences complexes multiples, marquées par l'ambivalence, le fluide, l'incertain (Morin, 1990 ; Morin, Motta et Ciurana, 2003). Oscillant entre idéologie et utopie, notamment en mettant l'accent sur la nécessité de promouvoir et de développer la pluralité et l'hétérogénéité, linguistique et culturelle, à la fois « comme compétence et comme valeur » (Coste, 2008, p. 92), elle permet d'imaginer de nouveaux espaces à investir pour le locuteur, toujours plurilingue en devenir. La notion porte en ce sens les germes et les fruits d'un concept à double valeur critique et utopique (Coste, 2008 ; Moore et Gajo, 2009), instrument et ressource pour le changement et la

¹⁴ En ce sens, elle englobe, de notre point de vue, la compétence interculturelle, comme une compétence spécialisée qui met en relief les habiletés de dialogue et de médiation, y compris dans leurs aspects conflictuels, et prend la forme d'actions faisant appel à des ressources sociales spécifiques. Pour une discussion sur les liens entre « bi »/« pluri »/« inter », voir Coste, Moore et Zarate (1997, pp. 11-12).

¹⁵ Qui correspondraient notamment à ce que Canagarajah (2013, p. 126) nomme « *codemeshing* ».

transformation des pratiques et du champ didactique ; projet qui ne s'appuie pas sur une position morale fixée et normée-normative, mais plutôt sur la recherche de « nouveaux cadres pour la pensée éthique » (Pennycook, 2001, p. 173). Un pavé dans la mare, dont les ricochets n'ont pas terminé de faire tanguer quelques-unes de nos barques épistémologiques.

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. (2006). *Les métamorphoses de l'identité*. Anthropos, Paris.
- Bateson G. et al. (1981), *La nouvelle communication. Textes recueillis et présentés par Y. Winkin*, Le Seuil, Pojnts Essais.
- Bertucci, M.-M. et Corblin, C. (éds). (2007). Enseigner les langues d'origine, *Le Français Aujourd'hui*, n° 157, septembre 2007.
- Bono, M. et Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a Bilingual Asset for Plurilinguals? Learners' Representations, Discourse Strategies and Third Language Acquisition in Institutional Contexts, *International Journal of Multilingualism*, 6(2) 207-227.
- Blanchet, P. (2007). Quels linguistes parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. In P. Blanchet, L.-J Calvet et D. de Robillard, *Un siècle après le Cours de Saussure, la linguistique en question* (Pp. 229-294). Carnets d'Atelier en Sociolinguistique, L'Harmattan, Paris. Disponible en ligne : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article172>
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard, Paris.
- Bronckart, J.P., Bulea, E. et Pouliot, M. (2005) *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Asq.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge, London.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre, *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90. <http://acedle.org/spip.php?article1009>
- Candelier, M. et Castellotti, V. (2013) Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s). In Simonin, J. et Wharton, S. *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (Pp. 179-221). ENS-Éditions, Lyon
- Castellotti, V. (2001). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues, *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations* (Pp. 9-13). PUR, collection Dyalang, Rouen.
- Castellotti V. (2008). L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? dans Chiss, J.L. (Dir.) *Immigration, Ecole et didactique du français*, (Pp. 231-279). Didier, collection « langues et didactique », Paris.
- Castellotti, V., Cavalli, M., Coste, D. et Moore, D. (2009). À propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques Ou du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique. In I. Pierozak et J.-M. Eloy (éds.). *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* (Pp. 95-104). L'Harmattan, Collection Espaces discursifs, Paris.
- Castellotti, V., Coste, D. et Duverger, J. (coord.)(2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. ADEB et Université François Rabelais, Paris, Tours.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2005a). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. In J.-Cl. Beacco, F. Cicurel, J.-L Chiss et D. Véronique (éds.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (Pp. 107-132). Presses Universitaires de France, Paris.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2005b). Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée. *Repères*, 29, 167-183.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2006). Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège ». In M. Molinié (éd.). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le Français dans le Monde/ Recherches et applications*, 39, 54-68.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2007). Le bilingue était presque parfait. In P. Lambert, A. Millet, M. Rispaill et C. Trimaille (éds.). *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Hommage à Jacqueline Billiez* (Pp. 227-236). L'Harmattan, Paris.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme, quelle didactique des langues pour le XXIe siècle. In P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah-Rahal (éds.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (Pp. 181-201). AUF et Éditions des Archives contemporaines, Paris.
- Castellotti V. et Py B. (dir.)(2002). La notion de compétence en langue. *Notions en Questions*, n° 6, ENS-Éditions, Lyon.
- Cenoz J., Hufeisen B. et Jessner U. (éds.) (2001), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition :*

- Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, Paris.
- Coste, D. (1995). Curriculum et pluralité, *Études de linguistique appliquée*, 98, 68-84.
- Coste, D. (2001a). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ?. In V. Castellotti (dir.). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* (Pp. 191-202). Collection Dyalang, Publications de l'Université de Rouen, Rouen.
- Coste, D. (2001b). Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique, *L'École Valdôtaine. Valle d'Aoste regione d'Europa : l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*, 54, 10-18.
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue, *Notions en Questions*, 6, 115-123.
- Coste, D. (2004). De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue. In A. Auchlin et al. (éds.). *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet* (Pp. 67-85). Nota Bene, Québec.
- Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation, *Les Cahiers de l'Acadle*, 5(1), 91-107. <http://acedle.org/spip.php?article1011>
- Coste, D., De Pietro, J.-F. et Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues, *Langage et Société*, 139, 103-123.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997/ 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. Disponible en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp#P465_26519
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Council of Europe, Strasbourg.
- Coste, D. et Simon, D.-L. (2009). The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education, *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168-185.
- Coste, D., Sobrero, A., Cavalli, M. et Bosonin, I. (2006). *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*. IRRE-VDA, Aoste.
- Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Dabène, L. (1990) Didactique des langues et sociolinguistique, dans ACEDLE, *Recherche, terrain et demande sociale*, Actes du 2^e colloque international ACEDLE, Université des sciences humaines, 16-17 novembre 1990, Strasbourg.
- Dabène, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette, Collection F. , Paris.
- Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. et Serra, C. (éds.) (2004). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Collection LAL (Langues et Apprentissage des Langues), Didier, Paris.
- Giddens, A. (1996). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Polity Press, Cambridge.
- Gumperz, J. (éd.) (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages, an introduction to bilingualism*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford University Press, Oxford.
- Heller, M. (2002). *Pour une sociolinguistique critique*. Collection LAL (Langues et Apprentissage des Langues), Didier, Paris.
- Herdina, P. et Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Collection LAL (Langues et Apprentissage des Langues), Crédif-Hatier, Paris.
- Lüdi, G. et Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Peter Lang (édition révisée, 1^{ère} édition 1986), Berne.
- Lüdi, G. et Py, B. (2009). To be or not to be a Plurilingual Speaker, *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154-167.
- Marshall, S. et Moore, D. (2013). 2B or not 2B plurilingual? Navigating languages, literacies, and plurilingual competence in post-secondary education in Canada, *Tesol Quarterly*, 47(3), 472-499.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Collection LAL (Langues et Apprentissage des Langues), Didier, Paris.
- Moore, D. et Brohy, C. (2013). Identités plurilingues et pluriculturelles. In J. Simonin et S. Wharton (éds.). *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (Pp. 289-315). Presses de l'ENS, Lyon.

- Moore, D. et Castellotti, V. (éds.) (2008). *La compétence plurilingue. Regards francophones*. Peter Lang, Berne.
- Moore, D. et Gajo, L. (2009). Introduction. French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. Theory, Significance and Perspective, *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la Pensée Complexe*. ESF, Paris.
- Morin, E., Motta, R. et Ciurana, E.-R. (2003). *Éduquer pour l'Ère Planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Balland, Paris.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey, London.
- Schneuwly, B. et Bronckart, J.P. (éds.) (1985), *Vigotsky aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.
- Touraine, A. (2000). A Method for Studying Social Actors, *Journal of World-Systems Research* VI, 3, 900-918.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute, Paris (1^{ère} éd. 1934).
- Zarate, G. et Gohard Radenkovic, A. (2004) (éds.). La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte, *Les Cahiers du CIEP*, Sévres (numéro entier).
- Zarate, G, Levy D. et Kramersch C. (dir.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des Archives contemporaines, Paris.
- Zarate, G. (1998). D'une culture à d'autres : critères pour évaluer la structure d'un capital pluriculturel, *Lidil*, 18, 141-151.
- Zarate, G. (2003). Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competence. In M. Byram (éd.). *Intercultural competence* (Pp. 85-117). Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Zarate, G. (2008). Introduction : Appartenances et lien social. In G. Zarate, D. Lévy et C. Kramersch (éds.). *Op. cité* (Pp. p. 173-180).
- Zarate, G. (2009). La circulation internationale des idées en didactique des langues dans le triangle France, Europe, États-Unis, *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, vol. 46, Juillet 2009.
- Zarate, G., Kramersch, C. et Lévy, D. (éds.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des archives contemporaines, Paris.
- Zarate. G. et Liddicoat, A. (2009). *La circulation internationale des idées en didactique des langues, Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, vol. 46, juillet 2009 (numéro entier).