
PREMIÈRE ÉDITION

La didactique intégrée des langues
Apprendre une langue avec d'autres langues ?

AUTEURS

Michel Candelier
Giuseppe Manno
Pierre Escudé

La didactique intégrée des langues

Apprendre une langue avec d'autres langues ?

Le-Mans Université, CREN ——— Michel Candelier

Institut Secondaire I/II de l'Université des sciences appliquées du Nord-Ouest de la Suisse, Pädagogische Hochschule der FHNW ——— Giuseppe Manno

Université de Bordeaux / INSPE¹ ——— Pierre Escudé

1. Le nom de l'auteur/des auteurs de chaque partie apparaît au début de la partie. Afin de tenir compte de la responsabilité globale que chacun porte du contenu de l'ouvrage, il a été convenu que M. Candelier et G. Manno apparaîtront dans les références bibliographiques comme les coordinateurs de la publication. Il convient donc de la citer la globalement ainsi : Candelier M. & Manno G. (dir.) (2023). *La didactique intégrée des langues - Apprendre une langue avec d'autres langues ?* ADEB. http://www.adeb-asso.org/portfolio_category/livres/. Pour référer à une seule partie de l'ouvrage, on pourra la présenter comme une contribution spécifique au sein de l'ouvrage d'ensemble, en indiquant son auteur/ses auteurs et son titre.

Table des matières

Préambule de Laurent Gajo	6
Pour la lecture de cet ouvrage	8
A. Enjeux	10
1. Choses entendues, vues et lues.....	10
1.1 Collège de l'académie de Montpellier.....	10
1.2 École primaire de la région bordelaise.....	10
1.3 Au cours d'une visite d'un inspecteur pédagogique d'italien.....	11
1.4 Un collège des Pyrénées-Orientales.....	11
1.5 Grenoble, collège Champollion.....	11
1.6 Toulouse, école Matabiau.....	12
2. Quelques pistes avant d'entrer dans le vif du sujet	13
2.1 Une économie cognitive.....	13
2.2 La question de la formation à la « vigilance » de la forme des langues : vers une éducation langagière globale.....	14
2.3 Une chaine nécessaire mais fragile	15
3. Le paradoxe de l'apprentissage/enseignement des langues	16
4. La Didactique Intégrée des Langues ? Quelques repères historiques.....	17
B. Fondements	21
1. Didactique intégrée des langues, approches plurielles, didactique du plurilinguisme — des objets à circonscrire	21
1.1 La didactique intégrée des langues.....	21
1.1.1 Élargissement à l'ensemble des langues du répertoire afin de couvrir d'autres situations didactiques.....	22
1.1.2 Élargissement à des stratégies apprises avec d'autres langues.....	25
1.2 La didactique du plurilinguisme.....	31
1.2.1 Qu'entend-on par didactique du plurilinguisme ?.....	31

1.2.2 Didactique du plurilinguisme et compétence plurilingue et pluriculturelle/interculturelle.....	36
1.2.3 La didactique du plurilinguisme, une conception d'ensemble des enseignements linguistiques.....	38
1.3 Les approches plurielles.....	44
1.3.1 Approches plurielles et didactique du plurilinguisme — deux appellations pour couvrir un même domaine	44
1.3.2 Les autres approches plurielles	45
1.3.3 « des activités d'enseignement-apprentissage » oui, mais quels apprentissages ?	58
1.3.4 Un cadre de référence pour les approches plurielles : le CARAP.....	58
1.3.5 Approches plurielles et enseignements bilingues.....	71
2. La didactique intégrée des langues, approfondissements.....	73
2.1 Le contact des langues : qui a peur des « interférences » ?.....	74
2.1.1 Le dépassement de la vision déficitaire du contact de langues.....	74
2.1.2 D'autres voix de la recherche	76
2.2 L'intervention didactique.....	80
2.2.1 De l'utilité de l'intervention didactique.....	80
2.2.2 Principes et modalités de l'intervention	80
2.3 DIL et médiation.....	89
2.3.1 La médiation interlinguistique — une modalité de la DIL.....	89
2.3.2 La médiation (inter)culturelle.....	92
2.3.3 Une conception (trop) large de la médiation.....	93
2.4 DIL et langue de scolarisation.....	95
2.4.1 DIL et apprentissage de la langue de scolarisation par les élèves allophones.....	95
2.4.2 DIL et apprentissage de la langue académique pour tou·te·s les apprenant·e·s	97
2.5 D'autres bénéfices de la DIL.....	103
2.5.1 Les économies d'efforts cognitifs.....	103
2.5.2 Aspects motivationnels	104
C. Les défis.....	105
1. Convaincre — Difficultés, malentendus et craintes concernant la DIL.....	105
1.1 <i>Présentation du chapitre.....</i>	<i>105</i>
1.2 <i>Difficultés d'ordre institutionnel pour mettre en œuvre la DIL.....</i>	<i>106</i>
1.3 <i>Malentendus sur le concept de la DIL.....</i>	<i>107</i>
1.4 <i>Craintes relatives à la mise en œuvre et aux effets.....</i>	<i>108</i>
1.5 <i>Mais que faire ? — Éclairer et convaincre.....</i>	<i>108</i>
2. Former les enseignant·e·s.....	109
2.1 <i>Nécessité de cette formation.....</i>	<i>109</i>
2.2 <i>Quelles compétences développer ?.....</i>	<i>110</i>
2.2.1 Un référentiel des compétences enseignantes spécifique aux approches plurielles	110
2.3 <i>Démarches de formation.....</i>	<i>115</i>
3. Diffuser — où en est la DIL aujourd'hui ?.....	118
3.1 <i>Une situation très variable selon les pays.....</i>	<i>118</i>
3.2 <i>La situation en France.....</i>	<i>121</i>
3.2.1 La recherche.....	121
3.2.2 Les programmes scolaires officiels.....	123
3.2.3 La formation des enseignant·e·s.....	125

3.2.4 Les matériaux d'enseignement	126
3.2.5 Les pratiques de classe	132
3.3 Situation en Suisse.....	134
3.3.1 Vue d'ensemble et évolutions.....	134
3.3.2 Les cantons dans la région Passepartout	135
3.3.3 Des situations contrastées dans les autres cantons alémaniques.....	136
3.3.4 Qu'en est-il de la DIL en Suisse romande ?	137
D. Pratiques.....	140
Encadré 2 (Partie B-1).....	140
Encadré 3 (Partie B-1).....	142
Encadré 7 (Partie B-2).....	144
Encadré 8 (Partie B-2).....	154
Annexes.....	156
1. Sélection des descripteurs du CARAP correspondant aux buts de la DIL..	156
<i>Remarques générales.....</i>	<i>156</i>
<i>Savoirs (= K : Knowledge).....</i>	<i>157</i>
<i>Savoir-être (= A : Attitudes).....</i>	<i>160</i>
<i>Savoir-faire (= S : Skills).....</i>	<i>164</i>
2. Cartes de la Suisse	169
2.1 Carte linguistique (frontières linguistiques) et politique (les 26 cantons).....	169
2.2 Carte de politique linguistique éducative	170
Glossaire.....	171
Index terminologique.....	176
Bibliographie.....	179

Préambule de Laurent Gajo

Comme le dit Forlot (2015 : 76), le passage du fait linguistique au fait plurilingue ne va pas de soi : « On *fait* de l'allemand, de l'anglais, de l'italien... ». Les espaces scolaires sont découpés en disciplines auxquelles est consacré un temps donné, animé par un maître — plus ou moins — spécialisé, et alimenté par un manuel spécifique. Aucun espace n'est dédié en propre au plurilinguisme ou même au travail plurilingue. Chaque espace-temps doit se concentrer en priorité sur une langue, et les espaces-temps sont en nombre limité. Un tel cloisonnement concourt à la survalorisation de la fonction utilitaire des langues, ce qui engendre les conséquences suivantes (in Gajo 2022 : 28) : occultation des langues moins diffusées, survalorisation des pratiques communicationnelles, dissimulation des bénéfices de l'interdisciplinarité, mise en sourdine du travail interlinguistique, absence de problématisation des liens entre diversité, pluralité et cohésion sociale.

Le présent ouvrage veut montrer que l'école peut — et doit — travailler autrement. En promouvant une didactique intégrée des langues (DIL), on arrive à enjamber les espaces disciplinaires cloisonnés et, par un travail transversal, à enrichir en retour chacun de ces espaces. La DIL permet une économie multiple, sur les plans curriculaire, didactique et cognitif. Présente déjà à la fin du XIX^e siècle dans certaines approches comparatives, elle doit beaucoup aux travaux pionniers d'Eddy Roulet (voir, en particulier, Roulet 1980) dans les années 80. Depuis une vingtaine d'années, elle se développe en lien avec la didactique du plurilinguisme et les approches plurielles.

Cet ouvrage fait le point sur la DIL. Il aborde la question non seulement sous l'angle de l'histoire de la didactique des langues — et du plurilinguisme — et de

ses épistémologies, mais aussi au niveau des pratiques de classe, des matériaux didactiques et de la formation des enseignant·e·s. L'attention des lecteurs est captée d'emblée par l'exposé d'un certain nombre d'anecdotes puisées dans une diversité de contextes socioéducatifs. La mise en forme de l'ouvrage permet différentes lectures, plus ou moins approfondies, en fonction du profil et des intérêts du lecteur.

Au fil de la lecture, on est amené à réfléchir à l'importance des stratégies d'apprentissage à côté des ressources langagières, à la pertinence des multiples déclinaisons de la compétence de médiation, à la vigilance linguistique si précieuse pour aborder les apprentissages *de* la langue mais aussi *en* langue, à l'intérêt de la DIL pour la langue de scolarisation et, en particulier, la langue académique. Le levier puissant que représente la DIL se heurte toutefois à des programmes frileux et à des représentations sociales encore fortement modelées par le monolinguisme, qui conduisent à travailler une langue à la fois. Accompagner le virage plurilingue en éducation (Conteh & Meier 2014) demande une certaine persévérance et un plan d'action touchant en priorité la formation des enseignant·e·s et la fabrication de matériel didactique, le tout soutenu par une recherche scientifique régulière et alimentée par une diversité de contextes.

L'Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue (ADEB) se réjouit de la mise à disposition de cet ouvrage, qui aborde un point névralgique de la didactique des langues et du développement futur des systèmes éducatifs. Sous la plume de Michel Candelier, Pierre Escudé et Giuseppe Manno, il profite d'expertises à la fois diverses et complémentaires, mais il puise aussi dans les contextes éducatifs fort contrastés de la France et de la Suisse. Il fera à coup sûr œuvre utile et nous en recommandons vivement la lecture et la diffusion.

Laurent Gajo
Président de l'ADEB

Pour la lecture de cet ouvrage

Ordre de lecture

Le corps de l'ouvrage est composé de plusieurs parties (parties A à D) qui peuvent, selon les préférences de chacun·e, être lues dans un ordre différent :

On peut p. ex. commencer par consulter la partie **Pratiques** afin d'examiner d'abord des matériaux didactiques. La partie **Enjeux** offre un autre type d'abord concret : elle part de quelques anecdotes empruntées au quotidien de la classe et pose, dans la foulée, quelques principes didactiques généraux et quelques repères historiques qui montrent la pertinence de la **Didactique intégrée des langues** (DIL). La partie **Fondements** procède de façon plus systématique, en commençant par une définition de la DIL, puis sa place au sein des orientations plurilingues, avant d'exposer les recherches qui la confortent, de développer plus largement ses principes et modalités d'intervention et de tenter de clarifier ses liens avec d'autres approches voisines. Certain·e·s lectrices et lecteurs, déjà au fait de la DIL, préféreront peut-être se concentrer d'abord sur la partie des **Défis**, qu'elles ou ils s'intéressent aux difficultés à convaincre de l'utilité de la DIL, à la question de la formation des enseignant·e·s à son usage ou qu'elles ou ils souhaitent simplement s'informer sur sa diffusion actuelle, avant de revenir peut-être aux autres chapitres pour s'assurer de bien la comprendre².

2. On peut imaginer également partir de la *foire aux questions* sur la DIL que proposent Candelier et Manno dans un article de la revue *Les Langues Modernes*, Candelier & Valentin, 2023. Cet article résume quelques points clés de la présente publication et renvoie systématiquement à ses diverses parties pour plus de détails.

Aides à la lecture

Pour tenir compte de la diversité des publics et du temps qu'ils peuvent ou souhaitent consacrer à la consultation de cet ouvrage, nous proposons des *passages en caractères de taille réduite*, dont la lecture relève plus d'un complément intéressant — et utile pour certains besoins — et dont on peut faire l'économie sans nuire à la compréhension de l'ensemble.

Dans le cours de l'ouvrage, nous signalons à diverses reprises par un astérisque les mots ou expressions qui sont traités dans un **Glossaire** situé à la fin de l'ouvrage. Si d'autres termes résistent à la compréhension, on peut trouver dans l'**Index terminologique**, également en fin d'ouvrage, un renvoi à l'endroit où ils sont explicités au sein même de la publication.

On trouvera dans la **Bibliographie**, en fin d'ouvrage, les références précises des auteur·e·s cité·e·s entre parenthèses dans le corps du texte.

Cliquez sur les éléments qui sont mis en forme **ainsi** pour accéder aux liens correspondants.

Bonne lecture !

Les auteurs

A. Enjeux

Pierre Escudé

1. Choses entendues, vues et lues

1.1 Collège de l'académie de Montpellier

Une professeure d'espagnol LV2 se rend compte au bout d'un trimestre qu'elle a dans sa classe un groupe d'élève issu de la filière bilingue français-occitan. Ces élèves ont bénéficié depuis la maternelle — soit depuis 8 ans — d'un enseignement de l'ensemble des matières scolaires dans les deux langues. Ayant acquis un solide niveau B1 en occitan, ils ont une intuition et une compréhension fine de l'ensemble des situations langagières proposées en espagnol — le niveau visé est A. La professeure a bien vu qu'une partie de sa classe avait des capacités plus fortes, qu'un groupe d'élèves comprenait plus immédiatement et osait parler sans problème. Mais elle n'en comprenait pas la raison. Le conseil de classe de fin du premier trimestre, de manière incidente, la lui a apportée.

1.2 École primaire de la région bordelaise

La maîtresse enseigne selon les instructions officielles une langue étrangère — l'anglais — à raison de deux séances de 45 minutes par semaine. Au cours d'une séance,

la maîtresse se rend compte que lorsqu'elle parle anglais, une élève marmonne à voix basse. Cependant, le mouvement de ses lèvres ne correspond pas à la phonologie de la langue. « Leila, mais qu'est-ce que tu marmonnes ? — Maîtresse, quand tu parles en anglais, moi dans ma tête, je comprends en arabe. »

1.3 Au cours d'une visite d'un inspecteur pédagogique d'italien

Le professeur d'italien d'un lycée parisien propose à ses élèves de première (ayant l'italien en LVC, troisième langue), un travail de comparaison active d'un texte italien avec un texte en langue espagnole (dans laquelle ces élèves sont inscrits en LVB, deuxième langue), textes issus de la même notice Wikipédia. Les élèves doivent développer la notice en italien en se servant des informations que donne la notice espagnole. L'inspecteur blâme le professeur d'avoir perdu le peu de temps imparti à la langue italienne en travaillant une autre langue.

1.4 Un collège des Pyrénées-Orientales

On a mis dans une UPE2A de sixième (unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés en France) des élèves marocains d'une quinzaine d'années qui n'ont pas les capacités de suivre les enseignements de leur âge à cause du défaut de langue française. Le professeur de catalan s'aperçoit que ces élèves parlent catalan : ils sont en interaction active avec des élèves de la section bilingue du collège dans la file de la cantine. Le professeur propose à l'équipe pédagogique d'intégrer ces élèves dans sa classe de 4^e. Les élèves allophones suivent les enseignements de langue, littérature et histoire de ce niveau en catalan, mais continuent l'apprentissage des autres disciplines dans la classe de 6^e en français.

1.5 Grenoble, collège Champollion

Le professeur d'espagnol de la classe de 4^e LVB (seconde langue vivante, après l'anglais) n'a pas appris à ses élèves à « lire l'espagnol ». « L'alphabet est pour beaucoup le même, dit-il. Il a juste fallu expliquer comment lire le tilde. En revanche, j'ai eu du mal à expliquer l'accentuation orale et l'accentuation écrite. Pour l'accentuation orale, j'ai appuyé sur mon accent « du Sud » : ainsi, pour dire en français « la petite fille va à l'école », je ne disais pas « la p'tit' fill' va à l'écol' », mais je prononçais toutes les voyelles. Au début ça a fait rire. Mais quand en cours de français, avec le collègue à qui on en avait parlé, le prof a demandé de respecter la métrique lors de la lecture à voix haute de Molière, ou lors de la récitation de telle poésie de Baudelaire, l'accentuation orale a été trouvée, ou plutôt retrouvée : les mots féminins, en français et en espagnol, s'accentuent sur l'avant-dernière syllabe ; les mots masculins sur la dernière. En revanche, pour l'accentuation écrite, les élèves ont vu la différence : en

espagnol, il n'y a qu'un seul accent écrit possible, et qui indique la syllabe où l'accent tonique se pose. En français, l'accent indique l'aperture de la voyelle. Il y a même un élève dont les parents sont italiens qui a expliqué que dans cette langue, il n'y a aucun accent écrit : c'est parfois difficile de savoir comment bien prononcer ! »

1.6 Toulouse, école Matabiau

Claire, 4 ans, commence l'école bilingue français-occitan à la maternelle Matabiau, au centre-ville de Toulouse. Le lundi matin, la classe est en français avec un maître qui ne connaît pas l'occitan. L'après-midi, la classe est en occitan avec son maître « bilingue ». Chaque demi-journée commence par les mêmes rituels : dans chacune des langues, la classe fait l'appel et chaque élève répond personnellement, puis on passe au décompte des élèves et enfin à la météo en décrivant par la fenêtre la cour de récréation, les arbres, les toits des maisons, le ciel. Cet après-midi, après le rituel du décompte des absents et des présents, Claire s'est retournée vers le visiteur et lui a dit : « Tu as vu, maître, il y a le T en occitan ! »³.

Nous adjoignons à ces 6 anecdotes une analyse comparée des programmes scolaires d'un canton francophone de Suisse pour l'apprentissage de l'allemand et du français que rapporte Eddy Roulet⁴. Cette analyse est vieille de 40 ans. Son auteur a été le premier à mettre en vigilance les programmes et les progressions langagières. Depuis, une évolution est patente dans certains systèmes (notamment en Suisse romande !) : [cf. **partie B-2**]

« Dans le système scolaire du canton de Neuchâtel, en Suisse, l'enfant aborde l'étude de l'allemand en première secondaire et poursuit l'étude de sa langue maternelle, le français⁵. Les deux manuels utilisés pour l'enseignement de l'allemand (Wir sprechen Deutsch!) et du français (Grammaire française I) proposent chacun un programme d'étude. [...] Or, si l'on compare systématiquement ces deux programmes [...] on constate non seulement l'absence de toute coordination entre les deux progressions, mais surtout, conséquence de celle-ci, des absurdités flagrantes » :

3. En occitan, on prononce le -t final du « present », tandis qu'en français le « présent » ne fait pas résonner ce graphème, devenu inutile à l'oral. En revanche, on l'entend dans les deux langues à la forme féminine. Mais la forme féminine française (« présente ») peut sembler la forme masculine occitane (« present »). Un travail de comparaison des formes permettrait d'entrer dans la distinction des langues via la reconnaissance des genres et des nombres. Claire commence vaguement ce travail ; mais aucun des deux maîtres ne le fera — par manque de compétences pour le maître de la partie « française », par « manque de temps » pour le maître de la partie occitane.

4. On reviendra sur le travail pionnier de Roulet au début du **chapitre B-2**.

5. Entre-temps, le français n'est plus la langue maternelle de l'ensemble des élèves en Suisse romande, car il y a de nombreux allophones dans les classes de plus en plus hétérogènes.

Programmation ⁶	Grammaire française I	<i>Wir sprechen Deutsch!</i>
Septembre	1 - Le langage, instrument de communication	1 - Oral : sujet et attribut (nom + adjectif). Morphologie : singulier et pluriel.
[...]	[...]	[...]
Janvier	5 - le sujet (extension, place...)	5 - présent « wohnen-arbeiten » ; 6 - place du verbe
[...]	[...]	[...]
Juin	9 - L' attribut (définition + accord de l'adjectif attribut)	16 - Datif des pronoms ; 17 - prépositions + datif ZU/BEI (opposition lieu séjour/lieu direction)

« [...] Généralement, les autorités, les méthodologues, les enseignant·e·s n'ont pas l'occasion de prendre conscience de ces absurdités, mais les enfants, qui passent constamment de l'heure de langue maternelle à celle de langue seconde, les affrontent quotidiennement et sont les seuls à en souffrir. » (E. Roulet : 15-17)

2. Quelques pistes avant d'entrer dans le vif du sujet

La lecture des 6 anecdotes proposées et de l'analyse comparée des deux progressions langagières montre un certain nombre de points communs.

2.1 Une économie cognitive

La plupart de ces anecdotes illustrent l'absence de coordination, de mise en contact, des différentes langues enseignées dans la même classe. En ce qui concerne l'analyse des progressions langagières, ce qui est dommageable n'est pas tant le grand écart grammatical qu'il y a concernant le premier cours de grammaire de l'année en allemand et le dernier de l'année en français. S'il y avait comparaison entre les deux systèmes, cela serait fructueux ! Mais il y a à regretter l'étanchéité des programmes, et une certaine cécité des enseignant·e·s — et des formations — sur ce point grammatical commun. En effet, ce point permettrait d'éclairer les deux langues ; en retour les deux langues aideraient à conceptualiser et pratiquer ce qu'il y a de commun. C'est donc tout d'abord un souci d'**économie cognitive** qu'il faut déplorer en creux,

6. E. Roulet veut ici montrer que le sujet qui est travaillé en septembre pour la langue allemande ne l'est qu'en janvier pour la langue française ; de même, l'attribut travaillé en septembre pour la langue allemande ne l'est qu'en juin pour la langue française.

ou souligner en plein dans la prise en compte d'une didactique intégrée des langues.

Cette **économie cognitive** peut par ailleurs avoir pour conséquence une **économie pédagogique** au sens où le temps passé à faire deux fois les mêmes choses sans que les enseignant·e·s — et parfois les élèves — aient conscience de répéter un même phénomène pourrait être mis à profit pour développer d'autres compétences, d'autres savoirs.

L'anecdote 5 montre en revanche une possibilité d'économie cognitive et pédagogique par la mise en interaction explicite de la part des deux professeurs du fonctionnement des deux langues. Qui dès lors ne sont plus si étrangères que cela l'une à l'autre, et dont la mise en relation développera sans doute de la part des élèves une vigilance pour les comparaisons, toujours fructueuses, qu'elles montrent des ressemblances ou des dissemblances.

2.2 La question de la formation à la « vigilance » de la forme des langues : vers une éducation langagière globale

La grande majorité des anecdotes est relevée par les élèves eux-mêmes ; ou sinon, par des adultes qui ont conscience *a priori* de l'intérêt à porter à une DIL (anecdotes 4 et 5 ; analyse des progressions comparées). Cela pose la question de la **formation** des maîtres à cette didactique intégrée, ce que certain·e·s auteur·e·s à la suite de Jean Duverger appellent une « **éducation langagière globale**⁷ » (Escudé 2017), de même qu'il y a une éducation physique ou une éducation artistique. Éducation langagière globale dans la mesure où les langues sont au cœur de toutes les disciplines : elles en sont l'objet (quand la discipline est langagière !), elles en sont le vecteur, et à bien y réfléchir, elles en sont le lieu d'apprentissage (on y revient en **B-1.2.3** à propos de la « langue académique »).

Que la grande majorité des anecdotes soit relevée par les apprenant·e·s eux-mêmes signifie enfin que l'acte d'apprendre ne suit pas la même direction que l'acte d'enseigner : c'est bien « du bas vers le haut » que les apprenant·e·s construisent leur apprentissage, qu'ils s'approprient ce qu'il y a à apprendre, ce contenu, ce savoir scolaire que maîtrisent les enseignant·e·s. Les deux directions parfois, souvent, ne se rencontrent pas. La connaissance des biographies langagières de l'enfant (anecdotes 2, 4, 5) et de la classe (anecdotes 1, 3, 6) permettrait de comprendre mieux d'où part l'apprenant·e, et de composer des *stratégies plus pertinentes afin d'accéder au point d'arrivée.

7. Voir la publication en ligne *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/03/ADEB_publication_Tours_2007.pdf.

2.3 Une chaîne nécessaire mais fragile

L'ensemble des anecdotes, enfin, révèle les pistes d'amélioration que l'on peut proposer dans les quatre maillons d'une sorte de tétralogie du système éducatif :

1. Curriculum
2. Formation
3. Méthodologies
4. Ressources

Ces quatre éléments fonctionnent en chaîne, mais les quatre maillons sont tous liés : qu'un seul vienne à manquer ou soit fragilisé et la chaîne n'a plus la même solidité, la même cohérence.

Curriculum : *CECRL, CARAP, Portfolio, Guides divers, préconisent des curriculums mettant en dynamique une didactique des langues en contact, de l'observation de leur comparaison à une véritable DIL. Mais si le curriculum officiel d'un établissement, d'une académie, d'un système éducatif national ne promeut pas — voire même proscriit — le travail comparé et conjoint des langues, nos anecdotes continueront à illustrer l'amplification du décalage qu'il y a entre les capacités des apprenant·e·s et les propositions pédagogiques dont les enseignant·e·s ne parviennent pas à tenir compte.

Formation : sans formation des maîtres et des professeurs, méthodologies et curriculums restent lettre morte, et l'on continuera à enseigner comme on a appris... une génération avant. Le système scolaire est bien souvent en involution, en stagnation, et de ce fait ne peut construire par l'École ce qui permettrait aux élèves de mieux décrypter l'univers dans lequel ils vivent afin de mieux s'y adapter, de le mieux développer. Mettant en étanchéité les disciplines, réduisant la compétence du langage à une collection de normes ou de situations langagières, le système en réduit les enjeux cognitifs et humains.

Méthodologies : l'éducation plurilingue et interculturelle est un horizon pédagogique... qui permet de mieux vivre et de bien comprendre le terrain social dans lequel nous sommes, terrain bien souvent éminemment plurilingue et interculturel. Nombre de propositions méthodologiques permettent d'y accéder, parmi lesquelles, outre l'enseignement bilingue, les quatre approches plurielles. Parmi celles-ci, la DIL que nous allons définir, expliciter et illustrer dans cette publication. Nous reviendrons dans la partie B sur le fonctionnement de cette intégration qui tresse des approches qui sinon resteraient singulières et étanches (c'est-à-dire des approches qui ne relient pas les langues entre elles).

Ressources : les manuels ne définissent pas les programmes, ils ne font que proposer des aides à leur réalisation. L'analyse des progressions langagières proposée par Roulet (cf. plus haut), vieille de plus de 40 ans, ne semble pas avoir pris une ride... si on la compare à ce que nous vivons encore aujourd'hui ! En revanche,

dans un certain nombre de systèmes scolaires, une réelle évolution — dans les curriculums, la formation, la prise en compte de méthodes intégratives adaptées, et les ressources — s'est faite jour.

Rarissimes sont les manuels de langue à proposer des ponts pertinents avec d'autres langues. Certes, on commence à voir des manuels de latin qui montrent ce que la langue *morte* a de *vivant* dans les langues romanes. Mais on imagine ce que des manuels pourraient développer de fructueux en traitant efficacement ces *ponts* — manuels de FLE en résonance avec la langue native des apprenant·e·s ; manuels d'anglais ou allemand intégrant l'autre langue et le français ; manuels d'espagnol, d'italien, de portugais, intégrant les autres langues romanes avec le français ; plus largement tout manuel de langue intégrant d'autres points langagiers cohérents, voire tout manuel disciplinaire intégrant ce que les autres langues disent des éléments de savoir qui en sont l'objet. Nous en trouverons quelques exemples illustratifs au fil de cette publication.

3. Le paradoxe de l'apprentissage/enseignement des langues

L'enseignement/apprentissage des langues connaît un réel paradoxe. En effet, quand à l'École — sous ce terme général, nous pensons à l'école primaire, au collège, au lycée, à l'université — on apprend une ou plusieurs langues *étrangères*, cette discipline scolaire, comme toutes les autres disciplines du reste, entre dans un créneau horaire particulier, avec des professeurs ayant été spécifiquement formés, et dans un temps précisément imparti. Ce temps spécifique — réduit d'année en année semble-t-il — doit donc lui être impérativement consacré : il n'y a pas de temps à perdre. Nous observons qu'il y a une construction de l'enseignement des langues en « tuyaux d'orgue », en étanchéité.

D'un autre côté, l'enseignement/apprentissage des langues est une discipline un peu à part puisque **si l'on apprend une langue nouvelle... c'est qu'on en sait déjà (au moins) une !** Les élèves ne sont, pour aucun, nullement vierges d'une expérience langagière. Au moment d'apprendre une langue étrangère dans un cadre scolaire, les élèves « savent » déjà leur langue — et nous devrions dire dans tous les cas leurs langues.

À bien y penser, la *langue de scolarisation, par ailleurs souvent unique et systématique dans le système scolaire national — puisque rarissimes sont les systèmes d'enseignement bilingues ou plurilingues — est déjà plurielle. Elle est plurielle car, de discipline en discipline, le lexique change : un cercle et un rond sont différents en classe de mathématiques et en arts plastiques. Mais plus encore que dans son emploi scolaire multiple, la même langue varie dans la distance syntaxique et lexicale de son emploi dans les lieux informels où vit l'élève pour l'immense majorité de son temps — de la cour de récréation à la cantine, du cadre familial, affectif et amical

aux cadres sociaux les plus divers. Cela sans parler des expériences langagières plus riches encore, et que souvent ne peut ou ne sait expliciter le cadre scolaire, qui sont celles de la fréquentation et de l'emploi d'autres langues que la langue du cadre scolaire ou des langues étrangères apprises dans ce cadre scolaire, et parfois de leur immersion en ces langues : langues des familles qui peuvent du reste être enseignées comme « langues étrangères »... ou ne pas y être reconnues, et langues régionales, souvent sous-valorisées et invisibilisées par les institutions nationales.

En un mot comme en cent, **les langues n'existent que dans leur variété interne et leur diversité externe**. Tullio De Mauro, linguiste italien qui a proposé l'édition contemporaine des *Cours de Linguistique Générale* de Saussure, l'assure : « Ogni lingua è in sé sempre una lingua in contatto. » (De Mauro 1982 : 153 ; 2022)

Quel paradoxe ! Toute langue est une langue en contact. Et nous apprendrions les langues de manière étanche ?

Si les langues sont en contact dans la vie et le cerveau de l'apprenant.e, **pourquoi ne pas didactiser ce contact dans le lieu des apprentissages scolaires ? C'est ce que la DIL propose** au sein de la didactique du plurilinguisme. Elle appartient à la panoplie des « Approches Plurielles » (AP) qui favorisent une éducation plurilingue, dans un monde — de l'École à l'Europe et au-delà, en passant par le quartier et la société dans son ensemble — éminemment multilingue. C'est une AP, puisqu'elle vise son objet (ici l'apprentissage d'une langue nouvelle, voire l'apprentissage par une autre langue) non pas de manière singulière mais en intégrant de manière consciente, explicite et systématique, l'ensemble des langues en contact.

4. La Didactique Intégrée des Langues ? Quelques repères historiques

L'histoire des méthodes d'apprentissage, de la didactique et parfois des textes officiels nous rappelle que cette intégration a déjà existé, depuis la période de l'Humanisme jusqu'à nos jours. On s'en convaincra en lisant cet extrait du *Dictionnaire de Pédagogie* qui a été le livre de chevet de tous les instituteurs de la III^{ème} République française :

« On se borne encore à étudier la langue française en elle-même ou tout au moins à la comparer à sa mère, la langue latine, sans la rapprocher de ses langues sœurs : l'italien, l'espagnol, le provençal. Cependant, si nous sommes une fois persuadés [...] que l'enseignement doit de nos jours être non pas dogmatique mais expérimental, nous nous convainçons que les exemples tirés des autres langues romanes peuvent nous être d'une aide journalière dans les démonstrations que nous avons à faire au sujet de la langue française. [...] L'étude des autres langues romanes est donc indispensable [...] pour la connaissance historique et raisonnée de notre propre langue. » (Marty-Laveaux 1882 : 1927)⁸

8. Certes, la notice « Langues romanes » d'où est extrait ce texte a disparu des éditions suivantes (1888, 1912...) du Dictionnaire, en cette période de nationalisme effréné et à l'aube du premier grand conflit mondial.

La période de l'Humanisme voit les besoins d'échange et de communication se développer, non plus avec le seul latin écrit comme langue de référence, mais également avec les langues vernaculaires des nations et des États naissants : on citera les nombreux *Colloquia* – ces dictionnaires et grammaires plurilingues de la fin du XVI^e siècle européen (Caddeo & Charlet-Mesdjian 2016) –, les *Janua linguarum* (« Porte des langues ») et autres ouvrages didactiques du savant morave Comenius au début du XVII^e siècle⁹, la démarche des grammairiens de Port-Royal¹⁰ ou encore l'enseignement des Jésuites consistant à traduire et comparer les langues entre elles.

Plus récemment...

Plus près de nous, et au sortir d'une longue parenthèse historique de classicisme et de renfermement sur la seule langue de son État notamment en France, le *Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson (prix Nobel de la paix en 1937) a accompagné toutes les générations d'instituteurs de la III^{ème} République française (1881-1940). Sa première édition prône, à l'article « langues romanes », un travail comparé des langues afin de mieux s'approprier le français de l'École. C'est dans cette même optique qu'Émile Durkheim développe ses « cours d'agrégation » des années 1904-1905 au sujet des bénéfices des transferts lexicaux entre langues où il voit, en ce temps de nationalisme belliqueux, davantage de « vrais amis » que de faux :

« Un mot français, un mot anglais et même, le plus souvent, un mot allemand, se recouvrent exactement, au moins dans la généralité des cas, et ces coïncidences sont destinées à devenir de plus en plus fréquentes. Il en résulte que la transposition d'un terme d'une langue dans l'autre se fait sans difficulté et presque inconsciemment¹¹. »

À rebours d'un enseignement *dogmatique*, l'enseignement expérimental dont parle le *Dictionnaire de Pédagogie* de F. Buisson construit, à partir de l'ensemble des expériences langagières des élèves, des compétences linguistiques qui sont à la racine de leurs compétences cognitives. Dès 1878 L'inspecteur général Michel Bréal préconise la « mise en parallèle » de la langue de l'élève avec la langue de scolarisation¹². C'est encore ce que le député socialiste et pacifiste Jean Jaurès promeut au moment de partir au Brésil pour un cycle de rencontres et de conférences :

9. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2383>

10. « Le seul sens commun nous apprend qu'il faut toujours commencer par les choses les plus faciles, et que ce que nous savons déjà nous doit servir comme d'une lumière pour éclairer ce que nous ne savons pas, il est visible que nous devons nous servir de notre langue maternelle comme d'un moyen pour entrer dans les langues qui nous sont étrangères et inconnues. » Claude Lancelot, *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine (...)*, Paris, Antoine Vitry, 1644. À même époque, Jean Doujat fait un parallèle entre la prononciation de l'occitan et de l'espagnol : « E se prononce ordinairement ferme, quoi qu'un peu différent du nôtre, comme en la plupart des mots gascons et en beaucoup d'Italiens. Pour exemple : *bueno, assentar (sic), fée* : quelquefois néanmoins il approche de la prononciation de notre masculin, comme aux mots : *bien, Pedro, perro, renes, traves, tierra, etc.* » (*Grammaire espagnole abrégée*, Paris, Augustin Courbé, 1644, 32).

11. Certes, nous dirions aujourd'hui que *l'identité parfaite* est statistiquement rare, voire exceptionnelle. Voir sur ce point la note 123 du **chapitre B-2.2.2**, sous le point *DIL et développement de la compétence d'apprentissage*.

12. « La plupart de nos instituteurs enseignent le français comme une langue tellement au-dessus du patois qu'on ne peut même pas songer un instant à les mettre en parallèle : le patois pour eux est non avenu, ou s'ils en parlent, c'est comme d'un antagonisme qu'il faut détruire. L'élève qui arrive à l'école parlant son patois est traité comme s'il n'apportait rien avec lui ; souvent même on lui fait un reproche de ce qu'il apporte et on aimerait mieux la table rase que ce parler illicite dont il a l'habitude. » *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette, 1872, 59-60.

« Si, par la comparaison du français et du languedocien ou du provençal, les enfants du peuple, dans tout le Midi de la France, apprenaient à retrouver le même mot sous deux formes un peu différentes, ils auraient bientôt en main la clef qui leur ouvrirait, sans grands efforts, l'italien, le catalan, l'espagnol, le portugais. Pour l'expansion économique comme pour l'agrandissement intellectuel de la France du Midi, il y a là un problème de la plus haute importance, et sur lequel je me permets d'appeler l'attention des instituteurs¹³. »

Au début des années 1930, le Suisse Charles Bally — le premier coéditeur des *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure —, explicite tous les bénéfices d'une comparaison des systèmes langagiers, une fois que l'on a considéré « à fond » le système de la langue principale — de l'élève ou de l'École — :

« C'est en cultivant à fond les ressources et les ressorts de la langue maternelle qu'on pourrait le mieux préparer l'apprentissage des autres idiomes ; ceux-ci devraient bénéficier de notions générales que l'idiome natal seul permet seul d'approfondir. » (Bally 1931 : 146)

Que penser de cela ? Eddy Roulet, qui est avec Paul Rivenc (Rivenc 2022) l'un des didacticiens modernes à avoir réévalué la portée pédagogique de la réflexion de Charles Bally, commente :

« L'apprenant-e qui aura appris à observer la variation de forme [de tel processus] dans sa langue maternelle découvrira et saisira le même processus dans la langue seconde. » (Roulet 1980 : 86)

C'est alors que l'on conçoit que le système grammatical d'une langue « découpe » le monde d'une manière singulière : le savoir que nous avons sur nous-mêmes et sur le monde comme, au sein de la sphère scolaire, l'ensemble des disciplines enseignées, se trouve développé de manière exponentielle par ce travail conscient et dynamique du lexique, de la syntaxe, de la morphologie des langues en contact¹⁴.

Certes, de la création des systèmes scolaires nationaux (1860-1880) à l'aube d'une Europe où ces nations « étanches » sont peu à peu intégrées — après que leurs Empires s'écroulent (1950-1960) — dans un espace collectif (1960-1990) le contact des langues a été perçu comme un handicap linguistique, une déviance, « une plaie sociale » (Epstein 1915, cf. Escudé 2016), et le bilinguisme considéré, sur le temps long du nationalisme, comme un élément de « nocivité » (Tabouret-Keller 2011)¹⁵. Ces structurations mentales sont de longue durée, on le conçoit : à leur tour, elles pèsent durablement sur les structures formelles des lieux, des contenus et des méthodes d'éducation.

13. Jean Jaurès, *Revue de l'enseignement primaire*, 22^e année, n° 3, 15 octobre 1911 (cf. Escudé 2013).

14. « [...] non seulement les mots désignant les mêmes objets ont des formes différentes (*femme, Frau, woman*, etc.), mais la signification de ces mots ne se recouvre jamais exactement. [...] Ces impressions se compliquent encore dans les langues qui ont trois genres. *Kind*, qui est du neutre, n'est pas pensé comme *enfant*, masculin dans notre langue [Note des auteurs : le mot *enfant* connaît aussi le féminin : *une enfant*. Mais cela ne remet pas en question la pertinence de l'observation.], les diminutifs conservent le genre du simple (*un jardin, un jardinet ; une planche, une planchette*) ; l'allemand les verse tous dans le neutre (*der Garten, das Gärtchen ; die Blume, das Blümchen*) ; cela ne peut pas être sans influence sur la représentation des choses petites. Que dire alors de la grammaire qui coule nos pensées dans des moules rigoureusement fixes et différents d'une langue à l'autre ? L'imparfait allemand a plus d'extension que celui du français, limité par le passé défini et l'indéfini. [...] Et la structure des phrases ! Croyez-vous que celle de l'allemand fasse travailler l'esprit de la même manière que celle du français ? » Bally, *id.* : 76-77.

15. L'excellent ouvrage d'Andrée Tabouret-Keller retrace le contexte et les formes des idéologies monolingues des trois grands empires européens que furent l'Empire britannique, l'Empire français et l'Empire allemand. La notion de « plaie sociale » a été développée à propos du bilinguisme par Izac Epstein, en pleine première Guerre mondiale, dans *La pensée et la polyglossie : essai psychologique et didactique*, Paris, Payot, 1915 : 141. Rappelons que l'article « langues romanes » a été supprimé dans la seconde édition du *Dictionnaire de Pédagogie* en 1912...

C'est vers la fin du siècle dernier¹⁶ et plus nettement au début du nôtre que de grands travaux collectifs et transnationaux ont acté les intérêts en termes d'apprentissage et en termes sociaux d'une véritable *éducation plurilingue et interculturelle*. Nous citerons les travaux du Conseil de l'Europe et leurs outils spécifiques — en particulier le CECRL, le CARAP, le Portfolio européen des langues et un certain nombre de *Guides* que nous trouverons dans la bibliographie finale — qui balisent à l'évidence ce champ didactique.

La DIL s'inscrit dans cet univers qui conçoit le langage comme une compétence universelle et unique, illustrée par autant de langues que de communautés humaines : plus il y a de langues chez un individu, plus son langage est développé ; le monolinguisme, l'étanchéité d'une variété langagière fermée à la réalité des autres, n'est autre qu'une mutilation de la compétence humaine du langage. De même, et comme toute langue n'existe que dans la variation interne et dans une réalité humaine définie par la diversité des langues, l'individu — en dehors du cadre scolaire, lors de ses propres expériences, comme à l'École, et didactisé par elle — constitue un *répertoire plurilingue dans lequel les langues sont en contact dans le cerveau et entretiennent des relations dynamiques entre elles (Coste, Moore & Zarate 2009 ; Jessner 2013 ; Lüdi & Py 2009).

Nous commenterons au fil de cette publication un certain nombre d'extraits des travaux que nous venons de citer, ainsi que des Instructions Officielles de différents systèmes éducatifs qui développent, encadrent ou illustrent ce qui relève d'une didactique du contact des langues et pour lequel on utilisera dans cet ouvrage divers termes (en particulier didactique du plurilinguisme, didactique intégrée des langues, approches plurielles) que l'on définira chemin faisant.

16. On trouvera dans Candelier (2021a) une analyse de la réception de la DIL et de l'Éveil aux langues par l'association française des professeurs de langues vivantes (APLV) ainsi que de sa contribution à la diffusion de ces approches alors perçues comme innovantes.

B. Fondements

Michel Candelier et Giuseppe Manno

1. Didactique intégrée des langues, approches plurielles, didactique du plurilinguisme — des objets à circonscrire

1.1 La didactique intégrée des langues

Qu'entend-on par DIL¹⁷ ? C'est à cette question que nous allons d'abord chercher à répondre. Nous reviendrons plus loin sur les concepts de « didactique(s) du plurilinguisme » et d' « approches plurielles », deux grandes catégories d'approches dont on considère que la DIL constitue un des éléments constitutifs. Nous expliquerons alors pourquoi, selon nous, didactique(s) du plurilinguisme et approches plurielles recouvrent, au moins potentiellement, les mêmes approches didactiques telles que

17. Nous ferons souvent référence à des travaux germanophones, où la DIL est le plus souvent appelée *Integrierte Sprachendidaktik* (*Didactique intégrée des langues*), parfois aussi *Integrative Sprachendidaktik* (*Didactique intégrative des langues*). Dans les publications du Conseil de l'Europe, on parle en anglais le plus souvent de *Integrated language learning*. Dans les travaux anglophones, divers autres termes couvrent, plus ou moins strictement, le domaine de la DIL, comme *crosslinguistic approach to second/foreign language teaching* (Woll 2020), *Crosslinguistic Pedagogy* (ibid.), ou même *Teaching for transfer* (Cummins 2008) ou tout récemment *Integrated Didactic Approach to Languages* (IDAL).

la DIL, la *didactique de l'intercompréhension* et *l'éveil aux langues (EaL)*, pour nous en tenir à ces premiers exemples.

Le CARAP, *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, fournit la définition suivante de la DIL :

« La didactique intégrée des langues [...] vise à aider l'apprenant·e à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire [...]. Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour). » (Candelier et al. 2012a : 6)

Sans rompre avec cette définition, qui réfère aux deux caractéristiques fondamentales de la DIL que sont l'établissement de liens entre les langues et la visée d'apprentissage de ces langues, nous serons amenés ici à l'élargir. L'objectif est que cette définition coïncide mieux

- d'une part avec l'étendue des situations didactiques auxquelles la DIL est susceptible de s'appliquer, ce qui implique de prévoir un recours à l'ensemble des langues composant le *répertoire de l'apprenant·e ;

- d'autre part avec ce que la DIL nous semble devoir mettre en lien : non seulement des langues, mais aussi des *stratégies développées à leur propos ;

Nous abordons ces deux points successivement :

1.1.1 Élargissement à l'ensemble des langues du répertoire afin de couvrir d'autres situations didactiques

La spécification « celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire » contenue dans la définition proposée par le CARAP exclut l'appui sur d'autres langues présentes dans le répertoire de l'apprenant·e. C'est pourtant ce que font d'ores et déjà beaucoup d'enseignant·e·s, p. ex. en établissant des liens entre la langue d'origine des apprenant·e·s allophones et la *langue de scolarisation dont ils visent l'apprentissage (enseignements de « langue seconde »)¹⁸. Il s'agit pourtant d'appliquer un même principe didactique¹⁹, et il est légitime de pouvoir intégrer de

18. Ces enseignant·e·s peuvent soit disposer d'une connaissance de cette langue d'origine particulière, soit demander aux apprenant·e·s (ou à leurs parents) de chercher eux-mêmes l'équivalent dans cette langue de la forme qu'ils apprennent en français (cf. Nieweler 2001).

19. C'est dans ce sens que le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums* souligne que « l'École a tout intérêt à considérer les ressources des répertoires des élèves allophones comme des atouts, sur lesquels il est possible de prendre appui en vue des autres apprentissages langagiers et culturels » (Beacco et al. 2016a : 176). Dès 1994, dans un article consacré à la « didactique intégrée » au Val d'Aoste, Cavalli indique : « Dans cette optique d'intégration, il est important de ne pas oublier, surtout aux premiers degrés du système scolaire, la prise en compte par l'école [des] langues maternelles des élèves qui ne sont pas, en même temps, langues de l'école » (Cavalli 1994 : 19).

telles démarches au sein de la DIL.

Dans les pays où la DIL a fait l'objet de recherches intensives, des chercheurs vont dans le sens d'un tel élargissement de la DIL (Nieweler 2001, Brohy 2008, Sauer & Saudan 2008, Manno 2009, Grossenbacher et al. 2012, Manno & Greminger Schibli 2015, Reimann 2016, etc.) ainsi que certains textes officiels (CIIP 2003, Lehrplan 21). Pour Elmiger (2006 : 36) :

« [La didactique intégrée] se base notamment sur les savoirs préalables que les élèves ont déjà acquis, que ce soit dans leur langue première, dans la langue locale ou dans l'apprentissage d'une première langue étrangère. »

Autrement dit, s'il est vrai que la définition fournie par le CARAP couvre parfaitement les situations d'apprentissage de langues autres que maternelles les plus courantes, mettant en jeu les langues étrangères et la langue de scolarisation (sans oublier les appuis en retour), elle laisse de côté des situations d'apprentissage qui sont également fréquentes, mais relèvent de publics plus particuliers.

Lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de la langue de scolarisation par un public scolaire migrant (cf. **chapitre B-2.4.1**), ces situations rejoignent celles pour lesquelles on a souvent recours également à des pratiques d'EaL, autre approche plurielle que nous aborderons au **chapitre B-1.3.2**. Remarquons dès à présent que dans une classe d'accueil où se côtoient, inévitablement, des élèves migrants nouvellement arrivés dont les répertoires individuels sont différents, le recours à une langue d'origine donnée — p. ex., le recours au roumain lors de l'apprentissage du français langue de scolarisation — relève de la DIL pour les élèves roumanophones. Pour les autres élèves migrants, il relève de l'EaL, pour des buts dont nous parlerons en **1.3.2**. (où nous reviendrons plus longuement sur la question de la distinction entre DIL et EaL).

En fonction de ces réflexions, nous proposons d'élargir la définition de la DIL de la façon suivante :

« La didactique intégrée des langues vise à aider l'apprenant-e à établir des liens entre une langue dont il effectue l'apprentissage et d'autres langues présentes dans son répertoire en construction²⁰. »

La mention « en construction » souligne le fait que le répertoire auquel on peut faire appel inclut également des langues pour lesquelles les compétences de l'apprenant-e sont partielles²¹, y compris donc des langues en cours d'apprentissage.

On trouvera dans l'encadré 1 ci-dessous un exemple d'activité didactique correspondant à l'état de notre définition atteint au terme de ce premier élargissement. On

20. Si l'on compare à nouveau cette définition avec celle fournie par le CARAP, on constatera que l'élargissement ne concerne que les langues auxquelles la DIL a recours : on étend ces langues à l'ensemble des langues du répertoire de l'apprenant-e, dans un souci de meilleure efficacité. Les langues dont l'apprentissage bénéficie de la DIL restent les mêmes que celles concernées par la définition proposée par le CARAP.

21. Étant bien entendu qu'on ne maîtrise jamais totalement une langue, qui possède toujours de nombreux registres spécialisés et qui, pour les langues dites « vivantes », est sans cesse en évolution. Sur les compétences partielles, cf. le *CECR* (Conseil de l'Europe 2001 : 106).

notera que l'activité prévoit l'ajout « d'autres langues connues de certain·e·s élèves »²².

Établir des liens entre les langues

Exemple d'activité

Les verbes modaux en allemand, en anglais et en français — pour enseigner l'allemand

Allemand	Anglais	Français
Ich must jetzt wirklich gehen .	I really must go now.	

À partir de plusieurs exemples de ce type, on demande aux élèves d'ajouter la phrase en français et de comparer les mots soulignés et leur place dans la phrase (y compris en français). Ils formulent les régularités observées, puis construisent des phrases en allemand selon le même modèle à partir d'éléments qu'on leur fournit (p. ex. : *wieder — im Chor — Ich — singen — will/= à nouveau — dans la chorale — je — chanter — veux*). On peut ajouter d'autres langues connues de certain·e·s élèves. On en trouvera d'autres exemples dans la partie D, **Pratiques**.

Exemple de descripteur fourni par le CARAP pour expliciter les objectifs de cette activité

S 3.1.1 Savoir établir des mises en relation de ressemblance et de différence entre les langues à partir de l'observation/l'analyse/l'identification/le repérage de certains de leurs éléments

Référence

Inspiré, pour un public français du secondaire I, de « Modalverben im Satz » (Kursiša, A. & Neuner, G.)

Voir site du CARAP — carap.ecml.at/teachingmaterials : Didactique intégrée.

Encadré 1 - Établir des liens entre les langues

On conclura ce point en se plaçant à un niveau plus général, celui de la nécessité de concevoir l'éducation comme un ensemble global, intégrant à la fois les apports de l'éducation formelle, de l'éducation non formelle (procurée également de façon

22. La formulation choisie par le CARAP s'inspire des travaux de « pédagogie intégrée des langues » qui ont précédé la DIL et qui, pour la plupart, se limitaient aux liens entre les langues enseignées et, par ailleurs, concernaient le cadre de l'école. On donnera au chapitre 2 quelques indications sur le développement de la DIL.

organisée, mais hors du système éducatif)²³ et de l'éducation informelle (fournie par l'environnement propre dans la vie quotidienne, dont font partie les compétences linguistiques acquises dans la famille dont il vient d'être question). En remplaçant la référence aux autres langues du cursus scolaire par une référence aux langues du répertoire en construction des apprenant·e·s, le premier élargissement que nous proposons ici permet de dépasser les limites de l'éducation formelle pour inviter les enseignant·e·s souhaitant pratiquer la DIL à prendre en compte les compétences en matière de langues développées par leurs élèves dans le cadre des deux autres types d'éducation.

1.1.2 Élargissement à des stratégies apprises avec d'autres langues

Plusieurs auteur·e·s entendent également sous DIL, toujours selon le principe de l'appui sur les expériences préalables pour aider à la maîtrise de nouvelles expériences, l'établissement de liens entre des démarches effectuées à propos des langues. Il peut s'agir de *stratégies d'apprentissage (cf. encadré 2) ou de *stratégies de traitement des langues (cf. encadré 3). C'est ce que proposent p. ex. Manno & Greminger Schibli (2015 : 53), en précisant qu'il s'agit également d'exploiter « les stratégies d'apprentissage, de compréhension, de production, etc. développées [lors d'apprentissages antérieurs] ». Voir aussi Elmiger (2006 : 37)²⁴.

Établir des liens entre stratégies d'apprentissage

Exemple d'activité

L'apprentissage du vocabulaire en français en 6^{ème} classe du primaire en Suisse alémanique (1^{ère} classe du secondaire en France).

N. B. : L'anglais débute en 3^{ème} classe de primaire et le français en 5^{ème} classe de primaire.

On propose aux élèves de perfectionner leur apprentissage du vocabulaire en organisant les mots à apprendre par regroupements (par genre, catégorie de mot, ressemblances, contraires...) comme jour – nuit, ou en les mettant en réseau comme école – salle de classe – table – chaise. On les aide à se souvenir qu'ils ont déjà appris à mieux retenir les mots en les organisant en réseaux (« clusters ») en cours d'anglais en 4^e année de primaire.

Exemple de descripteur fourni par le CARAP pour expliciter les objectifs de

23. Cette tripartition est proposée par le Conseil de l'Europe. On trouvera des définitions plus rigoureuses sur le site : <https://www.coe.int/fr/web/european-youth-foundation/definitions>.

24. Le terme de « stratégie » n'a pas encore, en didactique des langues tout comme en sciences de l'éducation, reçu de définition qui fasse consensus. Voir à ce propos nos remarques dans le glossaire.

cette activité

S 7.7.3 Savoir tirer profit d'expériences d'apprentissage antérieures lors de nouvelles occasions d'apprentissage (savoir effectuer des transferts d'apprentissage)

Référence

Renvoi à l'original (+ traduction en français) de la page 18 de l'ouvrage *Brücken zwischen Young World und envol – unterwegs zur Mehrsprachigkeit* (Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen 2011)²⁵.

Voir dans la partie D - Pratiques.

Encadré 2 - Établir des liens entre stratégies d'apprentissage

Établir des liens entre stratégies de traitement des langues

Exemple de proposition didactique faite aux enseignant·e·s

L'apprentissage de stratégies de compréhension écrite en 5^{ème} classe de primaire en Suisse alémanique (correspondant au CM2 en France) pour l'anglais et le français.

N.-B. L'anglais débute en 3^e classe de primaire et le français en 5^e classe de primaire.

La question est abordée pour la première fois en cours d'anglais en 4^e classe avec des conseils tels que : comprendre le sens des mots en partant du contexte, s'appuyer sur les illustrations, sur les mots déjà connus ou qui ressemblent à des mots d'une langue connue. Ces stratégies sont reprises et complétées en anglais en 5^e classe. En 5^e classe également, le manuel de français introduit des *Clés magiques*²⁶ pour la compréhension écrite. L'ouvrage conseille aux enseignant·e·s de chaque langue de se coordonner afin d'harmoniser leurs interventions sur ce point. Afin de les aider, il propose une vue d'ensemble des stratégies conseillées aux élèves dans les deux manuels.

Exemple de descripteur fourni par le CARAP allant dans le sens des objectifs de cette activité

S 5.6 Savoir identifier ses propres stratégies de lecture dans la première

25. Pour plus de détails sur la série *Brücken*, voir **chapitre C-3.3.3**.

26. Inventaire de neuf stratégies de lecture contenues dans le manuel *envol*, telles que s'appuyer sur les images qui accompagnent éventuellement le texte, repérer les noms propres et les chiffres, les mots que l'on connaît déjà dans une autre langue (Achermann et al. 2001 : 99).

langue (L1) et les appliquer dans la L2²⁷.

Référence

Renvoi à l'original (+ traduction en français) des pages 21 et 22 de l'ouvrage « *Brücken zwischen Young World und Envol – unterwegs zur Mehrsprachigkeit* » (Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen 2011).

Voir dans la partie D - Pratiques.

Encadré 3 — Établir des liens entre stratégies de traitement des langues

On aura sans doute noté que l'une des stratégies mentionnées dans l'encadré 3 (l'appui sur les mots qui ressemblent à des mots d'une langue connue) constitue elle-même un recours à la DIL (semblable à l'exemple donné dans l'encadré 1 — ressemblance entre *muss* [allemand] et *must* [anglais]). On peut parler, pour cette stratégie, d'une *stratégie interlinguistique*. Ce n'est pas le cas, p. ex., pour « comprendre les mots à partir du contexte », où on reste dans la même langue. On peut très bien imaginer aussi des stratégies interlinguistiques pour les stratégies d'apprentissage : on aurait pu trouver, dans l'encadré 2, une stratégie de mémorisation du vocabulaire formulée ainsi : « faire une liste des mots pour lesquels on connaît un mot qui leur ressemble dans une autre langue et ont un sens semblable ou proche ». Autrement dit, parmi les stratégies que la DIL peut mettre en lien, il existe des *stratégies interlinguistiques*, qui elles-mêmes relèvent déjà de la DIL.

On peut ajouter aux exemples de stratégies donnés ci-dessus le cas de l'apprentissage de la lecture, en renvoyant à un article de Jean Duverger (1990 & 1994) intitulé « On n'apprend à lire qu'une fois ». Dans cet article, issu de nombreuses expériences pratiques vécues et analysées dans les écoles françaises d'Espagne auprès de jeunes élèves y apprenant·e le français, l'auteur part de la réalité institutionnelle : il y a décalage d'un an entre les deux langues pour l'apprentissage d'une même compétence (soit « on apprend à lire » d'abord en français, au CP... et on ne commence à « lire » en langue espagnole qu'en CE1... ou bien c'est l'inverse : on « apprend d'abord à lire » en espagnol, en GS, et puis on « apprend à lire » en français, au CP... »). Les raisons données par les praticien·ne·s et les inspecteurs/inspectrices de langue pour expliciter l'un ou l'autre des choix relèvent de représentations diverses et discordantes.

Par exemple :

« "On apprend d'abord le français parce que c'est plus difficile (?) et lorsqu'on sait lire en français, il est facile d'apprendre en espagnol..."

"On apprend d'abord l'espagnol parce que c'est plus facile (?) et ensuite, l'année

27. « S » est mis pour *Skill* c'est-à-dire *Savoir-faire* (voir note 124).

suivante, on peut aborder le français qui est plus difficile" (on irait du simple au complexe)

ou bien "Il est plus facile d'apprendre à lire dans sa langue maternelle".

mais aussi "Nous sommes une école française, donc il s'agit d'apprendre à lire en français, et on peut toujours apprendre à lire en espagnol à la maison".

ou encore "Les enseignant·e·s espagnols n'ont pas assez d'heures pour apprendre à lire dès le CP..."

ou bien "Il ne faut pas apprendre les 2 à la fois pour ne pas embrouiller, pour ne pas que les 2 langues se mélangent."

ou bien encore "Chacun a sa méthode, c'est normal, et il ne faut pas tout mélanger." ».

La solution proposée par l'auteur — qui a été fondateur de l'ADEB en 2003²⁸ —, et depuis suivie dans ces établissements, est de « coordonner et d'harmoniser les pratiques des enseignant·e·s espagnols et français. Les deux maîtres de langue doivent travailler ensemble, à certains moments, aidant ainsi l'élève à développer sa conscience métalinguistique. » Dans ce cas précis, note l'auteur, « le problème de la priorité d'une langue sur l'autre est un faux problème. » Seule compte la construction d'une compétence commune — et générale — qui se bâtit avec les deux langues de scolarisation.

Les deux volets de la DIL — établissements de liens entre langues et entre stratégies à propos des langues — se retrouvent également dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculum*s (Beacco et al. 2016a : 55) à propos de ce que ce Guide appelle « expériences de la convergence entre les langues ». La convergence « a pour fonction d'activer des stratégies d'apprentissage transversales ou communes à différentes langues [...] et d'organiser les transferts de connaissances et de compétences d'une langue à l'autre »²⁹.

En accord avec les auteur·e·s cité·e·s, nous considérons que les liens que la DIL vise à établir pour soutenir les apprentissages linguistiques concernent tant les langues que les stratégies d'apprentissage et de traitement des langues (voir partie centrale du schéma 1 ci-dessous³⁰).

28. <http://www.adeb-asso.org/contact/>

29. La DIL y est citée parmi les démarches et activités d'apprentissages (ibid. : 169) et en tant qu'élément de la « formation commune à tou·te·s les enseignant·e·s (de langues étrangères, de scolarisation et des autres disciplines) » (ibid. : 141). On notera que la brochure de l'ADEB consacrée au rôle du « professeur de langue 2 dans l'enseignement bilingue » (Cavalli & Gajo 2020) renvoie également, à plusieurs reprises, à Beacco et al. (2016a).

30. La focalisation de la définition proposée par le CARAP sur l'établissement de liens entre les langues est liée à la définition même des approches plurielles, qui qualifie ces approches en référence à la mise en contact entre les objets sur lesquelles elles portent (les variétés linguistiques et culturelles) : « Nous appelons *Approches plurielles des langues et des cultures* des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles ». À l'intérieur de ces approches plurielles, la DIL est — selon la définition originelle

Autres auteur·e·s prévoyant deux volets pour la DIL

On retrouve ces deux volets de la DIL dans Sauer & Saudan 2008 (« Année, 7-8 »), qui préconisent que les réflexions didactiques visent les points suivants :

« possibilités de transferts entre les langues, sensibilisation aux points communs et aux différences entre les langues moyennant la comparaison de langues, utilité des expériences linguistiques et des expériences d'apprentissage des langues. L'objectif est d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage des langues étrangères. »

Il est vrai que les auteur·e·s appliquent cette citation à l'ensemble de la didactique du plurilinguisme, alors qu'elle nous semble valoir surtout pour la DIL, et — à part la seconde (« sensibilisation »), qui vaut aussi pour l'éveil aux langues — à l'exception d'autres approches incluses dans la didactique du plurilinguisme. Ce type d'hésitation terminologique est assez fréquent, et ne doit pas dérouter celles et ceux qui entreprennent des lectures complémentaires à notre travail (on trouvera dans Candelier & Schröder-Sura [2016] quelques repères à ce propos — pour un autre exemple, voir note 31 plus loin).

On notera aussi que la « Méthodologie plurilingue intégrée » introduite récemment par Maurer et Puren (Maurer & Puren 2019 : 237-288) prévoit également, par-delà la mise en relation entre les langues, le recours à des « stratégies acquises dans une ou plusieurs langues déjà apprises » (ibid. : 240). Les auteurs se réfèrent pour cela au « modèle factoriel » de Hufeisen, repris dans Hufeisen & Neuner (2004 : 8-9), et auquel nous renvoyons également dans la partie 2 consacrée à des approfondissements sur la DIL.

Nous pouvons à présent formuler une définition de la DIL tenant compte des deux élargissements :

« La didactique intégrée des langues vise à aider l'apprenant·e à établir des liens entre une langue dont il ou elle effectue l'apprentissage et d'autres langues présentes dans son répertoire en construction. Elle cherche également à l'aider à établir des liens, pour l'apprentissage et le traitement de cette langue, avec des stratégies développées en relation avec d'autres langues. »

Il faut noter encore que plusieurs auteur·e·s incluent dans leur définition ou description de la DIL des principes didactiques qui ne lui sont pas spécifiques, tels que le choix d'une approche réflexive des langues et de l'apprentissage. Certes, la DIL implique une réflexion de l'apprenant·e sur les langues, les apprentissages qu'il mène et les stratégies qu'il utilise ou pourrait utiliser. Mais on peut aussi inviter l'élève à réfléchir sur une langue sans la mettre en lien avec d'autres langues, ou sur un apprentissage ou des stratégies sans qu'un lien soit établi avec les apprentissages préalables d'autres langues ou les stratégies utilisées pour d'autres langues. C'est pourquoi nous ne considérerons pas la réflexion comme un élément permettant de circonscrire le champ de la DIL, quoiqu'elle accompagne normalement toute intervention ayant recours à la DIL.

Il en va de même d'autres « procédés didactiques et méthodologiques tirés de

de la DIL fournie plus haut — celle qui établit des liens entre les langues ou variétés internes aux langues dont on recherche l'apprentissage dans un cursus donné. On notera cependant que, comme on l'a vu dans les exemples de descripteurs d'objectifs empruntés au CARAP qui se trouvent dans les encadrés 1 à 3, les approches plurielles prévoient une intervention didactique non seulement pour l'établissement de liens entre les langues, mais également entre les « stratégies d'apprentissage et de traitement portant sur diverses langues.

l'enseignement moderne des langues » auxquels la DIL a souvent recours (Hutterli 2012 : 74-75), tels qu' « une approche constructiviste de l'apprentissage³¹ », « le développement de stratégies de communication et d'apprentissage », « de l'autonomie de l'apprenant·e, de compétences méthodologiques et de la réflexion sur soi » (ibid.) (voir partie périphérique du schéma 1)³².

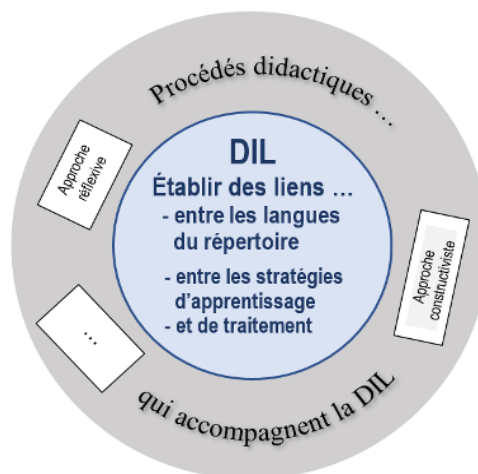


Schéma 1 - La DIL - Didactique intégrée des langues

N.-B. : Le trait plein englobe les caractéristiques relevant de notre définition de la DIL. La différence de taille de caractères entre les composantes de la DIL indique que le travail sur les liens entre les langues est généralement plus fréquent que celui concernant les deux autres types de liens.

S'engager dans la DIL, c'est tourner le dos à une conception purement additive de l'enseignement des langues à l'école, dans laquelle viser au plurilinguisme des apprenant·e·s consiste à accumuler les langues dans le curriculum. Il s'agit à présent, en tenant compte de la nature de la compétence plurilingue des individus, d'articuler les apprentissages linguistiques les uns aux autres. Nous aurons l'occasion d'approfondir ce point dans les prochains chapitres, qui chercheront à définir ce que l'on entend par *Didactique du plurilinguisme* et *Approches plurielles des langues et des cultures*. Nous reviendrons ensuite à la DIL pour quelques approfondissements³³.

31. Rappelons que seules certaines de ces stratégies relèvent elles-mêmes de la DIL (les *stratégies interlinguistiques*) et que par ailleurs, la DIL peut mettre en relation des stratégies développées en relation entre diverses langues.

32. Quoique Hutterli parle dans ce passage de la « didactique du plurilinguisme » en général, un certain nombre d'équivalences terminologiques consignées dans son texte permettent d'attribuer clairement cette citation à la DIL.

33. Depuis une dizaine d'années, la notion d'*intercompréhension intégrée* est apparue dans le paysage didactique de l'éducation plurilingue et interculturelle (Escudé 2011a, 2011b, 2015, 2019, 2020b, Escudé & Fonseca 2019, Fonseca 2021 et 2023). La notion d'intégration vise dans ce domaine le fait d'enseigner — et d'apprendre — une discipline scolaire tout en enseignant — en apprenant — une langue qui n'est pas la première langue de scolarisation. En cela, l'intégration de la langue et de la discipline s'apparente à ce qui est produit au sein d'un enseignement bilingue (Gajo 2009, 2011). On y reviendra au **chapitre B-1.3.2** dans la

1.2 La didactique du plurilinguisme

« La didactique du plurilinguisme est née en Europe de ce souci de reconnaître la pertinence d'approches alternatives, où le contact de langues occupe une place centrale [...] »

Il s'agit ainsi de travailler à partir de plusieurs langues, en direction de plusieurs langues ou, plus généralement, avec plusieurs langues. » (Fonseca & Gajo 2016 : 1483)

Comme cela a été dit plus haut, la plupart des auteur·e·s s'accordent à considérer que la DIL fait partie d'un ensemble plus large appelé « Didactique du plurilinguisme » (DdP). S'engager dans la pratique de la DIL, c'est s'engager dans la pratique d'une forme de DdP. Mais, comme on le verra, il existe des formes de DdP qui ne correspondent pas à la DIL.

Notre présentation de la DdP ne se voudra pas exhaustive. En explicitant ici ce que l'on entend par DdP, y compris au **chapitre 1.3** sous l'angle des « Approches plurielles », nous chercherons essentiellement à montrer en quoi la DIL ne constitue pas un élément isolé d'une construction curriculaire, mais s'articule avec d'autres éléments curriculaire possibles — d'autres approches didactiques — de même orientation, qui trouvent leur place dans une dynamique globale cohérente, pour d'autres buts et à d'autres étapes d'un curriculum. Cela enrichira la vision des innovations proposées qu'ont pu fournir les développements précédents. On verra plus clairement qu'il s'agit aussi, plus largement, d'éducation, et plus précisément d'une *éducation plurilingue et interculturelle*, promue par le Conseil de l'Europe et qui cherche à expliciter la manière dont une éducation aux langues et par les langues peut contribuer aux finalités que vise ce dernier, finalités qui relèvent de l'inclusion et de la cohésion sociales, de l'accès égal de tous à une participation à la vie sociale, économique et démocratique, de l'ouverture à la diversité (Candelier 2019 : 53-54 ; De Mauro 2022).

1.2.1 Qu'entend-on par didactique du plurilinguisme ?

Comme le montre le titre d'un article paru en 2013 — « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) » (Candelier & Castellotti) —, la généralisation qu'implique ici le singulier peut apparaître inappropriée, face à la diversité **des** plurilinguismes³⁴ dont disposent

partie consacrée à la didactique de l'intercompréhension.

34. Nous faisons nôtre la définition de « plurilinguisme » diffusée par le Conseil de l'Europe, y compris dans le *CECR* (Conseil de l'Europe 2001 : 12) : « Le terme de plurilinguisme désigne la capacité des locuteurs d'employer plus d'une langue ; il envisage donc les langues du point de vue de ceux qui les parlent et qui les apprennent. Le terme de multilinguisme, en revanche, rend compte de la présence de plusieurs langues sur un territoire donné, indépendamment de ceux qui les parlent. » (Beacco et al. 2016a : 16). Pour Beacco & Byram (2007 : 32) le terme de plurilinguisme « est susceptible d'interprétations multiples, qui ne sont pas pour autant contradictoires », au nombre desquelles ils distinguent le plurilinguisme comme principe placé « au centre de [l'] idéologie linguistique » du Conseil de l'Europe (ibid.), ou comme « valeur » (41) ou comme principe « pour la préservation de la diversité vivante des langues d'Europe » (39) (cf. Candelier & Castellotti 2013 : 196-197).

déjà les apprenant·e·s et de ceux que peut viser la prise en charge éducative, qui impliquent des didactiques variées. Pour prendre un exemple simple, et sans même entrer dans la diversité des individus qui peuvent composer une classe — chacun apportant et construisant son propre plurilinguisme dans un processus d'apprentissage favorisé par l'enseignant·e — on comprend aisément que la DdP ne prendra pas les mêmes formes, même si elle appliquera des principes généraux communs, selon qu'il s'agira de l'enseignement d'une langue véritablement étrangère à un public d'élèves réputés monolingues (on y reviendra plus loin) ou de celui de l'enseignement de la langue de l'école en tant que langue dite « seconde » à des élèves maîtrisant une ou plusieurs langues. Nous ne pouvons ici entrer dans une diversité de situations³⁵ et chercherons à nous limiter à des caractéristiques communes d'un objet que nous nommerons de ce fait au singulier : « la didactique du plurilinguisme »³⁶.

Trouver — ou formuler — une définition³⁷ de la DdP est une entreprise bien plus délicate que ce n'était le cas pour la DIL. D'une part, parce que l'appellation « Didactique du plurilinguisme » est le plus souvent convoquée pour un ensemble beaucoup plus large de pratiques et de principes, dont — rappelons-le — celles de la DIL, qui est l'objet central de la présente publication. Et d'autre part, parce que les personnes qui s'en réclament sont, de ce fait même, beaucoup plus nombreuses et leurs conceptions plus diversifiées.

Il semble pourtant acquis, à la lecture de divers travaux, qu'un consensus s'établit pour entendre l'expression « Didactique du plurilinguisme » comme une didactique qui vise à faciliter le développement du plurilinguisme, conçu comme une « capacité des locuteurs » (cf. note 33) — tout comme la didactique des mathématiques vise à faciliter le développement des compétences en mathématiques des apprenant·e·s³⁸. Billiez précise, dans le glossaire du *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures — Approches contextualisées* (Blanchet & Chardenet 2011 : 521), qu'il s'agit de trouver « des modalités spécifiques variées de soutien et de construction de comportements plurilingues », ce qui à la fois nous rappelle qu'il s'agit souvent de

35. Pour d'autres exemples de la diversité des plurilinguismes individuels, cf. entre autres Cavalli (2014a : 196).

36. De la même façon, nous aurons à l'esprit prioritairement des situations d'enseignement-apprentissage, et ne chercherons pas à prendre en compte l'« appropriation plurilingue » dans toute l'étendue des situations où elle se produit. Cette prise en compte conduit à déplacer certains accents de la DdP (cf. Candelier & Castellotti 2013 : 209 et surtout Castellotti 2017, en particulier 168-169). On notera cependant que certaines des dimensions ainsi accentuées, telles que « apprendre à apprendre dans et par la pluralité », « une conscience réflexive explicite contribuant à l'édification d'une culture socio- et métalinguistique plurielle » (Candelier & Castellotti *ibid.*) ou la « bienveillance » dans les échanges exolingues dus à des disparités dans la maîtrise des langues (Castellotti *ibid.*) ne sont pas absentes de l'exposé que nous faisons dans la présente publication.

37. Les propositions qui seront faites ici sur ce point diffèrent notablement de celles défendues antérieurement par Michel Candelier (Candelier 2008) et reprises ensuite à plusieurs occasions, dont Candelier & Castellotti (2013).

38. Cf. également, dans le même sens, Castellotti (2014 : 435) : « On peut alors considérer qu'une didactique du plurilinguisme regrouperait des réflexions et pratiques portant sur les mesures visant à favoriser des apprentissages plurilingues ».

soutenir des plurilinguismes existants (comme dans le cas d'enseignements d'une langue de la migration à des enfants qui n'en n'ont qu'une pratique familiale), et que le soutien de comportements plurilingues nécessite souvent, par-delà une certaine maîtrise des langues, que ces comportements soient valorisés³⁹.

Bien que le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums* (Beacco et al. 2016a) ne donne pas de définition de la DdP, il confirme qu'elle recouvre un domaine étendu, en particulier en présentant un tableau de « Démarches et activités d'apprentissage » qui en relèvent (Annexe V : 166-174) et qu'il organise selon les catégories suivantes, partiellement regroupées (éléments séparés ici par une barre oblique) : « Immersion⁴⁰/double immersion/*EMILE/*CLIL » ; « Didactique intégrée des langues/Pédagogie intégrée des langues⁴¹ » ; « Language awareness or language awakening (UK) / Éveil aux langues (FR)/Éveil et ouverture aux langues à l'école (EOLE) (CH)/Critical language awareness » ; « Intercompréhension » ; « Pédagogie de la rencontre ; Mobilité virtuelle » ; « Démarche interculturelle » ; « Curriculum minimum (une semaine)⁴² ; Activités plurilingues⁴³ ; Utilisation de supports plurilingues dans des cours d'autres matières. »

Pour mieux cerner le contenu d'une telle DdP, nous chercherons à articuler et à commenter quelques éléments empruntés à la conclusion de l'ouvrage *Purilinguismes et école* de D. Moore (Moore 2006 : 242-243). Cette conclusion s'intitule : « Construire la didactique du plurilinguisme ».

Pour construire une telle didactique, il convient de passer « d'une représentation monolingue ou bilingue à une représentation plurilingue de l'apprentissage et de ses objectifs. » (id.) Ce qui signifie, en particulier, que ces objectifs soient conçus en termes non pas simplement de développement de langues particulières, mais de développement du *répertoire de l'apprenant·e, considéré non comme un « ensemble fixe », mais comme un ensemble « complexe, pluriel et dynamique ». Pour ce qui est de l'apprentissage, cette « représentation plurilingue » considère que les « contacts de langues » et les « [contacts] de cultures » constituent des « ressources dont on peut exploiter le potentiel d'apprentissage ». De tels contacts peuvent se produire dans l'espace social, par la rencontre entre locuteurs de langues différentes, ou par l'intervention de l'enseignant·e pratiquant des formes de DdP. C'est en ce sens que la DdP a recours à « une perspective intégrée des apprentissages appuyée sur des décroissements disciplinaires ». On reconnaît ici le principe fondamental de la DIL

39. On voit apparaître ici une dimension sociolinguistique de la DdP qui s'exprime couramment dans la DdP francophone (et beaucoup plus rarement dans la DdP germanophone).

40. Il est précisé que « les modèles immersifs — qui ont recours au mode monolingue pour atteindre le bilinguisme — sont de plus en plus mis en cause », « la tendance actuelle étant de privilégier le mode bivoire plurilingue de gestion du répertoire ».

41. Aucune différence n'est établie entre les deux dénominations.

42. Un tel curriculum porte sur « une langue et une culture non enseignées ».

43. Activités que les élèves réalisent « face à des supports présentant plus d'une langue ».

présentée plus haut. C'est aussi pourquoi, dans la perspective de la DdP, développer le plurilinguisme dans l'éducation n'est pas une affaire d'addition (augmenter le nombre de langues apprises), mais une affaire **d'intégration** des enseignements. Or, jusqu'à présent, l'enseignement des différentes langues étrangères s'est déroulé de manière *additive et non coordonnée*. D'où l'opposition entre *plurilinguisme intégré* au sens du *CECR (Conseil de l'Europe 2021) et *plurilinguisme additif* (voir aussi Krumm 2005)⁴⁴. Comme l'indique le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, on vise à « l'intégration, la convergence [...] des enseignements de toutes les langues » (Beacco et al. 2016a : 16).

Moore souligne la place que prend dans la DdP la question des « représentations sociolinguistiques »⁴⁵, qui « entretiennent des liens avec les pratiques linguistiques et culturelles et les dynamiques d'apprentissage ». Nous avons déjà évoqué ce point à propos de la définition de la DdP proposée par Billiez (dans Blanchet & Chardenet 2011 : 450) en prenant l'exemple de la nécessaire valorisation des langues de la famille des enfants migrants : sans intervention destinée à favoriser les représentations qu'ont ces enfants de leurs langues, ils risquent de ne pas souhaiter les parler, et a fortiori, de ne pas vouloir les apprendre⁴⁶. C'est là une des missions importantes de l'éveil aux langues — dont nous parlerons plus loin. Mais c'est aussi le rôle de tout enseignant de langues de contribuer au développement de perceptions positives de toutes les langues, comme condition de la richesse du plurilinguisme en construction de chaque apprenant·e. Cela a bien sûr à voir avec les évolutions du ou des « territoires identitaires » de l'apprenant·e, le développement du plurilinguisme individuel lui « ouvrant la voie à l'expression d'identités multiples ».

Autrement dit : « La didactique du plurilinguisme se donne ainsi comme enjeu la promotion des langues et l'ouverture aux cultures ». « En ce sens, la didactique du plurilinguisme remplit des fonctions idéologiques et sociales [...] en proposant une vision sociale du monde appuyée sur des pratiques éducatives idoines [...] » (Moore 2006 : 243).

44. Un tel changement ne peut se produire sans une profonde modification de la conception de la formation des enseignant·e·s. Krumm (2005 : 35) parle à ce propos de la « correction la plus difficile à apporter au système éducatif », les enseignant·e·s devant alors « être formé·e·s non plus comme des enseignant·e·s pour l'anglais ou le français, mais comme des expert·e·s en plurilinguisme, qui tout en enseignant une langue particulière, admettent la pluralité linguistique (*Vielsprachigkeit*) des élèves et œuvrent en faveur du plurilinguisme (*Mehrsprachigkeit*) » (notre traduction). On reviendra au **chapitre C-2** sur la formation des enseignant·e·s.

45. Pour sa part, Gajo considère que « la didactique du plurilinguisme peut s'intéresser prioritairement au développement des représentations sociales ou alors à celui des compétences linguistique et communicative en tant que telles » (Gajo 2006 : 63).

46. Le récent ouvrage de Nabil Wakim, franco-libanais de confession chrétienne et journaliste au Monde, *L'arabe pour tous. Pourquoi ma langue est taboue en France*, Paris : Seuil 2020, interroge ces réalités sociolinguistiques : « Pourquoi Nabil Wakim était rouge de honte, enfant, quand sa mère lui parlait arabe dans la rue ? Pourquoi l'auteur ne sait-il plus rien dire dans ce qui fut sa langue maternelle ? Est-ce la République qui empêche de parler l'arabe comme elle empêcha autrefois de parler le breton ? » (4^e de couverture de l'ouvrage).

D'autres auteur·e·s encore... et liens avec la question de l'enseignement bilingue

Plusieurs remarques complémentaires peuvent être utiles pour une connaissance plus approfondie de ce que divers·e·s auteur·e·s entendent par DdP.

Nous avons signalé plus haut l'existence d'hésitations terminologiques conduisant certains didacticiens⁴⁷ à proposer d'appeler indifféremment « Didactique du plurilinguisme » ou « Didactique intégrée » ce pour quoi nous réservons ici le second terme. En conséquence, on ne sera pas étonné de trouver dans certains ouvrages des définitions de la DdP proches de celles de la DIL.

C'est le cas en particulier dans la littérature germanophone⁴⁸, comme lorsque Wiater (2006 : 60) indique que la didactique du plurilinguisme est la discipline qui met en œuvre « un enseignement et un apprentissage combinés et coordonnés » de langues (« kombiniertes und koordiniertes Unterrichten und Lernen »). Cependant, beaucoup de ces auteur·e·s ressentent également la nécessité de ne pas se limiter, pour la Didactique du plurilinguisme, à la dimension de l'apprentissage des langues : Wiater, pour sa part, indique qu'elle a également pour but « l'expérience de la richesse des langues et des cultures » (« die Erfahrung des Reichtums der Sprachen und Kulturen »). Comme on le voit avec cet exemple de cet auteur, ce sont les dimensions autres qui sont généralement les moins bien définies.

C'est peut-être chez Coste (2014 : 455-456) que l'on trouve la définition la plus large de « didactique du plurilinguisme ». Ayant affirmé qu'elle « ne saurait se ramener à des orientations ou préconisations spécifiques », il se risque — selon ses propres termes — à « poser que ce qui caractérise une telle didactique, c'est qu'elle est censée œuvrer au développement de capacités à agir dans et avec plusieurs langues ». Il précise — ce qui contribue encore à élargir le domaine concerné — que « agir [...] ne signifie pas nécessairement "interagir avec d'autres personnes", de sorte que, p. ex., "déchiffrer une indication de nom propre dans un système graphique autre" peut très bien relever des capacités visées par la DdP ».

Une telle définition par les buts visés, que l'auteur qualifie lui-même de "minimaliste", permet d'accueillir sous la DdP, au plan des mesures prises, "une simple organisation curriculaire prévoyant l'enseignement/apprentissage de plus d'une langue étrangère selon une certaine ordonnance argumentée, sans que l'enseignement de telle ou telle de ces langues en soit modifié dans ses démarches" (il s'agit alors d'une perspective "additive", comme on l'a indiqué plus haut). L'exemple donné est celui de l'ordonnance des langues retenue dans certains cantons de Suisse alémanique : l'anglais y figure comme première langue apprise après l'allemand et avant le français, du fait de sa proximité avec l'allemand, qui le rend plus facile à apprendre et plus motivant (entre autres raisons). Bien sûr, cette définition permet de placer sous l'appellation DdP des démarches que l'on peut qualifier de plus "prototypiques" de cette didactique, comme un enseignement "des langues régionales et/ou étrangères, de la langue majeure de scolarisation et des langues dont sont porteurs les élèves [qui répond] à une démarche intégrative reposant sur des transversalités et des convergences [...]". Mais elle ne fait pas de ces démarches une condition pour qu'on puisse parler de DdP, ce qui est le cas dans la conception que nous nous en faisons, comme on le verra plus bas.

L'une des particularités de la DdP francophone — toujours si on la compare à son homologue germanophone — est son lien étroit avec la problématique de l'enseignement bilingue. On en retrouvera de nombreuses traces dans la brochure éditée précédemment par l'ADEB

47. Par exemple Hutterli (2012) — cf. notre note 31 ci-dessus ainsi que Candelier & Schröder-Sura (2016 : 38) et Manno (2009). On trouve encore cette confusion récemment dans Reissner & Schwender (2019 : 213) qui mettent explicitement en équivalence « didactique du plurilinguisme » et « didactique intégrée » (ou « intégrative »).

48. Quelles que soient les différences entre la DdP et la « Mehrsprachigkeitsdidaktik » en pays de langue allemande (cf. à ce propos Candelier 2008 : 80-81 et Candelier 2022b), il est possible d'établir ici une certaine équivalence entre les deux concepts.

(Cavalli & Gajo 2020) à laquelle nous nous sommes déjà référés au début du présent document. Pour Gajo (2006 : 63) "La didactique du plurilinguisme au sens fort recouv[r]e plutôt les méthodologies relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement "bi-plurilingue." Il ajoute que ce dernier "peut se définir de la manière suivante : enseignement complet d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques (*DNL) dans une langue seconde." De la même façon, Moore indique dans son ouvrage de 2006 (209) qu'elle "s'intéressera aussi bien aux travaux qui favorisent la transversalité des enseignements qu'à ceux qui visent à des modes d'alternance raisonnée des langues". L'« alternance raisonnée » renvoie depuis plusieurs années à un procédé central des enseignements bilingues, qui permet le contact entre les langues et donc, en particulier, une approche comparative.

L'appellation "bi-plurilingue elle-même, qui apparaît dans la citation de Gajo ci-dessus, souligne le lien entre la problématique de l'enseignement bilingue et la DdP⁴⁹.

On notera enfin que plusieurs termes ont été proposés alternativement à « didactique du plurilinguisme », qui cherchent à rendre compte de propositions plus ou moins similaires. En dehors de « didactique intégrée » (cf. notre prise de position à ce sujet plus haut) et « approches plurielles » (sur lesquelles nous revenons au sous-chapitre suivant), on pourra rencontrer en français des expressions comme enseignement pluriel des langues, enseignement de la pluralité des langues, didactique plurielle des langues, didactique de la pluralité des langues, didactique de la diversité linguistique (cf. Véronique 2005)⁵⁰.

1.2.2 Didactique du plurilinguisme et compétence plurilingue et pluriculturelle/interculturelle⁵¹

Parmi les auteur·e·s qui se réclament de la DdP, nombreux et nombreuses sont celles et ceux qui la relient à la notion de *compétence plurilingue et interculturelle*, telle qu'elle a été introduite par Coste, Moore et Zarate (1997 : 12), puis reprise par le *CECR* à la page 129. On la rappelle ici :

« 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, 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

49. Pour plus de détails sur le rôle joué dans le développement de la didactique du plurilinguisme par l'évolution des représentations concernant le bilinguisme, cf. Candelier et Castellotti (2013 : 190-192).

50. Il en va de même dans le domaine germanophone, où Meissner citait, à la même époque, des termes « concurrents » à *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (didactique du plurilinguisme) tels que *language learning across the curriculum* (l'apprentissage linguistique à travers le curriculum), *integratives Mehrsprachigkeitskonzept* (concept intégratif du plurilinguisme), *multipler Sprachenwerb* (acquisition linguistique multiple), *kohäsive Sprachdidaktik* (didactique cohésive des langues), *curriculare Mehrsprachigkeit* (plurilinguisme curriculaire) (Meissner 2005 : 130).

51. La formulation de cette compétence, qui contenait le terme « pluriculturelle » au début des années 2000, emploie aujourd'hui « interculturelle ». La différence se comprend en référence à cet extrait du Guide publié plus récemment par le Conseil de l'Europe (Beacco et al. 2016a : 10 : « [...] la pluriculturalité désigne la capacité de participer à plusieurs groupes sociaux et à leurs cultures. La compétence interculturelle désigne la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit ». On reviendra sur l'interculturel au **chapitre B-1.3.2** ci-dessous.

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. »

Le passage suivant du *CECR* (Conseil de l'Europe 2001 : 11) est essentiel pour notre propos :

« [...] l'accent [se trouve mis] 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, il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent. »

On voit bien en quoi cela conduit à la perspective intégrée des apprentissages de langues préconisée par la DdP : puisque la compétence visée se construit en appui sur « toute connaissance et toute expérience des langues » et que les langues y « sont en corrélation et interagissent », il est non seulement licite mais en fait souhaitable que des liens soient établis entre les langues lors des apprentissages. On notera que cela concerne directement l'orientation proposée par la DIL et qui est au cœur de la définition que nous en avons proposée⁵².

On retiendra aussi que pour le *CECR* (Conseil de l'Europe 2001 : 105), qui reprend ici aussi l'analyse de Coste et al. (1997), les compétences de la personne plurilingue ne se limitent pas à la maîtrise de langues, mais comprennent également ce que l'on pourrait appeler des compétences de « passage » de langue à l'autre, qui se situent à divers niveaux :

*« Autre trait d'une compétence plurilingue et pluriculturelle : ne consistant pas en une simple addition de compétences monolingues, elle autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux. Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue. Un même répertoire, plus riche, autorise donc aussi des choix, des *stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation interlinguistique, ces changements de langue, lorsque les circonstances le permettent. »*

Nous y reviendrons également plus loin, en particulier à propos de la médiation interlinguistique (au **point B-2.3**).

Si l'on peut affirmer, comme nous venons de le montrer, qu'un des principes essentiels de la DdP était contenu dans le *CECR*, chacun a pu constater, depuis sa parution en 2001, que ce n'est pas cet aspect qui en a été massivement diffusé auprès des responsables éducatifs, puis des enseignant·e·s, et qui en a été retenu. Il faut dire que l'aspect le plus directement opérationnel du *CECR* — les échelles de compétences — s'appliquait « langue par langue »⁵³ et ne tenait aucun compte des

52. Pour de plus amples développements, cf. Candelier & Castellotti (2013 : 188-194).

53. Bien sûr, la possibilité d'appliquer à toute langue, même prise isolément, les mêmes instruments permet une vision commune des compétences d'un apprenant·e et facilite la concertation entre enseignant·e·s

compétences ou de savoirs, savoir-être et savoir-faire que l'on développe chez l'apprenant·e au sein de la didactique du plurilinguisme. C'est « à côté » du *CECR* que certains instruments du Conseil de l'Europe⁵⁴, comme les Guides que nous avons déjà mentionnés (Beacco & Byram 2007 ; Beacco et al. 2016a) et par le CARAP, dont nous parlerons plus en détail un peu plus loin, ont pu diffuser cette didactique (pour plus de détails, cf. Candelier 2017a : 67-72).

Il a fallu près de deux décennies pour qu'un Volume complémentaire du *CECR* (Conseil de l'Europe 2018) propose des descripteurs prenant en compte la compétence plurilingue et interculturelle. Nous y reviendrons plus loin à propos du CARAP.

1.2.3 La didactique du plurilinguisme, une conception d'ensemble des enseignements linguistiques

Comme on l'a vu plus haut, la DdP conçoit les apprentissages de langues en termes de développement du répertoire de l'apprenant·e, considéré comme un ensemble complexe, pluriel et dynamique, ce qui fait de chaque langue une ressource potentielle pour l'apprentissage d'autres langues. Dans la perspective scolaire du curriculum, cela signifie que l'ensemble des enseignements linguistiques doivent faire l'objet d'une mise en synergie⁵⁵.

Étendue et diversité du domaine

Le schéma 2 ci-dessous vise à montrer l'étendue et la diversité de cet ensemble et à en proposer une organisation qui repose sur trois variables considérées comme déterminantes pour orienter l'action didactique :

Les intitulés de chaque variable, tels qu'ils apparaissent sur le schéma, sont des dénominations approximatives. La complexité des facteurs qui composent les diverses situations appellent des définitions plus précises :

- « Langue de l'apprenant·e » : la langue première ou une des langues premières de l'apprenant·e constitue/ne constitue pas une variété de la langue enseignée⁵⁶.
- « Langue de l'environnement » : la langue enseignée est/n'est pas une langue usuelle des interactions sociales ou éducatives de l'environnement où l'apprenant·e

concernés.

54. Les positions didactiques promues par le Conseil de l'Europe à propos de la DdP ont été adoptées ultérieurement par l'Union Européenne, en particulier dans un document de 2018 (Commission européenne 2018).

55. Il convient de souligner que cette vision avait déjà été proposée dans les années soixante-dix pour l'école italienne par la perspective d'une « *educazione linguistica democratica* » (De Mauro 2022) intégrant toutes les matières linguistiques (Costanzo 2003).

56. Cette formulation vise à rendre compte de la diversité interne de toute langue, et en particulier la distinction entre *variété scolaire* et *variété familiale* au sein d'une même langue. Nous y revenons plus loin au **chapitre 1.2.3**.

se trouve et doit s'intégrer⁵⁷.

• « Comme matière/comme vecteur » : la langue enseignée l'est comme matière (le « cours de langue » — cours de français ou d'espagnol en France) ou comme vecteur d'autres matières (de chimie, d'arts plastiques ou de philosophie).

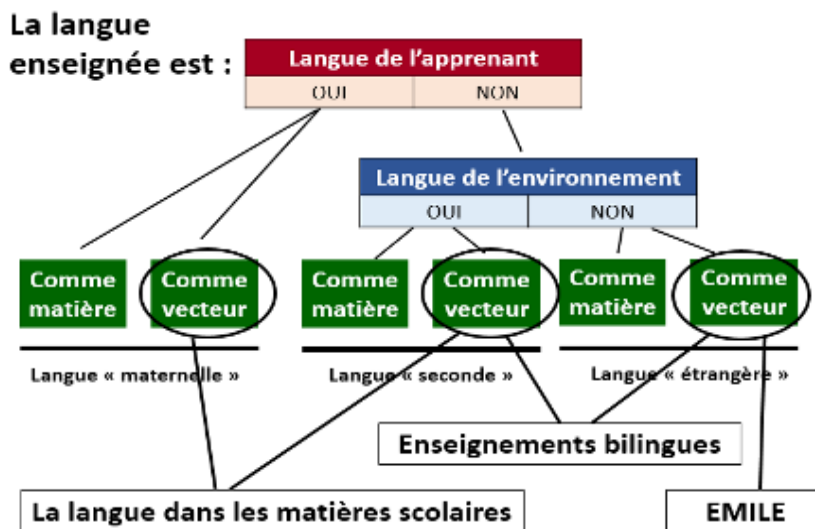


Schéma 2 - Les enseignements linguistiques dans le curriculum (Candelier 2018 : 344)

On ne sera pas étonné de voir que la seconde distinction — « Langue de l'environnement » — ne s'applique pas dans le cas où la langue enseignée est une « Langue de l'apprenant-e ». On peut penser que généralement, une langue première de l'apprenant-e est une langue usuelle des interactions sociales ou éducatives de son environnement.

On notera aussi que les deux catégories de gauche peuvent recouvrir aussi bien l'enseignement de l'allemand en Allemagne que du turc, toujours en Allemagne dans des cours organisés pour enfants turcophones.

Quoique celles-ci soient insatisfaisantes de divers points de vue, nous avons établi entre parenthèses, pour simple rappel, un lien avec les catégories traditionnelles « langue maternelle », « langue seconde » et « langue étrangère ». Mais ce sont bien les distinctions ci-dessus qui doivent être retenues. Elles permettent d'analyser assez finement, en termes pertinents pour la didactique, toute catégorie de langue établie par l'institution, y compris que ce que l'on appelle administrativement une « langue régionale » dans le système éducatif français (allemand, basque, breton, catalan, langue corse, créole, occitan...), ou, pour prendre un exemple dans un autre contexte, une « langue nationale » en Suisse.

La troisième variable permet de regrouper des situations d'enseignement-apprentissage linguistique qui sont souvent encore mal identifiées et/ou identifiées

57. La diversité des cas de « langue seconde » — le terme étant aujourd'hui souvent controversé — rend la formulation de la variable particulièrement délicate. « Se trouve » est nécessaire, car même dans un enseignement de langue étrangère classique, on peut parler d'une recherche d'intégration — future — dans un environnement où on parle cette langue.

séparément, et dont certaines n'ont vu leur importance reconnue que récemment. C'est pourquoi nous focaliserons maintenant notre attention sur les occurrences signalées par « comme vecteur ».

Dans l'occurrence la plus à droite, on placera une des situations courantes de l'enseignement bilingue, comme celles en France des classes bilingues paritaires français-langue régionale en France (de la maternelle au CM2), ou encore des « sections bilingues » où l'on enseigne, p. ex., l'anglais ou l'allemand, où la langue est non seulement une langue enseignée, mais aussi la langue dans laquelle on enseigne d'autres matières. D'autres exemples pourraient être les « bilinguale Züge » (filiales bilingues) enseignant le français ou l'anglais en Allemagne, les classes suisses de Suisse alémaniques pour lesquelles on parle de « zweisprachiger Sachfachunterricht » (enseignement bilingue d'une matière non linguistique) en anglais ou en français, ou encore les sections bilingues enseignant le français en Roumanie. En relèvent également les démarches plus ponctuelles, limitées à certaines activités, auxquelles on réfère sous les termes * « EMILE » (« Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère »), *CLIL (« Content and language integrated learning ») ou *AICL(E) (Apprentissage Intégré d'un Contenu et d'une Langue Étrangère).

L'appellation « enseignement bilingue » se retrouve aussi dans des cas où la langue d'enseignement de la matière, qui n'est pas une des langues premières de l'élève, est une « langue usuelle des interactions sociales ou éducatives de l'environnement » (cf. nos définitions plus haut), c'est-à-dire dans l'occurrence du milieu du schéma⁵⁸. C'est le cas, p. ex., des enseignements bilingues donnés en langue nationale et en langue de l'ancien colonisateur dans certains pays d'Afrique, cette dernière jouant un rôle dans l'environnement de l'apprenant·e, même si elle n'est pas sa langue première⁵⁹.

Cette occurrence centrale est également le lieu d'insertion, avec l'occurrence de gauche, d'un domaine de la didactique aujourd'hui « en émergence », dont un document récent du Conseil de l'Europe traite sous le titre *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignant·e·s – Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* (Beacco et al. 2016b). L'importance des questions qui y sont posées est diversement reconnue selon qu'elles s'appliquent à l'occurrence du milieu ou à celle de gauche (où la langue première ou une des langues premières de l'apprenant·e constitue une variété de la langue enseignée).

En effet, chacun est prêt à reconnaître que la maîtrise de la langue utilisée par l'école constitue un obstacle aux apprentissages pour un enfant ou un adolescent arrivant p. ex. en France sans connaissance préalable du français⁶⁰. C'est ce que

58. Nous rappelons que les enseignements bilingues constituent l'objet principal d'une autre publication de l'ADEB, déjà mentionnée à plusieurs reprises (Cavalli & Gajo : 2020). Nous consacrons le **chapitre B-1.3.5** aux rapports entre enseignements bilingues et approches plurielles des langues et des cultures.

59. On ne peut pas bien sûr entrer ici dans la variété des situations possibles.

60. Cf. également Cavalli & Gajo (2020 : 64) : « dans les cas [où la langue utilisée pour les enseignements

montre le succès de la dénomination « langue de scolarisation » qui remplace aujourd'hui l'expression « langue seconde » dans ce contexte.

Mais la conscience du rôle que joue dans les échecs scolaires la non-maitrise de la langue de scolarisation par des apprenant·e·s que l'origine socio-culturelle cantonne dans une variété de français distante de celle dans laquelle se construisent les savoirs et savoir-faire scolaires — et que l'on appelle souvent la « langue académique » — reste peu partagée. On trouvera dans Beacco et al. (2016b) un très bel exemple de recherche empirique montrant le rôle joué par la maitrise de la langue dans les résultats obtenus par les élèves dans l'enseignement d'une autre discipline (les mathématiques) (90-91).

Si les enseignant·e·s de langue de l'école en tant que matière (en France, les enseignant·e·s de français) perçoivent généralement le lien qui peut (et doit) être établi entre leur enseignement et les besoins de l'apprenant·e en termes de maitrise de la langue académique dans toutes les disciplines⁶¹, il reste rare que l'enseignant·e de langues étrangères fasse de même⁶². Ce qui va être dit à présent de la question de la langue académique pourrait faire évoluer ses représentations sur ce point.

La question de la « langue académique »

« Les apprenant·e·s [...] arrivent à l'école et dans les cours de disciplines avec leur langage, leurs concepts antérieurs et leurs pratiques communicatives [...]. Les enseignant·e·s doivent accepter ces apports [...] et s'en servir pour les transformer en modalités cognitives et de communication plus formelles, explicites, pré-scientifiques de manière à les initier aux conventions et normes discursives de chaque discipline qui sont nécessaires à l'acquisition des connaissances. » (Vollmer 2017 : 195)

Il s'agit maintenant de donner un aperçu de ce qui distingue la langue académique du langage informel ordinaire⁶³ et de faire mieux comprendre ce qui peut créer un obstacle à la réussite scolaire des apprenant·e·s, à l'oral comme à l'écrit, en compréhension comme en expression. Nous utiliserons pour cela le « Guide »

est une L2], il est impossible de nier qu'il s'agit d'outiller linguistiquement les élèves pour la discipline en question ».

61. Ne serait-ce que parce que le professeur d'histoire ou de mathématiques parlera alors souvent d'élèves qui ont des « problèmes de français », qui ne savent pas « rédiger en français », ne maitrisent pas « l'orthographe élémentaire ».

62. On sait que lorsque les enseignant·e·s de langues travaillent en projet avec des enseignant·e·s d'autres disciplines, les thématiques relèvent très généralement de la matière enseignée (par exemple, la guerre de 1914-1918) et non de la maitrise de la langue (par exemple : rédiger un rapport d'observation, exprimer une hypothèse, comment comprendre un texte).

63. Dans la mesure où cette « langue académique » ou ce « langage informel ordinaire » sont des variétés d'une langue (par exemple : du français), il serait sans doute plus exact de parler de « registres ». Notre ouvrage de référence principal (Beacco et al. 2016b) emploie les deux termes. Nous nous en tiendrons ici à « langue », pour plus de simplicité. On notera que la plupart des travaux abordant ces questions réfèrent à la distinction établie par Cummins entre *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) et *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) (Cummins 1979).

du Conseil de l'Europe déjà cité (Beacco et al. 2016b), dont nous recommandons la lecture pour tout approfondissement, et en particulier pour l'exposé de démarches didactiques concrètes (ibid. : 97-100 et 103-112 ; pour ces questions, voir aussi Cavalli & Gajo 2020 : 84-85, 104-105).

La caractéristique la plus directement perceptible de la langue académique — et de ce fait sans doute celle à laquelle les enseignant·e·s prêtent le plus attention — est d'ordre lexical. De ce point de vue, on distingue :

- ce qui relève d'une langue académique propre à une discipline : *oligarchie, usurper le pouvoir, émancipation* (histoire) ; *obtus, matrice, hypoténuse* (mathématiques) ; *gravité, force* (physique) ; *image, allitération, métaphore* (langue comme matière) ;

- ce qui relève d'une langue académique générale, transversale aux disciplines (avec parfois des variations de sens) : *consister à, supposer, une variable, inférer, conduire à, impliquer, dériver de...* (ibid 29).

D'autres caractéristiques, qui relèvent d'autres aspects du langage (dont la dimension syntaxique)⁶⁴, passent plus inaperçues pour l'enseignant·e qui les maîtrise (cf. Vollmer 2017 : 177-178), et n'en sont que plus dangereuses pour l'élève. En voici quelques-unes :

« *fréquences supérieures de phrases complexes longues, de formulations impersonnelles du passif, de termes abstraits, de nominalisations, de mots composés complexes, d'expressions figurées particulières ou formulations figées ; clarté de la formulation, faible redondance, textes condensés et messages complexes...* » (ibid.)⁶⁵

La maîtrise du langage académique, général ou spécifique (on peut alors parler de « compétences langagières disciplinaires » Vollmer 2017 : 176), implique également celle de « genres de textes », tels que le compte rendu, les notes, la réfutation, le jugement, l'explication, la discussion, la dissertation, l'essai, etc. genres que les enseignant·e·s utilisent et dont ils attendent des élèves qu'ils soient aussi capables de les utiliser, par-delà les différences qui les caractérisent d'une discipline à l'autre.

Tout·e enseignant·e de langue comme matière, langue de l'école ou autre, voit bien en quoi le travail qui doit être accompli par l'élève et par l'enseignant·e avec l'élève pour qu'il puisse accéder à la langue académique s'apparente au travail accompli pour l'apprentissage et l'enseignement de la langue qu'il enseigne⁶⁶. Et donc

64. On trouvera une caractérisation plus précise de ces aspects dans Cavalli & Gajo (2020 : 84-85).

65. On se limitera ici à un exemple, qui présente plusieurs de ces caractéristiques : un manuel de biologie dira : « Une ingestion accrue de lait a un impact positif sur la fermeté des os » là où l'élève dirait couramment : « Si on boit du lait, les os sont plus solides » (exemple adapté d'un matériel en ligne d'un projet du CELV — Kaub 2015 : 8).

66. Et il comprend sans doute également que l'apprenant·e rencontre aussi dans le cours de langue comme matière des problèmes d'apprentissage dus à sa maîtrise insuffisante de la langue vectrice d'apprentissage, étrangère ou non, comparables à ceux que nous venons de pointer pour les caractéristiques de la langue académique. Et cela par-delà la terminologie spécifique à la matière (dont la terminologie grammaticale) et les genres de texte requis. Il peut s'agir de problèmes touchant à la maîtrise des formes académiques du français.

en quoi il serait utile qu'ici aussi, des liens soient établis entre les enseignements pour développer des synergies porteuses d'économies d'efforts et d'efficacité. Nous reviendrons sur ce point en termes de développement de compétences au chapitre 2, consacré aux approfondissements à propos de la DIL (**chapitre B-2.4.2**).

Quelques compléments soulignant la centralité de la langue de scolarisation dans les processus éducatifs

On trouvera dans Coste (2017) des informations importantes sur les divers documents successifs par lesquels, depuis une quinzaine d'années, la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a accompagné (et souvent conduit) des évolutions qui ont successivement « recadré » [l'enseignement des langues étrangères] à l'intérieur d'un projet éducatif d'ensemble » (19). Ces évolutions ont accompli « un passage progressif d'une focalisation sur les langues étrangères à une centration sur la langue de scolarisation », qui « joue un rôle central dans la réussite scolaire et dans l'environnement social » (21-22) et en fonction d'une « prise en considération attentive de la langue comme vecteur d'enseignement d'autres disciplines » (23).

Cambra (2017 : 244) fournit d'autres arguments au rôle central de la langue de scolarisation, tels que son rôle dans la vie même des établissements scolaires, dans la construction de la lecture et de l'écriture et dans l'accueil des apprenant·e·s allophones.

La centralité de la langue de scolarisation est soulignée dans le schéma qui figure sur la Plateforme de ressources proposée par le Conseil de l'Europe et qui cherche à illustrer l'approche globale qu'il propose de l'éducation plurilingue et interculturelle, à laquelle nous adhérons et que nous avons pour notre part exposée à partir du Schéma 2.



Schéma 3 - Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle, [cf ce lien](#).

Ici aussi, la langue est présente dans toutes les disciplines. Au centre, il y a la langue de scolarisation comme matière ou comme langue des autres matières (vecteur de l'apprentissage d'autres matières). Il en va de même pour les langues régionales, les langues d'origine et pour les langues étrangères, qui peuvent être enseignées comme matière ou servir à enseigner une autre matière. Tout en haut du schéma se trouve l'apprenant·e avec son répertoire linguistique et culturel que l'École devrait prendre en compte de la façon la plus large possible (pour une description plus détaillée, cf. Beacco et al. 2016a : 26).

1.3 Les approches plurielles

Contrairement à celle du terme « Didactique du plurilinguisme », l'histoire de la dénomination « Approches plurielles » (désormais « AP ») commence par un acte définitoire fondateur, dont l'étape ultime, effectuée en lien avec une référence à la *Compétence plurilingue et pluriculturelle* telle que formulée par le *CECR* (cf. **chapitre 1.2.2**), peut se repérer dans un article paru en 2003 (Candelier 2003). Les AP y sont déjà présentées comme des « approches didactiques qui mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (ibid. : 27 — pour plus de détails, voir Candelier 2008 : 69-71). Diffusée ensuite dans les divers documents concernant le CARAP, la définition n'a pratiquement pas évolué, et c'est sous cette forme qu'on peut aujourd'hui la trouver sur le site du CARAP :

« Nous appelons “Approches plurielles des langues et des cultures” des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** (= plus d'une) variétés linguistiques⁶⁷ et culturelles. »

Le site du CARAP poursuit en indiquant :

« Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler singulières dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. »

(<https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>⁶⁸)

Quoiqu'opposées sur le plan de la définition des concepts didactiques, AP et approches singulières ne s'excluent pas mutuellement dans l'organisation des activités d'enseignement et d'apprentissage. Elles se **complètent** les unes les autres, comme on le verra plus loin dans le chapitre consacré à des approfondissements à propos de la DIL (**chapitre B-2.2.2**).

1.3.1 Approches plurielles et didactique du plurilinguisme — deux appellations pour couvrir un même domaine

Si on examine à nouveau les diverses facettes de la DdP qui ont été exposées dans le chapitre précédent, on constatera sans peine qu'elles requièrent régulièrement, pour leur mise en œuvre concrète, un travail qui implique « plusieurs variétés linguistiques et culturelles »⁶⁹.

67. Par *variété linguistique*, on entend ici aussi bien les langues elles-mêmes que leurs variétés internes (cf. la distinction entre plurilinguisme externe et interne déjà traitée, p. 24).

68. Ce site effectue également une présentation des approches plurielles. On trouvera une autre présentation de ces approches dans la brochure de l'ADEB consacrée au rôle du professeur de langue 2 dans l'enseignement bilingue (Cavalli & Gajo 2020 : 54-60).

69. Gajo fait d'ailleurs explicitement du travail sur plusieurs langues un critère de l'appartenance à la

C'est pourquoi AP et DdP ne sont pas des ensembles distincts, et encore moins opposés. Le domaine que les AP cherchent à circonscrire sur la base de leur définition recouvre *a priori* les mêmes démarches didactiques que celles qui s'inscrivent dans la didactique du plurilinguisme.

D'ailleurs, dans le domaine francophone, les auteur.e.s qui se réclament de la DdP font souvent une place dans leurs écrits aux AP (p. ex. Moore 2006 ; Coste 2014 ; Fonseca & Gajo 2016 : 1484) et celles et ceux qui s'inscrivent plus particulièrement dans la perspective des AP se reconnaissent également dans la DdP.

L'existence de deux appellations, « Didactique du plurilinguisme » et « approches plurielles », n'a sans doute rien de confortable pour les lectrices et lecteurs de la présente publication, mais nous ne pouvions pas faire l'économie de l'une d'entre-elles, car c'est sous ces deux bannières que se sont constituées, parallèlement, les réflexions et propositions éducatives plus larges dans lesquelles la DIL s'insère et qu'il nous semble utile de présenter.

Au crédit des travaux réalisés sous l'égide des AP, on pourra compter :

- la proposition d'une définition explicite (voir plus haut) qui fait consensus parmi les personnes qui se réclament de cette orientation ;
- celle d'une structuration en plusieurs approches : outre la DIL, les approches que nous présentons en 1.3.2.

En ce sens, une référence à ces travaux, telle que celle que nous effectuons dans le présent chapitre 1.3, peut faciliter l'accès aux démarches communes aux AP et à la DdP. Pour peu que le cadre ainsi fourni ne soit pas considéré comme figé et indépassable.

1.3.2 Les autres approches plurielles

Comme on l'a affirmé à plusieurs reprises, la DIL est une des « approches plurielles ». Et nous avons déjà eu l'occasion de mentionner les autres : *éveil aux langues*, *didactique de l'intercompréhension entre les langues parentes et l'approche interculturelle*, sur lesquelles nous allons donner ici quelques détails. Auparavant, il convient de noter que ces quatre approches préexistaient, en tant que fruits des « évolutions de la didactique des langues pendant les trente dernières années » (Candelier et al. 2012a : 6-7), au concept même d'approche plurielle sous lequel on les a rangées au début des années 2000. L'« acte définitoire fondateur » dont il a été question au début du présent chapitre 1.3 concerne bien le concept d'approche plurielle, et non les approches elles-mêmes.

Comme on le verra, les définitions de chacune de ces trois approches plurielles, comme c'était déjà le cas pour la didactique intégrée, s'articulent principalement autour des buts spécifiques que se fixe chacune d'entre-elles.

DdP : « l'intercompréhension en langues voisines se situe dans ce que nous appellerions la didactique du plurilinguisme, dans la mesure où elle implique un travail conjoint sur plus d'une langue » (Gajo 2008 : 131).

*L'éveil aux langues (EaL)*⁷⁰

Pour les promoteurs du programme européen *Evlang* (1997-2001 — cf. Candelier 2003a), « il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités de classe porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certain·e·s élèves) ». Ils précisent que « cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues », car « il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise » (Candelier 2003 a : 20).

Son objectif n'est qu'indirectement communicationnel par le biais de la contribution qu'il apporte au développement d'aptitudes métalinguistiques (d'observation et d'analyse, en particulier comparative) et d'attitudes (d'intérêt pour les langues et cultures et de confiance en ses propres capacités), qui sont favorables à l'apprentissage des langues (quelles qu'elles soient, y compris la/les langues principales de l'école). Par-delà, l'EaL se donne pour tâche de reconnaître, légitimer et valoriser les compétences et identités linguistiques et culturelles de chacun et de développer chez les élèves des connaissances relatives à la présence des langues dans l'environnement immédiat, plus lointain et très lointain, ainsi qu'aux statuts dont elles bénéficient ou pâtissent.

L'EaL est pratiqué le plus souvent dans l'enseignement pré-élémentaire et élémentaire, parfois même au collège, avec, dans certains pays, une tendance à y recourir surtout pour la prise en charge des enfants migrants, dont il permet d'accueillir la langue de la famille. Il est aujourd'hui, parfois sous d'autres noms, dans les programmes de plusieurs pays (en particulier : programmes de maternelle en France, plans d'étude de maternelle et de primaire des diverses régions linguistiques de Suisse, programmes de la Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique, d'abord en maternelle, et poursuite prévue au primaire

(<https://carap.ecml.at/SeservirdeCARAP/tabid/3637/language/fr-FR/Default.aspx>).

On y a parfois aussi recours avec des adultes migrants dans le cadre de cours de la langue du pays d'accueil (Bretegnier 2014).

70. Le texte qui suit emprunte des éléments à Candelier & Castellotti (2013 : 199-201). Pour plus de détails, cf. Candelier (2017b : 25-31). On pourra se tenir au courant de l'évolution de l'EaL sur le site de l'association internationale EDiLiC (<https://www.edilic.org/>), qui propose une bibliographie et une sitographie, qui font apparaître l'historicité du concept, ainsi que sur le site du CARAP (<https://carap.ecml.at/SeservirdeCARAP/tabid/3637/language/fr-FR/Default.aspx>). Pour l'EaL en Maternelle en France, voir Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2023.

Les cris des animaux

Matériel didactique pour l'école primaire proposé par le site ELODIL (Canada)

Description

Les élèves examinent, sous leur forme orale et/ou écrite, des cris d'animaux tels qu'ils sont reproduits dans différentes langues et tentent de deviner à quel animal ils sont associés et dans quelle langue ils sont utilisés. Cette activité vise à les sensibiliser aux différentes interprétations possibles des bruits et des cris d'animaux en fonction de la langue.

Exemple de descripteur fourni par le CARAP allant dans le sens des objectifs de cette activité

S 1.2.1 Savoir écouter attentivement/de manière ciblée des productions dans différentes langues

Référence

Voir site du CARAP, carap.ecml.at/teachingmaterials : Éveil aux langues.

Pour d'autres activités du site ELODIL : <https://www.elodil.umontreal.ca/pre-sentation/>

Encadré 4 – Un exemple d'activité relevant de l'éveil aux langues

Deux mots d'histoire de l'EaL...

L'EaL descend en ligne directe du concept de langage en tant que « matière pont » (« bridging subject ») « à travers le curriculum » qui avait été présentée en Grande-Bretagne par Hawkins dès 1974. L'approche s'est développée dans ce pays dans les années quatre-vingt grâce au travail théorique et pratique de Hawkins (voir Hawkins 1984) et d'autres chercheurs ou chercheuses et enseignant·e·s au sein du mouvement « Language Awareness ».

L'EaL a donné lieu en Europe à deux programmes de recherche et d'innovation, soutenus par l'Union européenne et le Conseil de l'Europe, outre le programme Evlang déjà cité, le programme Janua Linguarum (2000-2004). Les activités comprenaient la production de matériaux didactiques, la formation d'enseignant·e·s, la mise en place d'une expérimentation et une évaluation (Candelier 2003a et 2003b). On retiendra aussi le rôle précurseur du projet EOLE en Suisse romande (Perregaux et al. 2003).

La didactique de l'intercompréhension entre langues parentes⁷¹

Cette approche est souvent désignée, plus simplement, par les termes « intercompréhension entre les langues parentes ». Pour notre part, nous pensons utile de préciser qu'il s'agit non pas de « l'intercompréhension » mais de la « didactique de l'intercompréhension ».

Nous réservons ainsi « intercompréhension » à une pratique sociale (et non d'enseignement-apprentissage), c'est-à-dire à « une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre » (Ronjat 1913a [2013] ; Doyé 2005 : 7). Il s'agit d'une part, d'une pratique sociale banale (Blanche-Benveniste 2008 ; Caddeo & Charlet-Mesdjian 2016), à laquelle on prête peu attention : n'y a-t-il pas toujours « intercompréhension » entre variétés — régionales, sociales... — d'une « même langue » ? Mais il peut s'agir aussi de pratiques qui sembleront exotiques pour quiconque vit dans une culture du monolinguisme, lorsqu'elles ont lieu spontanément entre locuteurs de différentes langues nationales, comme c'est le cas, p. ex., en Scandinavie pour les habitants de différents pays de langue nord-germanique, comme déjà observé par le linguiste Jules Ronjat en 1897⁷² (voir p. ex. *Directorate-General for Translation* : 2013)⁷³.

Dans notre perspective, qui est celle de l'enseignement-apprentissage, ce qui retiendra notre intérêt, c'est que des démarches didactiques spécifiques — la « didactique de l'intercompréhension » — peuvent favoriser le développement d'une telle intercompréhension, y compris entre langues et dans des contextes pour lequel (le) s cela est jusqu'alors inusité.

Puisqu'on met alors en œuvre des activités d'enseignement qui impliquent plus

71. Ce texte emprunte ponctuellement des éléments à Candelier & Castellotti, (2013 : 201-202). Pour en savoir plus sur l'intercompréhension, nous conseillons les ouvrages suivants : *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme* (Escudé & Janin 2010) ; *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* (2016) et *Intercompreensão a chave para as linguas* (Escudé & Calvo del Olmo 2019).

72. « La plupart des *bourgeois* norvégiens et plus de la moitié des écrivains écrivent danois et parlent norvégien ; de là le nom de *dansk-norsk* donné à la "langue littéraire" (*skrift-sprog*), de là ce phénomène curieux que le norvégien écrit est identique au danois, sauf quelques mots (comme quand on dit *vrille* à Paris et *percerette* à Lyon), et que le norvégien parlé ressemble bien plus intimement au suédois. Les paysans et les *bourgeois* et écrivains partisans d'une langue nationale (*målstrævere*) parlent et écrivent le norvégien pur, *ny-norsk*, "néo-norais", ou *landsmål*, "parler du pays". Les différences entre les deux idiomes ou entre les différents dialectes du *landsmål* ne sont pas assez considérables pour qu'une personne qui possède bien l'un d'eux ait beaucoup de peine à entendre les autres, et les explications phonétiques suivantes s'appliquent à tous avec une suffisante exactitude. » J. Ronjat, Promenade en Norvège, *Annuaire du Club Alpin Français*, 24^e année, 1897, CAF/Hachette, 1898 : 417-418.

73. On notera également que, sans que cela aille réellement jusqu'à une véritable intercompréhension institutionnalisée dans les pratiques d'échanges entre locuteurs de langues nationales différentes, la proximité entre langue source et cible joue un certain rôle dans la maîtrise qui peut être atteinte d'une langue étrangère, que ce soit par la facilité objective d'accès qu'elle procure ou par la motivation plus forte qu'entraîne cette facilité. C'est ainsi que le *First European Survey on Language Competence* (Commission européenne 2012) montre que les élèves suédois sont parmi les « meilleurs » en compétence de langue anglaise, tandis que les élèves français sont parmi les derniers ; en revanche, pour la maîtrise autonome de la seconde langue (l'espagnol), les Français sont bien meilleurs que les Suédois (4 % de maîtrise autonome pour les Suédois, 28 % pour les Français).

d'une variété linguistique, il s'agit bien d'une approche plurielle, qu'on pourra définir ainsi :

« [La didactique de] l'intercompréhension entre les langues parentes propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant-e (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille — ceux relatifs à la compréhension — qu'on cherche à cultiver systématiquement. Les bénéfices visés concernent principalement la capacité de compréhension, mais des effets positifs peuvent s'ensuivre pour l'expression. » (<https://carap.ecml.at/> - Idées-clés⁷⁴)

Trouver un trabajo dans un paese straniero

Matériel didactique pour adultes proposé par le site MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance).

Description

L'apprenant-e lit 5 annonces proposant un emploi dans le marketing. Chacune est écrite dans une langue romane différente (roumain, portugais, espagnol, français, et italien). L'apprenant-e identifie la langue dans laquelle chacune est écrite. Ensuite, il/elle repère les éléments essentiels de chaque emploi : nom de l'entreprise, compétences requises, etc. Puis il/elle analyse ces annonces sous un angle linguistique et essaie d'identifier (en quelques phrases) pourquoi il/elle a pu comprendre l'annonce : graphie similaire à sa langue maternelle, morpho-syntaxe similaire, etc. Finalement, il/elle choisit une annonce et y répond dans sa propre langue.

(Les activités semblent utilisables avec un public d'adolescents.)

Exemple de descripteur fourni par le CARAP allant dans le sens des objectifs de cette activité

S-5 Savoir utiliser les compétences et connaissances dont on dispose dans une langue dans activités de compréhension [...] dans une autre langue

Référence

Site du projet MIRIADI : <https://www.miriadi.net/activity/trouver-trabajo-dans-paese-straniero>

Pour d'autres activités du projet MIRIADI : <https://www.miriadi.net/activity>

Encadré 5 – Un exemple d'activité relevant de la didactique de l'intercompréhension

74. Ces « effets positifs » conduisent les auteur-e-s de certains matériaux consacrés à la didactique de l'intercompréhension à proposer, en plus des activités de compréhension, certaines activités de production (cf. par exemple le matériel *En français et en espagnol la gente se entiende* sur le site *Miriadi* — <https://www.miriadi.net/activity>), rendant ainsi moins perceptible la distinction entre DIL et didactique de l'intercompréhension. Pour les réflexions menées à propos du rôle de la production dans la didactique de l'intercompréhension, voir plus loin au sein de ce même point du chapitre 1.3.2.

Il convient de bien distinguer ce que l'on a appelé plus haut « **didactique** de l'intercompréhension » et que l'on a cerné dans la définition empruntée au site du CARAP de **démarches** d'intercompréhension effectuées par l'apprenant·e, de façon spontanée ou sollicitée par l'enseignant·e⁷⁵.

Que l'enseignant·e lui demande ou non de le faire, un·e apprenant·e francophone débutant d'anglais qui rencontre la phrase « She loves films and TV series » s'appuie probablement sur sa connaissance du français pour la comprendre. Il/elle effectue un transfert qui assure la compréhension visée.

Un·e enseignant·e de français en Suisse germanophone qui demande à ses élèves de cinquième classe de primaire, conformément aux propositions des matériaux de DIL du projet *Brücken*⁷⁶ d'utiliser les connaissances lexicales qu'ils/elles ont acquises préalablement en anglais pour comprendre une phrase telle que « Au milieu de la place du village, il y a un grand thermomètre de pierre », ne se place pas dans la perspective de la didactique de l'intercompréhension telle que définie ci-dessus. Même s'il/si elle sollicite des apprenant·e·s des démarches d'intercompréhension, et peut même éventuellement utiliser pour cela des activités d'enseignement auxquels des matériaux de didactique de l'intercompréhension peuvent également recourir (cf. le relevé des formes transparentes et la réflexion sur les raisons de la transparence prévues dans l'exemple de matériel de l'encadré ci-dessus)⁷⁷, la perspective dans laquelle il/elle se place n'est pas limitée à celle de la compréhension de la langue cible, il/elle vise également le développement de compétences d'expression.

Dans une publication consacrée principalement à la Didactique **intégrée** des langues, il convient d'accorder une attention particulière à une approche intitulée **Intercompréhension intégrée**. Alors que le terme « intégrée » renvoie pour la DIL à l'intégration des enseignements de langues, il s'agit, pour l'intercompréhension intégrée, de viser à une « construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires » (Fonseca et Gajo 2016 : 1488). En cela, elle rejoint l'enseignement bilingue (cf. plus bas, **chapitre B-1.3.5**), ces deux approches présupposant « le contact, l'alternance et l'intégration non seulement des langues, mais des langues et des disciplines » (ibid. : 1485)⁷⁸.

75. Il est possible de rapprocher cette distinction de celle opérée par Puren (2011 : 286, 300) entre « méthode » (telle que la « méthode active » ou la « méthode répétitive ») et « méthodologie » (ensemble de méthodes historiquement stabilisé telle que la « méthodologie audio-orale»). La didactique de l'intercompréhension serait alors une « méthodologie » et ce qui est appelé ici une « démarche d'intercompréhension » une « méthode ». Pour un développement plus long de cette idée, cf. Candelier & Schröder-Sura 2016 : 42-43.

76. Klee & Egli Cuenat (2011 : 9-10, 44-45).

77. On ne peut de ce fait qu'encourager les enseignant·e·s qui s'engagent dans la DIL à consulter des sites contenant des matériaux de didactique de l'intercompréhension, comme le site de Miriadi cité dans l'encadré, afin d'enrichir leur abord de la compréhension pour la langue qu'ils enseignent.

78. Les rapports entre didactique intégrée, intercompréhension et enseignement bilingue ont été analysés par Gajo 2011 et Fonseca 2021. Indépendamment de la rigueur avec laquelle on peut — comme nous avons cherché à le faire dans la présente publication — définir ce qui constitue la particularité de ces diffé-

Plus largement, l'intercompréhension intégrée a été définie comme une multiple intégration : a) de la langue majoritaire de scolarisation et des langues affines de même groupe (comme p. ex., le portugais, le castillan, le catalan, l'occitan, le français, l'italien, le roumain) ; b) de ces langues et de matières disciplinaires comme la technologie, les mathématiques, les sciences expérimentales, l'histoire ; c) de cette méthodologie dans les cursus scolaires afin d'en faire évoluer les habitus (Escudé 2011a 2016a) :

« En termes de compétence cognitive, l'intercompréhension intégrée permet réellement d'accélérer et de structurer les démarches de transfert entre langues. Il semble que l'entrée traditionnelle dans une langue, quelle qu'elle soit, c'est-à-dire romane (le français, l'italien) ou non (l'anglais) importe peu. Dans l'enseignement traditionnel donné aux élèves, il n'y a pas de structuration dans la comparaison des codes : les langues restent étanches, dans une démarche tubulaire. Or, l'intercompréhension traite de la transversalité des codes et implique que l'on entre dans la structure des langues ? L'intercompréhension intégrée met au service des apprentissages notionnels cette démarche de jeu entre langues. » (Escudé 2011a)

À la différence de la DIL, qui par ailleurs ne se limite pas à un travail entre langues apparentées et ne cherche pas à contribuer à l'enseignement d'une autre discipline, l'intercompréhension intégrée ne vise pas la production dans une langue visée, mais cherche à rendre visible la structure systémique d'un groupe de langues — morphologique, syntaxique, lexicale — au sein duquel se situent des langues travaillées et la *langue de scolarisation. Dans ce cadre, « la circulation est totale entre langues » (Escudé 2011b) : toute langue peut être, si les locuteurs la maîtrisent suffisamment⁷⁹, langue-source, langue-cible et... langue-pont (Escudé 2011c). Moteur d'observation langagière, de stimuli métalinguistiques et de vigilance cognitive, l'intercompréhension intégrée demande aux élèves d'être en attention permanente sur la forme des énoncés, des consignes et des supports. Le manuel scolaire Euromania, manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes (Escudé dir. 2008) a pu servir d'illustration à cette méthodologie (Escudé 2011 a 2012, 2020a, Fonseca 2021, Fonseca & Gajo 2014).

La didactique de l'intercompréhension — origines et développements actuels

C'est dans la première partie des années quatre-vingt-dix que l'élaboration de principes et de pratiques didactiques spécifiques cherchant à mettre en œuvre la didactique de l'intercompréhension a pris son essor, parallèlement en France et en Allemagne, d'abord pour les

rentes approches, les frontières qui les délimitent peuvent parfois sembler poreuses. Comme nous l'avons montré un peu plus haut à propos de la distinction entre démarches d'intercompréhension et didactique de l'intercompréhension, cela tient en particulier au fait que ces approches ont parfois recours à des procédés semblables.

79. Jules Ronjat rappelle ce principe dès 1913 : « Les différences de phonétique, de syntaxe, de morphologie et de vocabulaire ne sont pas telles qu'une personne possédant pratiquement à fond un de nos dialectes [de langue occitane ou catalane] ne puisse converser dans ce dialecte avec une autre personne parlant un autre dialecte qu'elle possède pratiquement à fond. » (Ronjat 1913b : 12).

langues romanes (Blanche-Benveniste 1991, 1994, 1995 ; Blanche-Nenveniste & Valli 1997 ; Meissner 1995 ; Dabène & Degache 1996), puis ultérieurement pour d'autres familles de langues, germaniques (Hufeisen et Marx 2007) et slaves (Zybatov 2007). Le développement de cette didactique de l'intercompréhension (Meissner et al. 2004 : 16) a été rapide et diversifié. Conçue à l'origine pour des publics d'étudiants universitaires ou d'adultes, elle s'est intéressée ensuite à des publics d'adolescents ou d'enfants dans le cadre scolaire. Longtemps orientée principalement vers la compréhension écrite, elle s'est intéressée également ensuite à la compréhension orale (Bonvino et Caddeo 2007 ; Jamet 2007). D'autres travaux ont conduit à dépasser, là où cela paraissait pertinent, la centration initiale sur les « langues parentes », au sens de langues de la même famille. C'est ainsi que Klein (2008) s'est intéressé au recours à l'anglais comme « base possible de l'intercompréhension romane », et Forlot (2009) au « rôle de l'anglais dans les apprentissages linguistiques [...] en contact des langues ». Pour toutes ces évolutions, on consultera Escudé & Janin (2010), Escudé & Calvo del Olmo (2019) et Capucho (2011), dans lesquels on retrouvera la trace de nombreux projets soutenus par l'Union européenne.

Plus récemment (2012-2015), une vingtaine d'équipes européennes travaillant dans le domaine de la didactique de l'intercompréhension ont collaboré, grâce à des financements européens, au sein d'un projet intitulé MIRIADI (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance* - <https://www.miriadi.net/>).

Elles ont produit deux référentiels de compétences (De Carlo 2015). L'un, le REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*) concerne les compétences que la didactique de l'intercompréhension permet de développer chez les apprenant·e·s. Il se réfère au CARAP (cf. ici-même, **chapitre B-1.3.4**). On en trouvera une description dans De Carlo & Anquetil 2019. L'autre, le REFDIC (*Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension*), concerne les compétences enseignantes pour le recours à la didactique de l'intercompréhension (Andrade & De Carlo 2020).

Le site de MIRIADI fournit également des matériaux d'enseignement-apprentissage pour la didactique de l'intercompréhension (cf. encadré ci-dessus). Sa maintenance est aujourd'hui assurée par l'association APICAD (*Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance*).

De 2016 à 2019, un autre projet à financement européen, le projet EVAL-IC — parfois écrit EVALIC — (*Évaluation des compétences en intercompréhension* - <http://evalic.eu/>) a élaboré des descripteurs destinés à l'évaluation des compétences en intercompréhension ainsi qu'un protocole et des outils d'évaluation et d'attestation de ces compétences pour les langues romanes (pour plus de détails, cf. le site du projet ; Garbarino & Melo-Pfeifer 2020).

Parallèlement, des « lignes de partage » ont vu le jour à l'intérieur de « la galaxie intercompréhensive » (Ollivier 2022 : 68). Sans être remis en cause en tant que fondement de l'ensemble de la galaxie (ibid. : 78), le « canal historique » (ibid. : 74) que constitue l'*intercompréhension réceptive* — celle que nous avons définie plus haut — se voit flanqué aujourd'hui de diverses propositions de dépassement dont la plus ultime se fixe comme objectif, pour les langues romanes, le développement d'une « compétence de communication panromane ». Une telle compétence « ferait appel à l'ensemble du répertoire de la personne et se déclinerait dans toutes les activités langagières : réception, production, interaction et médiation » (ibid. : 76)⁸⁰. La place de la production au sein des approches intercompréhensives fait l'objet de nombreuses réflexions depuis plusieurs années, qui soulignent d'une part que « apprendre à comprendre une ou des langues génère [...] des connaissances et compétences dans cette/ces langues/s — même en production », et d'autre part qu'il convient de réfléchir aux moyens de développer, en symétrie avec l'intercompréhension, une compétence

80. On notera également que de telles propositions peuvent, en reprenant le concept de « translanguaging » (Garcia & Lin 2017), se construire en intégrant le refus de la notion de langue.

d'« interproduction » grâce à laquelle un individu peut être capable de « produire dans une langue de façon à être compris de locuteurs qui ne disposent d'aucune compétence spécifique dans cette langue » (ibid. 70). On retrouve ici exactement la définition que donna, en 1897 pour des langues du sous-groupe scandinave puis en 1913 pour l'ensemble des dialectes occitans et catalans, Jules Ronjat à qui l'on doit le terme « d'intercompréhension » (Ronjat 1913b et Escudé 2010).

Pour suivre ces développements, on pourra consulter le site MIRIADI (cf. plus haut), qui tient à jour une rubrique informant sur divers événements et activités concernant la didactique de l'intercompréhension.

L'éducation interculturelle

L'objet des lignes qui suivent ne peut être d'aborder toutes les facettes de ce que divers·e·s auteur·e·s regroupent sous le terme d'« éducation interculturelle », qui recouvre des réalités souvent complexes.

L'ambition se limite à expliciter le lien que les auteur·e·s du CARAP ont établi entre le domaine culturel et les approches plurielles (AP). Cela conduira, de façon ponctuelle, à fournir quelques indications de base sur certains débats qui agitent les travaux portant sur ce que l'on appelle couramment, de façon parfois problématique⁸¹ « l'interculturel »⁸².

On le sait, la dénomination complète de ce que l'on réduit souvent aux termes « approches plurielles » fait clairement référence aux aspects culturels : « Approches plurielles des langues et des cultures ».

Il en va de même, comme on l'a vu au début du présent **chapitre 1.3**, de la définition de ces approches en tant qu'approches « qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (cf. site du CARAP : <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>).

Dans la logique ainsi tracée, commune aux apprentissages linguistiques et culturels, la première partie de la définition fournie par le CARAP pour « l'approche interculturelle » s'énonce en termes de mise en relation — et plus précisément d'appui — entre variétés culturelles :

« L'approche interculturelle [...] connaît de nombreuses variantes qui ont en commun de reposer sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) (conçues comme hybrides, perméables et dynamiques) pour en comprendre d'autres relevant

81. C'est également ainsi que Dervin qualifie cette appellation, qu'il considère comme « parfois polysémique, parfois sémantiquement vide » (2016 : 97).

82. Pour la distinction entre pluriculturalité et interculturalité, cf. note 50, **chapitre B-1.2.2**. Pour Byram (2017 : 109-110), « [l'] interculturalité implique de manifester de l'ouverture, de l'intérêt [...] envers des personnes relevant d'autres cultures [...], d'évaluer ses propres schémas ordinaires de perception du monde [...]. L'interculturalité permet ainsi d'agir comme médiateur entre des personnes de différentes cultures [...]. L'interculturalité n'implique pas de s'identifier avec un autre groupe culturel ou d'adopter ses pratiques culturelles ».

d'une ou plusieurs autres aire(s) culturelle(s). » (ibid.)

On peut noter dès à présent que c'est la multiplicité de ces « variantes » qui a conduit les auteur·e·s du CARAP à hésiter entre « approche interculturelle » au singulier et « approches interculturelles » au pluriel (cf. p. ex. Candelier et Schröder-Supra 2015 : 12). Pour éviter de dire que les approches interculturelles constituent une des AP, on préférera parler, comme on le fait ici, d'« éducation interculturelle ». Ce terme, en mettant l'accent sur les aspects éducatifs, rend justice à la seconde partie de la définition fournie par le CARAP, qui réfère au contact entre individus :

*« Ces principes [de "l'approche interculturelle"] prônent également la mise en œuvre de *stratégies destinées à favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents. » (ibid.)*

La formulation « conçues comme hybrides, perméables et dynamiques » est un écho à des débats parfois très vifs qui ont accompagné les diverses variantes.

Pour donner une vue d'ensemble de ces débats, on s'appuiera essentiellement sur un article de Buchart (2019) dont le mérite est de résumer les positions en présence et de proposer un dépassement didactiquement réaliste des oppositions sur lesquelles elles se fondent. Pour ce faire, et à la suite en particulier de Dervin (2011), elle distingue entre « un interculturel "solide" » et « un interculturel "liquide" » (Buchart 2019 : 71).

« [La] conception solide de la culture émane [...] de l'idée d'un caractère national définissable. » Les « domaines qui ont le plus favorisé cette approche solide » sont historiquement l'ethnologie et la psychologie (ibid.). La première en postulant que l'on peut définir « un certain nombre de traits caractéristiques applicables aux différents membres d'un même peuple ». La seconde sous la forme d'une « sous-discipline de la psychologie générale, la caractérologie ethnique, [qui] s'est concentrée sur l'établissement d'une typologie humaine, en lui donnant une origine plus souvent congénitale qu'environnementale » (ibid. : 71-72). « Le concept de caractère national a depuis été dénoncé, critiqué, puis été abandonné par les chercheurs », mais « il est loin d'être mort dans la société civile » (ibid. : 73-74 ; Escudé 2012)

On doit bien constater que cette perception de l'altérité convient bien à — et est en retour favorisée par — la structuration langue par langue de l'enseignement des langues étrangères, qui met en présence des paires d'objets isolés : anglais - français ; espagnol - français ; allemand - français, etc.

D. Coste parle à ce sujet « d'une altérité [...] pensée comme étant nécessairement de l'autre côté de la frontière » et « d'un dispositif en face à face [où] prévaut un postulat d'homogénéité » (2016 : 60). Chaque culture — p. ex. la culture française et la culture anglaise — « est dotée de sa cohérence propre, de sa forme de pérennité » (ibid. 61). Byram critique également « l'idée de cultures uniformes et complètement distinctes » (2017 : 105).

La mise en cause de la conception solide de la culture s'exprime souvent en termes

de rejet d'une interprétation marquée par des tendances à la réification (ou chosification) et à l'essentialisation des phénomènes culturels (Blanchet & Coste 2010 : 11, 13 ; Buchart 2019 : 66-67 ; Byram 2017 : 105 ; Coste 2016 : 61). Autrement dit, malgré la relative diversité de l'usage qui est fait de ces termes par les auteur·e·s cité·e·s, le concept de culture ainsi produit est considéré comme une chose, un objet du réel, et la culture « d'un peuple » est, par-delà la diversité des individus, réduite à certains traits (Buchart 2019 : 67), qui peuvent être, éventuellement, ceux d'un groupe dominant (Byram 2017).

En introduction au chapitre qu'elle consacre à l'« approche liquide », qui correspond à une « approche postmoderne du rapport à l'altérité », Buchart reprend le thème de l'essentialisation :

« L'essentialisation théorique de la différence est contredite dans la pratique par l'instabilité identitaire due à la mutation continue de l'individu. Dans un monde "internationalisé", peut-on encore réduire l'Autre à un ensemble de comportements prédéterminés ? » (2019 : 74)

C'est dans le champ anthropologique, mais aussi plus généralement dans ceux de la sociologie et de la philosophie, qu'est née cette « remise en cause de la conception solide, nationale et relativement statique de la culture » (ibid.). En s'appuyant sur divers·e·s auteur·e·s qui s'inscrivent dans ces champs, elle énumère certaines évolutions tant technologiques que sociales qui sont à l'origine du passage à cette nouvelle approche (ibid. : 74-76) : l'internationalisation déjà citée, et la globalisation « qui engendre la porosité, voire l'abolition des frontières » ; « la création de médias de masse, en particulier la télévision et internet, [qui] contribuent à la valorisation du disparate, de l'éclectique, de l'hétéroclite » ; le pluralisme et l'éclectisme, qui conduisent à ce que « la réalité des sociétés se présente [...] "sous des dehors plus mous et plus fluides" »⁸³ ; « la focalisation de la pensée postmoderne sur l'intersubjectivité des échanges et sur l'individu, signe d'un retour à l'individualisme dans une acception positive du terme » ; l'idée selon laquelle « l'individu postmoderne ne s'identifie plus à un groupe en particulier. Ses appartenances se multiplient et changent très rapidement ».

C'est cette même idée qu'expriment Blanchet et Coste en recourant à la notion de communautés de pratiques (2010 : 19)⁸⁴ :

« Les acteurs sociaux sont définis comme partie prenante à des degrés divers de plusieurs configurations culturelles, comme constitutivement pluriculturels et comme susceptibles de circuler tour à tour dans et entre ces "cultures"⁸⁵ conçues alors comme propres à des communautés de pratiques⁸⁶ (famille,

83. Buchart cite ici Vattimo (1990 : 82).

84. Sur ce point, cf. aussi Dervin (2016 : 103-104).

85. On peut sans doute reconnaître dans l'emploi des deux prépositions une référence à la distinction entre pluriculturalité et interculturalité déjà exposée.

86. Selon nous, parler ici de « communautés de pratiques » ne réduit pas les spécificités culturelles à des pratiques culturelles. Chacune de ces communautés peut également se distinguer ou se rapprocher

groupe de pairs, réseaux sociaux, milieu professionnel, audiences et cibles des médias, etc.) [...]. Ces appartenances à de multiples communautés de pratiques sont elles-mêmes à concevoir en termes de circulations plus que de cloisonnement. Passages et transversalités relèvent de phénomènes transculturels, intersections et recouvrements partiels entre les cultures de communautés de pratiques [...]. ».

Comme cela a été annoncé plus haut, Buchart défend « un positionnement intermédiaire entre ces deux compréhensions de la notion d'interculturel, qui [lui] semblent extrêmes. » (66). Sa position est résumée clairement dans ces quelques lignes :

« Je ne me positionne ni dans le paradigme culturaliste⁸⁷ et solide qui tendrait à faire croire qu'une nation serait constituée d'individus correspondant aux mêmes descriptions comportementales, ni dans un paradigme liquide qui nierait toute possibilité de généralisation à une communauté. Il existe d'après moi une troisième dimension, intermédiaire, qui prendrait en compte ces généralisations comme de simples "tendances" ou inclinaisons et non comme des faits définis une fois pour toutes, et qui considérerait en même temps un autre plan : celui de l'instabilité et de la mouvance des construits culturels, induites par l'individualité même. »

La spécification « conçues comme hybrides, perméables et dynamiques » accolée au terme « cultures » dans la définition du CARAP et dont on aura retrouvé l'écho dans les thèmes abordés à propos de l'approche liquide de la culture a pour fonction d'écartier une interprétation trop « solide » des descripteurs du référentiel. C'est ainsi, p. ex., que dans le descripteur du CARAP « Connaitre quelques particularités de la culture propre par rapport à certaines pratiques sociales ou coutumes d'autres cultures » (K-8.7.2), « culture propre » ne doit pas être interprété comme une culture nationale unique dans laquelle on s'inscrit en totalité, mais comme l'ensemble des appartenances culturelles dans lesquelles, à un moment donné, chacun s'inscrit et dont il s'agit de connaître les particularités par rapport à d'autres configurations culturelles rencontrées.

¿Cómo nos entendemos?

Matériel didactique pour étudiants étrangers qui suivent un cours d'espagnol en Espagne

Résumé

d'autres communautés par des valeurs ou des représentations.

87. Pour Buchart, le culturalisme « réduit l'autre à des caractéristiques dites "culturelles", par opposition aux caractéristiques "naturelles" » (ibid. : 67). C'est également à propos d'« approches culturalistes » que Lemoine-Bresson indique que « fréquemment, la mise en avant du mot "culture" promeut des idées figées et réductrices sur les individus, notamment dans le cadre de l'enseignement des langues auprès de jeunes élèves » et constate que de telles approches sont susceptibles d'accentuer et de maintenir des frontières (2021 : 41-42).

Après avoir échangé, à l'occasion de plusieurs activités didactiques, sur les malentendus possibles auxquels peuvent être confrontés des étrangers dans leurs rapports avec des Espagnols, les étudiants sont invités, lors de la tâche finale (Paso 3) à inverser la perspective et à rédiger une série de conseils destinés à des Espagnols visitant leur propre pays.

Exemple de descripteur fourni par le CARAP allant dans le sens des objectifs de cette activité

S-4.1 Savoir construire des explications adaptées à un interlocuteur étranger sur un fait de sa propre culture.

Référence

Voir site du CARAP — carap.ecml.at/teachingmaterials : Éducation interculturelle.

Source originale

Fernández Peña ; R. (2007). Section ¿Cómo nos entendemos?, from the activity *El componente sociocultural en la clase de ELE: Revista didáctica ELE*, n° 6. [https://marcoele.com/descargas/6/fernandez_componentecultural.pdf]

Encadré 6 – Un exemple d'activité relevant de l'éducation interculturelle

On notera qu'un tel matériel peut être — et devrait être — utilisé dans l'esprit du « positionnement intermédiaire » proposé par Buchart (cf. citation ci-dessus) : les différences constatées sont des « tendances » qui n'ont pas à être généralisées à l'ensemble d'une population, mais qui sont suffisamment fréquentes pour qu'il soit souhaitable d'informer à leur propos des personnes étrangères qui visitent le pays. De telles activités n'impliquent pas nécessairement une adhésion à une approche « solide » de la culture.

Un mot sur le rôle des institutions européennes et internationales dans la promotion de l'éducation interculturelle

On trouvera dans la première partie de l'article de Buchart (2019 : 66-70) une présentation rapide du rôle joué — « avec les meilleures intentions du monde » (ibid. : 67) — par l'UNESCO et le Conseil de l'Europe dans la construction d'une conception réifiante de la culture, ainsi que des échos de critiques qui interrogent le choix effectué par ce dernier d'assigner à l'enseignement des langues et des cultures des « objectifs éminemment politiques » (ibid. : 69). Pour notre part, nous pensons que toute discipline se doit de contribuer, par-delà et à travers ses objectifs spécifiques, aux finalités de l'école relatives au vivre ensemble. Nous mettons en garde par ailleurs contre une confusion entre les différentes institutions européennes (le Conseil de l'Europe n'est pas l'Union européenne) et une analyse unilatérale et simplificatrice de leur rôle (Candelier et al. 2021).

1.3.3 « ... des activités d'enseignement-apprentissage... » oui, mais quels apprentissages ? : AP et DIL

Nous avons déjà fait état de confusions, chez certain·e·s auteur·e·s, entre DIL et DdP (cf. **note 31**).

Une telle confusion peut difficilement apparaître entre DIL et AP, du fait de la définition explicite attribuée aux AP. Dans cette définition, on parle d'« activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles ». Dans la définition de la DIL proposée ici en B-1.1 on parle de « langues dont [l'apprenant·e] effectue l'apprentissage ».

Dans le second cas (la DIL), il s'agit donc clairement d'apprentissage des langues. Dans le premier (les AP), la formulation est plus large : les apprentissages qui « impliquent » les langues peuvent certes être l'apprentissage de ces langues, mais pas nécessairement.

On aura compris que ces autres apprentissages recouvrent, en particulier, ceux que l'on place dans l'EaL, dont il est dit explicitement, au chapitre précédent qu'il concerne également des langues dont l'école ne vise pas l'apprentissage.

Au chapitre suivant, nous reviendrons sur les buts des diverses approches plurielles en nous appuyant sur les descripteurs du CARAP.

Retour sur des citations d'auteur·e·s... et une distinction bien pratique en allemand

On pourra repérer divers aspects de ces apprentissages « qui ne sont pas des apprentissages de langues » à divers endroits du chapitre que nous avons consacré à la DdP (voir aussi Candelier 2021b : 213-2017). Par exemple lorsque Wiater (2006 : 60) affirme que la DdP a également pour but, outre un apprentissage coordonné des langues, « l'expérience de la richesse des langues et des cultures ». Ou encore Moore, lorsqu'elle indique que la DdP se donne « comme enjeu la promotion des langues et l'ouverture aux cultures » (**cf. plus haut également**).

On constatera avec intérêt que deux termes couramment utilisés en allemand pour qualifier des démarches didactiques relevant de la DdP mettent bien en évidence ce qui distingue la DIL et la DdP. Il s'agit des termes « sprachenvernetzend » et « sprachenübergreifend ». Le premier parle de démarches qui relient les langues, les mettent en réseau. Ce qui correspond à la démarche centrale de la DIL. Le second est moins facile à traduire, car « übergreifend » renvoie à la fois à l'idée de globalité et de transversalité. Donc à des démarches qui « saisissent » (c'est le sens même de « greifen ») les langues comme un tout, et de façon transversale. C'est ce terme que nous mettrions volontiers en relation avec les AP. Car tout comme l'expression « activités d'enseignement-apprentissage », il n'est pas dit qu'il s'agit nécessairement d'apprendre les langues.

1.3.4 Un cadre de référence pour les approches plurielles : le CARAP

L'objectif du *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* est d'aider à la mise en place des AP, telles qu'elles ont été décrites ci-dessus. Sa version actuelle (Candelier et al. 2012a) est le résultat d'un travail collectif de

plusieurs années mené par des spécialistes des diverses AP, au sein de projets du Centre européen pour les langues vivantes de Graz (CELV, Conseil de l'Europe) (ibid. : 3). Comme on va le voir, il s'agit essentiellement d'un instrument à visée pratique. C'est sous cet angle que l'on cherchera à le présenter, en ayant particulièrement en tête les besoins de personnes qui s'engagent dans le recours à la DIL.

Public cible et genèse

Sur le site du CARAP (<http://carap.ecml.at/>), le cadre de référence (ou « référentiel ») lui-même occupe une place centrale, parmi d'autres outils qui viennent le compléter : essentiellement des matériaux didactiques destinés aux apprenant·e·s et quelques matériaux de formation ou auto-formation des enseignant·e·s.

Dans son ensemble, le contenu du site s'adresse à quatre types de publics : enseignant·e·s de toutes matières s'intéressant à la formation plurilingue et interculturelle des apprenant·e·s ; formateurs/formatrices d'enseignant·e·s ; responsables éducatifs ; concepteurs/conceptrices de curriculums et de matériaux d'enseignement (Candelier et al. 2012a : 10).

Dès les premières réflexions concernant le référentiel, il a été acquis qu'il s'agirait d'un référentiel unique, commun à toutes les AP (ibid. : 9.) Il était en effet facile de constater que les quatre approches, par-delà les fonctions différentes qu'elles remplissent dans l'ensemble d'un cursus éducatif, visent des compétences et des « ressources » (savoirs, savoir-être et savoir-faire — cf. plus bas) qui leur sont en grande partie communs, reposant sur une caractéristique conjointe (donner lieu à un travail simultané sur plusieurs langues et / ou éléments issus d'aires culturelles différentes), exprimée par la définition qu'elles partagent.

Ce choix a été largement confirmé lors du travail de rédaction des descripteurs qui composent le référentiel. Ce travail a été conduit de façon inductive, à partir de formulations d'objectifs d'enseignement qui ont été recensés systématiquement dans un peu moins d'une centaine de publications didactiques relatives aux quatre AP (ibid. : 92-97), et qui ont été ensuite classées et synthétisées⁸⁸. En effet, on a constaté que souvent, un même descripteur était élaboré à partir de documents qui concernaient non pas une seule approche plurielle, mais plusieurs. Vouloir séparer les descripteurs en fonction de l'approche plurielle dont ils peuvent constituer les objectifs aurait conduit à de nombreuses répétitions des mêmes descripteurs (Candelier 2018 : 220-221).

Compétences et ressources

Comme on peut le voir en consultant le bloc de la page d'accueil du site, consacré aux « descripteurs », ces derniers sont soit des descripteurs de compétences, soit

88. Cf. Candelier et al. (2012a : 13). Pour des détails sur la procédure et les difficultés rencontrées, cf. Candelier & de Pietro (2011 : 263-268). On notera que dans les autres chapitres, cet article comprend certaines indications concernant le CARAP qui renvoient à une ancienne version de ce document et ne sont plus valides.

des descripteurs de ressources. Les ressources ainsi décrites, qui se répartissent en « savoirs », « savoir-être » et « savoir-faire » (désormais SAV, S-E et S-F, abréviations en anglais K, A et S, voir note 124), sont des ressources « internes » dont dispose un individu. Elles s'opposent en cela aux « ressources externes » auxquelles cet individu peut avoir également recours. Par exemple, dans le domaine de l'utilisation des langues, des dictionnaires, guides de conversation ou grammaires (Candelier et al. 2012b : 11). Dans le cadre du CARAP, même lorsqu'on parle sans autre précision de « ressources », c'est toujours de ressources internes qu'il s'agit⁸⁹.

La conception retenue des compétences et de leur articulation complexe avec les ressources est exprimée clairement dans les extraits suivants :

« [...] les compétences représentent des unités d'une certaine complexité, liées à des tâches socialement pertinentes dans le contexte desquelles elles sont activées ; elles consistent, dans ces situations, en la mobilisation de ressources diverses [...] il importe de comprendre que diverses compétences peuvent être mises en œuvre dans une situation donnée et face à une tâche donnée. Chacune de ces compétences fait alors appel à (mobilise) un certain nombre de ressources qui, dans la variété des situations et des tâches, ne seront jamais exactement les mêmes. En outre, dans ces situations, des compétences différentes peuvent faire appel, en partie, aux mêmes ressources. » (Candelier et al. 2012b : 19, 20-21)

Autrement dit, les liens entre compétences et ressources ne se réduisent jamais à des relations bi-univoques et varient d'une situation de mise en œuvre à une autre. Si l'on peut, ponctuellement, tenter de mettre en relation une compétence donnée avec des ressources qu'elle mobilise dans une situation elle-même donnée (cf. Candelier et al. 2012a : 84-91), il n'est pas possible de décrire l'ensemble des liens compétences - ressources d'un référentiel.

C'est ce qui a amené les auteur-e-s du CARAP à poser deux ensembles séparés : un ensemble de compétences limité aux compétences les plus globales (le Tableau des compétences globales — ibid. : 20-24) et un ensemble substantiel de Listes de ressources (ibid. 25-57). Entre les deux, ils posent l'existence d'un continuum qu'ils renoncent explicitement à décrire (Candelier et al. 2012b : 22). Malgré ces limites inhérentes à la complexité de la matière dont on ambitionne de rendre compte, l'ensemble du référentiel leur apparaît comme suffisamment opératoire pour ses buts pratiques (Candelier et al. 2012b : 91).

À propos des descripteurs de ressources : quelques caractéristiques importantes

En tant que cadre de référence pour les AP, le CARAP n'a pas vocation à intégrer dans ses descripteurs l'ensemble des compétences et ressources visées par l'enseignement des langues. Il se concentre sur les descripteurs pour lesquels les

89. Pour cette distinction entre compétences et ressources, les auteur-e-s ont tiré profit de travaux autour du concept de compétences en sciences de l'éducation (Candelier et al. 2012a : 11-13) dont on précisera plus loin les apports.

AP apportent une contribution à cet enseignement comme à d'autres aspects plus larges de la formation pour lesquelles les langues constituent un vecteur privilégié de développement (comme l'éducation interculturelle). Pour la liste de ressources, il le fait en distinguant entre les ressources pour le développement desquelles un recours aux AP est « nécessaire » et celles pour le développement desquelles l'apport des AP est seulement « important », ou « utile »⁹⁰.

Pourtant, les descripteurs de ressources sont très nombreux, et cela peut effrayer les utilisateurs/utilisatrices potentiel.le.s. Bien sûr, comme on peut s'en rendre compte facilement en consultant les descriptifs des matériaux didactiques qui se trouvent sur le site, une seule et même activité didactique développe simultanément plusieurs ressources (cf. p. ex. le matériel sur les verbes modaux déjà présenté en B-1.1, (<https://carap.ecml.at/tabid/2313/PublicationID/32/Default.aspx>)).

Mais si cela permet de « traiter » un nombre élevé de descripteurs avec un nombre bien plus restreint d'activités didactiques, cela n'enlève rien au poids que constitue leur nombre pour leur consultation et leur usage.

Plusieurs explications peuvent être fournies à propos de ce nombre élevé, qui ont à voir avec divers choix qu'assument les auteur.e.s :

Les descripteurs du CARAP, en rupture avec la tradition inaugurée par le *CECR, n'ont pas été conçus et sélectionnés comme des outils d'évaluation des apprentissages. Leur but est avant tout d'aider les enseignant.e.s à enseigner⁹¹, en leur proposant des formulations d'objectifs parmi lesquels ils ou elles peuvent choisir. Cela suppose une explicitation-décomposition fine des objectifs qui ne s'impose pas lorsqu'il s'agit non plus d'enseigner mais d'évaluer.

S'ajoute à cela l'importance qu'accordent les concepteurs du CARAP à une conception qui fait des enseignant.e.s les actrices réflexives et les acteurs réflexifs et de leur pratique, conception d'autant plus indispensable que l'« innovation que représentent les approches plurielles suppose un travail de remise en cause de certaines représentations acquises » (Candelier & Schröder-Sura 2015 : 14) :

« Les descripteurs du CARAP apparaissent alors [...] comme une “aide à penser” les objectifs à poursuivre. Celle-ci peut intervenir de diverses manières. Soit en aidant l'enseignant-e à formuler un besoin qu'il/elle perçoit, que ce soit sous forme de l'énoncé d'un savoir, savoir-être ou savoir-faire à construire, ou sous forme de problème (cf. De Pietro & Facciol 2012). Soit en lui proposant des types d'objectifs auxquels il/elle n'aurait pas spontanément pensé. » (Candelier & Schröder-Sura 2015 : 14)

90. C'est le sens des « clés » plus ou moins colorées que l'on trouve auprès des descripteurs. Par exemple, les AP sont nécessaires pour l'ensemble des descripteurs consacrés au « savoir comparer », importantes pour un savoir-faire comme « S 2.1 Savoir identifier des sons » et simplement utiles pour le savoir-être « À 18.4 Disponibilité à apprendre des langues tout au long de la vie ».

91. Par « enseigner », on entend ici les phases où il s'agit directement d'aider l'élève à apprendre. Dans un sens plus large, « enseigner » comprend, parmi ses phases, l'évaluation et l'autoévaluation.

Les auteur·e·s poursuivent :

« C'est justement parce que ces listes sont des aides à penser qu'elles doivent être au plus près des représentations éventuellement très précises de l'enseignant·e en fonction des besoins qu'il ressent concrètement, ce qui nécessite qu'elles soient relativement exhaustives ». (ibid. : 14-15)

Si pour les auteur·e·s du CARAP, le nombre de descripteurs ne devrait donc pas être réduit *a priori*, cela n'exclut pas des réductions en fonction de certaines catégories d'intervention didactique. De telles réductions préalables peuvent s'effectuer p. ex. selon le niveau du cursus scolaire visé (préscolaire, primaire, etc.), sélection pour laquelle un instrument spécifique est proposé sur le site du CARAP⁹². Ou encore en fonction du but global de l'intervention (ibid. : 15).

Même si « ce sont bien les compétences qui sont en jeu lorsque l'on est engagé dans une tâche, telle p. ex. que chercher des informations dans un texte rédigé dans une langue qu'on ne connaît pas » et qui sont « placées aujourd'hui au cœur même des finalités de l'enseignement et de l'apprentissage », ce sont les ressources « qu'il est — jusqu'à un certain point — possible de décontextualiser, d'isoler [...] de définir en termes de maîtrise et d'enseigner dans les pratiques éducatives » (Candelier et al. 2012b : 19-20) :

« Autrement dit, ce sont finalement les ressources qui peuvent être travaillées concrètement en classe, en plaçant les élèves face à diverses tâches didactiques — l'enseignement contribuant ainsi à la mise en place des compétences via les ressources que celles-ci mobilisent. » (ibid. : 20)

C'est pourquoi, dans la base de données du site du CARAP, c'est bien avec des ressources, et non des compétences, que l'on peut rechercher des matériaux didactiques (cf. l'interface de recherche de cette base).

Les usages du CARAP

1. L'expérience accumulée lors de l'utilisation des descripteurs de ressources pour la confection de la base de données du site a confirmé que les savoirs, savoir-être et savoir-faire qu'ils expriment constituent un niveau d'analyse efficace pour caractériser des matériaux didactiques.

Il s'agit là d'un des usages essentiels du CARAP, auquel les enseignant·e·s peuvent recourir : en confrontant un matériel didactique aux descripteurs de ressources du CARAP, on bénéficie d'un ensemble de formulations explicites qui permettent d'énumérer de façon plus robuste les objectifs qui peuvent être visés par son emploi. Schröder-Sura & Melo-Pfeifer (2017) fournissent un exemple d'application de cet usage : la recherche systématique de dimensions plurilingues et interculturelles dans plusieurs manuels d'enseignement de langues en Allemagne (2017 : 94 et suivantes).

92. Cet instrument, intitulé *Le CARAP — Les ressources au fil des apprentissages*, se trouve dans la partie Documents du site.

L'énoncé de descripteurs de ressources correspondant aux savoirs, savoir-être et savoir-faire potentiellement développés par un matériel ou une activité didactique constitue un moyen efficace pour évaluer la pertinence du recours à ce matériel ou cette activité pour un travail qui s'inscrit dans le cadre d'une approche plurielle donnée. Nous reviendrons plus en détail sur ce point plus bas (dans la partie facultative intitulée *Compétences et ressources - compléments*) en prenant l'exemple de l'aide qui peut être fournie à des enseignant·e·s de langues qui cherchent à mettre en place la DIL et peuvent être tentés d'utiliser des matériaux qui conviennent mieux à l'EaL.

Les auteur·e·s de matériaux didactiques peuvent bien sûr aussi utiliser les descripteurs du CARAP pour accompagner leurs productions afin d'indiquer les objectifs visés (comme cela a été fait pour les matériaux de la base de données du site du CARAP). C'est le cas dans le matériel *PluriMobil*, qui traite de la *Mobilité pour les apprentissages plurilingues et interculturels* et ses « plans de leçons » (<https://plurimobil.ecml.at/> - cf. aussi Egli Cuenat et al. 2015 : 38).

2. En fournissant une vue d'ensemble des savoirs, savoir-être et savoir-faire potentiellement développés par les AP, les descripteurs de ressources proposés par le CARAP peuvent également aider à penser les synergies possibles entre les ces approches et donc à mieux percevoir la façon dont elles peuvent s'articuler au sein d'un curriculum⁹³.

Pour ce qui concerne la DIL, c'est à nouveau avec l'EaL que la question se pose principalement, partout où cette autre approche figure dans les programmes et est effectivement pratiquée.

Quelle que soit la langue enseignée (y compris la *langue de scolarisation, qu'elle soit ou non langue seconde), l'enseignant·e qui est en charge de l'enseigner et qui sait que des activités d'EaL ont été effectuées ou sont effectuées parallèlement devrait s'enquérir de leur contenu afin de chercher à en tirer profit. Réfléchir en termes de savoirs, savoir-être et savoir-faire en comparant ce qui est visé par les activités d'EaL et ce que vise l'enseignement de la langue enseignée semble, ici encore, le moyen le plus solide de procéder.

Lors de cet examen, une attention toute particulière doit être accordée à des descripteurs tels que ceux de l'échantillon ci-dessous. Ils ont en commun le fait de pouvoir correspondre à la fois aux buts de la DIL lors de l'apprentissage d'une langue particulière et à ceux de l'EaL, qui prévoient explicitement le « développement d'aptitudes métalinguistiques » ou « d'attitudes [...] favorables à l'apprentissage des langues », par un travail sur toute langue, présente ou non dans le *répertoire en

93. De la même façon, en offrant une explicitation commune des objectifs visés par les diverses disciplines qui peuvent contribuer à l'éducation plurilingue et interculturelle, les descripteurs du CARAP peuvent permettre de répartir les tâches entre ces disciplines. C'est un des avantages du recours au concept englobant d'approches plurielles (cf. par exemple Candelier 2022b : note 11). Voir aussi l'usage que l'on fera plus loin (**chapitre B-2.4.2**) des descripteurs du CARAP pour faire apparaître les liens entre la DIL et le développement de la langue académique des disciplines scolaires.

construction des élèves.

K-4.2 Avoir des connaissances sur les phénomènes d'emprunts d'une langue à une autre langue⁹⁴

A-9.2.1 Considérer le fonctionnement des langues et de leurs différentes unités (phonèmes, mots, phrases, textes) comme des objets d'analyse et de réflexion

S-1.4 Savoir observer/analyser des structures syntaxiques et/ou morphologiques

Si l'EaL a permis — ou permet parallèlement — de développer des aptitudes à l'observation des structures syntaxiques et/ou morphologiques déjà acquises (S-1.4), ou la capacité des élèves à considérer le fonctionnement des langues comme un objet d'analyse et de réflexion (A-9.2.1) ou encore des connaissances disponibles concernant les phénomènes d'emprunt (K-4.2), on peut s'appuyer sur ces acquis pour avancer, éventuellement en invitant les élèves à les reformuler.

Si l'EaL et l'enseignement de la langue sont/ont été conduits sous la responsabilité d'enseignant·e·s différent·e·s, on peut imaginer des modalités de collaboration inspirées de ce qui est dit en **B-2.2.2 (point 6)** à propos du travail entre les divers·e·s enseignant·e·s de langues au sein de la DIL.

On trouvera dans Kervran (2008) des exemples intéressants de va-et-vient entre enseignement d'une langue (y compris de la langue de l'école) et EaL lorsque l'apprentissage des langues et le travail d'EaL sont menés par une seule et même personne (voir aussi Kervran 2012 : 33-35 et Kervran 2014 : 221-223).

3. Dans plusieurs pays, le CARAP et ses descripteurs ont été utilisés pour la rédaction des programmes ou plan d'études, parfois de façon très explicite, comme dans le Tessin, en Finlande ou dans le Val d'Aoste. Parfois de façon moins explicite.

On trouvera des détails à ce sujet sur le site du CARAP sous la rubrique *Recours au CARAP*. On y verra aussi quelques exemples de travaux de recherche dont les auteur·e·s s'appuient, pour guider leurs analyses, sur les classifications de descripteurs proposées par le CARAP.

Compétences et ressources - compléments

Voici à présent quelques précisions sur les sources de la distinction entre compétences et ressources effectuées par les auteur·e·s du CARAP⁹⁵. Ces derniers réfèrent à Beckers (2002 : 57) pour qui une compétence est la mobilisation de ressources. Pour Jonnaert (2002 : 41), la compétence recouvre pourtant le choix et la combinaison des ressources pertinentes. Pour Le Boterf,

« [...], la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du "savoir mobiliser" ». (1994 : 16)

Il complètera sa pensée près de 20 ans plus tard :

94. Rappel : pour le sens de K, A et 2, voir note 124.

95. Elles sont empruntées à Schröder-Sura (2018 : 84-85).

« La compétence n'est pas une addition : considérer la compétence comme une somme ou une simple addition de ressources, c'est raisonner en termes d'assemblage et non de combinatoire. L'assemblage, comme dans un jeu de Lego, produit une construction dans laquelle chaque élément garde sa forme propre, quelle que soit l'architecture dans laquelle il s'insère [...] Il en va différemment dans une combinatoire qui fait système : chaque élément est modifié par les autres. Le savoir-faire [...] doit se modifier, s'adapter, lorsqu'il se combine avec des savoirs [...] etc. » (2013 : 17)

Tout en adhérant aux propos de ces auteur-e-s à propos de la nature de la compétence et des modifications que subissent les ressources lorsqu'elles se combinent entre elles, on soulignera l'importance, pour le recours aux compétences, que revêtent les ressources : pour pouvoir être mobilisées et combinées, encore faut-il que les ressources soient effectivement présentes.

Le choix des matériaux didactiques en fonction de l'approche plurielle que l'on cherche à développer — DIL ou EaL⁹⁶ ?

En choisissant de recourir, pour un public apprenant donné dans un contexte donné, à telle ou telle approche plurielle, l'enseignant-e ou l'institution effectue un choix essentiel, qui met en lien un jugement sur les besoins de l'élève qu'il s'agit de prendre en compte prioritairement dans une situation d'enseignement donnée avec les buts qu'une approche plurielle vise spécifiquement, selon sa définition même (cf. sur ce dernier point l'introduction du **sous-chapitre B-1.3.2**). Ce choix étant fait, il importe que la sélection des matériaux d'enseignement convienne bien à l'approche plurielle retenue.

Conformément à l'orientation générale de la présente publication, centrée sur la DIL, nous développerons l'exemple de la nécessité de distinguer les matériaux didactiques qui conviennent à la DIL de ceux qui relèvent de l'EaL.

Si l'on compare les définitions de la DIL (cf. plus haut **chapitre B-1.1**) et de l'EaL (**chapitre B-1.3.2**), on constate que la première s'inscrit directement dans l'apprentissage d'une langue particulière, soit en aidant l'apprenant-e à « établir des liens » entre cette langue et « d'autres langues présentes dans son répertoire en construction », soit en établissant, pour son apprentissage ou son traitement, des liens « avec des stratégies développées en relation avec d'autres langues ». La seconde ne s'inscrit pas directement dans l'apprentissage des langues : parmi les tâches que se fixe l'EaL, certaines, comme le développement d'aptitudes métalinguistiques et d'attitudes favorables à l'apprentissage des langues, peuvent certes contribuer à fournir de bonnes conditions pour le développement d'apprentissages à visée communicationnelle, mais l'EaL ne procède pas lui-même à cet apprentissage.

Face à des activités didactiques dont on s'interroge sur la pertinence pour un travail relevant de la DIL, on peut certes chercher à vérifier directement la compatibilité entre les activités en question et les buts qu'exprime la définition de la DIL. L'expérience montre cependant que ce travail reste difficile du fait du caractère général de ces buts.

Comme cela a déjà été signalé plus haut (au point consacré aux usages du CARAP), la confrontation d'un matériel didactique aux descripteurs de savoirs, savoir-être et savoir-faire du CARAP constitue une aide efficace pour énumérer les objectifs qui peuvent être visés par son emploi. Des activités de formation d'enseignant-e-s (cf. note 95) ont montré que sur cette base, il était ensuite plus facile de décider si un matériel donné correspondait ou non aux buts de l'approche plurielle choisie.

Une telle démarche peut être facilitée par un travail sur la mise en relation entre les

96. Les réflexions et propositions qui suivent s'inspirent d'expériences vécues — et de solutions élaborées — par Michel Candelier et Christine Héraud (formatrice académique) lors de différentes étapes de l'introduction de la DIL auprès d'enseignant-e-s de langues étrangères de l'académie de Reims.

descripteurs de ressources du CARAP et les buts de chaque approche plurielle.

Pour ce travail, on peut regrouper des descripteurs en deux groupes :

Échantillon n° 1 :

K-7.2 Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (structurelles, discursives, pragmatiques) entre les langues pour apprendre des langues

A-18.2 Intérêt pour des apprentissages linguistiques plus conscients, plus contrôlés

S-7.3.2 Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue

Échantillon n° 2 :

K-2.5.1 Avoir des connaissances sur la diversité sociolinguistique de l'environnement propre

A-6.4 Considérer toutes les langues comme égales en dignité

S-1.3 Savoir observer ou analyser les écritures (dans des langues peu ou pas connues)

Les descripteurs du premier échantillon relèvent clairement de la DIL : comme on l'a dit plus haut en analysant les buts de cette approche, ils « s'inscrivent directement dans l'apprentissage des langues ». De ce fait, tout aussi clairement, ils ne correspondent pas aux buts visés par l'EaL⁹⁷.

Ceux du second échantillon, à l'inverse, s'inscrivent dans les buts de l'EaL. On y reconnaît divers aspects de ces buts exprimés plus haut, relevant de connaissances d'ordre sociolinguistique (K-2.5.1) ou de la valorisation des compétences et identités linguistiques (A-6.4). Si un lien peut être établi avec l'apprentissage de langues particulières, c'est toujours un lien indirect, et, ajoutons-le ici, dépendant de situations particulières. C'est ainsi que la reconnaissance de la dignité de toute langue pourra aider à faciliter l'appui sur des langues du répertoire (opération typique de la DIL) si ces langues sont par ailleurs des langues généralement minorisées. Le lien avec un apprentissage de langues est encore plus ténu pour des connaissances sur la diversité sociolinguistique de l'environnement propre ou un travail sur les écritures de langues peu ou pas connues.

De ce fait, pour en revenir à la question du choix des activités didactiques, il apparaît que pour des situations d'apprentissage où le recours à la DIL est retenu, il ne serait pas approprié de s'en tenir à des activités — ou même de privilégier des activités — dont on peut voir qu'elles développent exclusivement les savoirs, savoir-être et savoir-faire contenus dans le second échantillon. Et il serait contreproductif de ne pas recourir à des activités dont on reconnaît qu'elles permettent de développer les descripteurs du premier échantillon.

Quant aux descripteurs qui, comme ceux de l'échantillon présenté plus haut à propos de l'établissement de synergies entre les AP (sous le point consacré aux usages du CARAP), correspondent à la fois aux buts de la DIL et à ceux de l'EaL, les activités didactiques auxquelles on peut les attribuer conviennent à la fois à des situations où on souhaite recourir à la DIL et à d'autres où c'est à l'EaL qu'on veut se consacrer. Encore faut-il, pour la DIL, que la langue cible de l'apprentissage figure parmi les langues sur lesquelles l'élève est invité à travailler. Mais il s'agit là d'une condition triviale qui s'applique aussi à des matériaux didactiques auxquels on peut attribuer les descripteurs du premier échantillon.

97. Nous fournissons dans la partie Annexes une sélection de descripteurs du CARAP qui s'inscrivent clairement, comme ceux de cet échantillon, dans les buts poursuivis par la DIL.

Le choix des matériaux didactiques en fonction de l'approche plurielle que l'on cherche à développer — aussi pour d'autres approches

Les mêmes réflexions sur l'intérêt d'un passage par une analyse en termes de savoirs, savoir-être et savoir-faire listés dans le CARAP pour vérifier qu'une activité didactique est conforme au choix de telle ou telle approche plurielle peuvent se faire pour les deux autres approches distinguées en **B-1.3.2**, la didactique de l'intercompréhension et l'éducation interculturelle. Pour ces approches aussi, le CARAP présente des descripteurs de ressources qui leur sont particuliers ou qu'elles partagent avec d'autres. En voici quelques exemples :

K-13.1.1 *Savoir qu'un même comportement peut avoir une signification/une valeur/une fonction différentes selon les cultures*

S-3.10.4 *Savoir comparer diverses pratiques culturelles*

S-3.10.3 *Savoir comparer les signifiés/connotations correspondant à des faits culturels (comparer les conceptions du temps,...)*

Les trois descripteurs ci-dessus relèvent sans conteste des buts de l'éducation interculturelle, tels que définis plus haut au **chapitre B-1.3.2**. De ce fait des activités didactiques dont on juge qu'elles peuvent développer les ressources ainsi explicitées ont leur place dans une situation d'enseignement où on désire avoir recours à cette éducation.

Puisqu'il y est question « d'intérêt pour les [...] cultures » et de « valoriser les compétences et identités linguistiques et culturelles de chacun », K-13.1.1 et S-3.10.4 correspondent également aux buts de l'EaL (cf. la définition de cette approche en B-1.3.2). On sera plus réticent pour S-3.10.3 qui demande un travail plus approfondi, que l'on peut imaginer dans le cadre de l'éducation interculturelle accompagnant un enseignement de langue, mais plus difficilement dans une situation d'enseignement pour laquelle on a prévu de pratiquer un EaL, dont il est dit dans ses buts qu'il ne se donne pas pour tâche d'enseigner directement des langues.

Le descripteur suivant correspond bien aux buts de la didactique de l'intercompréhension.

S-5.1 *Savoir construire un ensemble d'hypothèses/une « grammaire d'hypothèses » concernant les correspondances ou non-correspondances entre les langues.*

Ce savoir-faire permet en effet de « tirer parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille — ceux relatifs à la compréhension — qu'on cherche à cultiver systématiquement » (cf. la définition de cette approche en **B-1.3.2**). Cependant — et c'est le cas pour tout descripteur que l'on peut attribuer à la didactique de l'intercompréhension — il correspond également aux buts de la DIL (cf. sa définition au **chapitre B-1.1**), puisque l'apprentissage des langues, visé par la DIL, englobe celui de leur compréhension.

De ce fait, toute activité didactique dont on imagine qu'elle développe des ressources correspondant aux buts de la didactique de l'intercompréhension peut trouver sa place dans une situation où on a recours à la DIL.

L'inverse n'est pas vrai. Une activité didactique à laquelle on peut attribuer S-6.5.2 comme objectif n'a pas sa place — *a priori* — dans un programme où on souhaite s'en tenir à la didactique de l'intercompréhension :

S-6.5.2 *Savoir produire un texte en alternant les registres/variétés/langues de façon fonctionnelle (lorsque la situation s'y prête)*

CARAP et Volume complémentaire du CECR — à nouveau, compétences et ressources

Deux domaines du Volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2021) peuvent être mis en correspondance avec le CARAP. Il s'agit, d'une part, des trois grilles du chapitre 4 consacré à la « Compétence plurilingue et pluriculturelle » (« Exploiter un répertoire pluriculturel », « Compréhension plurilingue »

et « Exploiter un répertoire plurilingue »), et d'autre part, de certaines grilles de la partie 3.4 consacrée à la médiation (ibid. : 129-134 ; 96-128).

On se limitera ici à quelques remarques générales comparant ce Volume complémentaire et le CARAP du point de vue de la nature, du contenu et des fonctions possibles de leurs descripteurs, dans la perspective de ce que nous avons dit à propos des descripteurs du CARAP⁹⁸. On traitera plus loin (au **sous-chapitre B-2.3**) des liens entre DIL et médiation.

Le statut des descripteurs utilisés dans le CARAP a été présenté plus haut. Il s'agit, d'une part, d'un nombre important de « ressources », au sens de savoirs, savoir-être et savoir-faire, et d'autre part, de quelques « compétences globales ». On a montré également les avantages de ce choix, en particulier pour la détermination d'activités didactiques à partir d'une analyse fine en termes de ressources.

Les descripteurs du Volume complémentaire se situent le plus souvent au niveau de compétences, dont la formulation indique simplement une tâche qui doit être accomplie, en la faisant précéder d'une expression de type « can do » pour en faire l'expression d'une compétence (p. ex. : « Peut en général interpréter correctement les indices culturels d'une culture donnée », ibid. : 131). Contrairement à la décomposition en ressources que fournit le CARAP, cet énoncé de ce qui doit être réalisé ne fournit aucune information — ou peu d'information explicite — sur la façon dont la compétence peut être développée ; c'est-à-dire sur les savoirs, savoir-être et savoir-faire qu'elle doit mobiliser et que l'intervention didactique doit aider l'apprenant·e à construire.

Là où le Volume complémentaire exprime une compétence telle que « A2 — Peut se conduire de façon adéquate dans les salutations quotidiennes, les au-revoir, les expressions de remerciement et d'excuse, en ayant toutefois des difficultés à se débrouiller dans des situations inhabituelles » (dans le tableau « Exploiter un répertoire pluriculturel », ibid. : 131), on peut trouver dans le CARAP des descripteurs tels que « K-8.4 Savoir que dans chaque culture les acteurs définissent des règles, normes ou valeurs (partiellement) spécifiques, concernant les pratiques sociales ou les comportements », « S-2.10 Savoir identifier (ou : repérer) des comportements particuliers liés à des différences culturelles » ou « A-4.2 Accepter qu'une autre langue ou culture peut fonctionner de manière différente de sa propre langue ou culture » (<https://carap.ecml.at/> - Descripteurs pour les compétences plurilingues et interculturelles).

Dans le chapitre du Volume complémentaire concernant le *CECR*, il est affirmé sous « Utiliser les descripteurs du *CECR* » que les descripteurs ont entre autres fonctions celle de « suggérer aux enseignant·e·s des tâches à faire en classe, en général des tâches qui vont impliquer des activités présentées dans plusieurs descripteurs » (Conseil de l'Europe 2021 : 44). Si nous comprenons bien, la proposition est de développer la compétence par l'exercice de la compétence. Des descripteurs qui, comme c'est également fréquemment le cas pour le Volume complémentaire, se limitent à l'énoncé de ce que la compétence rend capable de faire ne semblent pas pouvoir en dire plus quant au « comment » de l'apprentissage. Si l'on interprète ceci en référence au modèle de la compétence précisé ci-dessus, on peut dire que ce qui est proposé est un entraînement à la mobilisation des ressources, mais laisse à l'enseignant·e le soin d'imaginer quelles sont ces ressources afin de pouvoir aider les apprenant·e·s à les acquérir⁹⁹.

98. Certaines de ces remarques sont empruntées à un exposé intitulé « Décrire les compétences plurilingues et interculturelles : Que peut-on attendre d'un référentiel pour enseigner ? » (M. Candelier, J.-F. de Pietro, I. Lőrincz & A. Schröder-Sura) présenté au Congrès de l'association EDiLiC, le 9-07-2021.

99. On retrouve ici une distinction aujourd'hui courante dans la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes entre « exercices », activités décontextualisées visant à faire acquérir des savoirs et des savoir-faire partiels et « tâche » qui constitue une activité communicative située. Il semble évident que l'on ne peut pas proposer une tâche finale sans avoir fait construire des ressources (pour parler dans nos termes) qu'elle va mobiliser. Voir pourtant le recours à l'échafaudage (« scaffolding ») dans le cadre de l'approche

CARAP et Volume complémentaire du CECR – compétences plurilingue et pluriculturelle¹⁰⁰ et communication

Par ailleurs, un examen détaillé des descripteurs compris dans les trois grilles consacrées à la « Compétence plurilingue et pluriculturelle » conduit à penser que, à de rares exceptions près, les compétences plurilingues/pluriculturelles n'y sont pas véritablement considérées pour elles-mêmes, mais en lien avec des objectifs de communication auxquels elles contribuent. C'est ce qu'expriment les titres même de ces trois grilles. Dans « Compréhension plurilingue », il s'agit clairement de comprendre, donc d'un élément de la communication. Pour les deux autres, on utilise la formule « Exploiter un répertoire » (ce que la langue anglaise dit avec le verbe « building on », c'est-à-dire « construire sur ») : « Exploiter un répertoire plurilingue », « exploiter un répertoire pluriculturel », de sorte que la dimension plurilingue ou pluriculturelle y est conçue à l'avance comme le moyen d'un but que le titre ne nomme pas mais qui est ensuite spécifié par « pour communiquer de façon efficace » dans l'introduction de « Exploiter un répertoire plurilingue » (ibid. 133).

Ainsi, la presque totalité des descripteurs présentent un prédicat qui exprime une manière de communiquer (« expliquer », « interpréter », « discuter », « comprendre », « commenter », « utiliser des mots/des expressions », « communiquer des informations », « participer à une conversation » etc.) ou une structure en deux parties, dans laquelle la seconde partie contient un tel prédicat, cette seconde partie est introduite par « et » ou par une indication de but comme « pour » : « Peut identifier des différences dans les conventions sociolinguistiques ou sociopragmatiques, y porter un regard critique et adapter en conséquence sa façon de communiquer », (ibid. : 131) ; « Peut faire appel au répertoire limité qu'il(elle) a dans différentes langues pour expliquer un problème ou pour demander de l'aide ou des précisions » (ibid. : 134)¹⁰¹.

Les rares descripteurs dans lesquels la compétence plurilingue/pluriculturelle est considérée en tant que telle, comme dans « Peut percevoir les ressemblances et les différences dans les façons d'exprimer des concepts dans des langues différentes afin de distinguer les utilisations identiques d'un même mot ou d'un même signe et les "faux amis" » (ibid. : 132) constituent des exceptions.

Il n'est pas question de contester l'importance de la communication pour l'apprentissage des langues, mais simplement de s'interroger sur les conséquences d'une réduction aussi drastique des domaines du plurilinguisme et de l'interculturalité aux finalités communicatives de l'enseignement.

Une des conséquences concerne la signification que l'on peut attribuer aux niveaux des échelles proposées dans les grilles : la hiérarchie ainsi exprimée concerne-t-elle la compétence plurilingue/pluriculturelle ou la compétence de communication ? L'examen de deux

actionnelle et/ou par les tâches (TBLT, Willis 1996), qui court-circuite en quelque sorte cette chronologie classique en fournissant à l'apprenant·e, en fonction de ses besoins, l'aide nécessaire à l'accomplissement de la tâche (Ellis 2003).

100. Le Volume complémentaire ne propose aucune distinction entre compétence pluriculturelle et interculturelle (cf. ici-même en B-1.3.2) et utilise très majoritairement le terme « pluriculturel » (Burwitz-Melzer 2019 : 184). Dans ce qui suit, nous suivrons aussi cet usage pour ce qui le concerne.

101. Il peut alors arriver, en particulier dans la grille « Exploiter un répertoire pluriculturel », qu'une partie du descripteur du Volume complémentaire présente une formulation proche d'un descripteur du CARAP. Cf. par exemple pour le Volume complémentaire : « Peut, en fonction du contexte, initier et maîtriser ses interventions et sa façon de s'exprimer, montrer qu'il/elle a conscience des différences culturelles et faire de subtils ajustements de façon à éviter ou corriger des malentendus et des incidents culturels » (ibid. : 131) et pour le CARAP « A-2.2.1 « Être sensible à différents aspects de la langue ou de la culture qui peuvent varier de langue à langue ou de culture à culture » (<https://carap.ecmlat/> - Descripteurs pour les compétences plurilingues et interculturelles).

descripteurs, situés respectivement à l'échelon B1 et à l'échelon B2 de la grille « Exploiter un répertoire pluriculturel » (ibid. : 131) fournit une première réponse :

(B1) *Peut expliquer en termes simples comment ses valeurs et comportements personnels influencent sa façon de percevoir les valeurs et comportements des autres.*

(B2) *Peut expliquer son interprétation de présupposés, d'idées préconçues, de stéréotypes, de préjugés propres à la culture de sa propre communauté ou à celles d'autres communautés qu'il connaît bien.*

Dans les deux descripteurs, le contenu de ce qui est à « expliquer », qui est assez similaire, semble demander un niveau de compétence pluriculturelle comparable. C'est sans doute l'expression « en termes simples » qui justifie la différence de niveau¹⁰².

Le recours à l'expression « en termes simples » apparaît plusieurs fois dans la même grille, et les indications sur le degré de difficulté linguistique des productions attendues, des textes traités ou la spécification de types de textes plus ou moins complexes sont fréquentes dans les deux autres grilles : « prospectus simples », « textes/échanges sociaux courts et simples », « informations simples », « courts articles de journaux » (ibid. : 133) ; « transaction simple », « mots simples », « avec aisance », « terminologie spécialisée », « sujets abstraits » (ibid. : 134).

Cela correspond à l'affirmation des auteur·e·s selon laquelle, dans les trois échelles consacrées à la « Compétence plurilingue et pluriculturelle », « l'organisation des descripteurs par niveaux vise à faciliter le choix des objectifs plurilingues et pluriculturels adéquats, de façon à ce qu'ils soient réalistes par rapport au niveau de langue des utilisateurs/apprenant·e·s » (ibid. : 130).

Va dans le même sens également l'indication selon laquelle, « Le niveau de chaque descripteur dans l'échelle "Exploiter un répertoire plurilingue" est le niveau fonctionnel de la langue la plus faible de la combinaison de langues » (ibid. 24), ce qui assigne clairement aux échelons une signification relative aux compétences communicatives dans une langue donnée¹⁰³.

Cependant, les commentaires explicatifs fournis dans chacune des trois échelles à propos de la « progression de bas en haut de l'échelle » sont de nature hybride¹⁰⁴. Sans abandonner la dimension des compétences communicatives, ils font intervenir quelques éléments qui, attribués à un échelon particulier, peuvent constituer une esquisse de progression à travers divers aspects de la compétence plurilingue ou pluriculturelle¹⁰⁵ et d'autres éléments renvoyant à des compétences d'ordre cognitif plus général¹⁰⁶.

102. On trouve des exemples analogues dans l'échelle « Établir un espace pluriculturel », qui se trouve dans la partie « Médiation » (ibid. : 121).

103. Ajoutons que pour l'échelle « Exploiter un répertoire pluriculturel », un texte qui accompagnait un questionnaire envoyé à un nombre limité de personnes en 2016 pour obtenir leurs réactions sur le projet de Volume complémentaire précisait que « ce ne sont pas les compétences interculturelles elles-mêmes qui sont échelonnées » et que « les descripteurs sont placés au niveau de langue particulier auquel l'utilisateur/apprenant est capable de faire preuve de façon fonctionnelle des compétences mentionnées dans la ou les langue(s) concernée(s) » (« It should be stressed that it is not intercultural competences themselves that are scaled », « Descriptors [...] are placed at the particular language level at which the user/learner is capable of functionally demonstrating the competences mentioned in the language(s) concerned »).

104. Voici un exemple de formulation : « L'utilisateur/apprenant est capable de reconnaître les causes potentielles de complications d'ordre culturel dans la communication et d'agir en conséquence dans des échanges simples quotidiens » (ibid. : 130).

105. En particulier pour la grille « Exploiter un répertoire pluriculturel » (« réagir aux indices culturels », « agir selon les conventions sociopragmatiques », « reconnaître et régler les malentendus », ibid. : 130) et pour la grille « Compréhension plurilingue » « exploitation des ressemblances », « exploitation des sources parallèles dans d'autres langues » (ibid. : 132).

106. Par exemple « capacité analytique » (ibid. : 132) ou « créativité » (ibid. : 133).

On ne trouvera donc pas dans ces trois échelles la gradation des compétences plurilingues et culturelles que l'application d'un système d'échelons à des descripteurs traitant de la « Compétence plurilingue et interculturelle » aurait pu faire attendre.

Une deuxième conséquence de l'orientation essentiellement communicative du traitement par le Volume complémentaire des dimensions plurilingues et interculturelles, en comparaison avec le CARAP, est la présence fortement réduite et non systématique, voire l'absence, de descripteurs qui, tout en n'étant pas directement liés aux compétences communicatives, n'en font pas moins partie des ambitions d'une éducation plurilingue et interculturelle¹⁰⁷. On pense bien sûr à l'EaL, mais on constate aussi l'absence dans le Volume complémentaire de descripteurs explicitant les diverses dimensions de la compétence à apprendre les langues, que l'on trouve, pour celles dont le développement peut bénéficier des AP, parmi les descripteurs du CARAP et qui concernent bien l'apprentissage des langues lui-même¹⁰⁸.

On a pu montrer plus haut, dans la partie dédiée aux usages du CARAP, en quoi la présence, dans un même référentiel, de descripteurs portant à la fois sur plusieurs aspects du travail avec les langues facilitait l'établissement de synergies et, de ce fait, pouvait contribuer à soutenir l'ensemble des enseignements-apprentissages relatifs aux langues et aux cultures.

1.3.5 Approches plurielles et enseignements bilingues

Au **chapitre B-1.2.3**, dans le schéma 2, nous avons précisé la place des enseignements habituellement appelés « bilingues » au sein des enseignements linguistiques du curriculum : il s'agit d'enseignements dans lesquels la langue enseignée est vecteur d'autres matières et où cette langue ne constitue pas une langue première (ou une variété d'une langue première) de l'apprenant·e (ibid.).

De façon générale, les AP s'appliquent tout autant aux cas où une langue est vecteur d'apprentissage qu'à ceux où elle est objet d'apprentissage.

Nous l'avons vu pour les deux cas de « langue comme vecteur » qui, dans le schéma 2, sont liés à « langue dans les matières scolaires ». L'élément le plus à gauche du schéma est celui souvent traité sous le terme de « langue académique », concept que nous avons également précisé au **chapitre B-1.2.3**, et dont nous montrons les liens avec la DIL au **chapitre B-2.5**. Pour celui situé au centre du schéma, nous avons précisé dès le **chapitre B-1.1** (consacré à la définition de la DIL) que l'appui sur les langues d'origine des apprenant·e·s lors des enseignements de « langue seconde » a sa place au sein de la DIL et nous traiterons plus en détail de cette situation spécifique au **chapitre B-2.4.1**¹⁰⁹.

107. On trouvera dans Candelier (2017a) une liste des aspects concernés. Cette liste a été établie en fonction de données d'ordre déclaratif (les indications fournies par l'auteur principal de Volume complémentaire, Brian North) et ne peut certes remplacer un travail systématique d'analyse du contenu de chaque descripteur. Elle incite cependant à la vigilance, en particulier en ce qui concerne "les aspects liés à la réflexion (y compris des catégories comme intérêt et curiosité) et la métacognition, les connaissances générales sur le fonctionnement des langues et sur leur diversité, le lien personnel à la différence et à l'identité" (ibid : 74).

108. On revient au **chapitre B-2.2.2**, dans la partie 4 intitulée *DIL et développement de la compétence d'apprentissage*, sur la façon dont le CARAP traite de cette compétence.

109. Il ne nous paraît pas utile de traiter spécifiquement du cas des démarches « EMILE ». Ce qu'on peut en dire est identique à ce que nous dirons de l'enseignement bilingue : selon qu'un travail de type EMILE comprend ou non un travail avec d'autres langues que celle qui sert à l'enseignement de la matière, on pourra

La question de l'appartenance des enseignements bilingues aux AP a fait ces dernières années l'objet de malentendus¹¹⁰ qu'il est facile de lever.

On peut partir pour cela d'une étude menée récemment en Suisse (Gajo et al. 2020) et portant tant sur des enseignements dits « bilingues et immersifs » (enseignement en L2 de disciplines dites non linguistiques — DdNL) que sur des « enseignements de langues orientés vers le contenu » (« enseignement de L2 structuré autour de contenus thématiques »). L'étude s'intéresse tant aux pratiques des enseignant·e·s qu'à leurs représentations. Nous en retiendrons ici pour les besoins de notre raisonnement que les auteur·e·s déclarent constater l'existence de « différentes perspectives sur l'enseignement bilingue dans le discours des enseignant·e·s ». Il s'agit « d'approches monolingues » (tant de L2 que de DdNL), dans lesquelles « la L1 est évitée », et « d'approches plurilingues » dans lesquelles « le lien L1-L2 est encouragé pour établir des *stratégies interlinguistiques et d'intercompréhension » et où « l'alternance des langues est didactisée » (ibid. : 20). À propos de l'approche plurilingue de la DdNL, les auteur·e·s notent que « cette perspective est toutefois encore relativement peu répandue » (ibid.).

Une étude antérieure de Steffen s'appuyant sur un corpus d'interactions en classe récolté dans des classes relevant de dispositifs bilingues en Suisse romande avait fait état, à côté de cas de fonctionnement réellement bilingue, de cas de fonctionnement en « mode unilingue » dans lesquels « le travail sur les savoirs disciplinaires » (le travail en DdNL), tout en ayant lieu en langue étrangère, « s'organise de manière relativement similaire aux cours monolingues où l'enseignement se passe en L1 » (Steffen 2013 : 155). Autrement dit, il n'y a souvent pas, alors, de mise en lien entre les langues.

Ce mode unilingue s'inscrit dans la longue tradition de l'enseignement immersif en contexte canadien, dont l'influence, depuis les années 1980, a été particulièrement importante sur l'enseignement bilingue dans d'autres parties du monde. Pour Cummins (2008), ce principe « axiomatique » conduit à une « double solitude » de l'enseignement des deux langues concernées par les dispositifs bilingues, dont il propose de sortir par un « enseignement visant au transfert » (« teaching for transfer ») (ibid. : 68)¹¹¹.

Ce principe axiomatique, dont on retrouve aujourd'hui encore la trace dans les pratiques de beaucoup d'enseignant·e·s, ne permet pas de considérer que l'enseignement bilingue peut être en soi considéré comme relevant des AP : dans les

ou non parler d'approche plurielle.

110. C'est ainsi que Cavalli (2014a : 200) indique qu'il « serait souhaitable que la réflexion n'exclue pas a priori les enseignements bi- plurilingues des approches plurielles ». On trouve à nouveau ce malentendu dans Fonseca et Gajo (2016 : 1484). Le raisonnement présenté ci-dessous est déjà fourni dans Candelier (2008 : 75).

111. Selon Ballinger et al. (2020 : 287), la « pédagogie intégrée des langues » (comparable à la DIL) n'arrive toujours pas, de nos jours, à se frayer un chemin au sein des classes d'immersion française au Québec, du fait essentiellement d'un manque de soutien de la part des autorités éducatives.

dispositifs bilingues où on exclut la mise en lien entre les langues, on ne peut avoir d'« activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (cf. la définition des AP fournie au début du présent **chapitre 1.3**).

En revanche, les approches d'enseignement bilingue qui font une place à la mise en relation entre les langues, les « approches plurilingues » de Gajo et al. 2020, relèvent clairement des AP¹¹². On peut hésiter quant à leur place à l'intérieur de ces approches : pour Candelier et Schröder-Sura (2015 : 13), puisqu'il s'agit d'apprendre une langue, il est logique de considérer qu'il s'agit d'une modalité particulière de DIL, l'apprentissage s'effectuant dans le cadre d'un dispositif bilingue ; pour Gajo (2014 : 123), il s'agit d'une approche plurielle spécifique. Les deux nous semblent possibles.

Les atouts d'une approche plurielle pour la DdNL

Par-delà l'apprentissage de la langue apprise (la L2), les enseignements bilingues servent à l'apprentissage de la DdNL. Pour la didactique de la DdNL, les atouts d'une approche plurilingue — l'apport d'un travail sur les langues à la construction des savoirs (Gajo et al. 2020 : 20) — ont été maintes fois soulignés. C'est le cas pour Moore (2006 : 214), pour laquelle « le développement des concepts est favorisé lorsque celui-ci se fait par le biais de deux langues, qui en facilitent l'abstraction et la généralisation et en permettent l'enrichissement¹¹³ ». Pour Gajo, « problématiser la langue conduit à une problématisation des savoirs, reformuler attire l'attention sur la formulation des idées et, du coup, favorise la conceptualisation. » (Duverger et al. 2011 : 70). Pour Escudé, dans sa postface à Cavalli & Gajo 2020, « le travail en diverses langues, s'il est didactisé, permet d'éclairer sous des aspects renouvelés les objets du savoir des matières scolaires car chacune découpe et abstrait diversement le réel, les représentations du réel, les concepts » (ibid. : 110).

2. La didactique intégrée des langues, approfondissements

Nous allons à présent revenir sur la DIL (**cf. 1-1**) pour quelques approfondissements. Voici le plan de ce qui va suivre. Après quelques brefs éléments sur l'évolution de la DIL, nous chercherons d'abord à répondre à quelques questions concernant le contact des langues dans les apprentissages (2,1), puis nous apporterons plusieurs aspects concernant les principes et modalités de l'intervention didactique que constitue la DIL (2,2). Nous essaierons ensuite de situer la DIL par rapport, d'une part, à ce qu'on appelle « médiation » en didactique des langues (2,3) et, d'autre part, à certains apprentissages concernant la langue de scolarisation (2,4). Enfin, nous signalerons

112. C'est également dans ce sens que va, en France, la circulaire ministérielle du 14 décembre 2021 encadrant l'enseignement bilingue pour les langues et cultures régionales (ministère de l'Éducation nationale 2021b : 7).

113. On retiendra qu'elle réfère sur ce point à une contribution bien plus ancienne de Coste & Pasquier (1992) liée aux travaux précurseurs effectués au Val d'Aoste sur l'enseignement bilingue.

certaines bénéfiques du recours à la DIL qui n'auront pas encore été explicités (2,5).

Avant de commencer : un bref hommage à un travail précurseur déjà mentionné dans la partie **Enjeux** et auquel la DIL doit beaucoup :

À *tout seigneur tout honneur...* E. Roulet (1980), ancien professeur à l'université de Genève, peut être considéré comme un pionnier de la DIL avec son ouvrage *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Il parle d'un « processus intégré » à l'œuvre dans l'apprentissage de la L1 et de la L2, processus qui doit trouver un écho au niveau de l'enseignement des langues à l'école. Dans la perspective inaugurée par E. Roulet, il s'agissait d'étudier la terminologie grammaticale employée dans l'enseignement des différentes langues, afin de l'harmoniser dans le but d'obtenir une simplification de la grammaire pour les apprenant·e·s. Il proposait aussi de s'interroger sur les fondements des notions grammaticales et d'esquisser de nouvelles pistes pour aborder en classe les activités *sur* la langue. Il préconisait une approche de la grammaire dépassant les clivages entre les différentes traditions dans une perspective *interlinguistique*¹¹⁴. On l'a dit, les travaux de Roulet portaient à l'époque sur l'apprentissage de la *langue maternelle*, qui était en même temps la langue de scolarisation de la plupart des élèves, et de la *langue seconde*, au sens de première langue étrangère enseignée à l'école. Par la suite, la perspective s'est élargie par l'adjonction d'autres langues étrangères — en Suisse, p. ex., une deuxième langue à l'école obligatoire (CDIP 2004 — voir la carte 2 dans la partie Annexes) et, d'autre part, par la prise en compte des langues d'origine des élèves qui, de nos jours, sont loin de coïncider avec la langue de scolarisation.

Certes, le monde et l'école ont beaucoup changé en quarante ans. Nous voyons ces questions aujourd'hui dans le paradigme du plurilinguisme. Mais Roulet a ouvert la voie...

2.1 Le contact des langues : qui a peur des « interférences » ?

2.1.1 Le dépassement de la vision déficitaire du contact de langues (approche contrastive en L2)

Les interférences (ou transferts négatifs) ont été surestimées par le passé à cause de l'hypothèse contrastive¹¹⁵ : les différences entre les langues étaient considérées comme la cause principale des « interférences », conçues comme erreurs dans les productions des élèves (Lado 1957). La peur des interférences a fait croire qu'il fallait cloisonner les différents enseignements de langues (Fries 1945). Cette peur a fait

114. À ce sujet, les lecteurs trouveront bénéfice à lire la publication ADEB de Jean-Claude Beacco, *Enseigner la grammaire aujourd'hui*, <http://www.adeb-asso.org/publications/enseigner-la-grammaire-aujourd-hui/> notamment le § 20 : « La place de la grammaire dans l'enseignement plurilingue » (89-94).

115. « We can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student. » (Lado 1957 : VII).

l'objet de nombreux commentaires :

« [L]a hantise que la première langue joue un rôle d'interférence négative, génératrice d'erreurs interlinguistiques ou de faux-amis [...], contribue à la mise en index de cette dernière. On fait comme si l'élève-apprenant de L2 était vierge linguistiquement [...] » (Forlot & Beaucamp 2008 : 80)

Certes, le risque d'interférences est indéniable. Tout le monde connaît, au niveau lexical, les *faux amis*, mots similaires dans différentes langues mais dont le sens diffère partiellement ou complètement (Bogaards 2004) : p. ex., « *Waiter, when do I become a steak ?* », plaisanterie censée illustrer l'erreur des germanophones débutants qui commandent leur steak en Angleterre (*to become* « devenir » est confondu, à cause de la ressemblance formelle, avec *bekommen* « recevoir », et utilisé au lieu de *to get*). Il en va de même des interférences au niveau morphosyntaxique : p. ex., quand un francophone ou un italophone s'exprime en allemand : *Ich frage *ihm* au lieu de *ihn...* ; *Ich helfe *ihn* au lieu de *ihm*¹¹⁶.

L'hypothèse contrastive s'est pourtant avérée insuffisante pour rendre entièrement compte de l'apprentissage des langues étrangères (Steinhauer 2006, Hutterli et al. 2008, Bono 2008). Il existe d'autres sources d'erreurs (intelligentes) dans *l'interlangue des apprenant-e-s* (Selinker 1972) : *surgénéralisations*, **stratégies compensatoires*, etc. qui ne sauraient être attribuées à l'influence négative de L1 et être considérées comme des interférences.

Un exemple : *il a bu café

L'analyse qui suit des étapes de l'acquisition de l'article partitif du français par un germanophone (d'après Lüdi & Py 2003, 3e édition : 115) fournit un exemple de la variété des sources possibles d'erreur :

1 *Il a bu café. — 2 Il a bu du café. — 3 *Il a bu trop du café. — 4 Il a bu trop de café. — 5 *Il a bu de café. — 6 a Il a bu trop de café. — 6b Il a bu du café.

Explication : **il a bu café*, l'allemand ne connaissant pas l'article partitif, il s'agit d'une interférence de L1 sur L2. Par la suite, on observe des cas de surgénéralisation à partir des connaissances acquises, par l'établissement d'hypothèses provisoires de l'interlangue de l'apprenant-e : **il a bu trop du café* ; **il a bu de café*. Ni *du café* ni *de café* représentent des formes attribuables à l'allemand, qui omettrait dans les deux cas simplement du/de.

En outre, de nombreux « vrais amis » (au niveau lexical) se révèlent être une aide non négligeable dans l'apprentissage des langues (Caid 2008, Ringbom 2007 : 30s.). L'opinion de la majorité des chercheurs est aujourd'hui que les avantages liés aux transferts positifs dépassent largement les risques d'interférences :

« [...] Il est temps de changer radicalement de façon de voir les faux-amis. Ainsi est-il évident qu'on a longuement surestimé leur importance. [...]. Le travail récent de H. Klein et Tanja Stahlhofen sur les internationalismes montre bien que les réserves à l'égard des faux-amis ne jouent pratiquement aucun rôle dans

116. *Fragen* (demander, interroger) se construit en allemand avec un accusatif (correspondant habituellement à un objet direct en français et italien), et *helfen* avec un datif (correspondant habituellement à un objet indirect dans ces deux langues).

les fautes d'interférence. Par contre, l'avantage pour l'apprenant est environ cinq fois plus grand que le prétendu dommage qui est de toute façon minimisé, sinon annulé par la contextualisation. » (Klein 2007 : 8)

On retiendra que, comme l'indique notre définition de la DIL (**cf. 1,1**), les transferts concernent deux dimensions essentielles :

- D'une part, la conscience et le savoir relatifs aux systèmes linguistiques (lexique, morphosyntaxe, phonétique, etc.) : le système linguistique de L2, L3, Lx n'a pas besoin d'être entièrement reconstruit lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

- D'autre part, la conscience et le savoir relatifs au processus d'apprentissage (p. ex., stratégies d'apprentissage), qui s'avèrent des aspects précieux pour l'apprentissage d'une nouvelle langue (Manno & Greminger Schibli 2015).

2.1.2 D'autres voix de la recherche

Que nous dit encore la recherche ? Citons quelques travaux empiriques pour répondre à quelques questions importantes :

Des influences, mais entre quelles langues ?

Les influences réciproques entre les langues concernent toutes les langues du répertoire des apprenant·e·s : des transferts se font depuis la langue de scolarisation vers la première ou deuxième langue étrangère, et l'inverse (Bono 2008, Ringbom 2007). Hammarberg (2006) souligne le rôle que joue pour ces influences le niveau de compétence de l'apprenant·e. De ce fait, la DIL ne saurait concerner uniquement les langues étrangères : elle s'appuie aussi sur la langue de scolarisation ou, le cas échéant, sur la langue d'origine de certain·e·s apprenant·e·s pour faciliter l'accès à une première et/ou à une deuxième langue étrangère. Ces appuis peuvent aussi se manifester en retour à partir d'une certaine maîtrise des langues étrangères (cf. aussi Candelier et al. 2012a : 6)¹¹⁷.

On constate que la première langue étrangère peut jouer un rôle important dans l'apprentissage d'une troisième langue et/ou deuxième langue étrangère (Hufeisen 2004), surtout si elle est plus proche de celle-ci que la langue de scolarisation (Manno 2009). Elle peut alors jouer le rôle de *langue pont* (dite parfois : *langue passerelle*), comme p. ex. le français pour l'apprentissage de l'italien ou de l'espagnol, à condition que la langue pont soit suffisamment solide (Cenoz 2013 ; Berthele et al. 2017).

En règle générale, le transfert fonctionne d'autant mieux que la langue cible et

117. Les recherches en production dans les langues tertiaires (toute langue apprise après la première langue étrangère) nous révèlent qu'il existe deux principes explicatifs pour les transferts et/ou l'activation des langues ponts : d'un côté, l'influence de la langue première des apprenant·e·s (langue d'origine ou langue de scolarisation) sur la langue tertiaire serait plus forte que celle de la première langue étrangère (Hammarberg 2006), de l'autre, on postule le « foreign language mode » qui consiste à privilégier lors de l'apprentissage d'une langue étrangère une autre langue étrangère (De Angelis & Selinker 2001).

la langue pont sont proches (Hammarberg 2006). La proximité typologique est pertinente au sein des langues romanes, slaves, germaniques. Il en va de même de la combinaison anglais-français puisque l'anglais, comme langue germanique, partage avec les langues romanes de nombreux éléments.

L'anglais langue latine...

Ainsi, « l'anglais est la plus latine des langues germaniques, quelque 60 % de son lexique provenant du français » (Forlot & Beaucamp 2008 : 77). Ces éléments communs avec le français sont susceptibles de soutenir et de faciliter l'apprentissage du français, p. ex. par les germanophones qui apprennent d'abord l'anglais (Manno 2009).

Pour des raisons historiques suite à l'invasion de l'Angleterre par les Normands, on trouve des traces évidentes de la parenté linguistique entre l'anglais et le français (de par son dialecte normand) dans le vocabulaire quotidien (*castle, city, coast, face, people, hour, memory, mountain, etc.*) et dans certains domaines de la langue anglaise : administration et politique, religion, justice, guerre, mode et vie sociale, cuisine, art et éducation, etc. (cf. Forlot & Beaucamp 2008 : 77). Les correspondances se retrouvent aussi au niveau phonologique (p. ex., oppositions phonologiques communes aux deux langues), syntaxique (p. ex., structure romane des phrases en anglais) et morphosyntaxique (p. ex., le comparatif anglais de type roman : *more beautiful*) (Manno 2004).

C'est pourquoi, dans des démarches de DIL mettant en jeu l'allemand, l'anglais et le français, on peut tenter de tirer profit de cette particularité de l'anglais, au plan lexical comme au plan syntaxique (Manno 2009). Pour des élèves germanophones apprenant le français après l'anglais, p. ex., les divergences entre le français et l'allemand sont susceptibles d'être « compensées » par les correspondances entre le français et l'anglais : p. ex., *Wald* (allemand) — *forest* (anglais) — forêt ; *Luft* (allemand) - *air* (anglais) - air. Cette stratégie s'avère également payante pour la mémorisation des nouvelles unités lexicales déjà rencontrées, voire apprises en anglais (Gass 1999, Ender 2007). Ce principe peut s'appliquer à toute situation analogue.

La proximité linguistique ne saurait pourtant représenter une garantie pour que des transferts se réalisent spontanément¹¹⁸.

Les connexions potentielles sont-elles automatiques ?

Les travaux menés en psycholinguistique et neurolinguistique montrent que l'apprentissage des langues se fait par la formation de réseaux avec les connaissances préalables (Dalgalian 2019). On ne peut empêcher la production par l'apprenant-e d'associations de langue à langue (Neuner 2004 : 16, Müller-Lancé 2017 : 69). Il s'agit d'un « phénomène naturel » (Cavalli & Gajo 2020 : 12-13). C'est ce dont témoignent les constats de recherche que nous venons d'énoncer.

N'y a-t-il pas alors une contradiction entre ces résultats de la recherche et

118. Ce constat concerne par ailleurs également la possibilité de prédiction des interférences suite à des différences entre les langues concernées, contrairement à ce que prévoyait l'hypothèse contrastive (Lado 1957).

l'affirmation de la nécessité d'une intervention didactique spécifique (la DIL) ? Si les liens s'effectuent spontanément, une intervention didactique n'est-elle pas superflue ?

En fait, les choses sont plus complexes : la recherche constate aussi que les apprenant·e·s n'exploitent pas suffisamment les autres langues (étrangères) apprises auparavant (p. ex., Müller-Lancé 2003, Ender 2007, Otwinowska & Szewczyk 2017, White & Horst 2012). Signalons à cet endroit que dans le cadre de la thèse de l'interdépendance L1/L2, Cummins (1981 : 29) estimait que les transferts sont censés être favorisés par les enseignant·e·s. Force est de constater que beaucoup d'apprenant·e·s n'osent pas « construire des ponts » entre les langues par crainte des interférences (Manno & Egli Cuenat 2020). Certain·e·s apprenant·e·s plurilingues se comportent comme des monolingues face aux transferts potentiels (Müller-Lancé 2003). C'est ce que l'on constate aussi dans des activités de *didactique de l'intercompréhension*¹¹⁹ (cf. plus haut, chapitre 1.3.2) :

« [Les apprenant·e·s] étaient souvent paralysés par cette confrontation brutale avec les langues, ne se sentant pas le droit de “deviner” quoi que ce soit et ne mettaient pas à profit le trésor de “mots transparents” qui permettaient d'avancer. » (Blanche-Benveniste 2008 : 43)

Certains chercheurs estiment que cette réticence de la part des apprenant·e·s au recours à leur potentiel plurilingue serait en partie liée à l'attitude méfiante des enseignant·e·s influencé·e·s par l'hypothèse contrastive (Otwinowska & Szewczyk 2017).

Qui plus est, certains apprenant·e·s acceptent plus volontiers d'avoir recours à une langue pont comme aide en fonction de la distance perçue ou subjective entre les langues en question, et non en fonction des similitudes relevées par les linguistes (Ó Laoire & Singleton 2009, Ringbom 2007). On parle à ce sujet de *psychotypologie*. Finalement, la démotivation ou l'attitude négative à l'égard d'une langue pont potentielle risque d'entraver les transferts (Hufeisen 2010). En d'autres termes, la distance objective entre deux langues ne saurait représenter une variable fiable pour la prédiction des transferts.

Que se passe-t-il lors de l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère ?

D'autres études abordent la question de la nécessité d'une intervention didactique de type DIL par un autre angle :

Il y a tout lieu de penser qu'il y a, comme Hufeisen (2004) le postule dans son modèle factoriel destiné à rendre compte du « saut de qualité » lors du passage de L2 à une

119. Par exemple, dans le *Portfolio* du manuel *Euromania* (Escudé 2008) dont le texte a été rédigé par Gilbert Dalgalian & Paul Huart : « Qu'est-ce qu'un pont ? C'est une récurrence régulière de langue à langue ; ce n'est pas une règle exhaustive car il y a régularité et exceptions ! Le pont offre un savoir opérationnel qui ne marche pas systématiquement mais qui apporte une aide concrète pour comprendre le mot, et au-delà, le texte. Ainsi, l'élève prend conscience que les langues [affines] se ressemblent, et il peut comprendre, connaître, transférer. Utiliser le pont permet de ne pas être arrêté par un petit changement graphique ou sonore. Parfois même on observe des différences dans la même langue et l'observation de langues sœurs permet de reconnaître des traitements similaires ! »

langue tertiaire (toute langue apprise après la première langue étrangère : L3, L4...), une différence entre l'apprentissage d'une première et d'une deuxième langue étrangère, car les apprenant·e·s disposent d'expériences et de stratégies d'apprentissage déjà acquises avec la première langue étrangère (Manno & Greminger Schibli 2015 : 5). De ce fait, les apprenant·e·s d'une langue tertiaire bénéficient en théorie d'un gain cognitif par rapport aux apprenant·e·s d'une seule langue nouvellement apprise (L2) dans des conditions d'apprentissage comparables (Cenoz 2003). Un certain nombre d'études empiriques, surtout en réception, confirme cette hypothèse (par ex. Brohy 2001, Cenoz et al. 2001, Dentler et al. 2000, Bono 2008, Haenni Hoti et al. 2011).

Pourtant, dans deux études empiriques, l'avantage des apprenant·e·s de langue tertiaire par rapport à ceux qui n'en étaient qu'à leur première langue étrangère n'a pas été observé sur la durée : la première enquête, menée en Suisse alémanique (Canton de Lucerne), porte sur la réception écrite et orale de même que sur l'interaction orale en français langue étrangère auprès d'élèves germanophones à la fin de la 5^e classe de l'école primaire. Ces élèves ne bénéficient pas d'une intervention de type DIL. On constate certes de meilleurs résultats chez les enfants ayant appris le français après l'anglais que dans les classes sans apprentissage préalable de l'anglais (Haenni Hoti et al. 2009). Pourtant, cet avantage a tendance à diminuer à la fin du cycle primaire (Heinzmann et al. 2010). L'autre enquête menée également en Suisse alémanique (Canton de Saint-Gall) va dans le même sens (Manno et al. 2020¹²⁰) : L'avantage en production écrite constaté à la fin de la 6^e classe des élèves ayant appris le français après l'anglais par rapport à ceux qui avaient le français comme première langue étrangère s'est estompé à la fin de la 7^e classe (Egli Cuenat 2017)¹²¹.

Beaucoup d'auteur·e·s supposent que l'estompement de ces différences est dû au fait que l'apprentissage du français, voire des deux langues étrangères, n'a pas été soutenu par une didactique appropriée, de type DIL, favorisant la constitution d'un répertoire plurilingue (Heinzmann et al. 2010, Manno et al. 2020).

Le recours aux stratégies transversales, pour spontanées qu'elles soient du point de vue neurologique, ne s'effectue donc pas de façon automatique et systématique. Qui plus est, les transferts effectivement réalisés n'épuisent pas le potentiel de transferts existants, en fonction des situations et des types d'apprenant·e·s. C'est ce qui conduit Hufeisen (2010) à ajouter à son modèle factoriel (Hufeisen 2004) un facteur proprement didactique : la sensibilisation, par l'enseignement, aux synergies potentielles ainsi qu'aux stratégies de transfert. En d'autres termes, il est utile d'enseigner et d'apprendre ces stratégies de transfert de manière ciblée (Marx 2008). Cela est d'autant plus nécessaire que des études montrent que les transferts spontanés ont tendance à ne pas s'opérer chez les élèves le plus en difficulté (Neveling 2013 : 122). En fait, les premières études empiriques nous apprennent que la sensibilisation des apprenant·e·s et l'entraînement systématique des congénères et d'autres phénomènes langagiers a des effets positifs sur les prestations des apprenant·e·s (p. ex.,

120. Pour une présentation en français de cette recherche, voir Geiger-Jaillet, & Morgen 2021.

121. Pour la situation de ces cantons, voir la carte 1 dans la partie Annexes.

Marx 2008, White & Horst 2012). Qui plus est, cette expérience positive se répercute de manière favorable sur la motivation des apprenant·e·s (cf. plus bas). La citation suivante résume bien ce point de l'argumentation :

« [...] Les apprenant·e·s plurilingues s'appuieront dans une certaine mesure sur leur connaissance d'autres systèmes [...], pour une exploitation extensive des langues apprises auparavant, les apprenant·e·s pourraient avoir besoin d'être sensibilisés à cette démarche. » (d'après Marx 2008 : 146)¹²²

2.2 L'intervention didactique

2.2.1 De l'utilité de l'intervention didactique

Ce que nous avons vu en 2.1 a montré qu'il convient de favoriser systématiquement les synergies possibles en coordonnant les différents enseignements de langues et en encourageant les élèves à établir des liens entre elles. L'enseignement des langues, qui était jusqu'à présent cloisonné, devrait donc être mis en réseau. En définitive, cela vaut pour l'apprentissage d'une deuxième, troisième langue étrangère qui pourrait bénéficier d'une progression plus rapide pourvu que les apprenant·e·s parviennent à tirer profit des ressources de leur répertoire langagier (langue de scolarisation, langues étrangères, langue d'origine, etc.), ce qui suppose une intervention didactique ciblée permettant d'exploiter l'avantage potentiel pour les apprenant·e·s qui n'en sont plus à leur première langue étrangère (Manno 2004).

Mais pour bénéficier de synergies, il n'est pas nécessaire d'attendre l'arrivée d'une deuxième langue étrangère : en abordant la première, l'élève bénéficie déjà de l'apprentissage de la langue de scolarisation, et bien souvent de compétences dans d'autres langues encore, de la famille ou de l'environnement. La DIL est l'outil adapté à ces démarches.

Comment alors s'appuyer sur les connaissances linguistiques des apprenant·e·s pour faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue ?

2.2.2 Principes et modalités de l'intervention

Ces principes viennent compléter et approfondir les indications initiales fournies au **chapitre 1.1 de la présente partie B-2**.

1. L'appui sur le connu — un principe clé de la psychologie de l'apprentissage

Dès la lecture du **chapitre B-1.1**, on a pu constater l'importance du rôle que joue

122. Notre traduction de l'original suivant : « *Multilingual learners will draw on their knowledge of other systems to some extent [...], if previously learned languages are to be fully exploited, learners might need to receive a sensitization in this process* ».

l'appui sur le connu dans la DIL. La DIL rejoint ainsi un des principes-clés de la psychologie de l'apprentissage, toutes disciplines confondues. Il suffit de se souvenir du rôle joué par le « connu » dans l'appréhension du « nouveau » tel que le postulent des théories générales de l'apprentissage.

(cf. p. ex. la composante « assimilation » du couple assimilation – accommodation selon Piaget 1975).

La DIL se fonde sur quelques principes qui sont propres au processus d'apprentissage en général :

(1) Lors de l'apprentissage, on prend appui sur ce qui est déjà connu pour accéder à l'inconnu et pour apprivoiser de nouveaux savoirs.

(2) On établit des liens entre toutes les expériences d'apprentissage et leurs diverses composantes (économie des apprentissages).

C'est bien sûr « chez l'apprenant·e », là où, à l'intérieur de son répertoire en construction, s'exercent les influences réciproques entre langues, que ces opérations peuvent se dérouler. C'est l'apprenant·e lui/elle-même qui peut établir les « ponts » facilitateurs entre les langues, ou au contraire veiller à maîtriser les interférences inappropriées. L'enseignant ne peut que mettre en place les divers types d'activité qui le conduisent à procéder ainsi.

2. La centration sur l'apprenant·e

La DIL propose de faire toute sa place, parmi les savoirs antérieurs, à l'ensemble du répertoire langagier individuel de l'apprenant·e (toutes les langues dont il a quelque maîtrise y compris la langue d'origine). Cette didactique incite à considérer pleinement l'apprenant·e comme l'acteur de ses apprentissages linguistiques. Ce principe rejoint la centration sur l'apprenant·e qui tient notamment compte des savoirs préalables de l'apprenant·e, de ses besoins, de ses objectifs, de sa motivation. L'apprenant·e est considéré comme un sujet actif et il est mis en situation d'être l'acteur autonome de son apprentissage (Cuq 2003 : 39).

Le fait de tenir compte du répertoire de chaque apprenant·e est une démarche cruciale de centration sur l'apprenant·e, un pas supplémentaire que la didactique des langues ne s'était jamais autorisé avant la DIL¹²³.

Nous sommes bien sûr conscients du fait que chaque classe comporte de nombreux·ses apprenant·e·s dont il faut tenir compte. Toujours est-il qu'il faut s'efforcer en tant qu'enseignant·e de favoriser l'activation de l'ensemble des langues du répertoire de chaque individu, répertoire très individuel et spécifique, étant donné que dans de nombreux pays les classes sont de plus en plus hétérogènes.

123. C'est aussi en ce sens que Escudé souligne que « le point de vue de départ est celui de l'apprenant », du « contact entre variétés langagières et entre langues » qui s'établit chez lui (2020a : 65).

3. Ressemblances et différences - construction d'une compétence métalinguistique

Comme on l'a vu au **chapitre 1.1**, le recours à la DIL s'accompagne généralement d'une orientation visant à développer chez l'apprenant·e un apprentissage conscient relativement aux faits linguistiques et à son propre apprentissage. On encouragera les apprenant·e·s à réaliser des transferts positifs grâce à la *constitution d'une conscience métalinguistique* et à la sensibilisation systématique aux points communs, sans pour autant perdre de vue les différences (Manno & Greninger Schibli 2015). En vérité, il faut aussi amener les apprenant·e·s à comparer même là où il n'y a pas ressemblance ou identité¹²⁴ : la comparaison consciente entre deux langues fera mieux ressortir les ressemblances et les différences (Rückl et al. 2012/2013).

Par ailleurs, on le sait, ressemblance et différence sont fréquemment imbriquées, de sorte que la constatation d'une ressemblance doit le plus souvent s'accompagner de la prise de conscience de la différence qui la relativise, ne serait-ce, très souvent, qu'au niveau de la prononciation.

Ainsi, dans une activité qui vise l'apprentissage par des italophones des nombres en anglais en prenant appui sur les connaissances déjà développées en allemand, l'enseignante fait répéter les nombres de 1 à 40 déjà appris en allemand pour les réactiver :

« [...] Si l'appui sur les similitudes va renforcer le sentiment de familiarité, et faciliter la compréhension et l'apprentissage, il est cependant également nécessaire de prendre conscience des différences dans ces mots si semblables. Cette observation pointue et la réflexion sur le degré de ressemblance et de différence présente plusieurs avantages : celui de pouvoir prendre appui sur ce qui est connu en allemand pour intégrer les nouveaux mots en anglais et celui, à travers le nouveau regard porté sur les mots allemands, de renforcer les apprentissages déjà faits dans cette langue. » (Gerber in : CDIP 2017, chapitre 2 : Observer les chiffres et les nombres)

De manière générale, le développement de la *conscience métalinguistique* des apprenant·e·s grâce à ces activités d'observation et cette réflexion sur les ressemblances et différences entre les langues sont susceptibles de leur fournir une image plus claire de ce sur quoi portent leurs efforts. Cela devrait contribuer à leur autonomie d'apprentissage.

124. Remarquons que l'*identité parfaite* est statistiquement rare, voire exceptionnelle. Prenons, par exemple, le cas des congénères qui sont des unités lexicales communes à plusieurs langues : les nombreux congénères du français et de l'anglais présentent soit une image graphique identique (p. ex., *animal*, *village*, *important*), soit semblable (p. ex., *métal-metal*, *forêt-forest*, *régulier-regular*), alors que la prononciation n'est jamais complètement identique, et ce même en cas d'identité graphique (p. ex., *animal*, *clown*). En outre, le sémantisme de ces congénères n'est que partiellement équivalent : d'une part, l'identité ne concerne pas l'ensemble des acceptions, mais plutôt l'acception prototypique des mots, par définition polysémiques, et, d'autre part, on relève des écarts sémantiques d'une langue à l'autre (p. ex., *président* correspond selon le contexte à *president* ou à *chairman*) (voir Bogaards 2004 ; Hipfner-Boucher et al. 2016 ; Manno 2020, Manno & Egli Cuenat 2020).

4. DIL et développement de la compétence d'apprentissage

Pour « donner à l'apprenant les moyens d'exercer sa responsabilité sur son apprentissage » (Porcher 2004 : 14), il convient aussi, bien entendu, de cultiver, parallèlement à sa *conscience métalinguistique*, sa *conscience d'apprentissage* (*language learning awareness*, *Sprachlernbewusstheit*).

Nous avons déjà indiqué plus haut (**chapitre B-1.1**) que la DIL aidait les apprenant·e·s à établir des liens entre les stratégies d'apprentissage appliquées à propos de diverses langues et avons également souligné (p. 20) que certaines stratégies d'apprentissage dont on peut armer les apprenant·e·s sont des stratégies *interlinguistiques*, qui peuvent être mises en place par le recours à des démarches de mise en relation entre les langues. Nous en avons donné pour exemple une stratégie qui consiste, pour l'apprentissage du vocabulaire, à s'aider de rapprochements avec des mots d'autres langues connues.

Plus généralement, les activités de DIL, en ce qu'elles montrent aux apprenant·e·s comment l'établissement de liens entre les langues et entre les stratégies utilisées à leur propos facilite l'apprentissage, représentent un potentiel important pour le développement de ce qu'on appelle la *compétence d'apprentissage des langues* (*language learning competence*, *Sprachlernkompetenz*). Ce potentiel sera d'autant mieux exploité que l'enseignement fournira à l'apprenant·e l'occasion de prendre conscience des démarches qu'il applique et de leurs résultats (*conscience d'apprentissage*).

Pour concrétiser ce propos, nous allons avoir recours au CARAP, présenté au **chapitre B-1.3.4**, qui traite la compétence d'apprentissage en explicitant, par des descripteurs les savoirs, savoir-être et savoir-faire que cette compétence peut mobiliser.

En appui sur le travail de Martinez & Schröder-Sura (2011 : 73-75), nous proposons les exemples suivants, dont on verra sans peine qu'il s'agit de savoirs, savoir-être et savoir-faire qui peuvent être acquis par la pratique de la DIL :

Savoirs

« K-7.2¹²⁵ Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (p. ex. structurelles, discursives ou pragmatiques) entre les langues pour apprendre des langues. »

Savoir-être

« A 17,1 Être sensible à l'étendue, la valeur, l'intérêt des compétences linguistiques et culturelles propres. »

« A-18.2 Intérêt pour des apprentissages linguistiques plus conscients, plus contrôlés. »

Savoir-faire

« S-7.3 Savoir tirer profit, pour l'apprentissage, d'acquis préalables relatifs aux

125. Les numéros renvoient à la place de ces descripteurs dans le référentiel CARAP. Dans les listes du CARAP, ces abréviations sont remplacées par K pour les savoirs (anglais : *knowledge*), A pour les savoir-être (anglais : *attitudes*) et S pour les savoir-faire (anglais : *skills*).

langues et cultures. »

« S-7.3.2 Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue. »

« S-7.7.3 Savoir tirer profit d'expériences d'apprentissage antérieures lors de nouvelles occasions d'apprentissage (savoir effectuer des transferts d'apprentissage). »

On constatera que si S-7.3.2 renvoie au travail d'établissement de liens entre les langues proposé par la DIL, S-7.7.3 renvoie plutôt à l'appui sur des stratégies utilisées à propos d'une langue lors de l'apprentissage ultérieur d'une autre langue. S-7.3, dont la formulation « acquis relatifs aux langues » est très large, permet d'englober les deux aspects.

Pour conclure sur ce point, on soulignera l'importance fondamentale des stratégies d'apprentissage de même que de la conscience de leur apprentissage pour l'autonomie des apprenant·e·s en dehors du contexte scolaire (Nieweler 2006, Königs & Martinez 2020). Cette autonomie représente un investissement à long terme pour les apprenant·e·s, les enseignant·e·s, l'institution et la société.

5. DIL et approches singulières

On a défini plus haut, en début du **chapitre B-1.3** consacré aux approches plurielles, les approches singulières comme des approches « dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément ». On a précisé également qu'approches plurielles et approches singulières, loin de s'exclure mutuellement, **se complètent** les unes les autres dans les activités d'apprentissage. À nos yeux, il n'y a pas remplacement d'une ancienne approche par une nouvelle approche, mais un **enrichissement** des approches singulières à l'aide d'approches plurielles. C'est ce qu'affirme également le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al. 2016a : 166) :

« Ces démarches, souvent dites “plurielles”, n'entrent pas en contradiction avec les didactiques singulières destinées à l'acquisition de chaque langue selon ses spécificités propres. Complémentaires à celles-ci, elles sont tout au contraire destinées à contribuer au renforcement de chaque langue du répertoire pluriel des apprenants. »

De Pietro (2014 : 237) va dans le même sens :

« Chaque enseignement de langue est appréhendé dans une dialectique entre des moments d'approches singulières, spécifiques (travail dans la langue), et des moments d'approches plurielles (travail dans/avec plusieurs langues et/ou cultures). »

On trouvera ci-dessous la description d'un matériel didactique qui illustre la façon dont approches singulières et approches plurielles peuvent être combinées et articulées pour contribuer au développement de compétences visées.

Articuler approches singulières et approches plurielles

Un exemple

La mia professione ideale — Unité d'enseignement de l'italien de l'ensemble de matériaux IUSI

(Activité destinée à des élèves germanophones de première ou deuxième année d'italien au second cycle de l'enseignement secondaire)

Diverses activités sur le thème des métiers, dont une partie porte sur d'autres langues (allemand, anglais, français), contribuent à la maîtrise des régularités concernant l'ordre des objets directs et indirects, substantifs ou pronoms, en italien.

(L'articulation entre phases de DIL et phases entièrement en italien est visible directement sur le tableau *Vue d'ensemble de l'unité didactique* contenu dans de Document pour l'enseignant·e. Les phases entièrement en italien y sont indiquées en bleu.)

Référence

Voir dans la partie D - **Pratiques**.

Pour l'original en allemand :

IUSI (Italienisch und Spanisch interlingual) — Fachhochschule Nordwestschweiz (École supérieure professionnelle de la Suisse du Nord-Ouest). Auteures : Linda Grimm-Pfefferli & Filomena Montemarano. <http://blogs.fhnw.ch/iusi/>

Encadré 7 - Articulation entre DIL et approche singulière dans le matériel IUSI

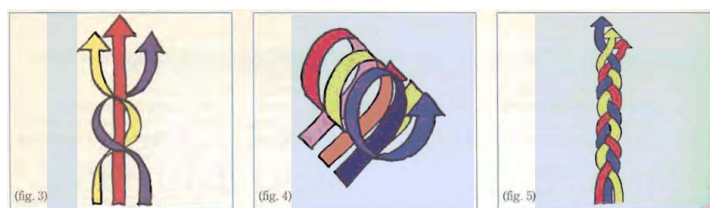
6. Entre disciplines : travailler ensemble (Together, we are strong)

La DIL implique la mise en lien de contenus habituellement travaillés au sein de disciplines linguistiques différentes et traditionnellement séparées. Elle ne peut se mettre en place sans un certain nombre de mesures qui permettent cette mise en lien et en assurent la qualité. Lorsque les disciplines concernées sont sous la responsabilité des mêmes personnes, qu'il s'agisse des enseignant·e·s, ou des personnes chargées d'élaborer des programmes, ces mesures sont plus faciles à réaliser et le sont parfois déjà en partie, car d'éventuelles barrières (p. ex., des contradictions entre les programmes de chaque discipline) sont plus facilement perçues. Il en va tout autrement quand la responsabilité de l'enseignement de chaque discipline, de la détermination de ses programmes et de sa mise en œuvre, est confiée à des personnes différentes, comme c'est généralement le cas à partir de l'enseignement secondaire.

Compléments sur les niveaux de collaboration possibles entre enseignant-e-s

Cavalli (1994 : 19-20) définit des « niveaux de collaboration » entre enseignant-e-s de diverses langues en prenant l'exemple de trois langues (italien, français et anglais) au Val d'Aoste :

La DIL peut assumer différentes configurations : à l'échelon le plus bas, il peut s'agir de la simple connaissance des programmes, des progressions et des spécificités de chaque langue enseignée. Ou bien elle peut se réaliser à travers des moments de collaboration sur des parties définies des trois cursus (fig. 3), au moyen de l'harmonisation des trois cursus et de leurs progressions (fig. 4) ou bien encore grâce à une véritable intégration où, par l'utilisation consciente et avertie des transferts, les acquisitions dans une langue servent de base pour des acquisitions ultérieures dans les autres langues dans une optique d'économie et de renforcement réciproque (fig. 5).



On trouvera dans une autre publication de l'ADEB (Cavalli & Gajo 2020 : 46-50), sous le titre *Modalités organisationnelles pour la collaboration avec l'enseignant de langue de scolarisation*, l'énoncé de mesures susceptibles de permettre la mise en place de la DIL entre enseignant-e de langue de scolarisation et enseignant-e de langue étrangère dans un contexte d'enseignement bilingue. Ces « modalités organisationnelles » peuvent parfaitement s'appliquer de façon générale à la collaboration entre les disciplines linguistiques dans toute situation de mise en place de la DIL¹²⁶.

Nous reprenons ci-dessous (Tableau 1) les idées essentielles proposées par Cavalli & Gajo, en gardant la forme qu'ils utilisent : celle d'un tableau constituant, de haut en bas, « autant d'étapes vers de plus en plus d'intégration » (ibid. : 45) :

Mesures	Commentaires
« connaissance réciproque des programmes » des langues impliquées « des progressions linguistiques, de leurs convergences et de leurs divergences, des manuels d'enseignement, des méthodologies utilisées, des traditions culturelles liées à l'enseignement de chacune [...] du modèle de grammaire utilisé pour décrire la langue... »	« c'est le niveau minimal — le degré zéro — indispensable pour toute collaboration »

126. Cela vaut également lorsque la langue est vecteur d'une autre discipline, cf. le **chapitre B-1.2.3** ci-dessus. Pour une description plus exhaustive des mesures qui sont alors à prendre, cf. Cavalli & Egli Cuenat (2017 : 96).

Mesures	Commentaires
<p>« sur la base de cette connaissance, l'établissement d'une progression concertée, coordonnée et informée, pas nécessairement parallèle en tout point [...] en construisant sur et avec ce que le collègue a déjà fait (ou bien va faire prochainement) dans son enseignement ».</p> <p>On ajoutera qu'il peut s'agir non seulement d'un collègue, mais de plusieurs collègues, car la DIL cherche à impliquer toutes les disciplines linguistiques en présence.</p>	<p>« c'est un premier niveau de coordination »</p>
<p>« une collaboration plus ou moins étroite dans laquelle il est décidé de procéder de manière parallèle et contrastée à propos d'un point spécifique (lire une narration, analyser une conversation, prendre conscience des moyens linguistiques propres à l'argumentation, comparer des points de divergence linguistique entre le fonctionnement des deux/trois langues, passer d'une langue à l'autre...) ou de parties de plus en plus importantes des programmes, sous la forme éventuellement de projets interdisciplinaires plus ou moins ambitieux »</p>	<p>selon les ambitions des enseignant·e·s, cette première étape d'intégration peut occuper plus ou moins de temps et peut prévoir des phases d'intégration plus forte encore comme dans l'étape suivante</p>
<p>« la coprésence en classe des deux/trois enseignant·e·s et leur co-enseignement »</p>	<p>« étape de forte intégration » « n'est pas en soi indispensable pour une intégration réussie, peut ne pas être possible d'un point de vue organisationnel¹²⁷ »</p>

Tableau 1 - Modalités organisationnelles (d'après Cavalli & Gajo 2020 : 45-46)

Par rapport à celle de 1994, cette proposition semble donner une importance moins prononcée (dans les « échelons » de l'intégration) à l'établissement d'une « progression concertée », puisque cette dernière se trouve au niveau inférieur (dans le tableau, le premier niveau) de la coordination, alors qu'elle se trouvait au second niveau dans les propositions de 1994

127. Cette forme de coprésence a été pratiquée dans un lycée suisse alémanique dans le cadre du projet scolaire *Sprachenübergreifender Unterricht am Gymnasium Liestal* (cf. Manno 2014, Manno & Müller 2014).

(figure 4). Le « travail parallèle et contrasté à propos d'un point spécifique », qui semble correspondre à la figure 3, semble en revanche occuper à présent une position plus haute dans la hiérarchie des mesures à prendre. Cependant, il nous semble qu'il ne convient pas d'accorder trop d'attention à ces différences, car tous ces aspects sont à prendre en compte lors de la réflexion sur les modalités d'organisation à adopter. Il est plus intéressant de constater que Cavalli & Gajo (2020) introduisent une nouvelle dimension : la possibilité de la coprésence d'enseignant·e·s en classe lorsque l'enseignement est dispensé.

Il nous semble utile de souligner ici que quel que soit le grand intérêt de dispositifs d'ensemble atteignant un haut niveau d'intégration¹²⁸, y compris pour la motivation des participants qui s'y engagent, il doit être clair que le recours à la DIL n'est pas conditionné par la volonté ni la possibilité de mettre en place des projets ambitieux. **La DIL est fondamentalement une démarche « ordinaire »**, qui devrait devenir le quotidien de tout·e enseignant·e de langue. Elle peut le devenir, pour peu que la formation des enseignant·e·s assure la « connaissance réciproque » qui constitue le « niveau minimal » du tableau 1, et que des matériaux didactiques adéquats soient mis à la disposition des enseignant·e·s¹²⁹.

La question de l'intégration se pose dans les termes suivants, qui sont ceux d'une *double cohérence, verticale et horizontale*¹³⁰ : La *cohérence horizontale* réfère à l'établissement systématique des liens entre les différents enseignements de langues au même niveau d'enseignement. Dans cette perspective,

« la collaboration entre enseignant·e·s de diverses langues, les moyens d'enseignement coordonnés ou les matériaux supplémentaires visant à coordonner les apprentissages [...] aident les enseignant·e·s à mieux connaître les savoirs et savoir-faire sur lesquels ils peuvent encourager leurs élèves à s'appuyer, et aident les élèves à relier des terminologies grammaticales ou des références à des *stratégies jusque-là nommées différemment » (Gerber in CDIP 2017, *Ponts entre les langues : ce qu'en dit la recherche* : 2)

La cohérence horizontale assurant une transversalité se met progressivement en place. À l'échelle européenne en général (politiques linguistiques du Conseil de l'Europe) et dans certains pays européens en particulier (p. ex. en Suisse), on constate un grand effort de mise en relation curriculaire entre les langues et la volonté politique de mettre en place la DIL (Manno & Egli Cuenat 2018). D'après le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, il s'agit de favoriser la transversalité entre toutes les langues enseignées à l'école (Beacco et al. 2016a : 31-80).

128. On trouvera sur le site du projet du CELV intitulé *Des environnements d'apprentissage optimisés pour et par les langues vivantes* (EOL) (2016-2019) des exemples très intéressants d'organisation au niveau d'un établissement scolaire, accompagnés par une réflexion approfondie sur ce thème (<https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Learningenvironmentswhereforeignlanguagesflourish/tabid/1865/language/fr-FR/Default.aspx>).

129. On reviendra sur les matériaux didactiques actuels au **chapitre C-3** consacré à la diffusion de la DIL et sur la formation des enseignant·e·s au **chapitre C-1**.

130. Voir également Beacco et al. (2016a : 10).

Bref regard sur la cohérence horizontale pour les langues en Suisse

En Suisse, p. ex., les programmes scolaires actuels dans les trois régions linguistiques principales recommandent de favoriser les synergies entre les langues. Tous les principes relevant de la DIL sont centraux dans les remarques didactiques communes au domaine « Sprachen » du *Lehrplan 21*, les commentaires généraux du domaine langues du *Plan d'études romand*, ou le domaine de compétences « Dimension plurilingue et interculturelle » du plan d'études tessinois (Gerber in : CDIP 2017, *Ponts entre les langues : ce qu'en dit la recherche* : 3). La sensibilisation aux synergies potentielles apparaît dans les matériaux didactiques dès l'école primaire. Les nouveaux manuels développés dans le cadre du projet *Passepartout*, *Mille feuilles 3* (primaire), *Clin d'œil* (secondaire), *New World* (primaire : 5-6 et secondaire : 7-9) sont coordonnés de façon à assurer la synergie des apprentissages des deux langues étrangères français et anglais. Cela n'est pas le cas dans d'autres cantons. L'application des principes présentés dans *Brücken* permet alors d'assurer les synergies préconisées par les programmes scolaires. Grâce à l'analyse des manuels en usage (Manno & Klee 2009), la brochure *Brücken* propose des pistes concrètes ainsi que des matériaux pour créer des liens entre les manuels de français et d'anglais (congénères, morphosyntaxe, stratégies d'apprentissage, etc.) (Manno & Egli Cuenat 2020).

Nous présenterons quelques exemples de ces matériaux dans la **partie C-3.3**.

2.3 DIL et médiation

Le terme de « médiation » est un de ceux qui se sont répandus le plus massivement en didactique des langues au cours des dernières années, et ceci tant en recherche que dans les écrits institutionnels (Coste et al. 2018). On en veut pour preuve les deux numéros consacrés à ce thème par l'ACEDLE en 2018¹³¹ et la part importante qui y est consacrée dans le *Volume complémentaire du *CECR* (Conseil de l'Europe 2020) et dans les nouveaux programmes des lycées (ministère de l'Éducation nationale 2019)¹³².

Il est donc important d'explicitier les liens qui peuvent s'établir entre DIL et médiation. On verra en particulier que si certains aspects de ce que l'on appelle « médiation » rejoignent la DIL, ce n'est pas le cas pour d'autres et que des confusions peuvent ainsi s'établir.

2.3.1 La médiation interlinguistique — une modalité de la DIL

On trouvera dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums* (Beacco et al. 2016 a : 57 et suivantes) plusieurs références à cette « médiation interlinguistique », qu'elle soit désignée simplement comme telle ou qualifiée en plus comme « communicationnelle » ou « textuelle » (« médiation communicationnelle interlinguistique », « médiation textuelle interlinguistique »). Dans les deux cas,

131. On les trouvera sur le site <https://journals.openedition.org/rdlc/2962>. L'ACEDLE est l'Association des chercheurs et enseignant·es didacticiens des langues étrangères.

132. Le présent chapitre a tiré profit de la lecture de documents diffusés par Mélanie Brehier et Michèle Valentin, respectivement IPR d'allemand et d'anglais, au sein d'un Groupe de travail dans l'académie de Reims.

la personne qui effectue cette médiation réalise le passage d'un « texte de départ », quelle qu'en soit la nature, à un « texte d'arrivée », là où « les deux textes sont dans des langues différentes » (ibid. : 60).

Le *CECR* faisait déjà référence en 2001 à des « activités langagières de médiation », présentées de la façon suivante :

« Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re) formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct » (CECR 2001 : 18)

Le *CECR* poursuivait ainsi :

« Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes » (ibid. : 71)

Pour les cas où les locuteurs ne sont pas de langues différentes, le *Guide* parle de médiation « intralinguistique » dans laquelle « les deux textes de départ et d'arrivée sont dans la même langue » (Beacco et al. 2016a : 60).

Le *Guide* fournit plusieurs exemples, qui renvoient à des situations diverses, et qui peuvent être interprétés, selon le répertoire langagier dont disposent les interlocuteurs, comme pouvant donner lieu à une médiation intralinguistique ou interlinguistique :

« Un jeune Pakistanais arrive à l'école, il ne comprend pas très bien nos langues. Je l'aide à comprendre le règlement de la bibliothèque scolaire et les modalités de prêt¹³³. »

« Pendant l'excursion scolaire à Barcelone, nous rencontrons des élèves de différents pays. J'aide l'une de mes amies à comprendre une conversation sur les impressions que la ville nous a laissées. » (ibid. : 59)

C'est bien sûr la médiation interlinguistique que l'on peut rapprocher de la DIL¹³⁴, selon la définition que nous en avons donnée plus haut au **chapitre B-1.1**. En effet, toute activité de médiation interlinguistique proposée à l'apprenant·e dans l'enseignement d'une langue l'amène à établir des liens entre les langues de son répertoire.

133. Si le jeune Pakistanais a déjà quelques bases de français, la tâche peut se résoudre par une simplification du texte d'origine sans changement de langue, donc, par une médiation intralinguistique.

134. Et plus généralement des AP. Sur ce point, cf. également Melo-Pfeifer & Schröder-Sura (2018 : 2-3).

En voici un exemple.

La médiation interlinguistique

Exemple d'activité

Un visiteur du Mexique (A visitor from Mexico)

(Activité destinée à des élèves de diverses langues de niveau B2 en langue étrangère — ici, anglais).

L'élève lit un article en espagnol (langue qu'il connaît, éventuellement comme langue étrangère) concernant la tradition du « dia de los muertos » et écrit un mail à ce propos en anglais à son père (qui est anglais).

Exemple de descripteur fourni par le CARAP pour expliciter les objectifs de cette activité

S-6.4.1 Savoir rendre compte dans une langue d'informations traitées dans une ou plusieurs autres

Référence

Voir dans la partie D - **Pratiques**, matériel « A visitor from Mexico »/« Un visiteur du Mexique ».

Encadré 8 – Un exemple de médiation interlinguistique

Si l'on compare cette activité de médiation interlinguistique aux exemples d'activités de DIL présentées dans les encadrés du **chapitre B-1.1**, on constate que, contrairement à ces dernières qui sont plutôt orientées vers l'observation et la réflexion, elles relèvent directement de la pratique communicative. Mais les activités de médiation interlinguistique peuvent être accompagnées d'un travail réflexif proposé à l'apprenant.e.

La médiation interlinguistique en Allemagne et en Suisse alémanique

En Allemagne, contrairement à ce qui s'est passé en France (cf. ci-dessous), la référence du *CECR* à la médiation interlinguistique a entraîné dès le début des années 2000 son introduction dans les recommandations et programmes et dans divers manuels, sous le terme de *Sprachmittlung* (médiation linguistique — qui correspond à ce que nous appelons ici « médiation interlinguistique ») (Michler 2012 ; Schädlich 2012, Melo-Pfeifer & Schröder-Sura 2018). On dispose ainsi aujourd'hui, en langue allemande, de nombreux exemples et réflexions qui peuvent soutenir l'introduction de la médiation interlinguistique dans d'autres contextes (cf. p. ex. Reimann 2016).

En Suisse alémanique, l'importance de ce concept a été reconnue, dans la mesure où

Sprachmittlung (médiation linguistique — pour nous « interlinguistique ») fait partie intégrante du *Lehrplan 21*, programme (plan d'études cadre) valable pour les 21 cantons de cette région linguistique : On notera que cette médiation est définie dans le *Lehrplan 21* de la manière suivante : « Les apprenant·e·s développent lors de l'apprentissage de langues étrangères une compétence de médiation qui consiste à transférer de manière non littérale des contenus d'une langue à une autre... » Pour chaque compétence communicative — lire, écouter, écrire, parler (monologue et dialogue) —, on indique à côté des descripteurs/objectifs relatifs à la compétence en question et des *stratégies d'apprentissage et de traitement qui s'y réfèrent les descripteurs pertinents du point de vue de la médiation : p. ex., *écouter — Sprachmittlung* : Les élèves peuvent comprendre des contenus de conversations ou textes oraux en anglais et les transférer de façon non littérale en allemand.

Notons également qu'un numéro spécial entier a été consacré en 2020 à ce thème dans le cadre de la revue suisse *Babylonia*, qui traite de l'enseignement et l'apprentissage des langues dans l'ensemble du pays. Il contient des contributions d'auteur·e·s suisses et étrangers (dont quelques francophones) considérés comme des spécialistes de la question (<https://babylonia.online/index.php/babylonia/issue/view/2/8>).

2.3.2 La médiation (inter)culturelle

En France, la médiation fait son apparition dans les textes officiels de façon tardive, dans des textes de 2016 qui lient dès l'origine médiation linguistique et médiation culturelle. Il s'agit des *Compléments aux programmes* de 2015 (mais la médiation n'apparaît pas dans les programmes eux-mêmes) :

« Tâches de médiation :

La médiation consiste à transmettre et rendre intelligible un message, à donner des clés pour replacer un fait culturel dans son contexte et aider à le faire comprendre. Pour cela l'élève fait appel à ses expériences et à des compétences linguistiques, pragmatiques et culturelles. » (ministère de l'Éducation nationale... 2016a : 16)

Dans un glossaire publié également en 2016, la notion de médiation culturelle est également dénommée « interculturelle » et précisée de la façon suivante :

« Lorsque des questions culturelles risquent de susciter une incompréhension, la médiation (inter) culturelle consiste à expliciter l'arrière-plan culturel de façon à rendre la communication possible ou à éviter les malentendus. » (ministère de l'Éducation nationale... 2016b : 4)

Le *Guide* emploie le terme « interculturel » et introduit ce type de médiation comme une troisième dimension pertinente pour l'enseignement des langues vivantes :

« La classification esquissée plus haut entre médiation textuelle intralinguistique et médiation textuelle interlinguistique n'épuise pas la richesse des situations de médiation ayant une pertinence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Il est nécessaire de lui ajouter une dimension complémentaire : la médiation interculturelle. » (Beacco et al. 2016a : 60)

Cette affirmation est justifiée de la façon suivante :

« [...] les pratiques pédagogiques en langue vivante ont vocation à développer chez les élèves la capacité à jouer un rôle de médiateur entre les locuteurs d'aires culturelles différentes, c'est-à-dire à rendre compréhensible pour une personne ou un groupe de personnes le contenu d'un texte ou d'un message qui est le produit de pratiques culturelles et sociétales différentes. » (ibid. : 73)

Nous partageons ces points de vue. Pour nous, la médiation culturelle relève d'une AP différente, *l'approche (les approches) interculturelle(s)* (cf. **chapitre 1.3**). Cela ne signifie pas que nous souhaitons tracer une frontière étanche entre ces types de médiation. Nous avons souligné plus haut, également au **chapitre 1.3**, que les différentes AP se combinent souvent dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Pour obtenir le but recherché, une démarche de médiation interlinguistique requiert souvent une explicitation de référents ou de comportements culturels.

2.3.3 Une conception (trop) large de la médiation

Parallèlement à ces usages relativement bien circonscrits de la médiation, on trouve aujourd'hui d'autres usages dont la définition très englobante proposée par Coste et Cavalli permet de comprendre la grande variété :

« Par médiation, on désigne toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre. » (Coste & Cavalli 2015 : 28)

Il est clair que cette définition « coiffe » l'ensemble des types de médiation que nous avons abordés aux points **2.3.1** et **2.3.2** ci-dessus. Mais elle s'applique aussi à beaucoup d'autres « opération[s] », « dispositif[s] » ou « intervention[s] », les auteur·e·s parlant de « médiation cognitive » et de « médiation relationnelle » (ibid. : 13). La première vise à faciliter l'accès « à des informations et connaissances et la construction de compétences » (ibid.). Elle couvre en particulier les domaines qu'on recouvre par ailleurs sous enseignement et apprentissage. La seconde « contribu[e] à l'interaction, à la qualité de l'échange, à la résolution de conflits » (ibid.). Elle est à l'œuvre dans divers secteurs de la vie sociale, y compris dans celui de l'éducation.

Le travail collectif effectué au sein de l'ACEDLE (*Association des chercheurs et enseignant·e·s didacticiens des langues étrangères*) en vue d'une publication sous le titre « Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? » donne un bon aperçu de la pluralité des recours à la notion de médiation en didactique des langues. Les responsables de cette publication l'expliquent par la diversité des usages du terme « médiation » dans différentes disciplines auxquelles cette didactique emprunte certains de ses concepts :

« La présente publication [...] laisse apparaître une pluralité d'acceptions de la notion dans notre domaine. Pluralité liée au fait que les disciplines connexes à la didactique des langues et des cultures, auxquelles cette dernière se nourrit (sociologie, psychologie, pragmatique interculturelle, traductologie, philosophie,

etc.) ont elles-mêmes développé des réflexions et des compréhensions diversifiées de la médiation. Il en découle que « la médiation en didactique des langues revêt une diversité de formes et recouvre des enjeux pluriels eux aussi » (Lorilleux & Huver 2018 : 1)

Les auteur·e·s répartissent la pluralité des usages de « médiation » en didactique des langues en trois points de vue :

« [La médiation] peut être considérée comme une qualité de l'enseignant ou une activité de celui qui apprend, ou encore comme la raison d'être de certains outils ». (ibid.)

On peut craindre que la pluralité des recours actuels au terme « médiation » à propos de l'enseignement des langues conduise à des confusions au sein de la réflexion didactique et à désorienter quelque peu les acteur·ice·s. En particulier quand ce terme est, ce qui est trop souvent le cas, utilisé sans aucun ajout permettant d'en préciser le sens.

Le *Volume complémentaire au CECR* (Conseil de l'Europe 2020) adopte une conception très large de la médiation au sein de laquelle il distingue la « médiation de texte », la « médiation de concepts » et la « médiation de communication ». Nous ne fournirons pas ici un exposé détaillé de cette répartition, dont beaucoup de composantes ne relèvent pas de la DIL¹³⁵.

Les programmes français pour des Lycées de 2019 se sont fortement appuyés sur les propositions de ce *Volume complémentaire* pour la médiation, comme le montre l'extrait suivant :

« La médiation introduite dans le CECRL consiste à expliciter un discours lu et entendu à quelqu'un qui ne peut le comprendre. En termes scolaires, elle se traduit en une série d'exercices qui vont de la paraphrase à la traduction.

À l'oral comme à l'écrit, l'élève médiateur :

- prend des notes, paraphrase ou synthétise un propos ou un dossier documentaire pour autrui ;
- identifie les repères culturels inaccessibles à autrui et les lui rend compréhensibles ;
- traduit un texte écrit, interprète un texte oral ou double une scène de film pour ;
- anime un travail collectif, facilite la coopération, contribue à des échanges interculturels, etc. ».

(Conseil supérieur des programmes 2019 : 10)

Les enseignant·e·s auront pu constater que les nouveaux manuels de langue

135. Nous signalons cependant que la « médiation de texte » rejoint les domaines de la médiation interlinguistique et de la médiation intralinguistique aux sens retenus aux **sous-chapitres 2.3.1 et 2.3.2** ci-dessus. « Médiation de concepts » et la « médiation de communication » se répartissent les domaines des « médiation cognitive » et « médiation relationnelle » de Coste & Cavalli (voir plus haut).

étrangère conformes à ces programmes n'ont pas marqué une progression de la part consacrée à des activités de type DIL, et cela malgré l'incitation, contenue également dans les programmes, à conduire « l'élève à mobiliser ses connaissances de la langue française et des autres langues qu'il connaît », et à favoriser une « approche plurilingue de l'apprentissage », par « la comparaison entre les langues et leurs systèmes respectifs » (ibid. : 6). Faute de mise en évidence spécifique de la médiation interlinguistique, le discours général sur la médiation emprunté au *Volume complémentaire* conduit au mieux à renforcer la part de la médiation intralinguistique, interculturelle ou relationnelle, et dans une large mesure, comme le montre également un examen des nouveaux manuels, à une reprise pure et simple d'activités¹³⁶ existant déjà dans des versions précédentes et rebaptisées « activité de médiation » pour la circonstance (Candelier & Schröder-Sura 2020 a : 48).

2.4 DIL et langue de scolarisation

Nous avons déjà affirmé à plusieurs reprises que la *langue de scolarisation, en tant que langue du *répertoire en construction de l'apprenant·e, fait également partie des langues entre lesquelles la DIL établit des liens. Mais jusqu'alors, nous l'avons considérée essentiellement¹³⁷ comme appui à l'apprentissage d'une autre langue (cf. le recours à l'allemand dans l'apprentissage de l'italien pour apprenant·e·s germanophones, encadré 7 du **chapitre B-2.2.2**). Il s'agit d'ailleurs — avec d'éventuelles langues d'origine — de la seule langue d'appui lorsqu'il s'agit d'enseigner une première langue étrangère.

Il sera question ici du recours à la DIL lors de divers apprentissages visant à une (meilleure) maîtrise de la langue de scolarisation. Nous distinguerons deux cas :

- l'apprentissage de la langue de scolarisation par des élèves allophones ;
- l'apprentissage d'une variété de la langue de scolarisation — la langue académique — pour tou·te·s les apprenant·e·s.

2.4.1 DIL et apprentissage de la langue de scolarisation par les élèves allophones

Nous avons déjà affirmé à plusieurs reprises que la langue d'origine des apprenant·e·s allophones, qui fait partie de leur répertoire en construction, constitue une des ressources souhaitables du travail proposé par la DIL lors de l'apprentissage de

136. Par exemple résumer un texte en langue étrangère dans la même langue, en présenter l'essentiel, toujours dans la même langue, à ses camarades, organiser une discussion en classe...).

137. Nous avons en effet parlé aussi des effets de retour possibles sur des langues d'appui : un travail comparatif sur la formation des temps composés dans une autre langue peut permettre de revenir sur la distinction infinitif/participe français en français.

langues étrangères à l'école. Lorsqu'il ne s'agit pas de l'apprentissage de langues étrangères, mais de l'apprentissage de la langue de scolarisation que doit réaliser l'apprenant·e allophone à son entrée dans le système éducatif, la langue d'origine est fréquemment la seule langue à laquelle il peut se référer, ce qui rend particulièrement important son usage dans le cadre d'activités de DIL¹³⁸. C'est pourquoi nous avons attendu ce chapitre consacré à la langue de scolarisation pour parler plus avant de questions spécifiques au recours à la langue d'origine. Mais ces développements pourront également intéresser les enseignant·e·s de langues autres que la langue de scolarisation.

On partira d'enregistrements en classe rassemblés par Nathalie Auger dans *Comparons nos langues*, (Auger 2005) et commentés par l'auteure. (https://www.youtube.com/watch?v=_ZlBiAoMTBo).

Les séquences présentées, visant à l'apprentissage du français par des élèves nouvellement arrivés en France, portent sur des régularités diverses, concernant la négation, l'article, la phonologie, le lexique, la gestique. On assiste à de véritables échanges, les élèves indiquant à tour de rôle à l'enseignant·e et au reste de la classe les spécificités de leur propre langue. Les commentaires soulignent l'intérêt de la démarche, selon une argumentation qui converge avec celle présentée ici. Sur certains aspects, les objectifs énoncés rejoignent ceux de l'EaL (cf. ici même **B-1.3.2**), en particulier pour ce qui concerne la valorisation des compétences « déjà là » et des identités linguistiques et culturelles (Auger 2014). Cette valorisation, qui renforce l'intérêt pour la compréhension des fonctionnements linguistiques, contribue à motiver pour l'apprentissage du français : chacun, y compris l'enseignant·e, s'intéresse à la langue de l'autre.

L'un des freins à une diffusion plus large de ces pratiques est la non-maitrise par les enseignant·e·s des langues d'origine des élèves¹³⁹. Le dialogue mis en place dans les classes présentées dans *Comparons nos langues* constitue une réponse à cette crainte : ce sont bien les élèves qui apportent les contenus concernant leurs langues, le rôle de l'enseignant·e étant d'organiser les échanges et de poser les questions qui favoriseront l'atteinte des objectifs comparatifs visés. L'intérêt soutenu des élèves et la qualité des interventions valident une démarche au cours de laquelle l'enseignant·e utilise ses propres ignorances comme un moteur de la construction collective des savoirs (cf. l'interaction à propos des deux phonèmes russes perçus par l'enseignant·e comme un seul et unique /i/).

Pour à la fois rassurer et mieux armer les enseignant·e·s (y compris dans le cadre de formations à la DIL), des matériaux décrivant les langues les plus fréquentes de la migration ont peu à peu été élaborés. Les enseignant·e·s francophones disposent

138. D'autres langues, si elles sont connues des apprenant·e·s allophones, peuvent venir également en soutien à l'apprentissage de la langue de scolarisation. On pense ici en particulier à l'anglais pour un certain nombre d'adolescents migrants préalablement scolarisés.

139. Cette crainte est présente pour d'autres langues dès qu'il s'agit de mettre en place la DIL (cf. **chapitre C-1** : *Convaincre – Difficultés, malentendus et craintes concernant la DIL*).

aujourd'hui de nombreuses fiches descriptives très riches, langue par langue, sur le site du projet Langues & grammaires en (Ile de) France. Ce site propose aussi des fiches comparatives intitulées *En français et ailleurs* établies sur des thèmes tels que *La personne grammaticale, les relatives, la phonologie...* Par ailleurs, un site anglophone intitulé *World Atlas of Language Structures (WALS)* (<https://wals.info/>) offre un large aperçu de la diversité des moyens linguistiques utilisés par les langues du monde. L'accès aux informations peut s'effectuer par thèmes (« features ») tels que, p. ex., *inventaire de consonnes, temps/aspect/mode, genre, article défini, politesse, cas, ordre verbe-sujet, modalité, couleurs...* On peut aussi y accéder par des chapitres de synthèse ainsi que langue par langue. Pour les enseignant·e·s qui désirent s'entraîner à découvrir le fonctionnement de langues inconnues, on trouvera des exercices intéressants dans Farmer & Demers (2010).

2.4.2 DIL et apprentissage de la langue académique pour tou·te·s les apprenant·e·s

1. Rappels et questionnement

La question de la « langue académique » a été également abordée au **chapitre B-1.2.3**, dont l'objet était de montrer en quoi la didactique du plurilinguisme, qui conçoit l'apprentissage des langues en termes de développement de son répertoire linguistique global, invite à une conception d'ensemble des enseignements linguistiques. Nous y avons présenté un schéma proposant une vision organisée des enseignements linguistiques dans le curriculum (schéma 2).

Une des distinctions qui sous-tendent ce schéma fait apparaître les cas où une langue a un rôle de « vecteur » d'autres apprentissages, où elle sert pour les échanges qui permettent à des savoirs et compétences disciplinaires de se développer.

Comme le montre le schéma, cela peut se faire — lorsque la langue vecteur d'enseignement d'une discipline autre est une langue « étrangère » ou « seconde »¹⁴⁰ pour l'apprenant·e, dans des dispositifs d'enseignement bilingue¹⁴¹. Mais cela peut se faire dans des situations qui ne relèvent pas de l'enseignement bilingue, que nous avons regroupées, en référence au titre de Beacco et al. (2016b), comme relevant de la question de la « langue dans les matières scolaires ». Cette langue est alors la langue de scolarisation, que l'on s'adresse ou non à des élèves pour lesquels elle est langue « seconde ».

On a montré également au **chapitre B-1.2.3** que lorsqu'une langue est utilisée comme vecteur des apprentissages disciplinaires, c'est une variété particulière de

140. Dans ce résumé nous nous contentons des désignations habituelles et renvoyons au **chapitre B-1.2.3** pour des distinctions plus exactes (cf. les « variables » sur lesquelles le schéma est fondé).

141. La question des enseignements bilingues est traitée spécifiquement dans une autre publication de l'ADEB (Cavalli & Gajo 2020). Nous traitons de leurs liens avec les approches plurielles au **chapitre B-1.3.5**.

cette langue qui est utilisée dans ce but — et c'est cette variété que l'on appelle souvent la « langue académique ». Cette langue académique présente des particularités non seulement lexicales (terminologie) mais également syntaxiques (phrases complexes, nominalisation, formes impersonnelles comme le passif...) et discursives (genres de textes) qui la distinguent de la langue couramment utilisée dans la famille ou entre pairs (cf. également Cavalli & Gajo 2020 : 84-85). Il s'agit de particularités que beaucoup d'élèves ne maîtrisent pas, en compréhension et en expression, y compris lorsqu'on ne les classe pas comme « allophones »¹⁴².

Nous avons aussi noté que l'absence de maîtrise de la langue académique est, de ce fait, un important facteur d'échec scolaire qui touche particulièrement les élèves réputés francophones que l'origine socioculturelle éloigne des normes du français standard.

L'école se doit donc d'intervenir pour assurer un apprentissage de la langue académique pour tou.te.s les apprenant.e.s (De Mauro 2022). Les réflexions que nous avons menées jusqu'ici à propos de la DIL ont montré l'intérêt de mises en synergie entre l'apprentissage de diverses langues. Cela invite à s'interroger sur l'existence d'un tel intérêt pour l'apprentissage de la langue académique. C'est l'objet du présent chapitre.

2. Apprentissage de la langue académique et apprentissage des langues — des convergences manifestes

À l'énoncé, même très partiel, des particularités de la langue académique effectué ci-dessus, chaque enseignant.e de langue aura reconnu des phénomènes dont il/elle traite dans son propre cours. Il/elle se sera probablement dit que cela aiderait sans doute l'apprenant.e si des liens étaient établis, p. ex. entre ce que lui/elle-même dit et fait pratiquer pour la nominalisation, ce qu'en disent et font pratiquer ses collègues d'autres langues et des exemples d'emploi de ce procédé dans le discours des disciplines. Dans Beacco et al. (2016a), les auteur.e.s soulignent également que les « stratégies d'apprentissage transversales et communes à différentes langues » qu'il s'agit d'activer ainsi que « les transferts de connaissances et de compétences d'une langue à l'autre » qu'il s'agit d'organiser concernent également les « différentes matières dans leurs dimensions langagières » (55).

Pour mieux comprendre les diverses dimensions de telles convergences, on partira d'un exemple de travail pour le développement des compétences en langue académique effectué en chimie et qui porte sur la corrosion (Kaub 2015). Avec l'aide de l'enseignante de chimie, les élèves préparent une expérimentation. L'enseignante leur demande alors d'émettre « des suppositions sur ce qui peut arriver au cours de

142. Il devrait aller de soi que, même si on ne les a pas mentionnées spécifiquement au chapitre précédent, ces particularités font partie de ce que doit apprendre à maîtriser l'élève allophone. De la même façon, elles font partie des régularités que l'élève doit s'approprier dans une langue étrangère, tout particulièrement lorsque c'est cette langue qui est choisie comme vecteur pour certains enseignements disciplinaires.

leur expérience et sur les résultats qu'ils attendent ». Elle précise que les « scientifiques professionnels utilisent une construction spéciale pour de telles hypothèses » et leur fournit des indications à ce sujet (ibid : 7-8). Elle leur demande ensuite (ibid. 9) « d'écrire l'hypothèse de leur expérimentation en langue informelle et en langue académique »¹⁴³. Cela donnera l'occasion de comparaisons entre langue informelle et langue académique, de passages de l'une à l'autre¹⁴⁴.

Comparaison entre langues, passage d'une langue à une autre langue, ce sont là des activités qui jouent un rôle central dans la DIL (en particulier, pour la seconde, sous forme de « médiation » comme on l'a vu au **chapitre 2.3**). Cependant, comme on l'a rappelé, ce qui est comparé, ce qui est concerné par des passages, ce ne sont pas des « langues » au sens habituel du terme, mais plutôt des variétés d'une même langue.

À la suite en particulier des travaux de Wandruszka (1971), pour de nombreux auteur·e·s, la maîtrise de plusieurs variétés telles que la langue académique ou le langage informel ordinaire fait partie, tout comme la maîtrise d'autres langues, du plurilinguisme d'un individu. On parle alors de plurilinguisme « interne » (interne à une langue donnée, comme le français), qu'on distingue du plurilinguisme « externe » qui réfère à la maîtrise de plusieurs langues (français, italien, anglais...). Les variétés qui composent le plurilinguisme interne d'un individu peuvent être de divers types : en particulier variétés géographiques (dialectes), sociales (la « langue populaire »), générationnelles (la « langue des jeunes »), ces facteurs pouvant le plus souvent se combiner (la langue des jeunes des quartiers défavorisés de Marseille/ de la bourgeoisie aisée plus âgée des quartiers de l'ouest parisien). Il peut aussi s'agir de variétés fonctionnelles, réservée à certains usages. C'est le cas pour la langue académique. Comme on l'a signalé au **chapitre B-1.2.3**, on parle alors souvent de « registres » (Candelier 2022a).

Puisque l'on peut considérer qu'il s'agit de deux facettes du plurilinguisme, on peut s'attendre à ce que le travail visant à développer le plurilinguisme interne et le travail visant à développer le plurilinguisme externe se donnent pour but — et pour moyen¹⁴⁵ — des compétences similaires, sinon identiques¹⁴⁶.

143. Le document original est en anglais. Les extraits traduits par nous sont les suivants : « [you need to] provide assumptions of what might happen in the course of your experiment and which results you expect [...] Professional scientists use a special construction for such hypotheses [...] » ; « Write the hypothesis of your experimentation in informal and then academic language ».

144. On trouvera d'autres exemples dans d'autres documents du même projet, tel que le travail en géographie proposé par Woike A. (sans date). Il s'agit cette fois d'un matériel destiné à l'enseignement d'une discipline en anglais dans une section bilingue, mais le travail de comparaison et de passage de langue à langue porte sur l'anglais familier (*colloquial*) et l'anglais académique, donc, sur des variétés d'une même langue.

145. Cf. Beacco et al. (2016b : 52) : « Les compétences plurilingues » sont de plus en plus considérées comme une ressource pour l'acquisition de la littératie académique ». (52)

146. C'est dans le même sens qu'argumente Escudé (2020 : 64) lorsque, à propos de l'intercompréhension (cf. ici **chapitre B-1.3.2**), il rapproche la capacité à traiter la diversité à l'intérieur d'une même langue de la capacité qui permet de traiter celle qui existe entre deux ou plusieurs langues.

Cela apparaît clairement dans la sélection suivante de descripteurs tirée du CARAP (pour le CARAP, cf. **B-1.3.4**). Nous nous concentrons sur les savoirs, savoir-être et savoir-faire (désormais S, S-E et S-F)¹⁴⁷, visés par la DIL (Candelier 2022a).

Qu'il s'agisse de développer le plurilinguisme interne ou externe des apprenant-e-s, les démarches d'apprentissage mises en œuvre requièrent le développement des S, S-E et S-F suivants dont elles bénéficient en retour :

A-1.1.2 Considérer ou appréhender des phénomènes langagiers ou culturels comme des objets d'observation ou de réflexion

S-1.1 Savoir utiliser (maîtriser) des démarches d'observation ou d'analyse (p. ex. segmenter en éléments, les classer ou les mettre en relation)

K-6.8 Savoir que l'organisation des énoncés peut être différente selon les langues et variétés de langues¹⁴⁸

K-1.5 Savoir qu'il existe toujours des variétés à l'intérieur de ce que l'on désigne comme une même langue

K-2.1.1 Savoir que chacune de ces variétés peut être légitime dans certains contextes, sous certaines conditions

Il en va de même pour les savoirs sur les (variétés de) langues et les savoir-faire comparatifs suivants qui permettent la mise en lien :

K-1.7 Avoir des connaissances d'ordre linguistique sur une langue ou une variété particulière (p. ex. la langue maternelle, la langue de l'école et ses variétés, les langues étrangères, etc.)

S-2.5 Savoir identifier des (variétés de) langues sur la base de l'identification de formes linguistiques

S-3.1.1 Savoir établir des mises en relation de ressemblance et de différence entre les (variétés de) langues, ou les cultures, à partir de l'observation, de l'analyse, de l'identification ou du repérage de certains de leurs éléments

S-3.7 Savoir comparer les fonctionnements grammaticaux de (variétés de) langues différentes

S-3.9.1 Savoir comparer les genres discursifs entre (variétés de) langues différentes

Et c'est aussi le cas pour les savoir-faire suivants qui concernent l'usage que l'on peut faire de la mise en relation entre (variétés de) langues afin de faciliter leur utilisation et leur apprentissage.

S-5 Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une

147. Pour les abréviations K, A et S, voir note 124.

148. Les éléments en caractères droits sont des propositions d'ajout aux actuels descripteurs du CARAP, qui a été conçu à l'origine essentiellement dans la perspective du plurilinguisme externe.

(variété de) langue pour des activités de compréhension ou de production dans une autre (variété de) langue

S-6.4.1 Savoir rendre compte dans une (variété de) langue d'informations traitées dans une ou plusieurs autres

S-7.3.2 Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une (variété de) langue pour apprendre une autre (variété de) langue

Ces convergences nombreuses invitent bien à l'établissement de synergies entre enseignement des langues étrangères et enseignement de la langue de scolarisation. Mais si aujourd'hui le chemin est bien tracé en ce qui concerne la coopération entre enseignements de langues comme matière — grâce aux réflexions et aux pratiques qui ont vu le jour sous l'égide de la DIL — il n'en va pas encore de même pour soutenir l'apprentissage de la langue académique.

3. Quel cadre pour faciliter la mise en place des synergies entre apprentissage de la langue académique et enseignement des langues ?

On ne parlera pas ici de démarches d'enseignement, car on peut penser que l'expérience acquise en DIL peut se réinvestir dans ce domaine particulier. Il s'agira plutôt de quelques remarques d'ordre plus institutionnel, portant en particulier sur le rôle de chacun, et de ce fait, sur la nature des relations qui pourraient s'établir entre enseignant·e·s de diverses disciplines.

Si le constat qui clôt le point précédent vaut pour la grande majorité des contextes éducatifs, il ne s'applique pas aux enseignements bilingues, où la question du rôle des enseignant·e·s de langues et des enseignant·e·s de discipline autre¹⁴⁹ est traitée depuis plusieurs années, comme le montre le titre d'une brochure récente de l'ADEB : « Le professeur de langue 2 dans l'enseignement bilingue » (Cavalli & Gajo 2020). Les réflexions qui y sont proposées (cf. en particulier p. 69-73) peuvent inspirer les réflexions à mener pour les autres contextes. Parfois même, les auteur·e·s précisent que ces réflexions peuvent valoir aussi bien pour les « contextes caractérisés par des enseignements bilingues » que pour ceux « où une seule langue de scolarisation est enseignée » (ibid. 104). C'est le cas pour les extraits que nous utiliserons ci-dessous.

Pour les contextes dans lesquels la langue académique dont l'apprentissage est visé n'est pas une langue étrangère comme dans les enseignements bilingues, mais une variété de la langue des scolarisation, Goullier souligne d'abord « la responsabilité particulière de l'enseignement de la langue de scolarisation comme matière » (p. ex., du français en France), et pose clairement que « [l]'enjeu n'est bien entendu pas de transformer les enseignant·e·s des disciplines autres que les langues en professeurs de langue ». Il s'agit plutôt « de sensibiliser chacun d'entre eux à la réalité, parfois

149. Souvent appelées « disciplines dites non linguistiques » (DdNL), c'est-à-dire dont l'objet spécifique n'est pas l'apprentissage linguistique.

encore insuffisamment perçue, des exigences linguistiques liées à leur matière, de façon à les rendre plus attentifs à la progression des apprenant·e·s et de favoriser les échanges et la coopération entre enseignant·e·s à ce sujet » (2019 : 74).

Pour Cavalli & Gajo (2020), l'enseignant·e. de discipline a cependant « le devoir d'enseigner – de façon consubstantielle – sa discipline ET la langue par laquelle cette dernière construit les connaissances ». Pour cela, il « devrait avoir également la possibilité d'être formé à un enseignement intégré de sa discipline et de la langue de cette dernière » (104-105).

Pour sa part « l'enseignant de langue » — à comprendre ici comme « de langue de scolarisation » si on est dans un contexte non-bilingue – a pour responsabilité de « fourni [r] une base « générique/générale » sur laquelle l'enseignant de discipline pourrait construire, en l'adaptant fortement aux besoins disciplinaires, un enseignement/apprentissage de la langue de la discipline » (ibid. : 105). Cette base « générique/générale » devrait comporter, entre autres éléments, « un modèle commun (aux langues — toutes — et aux disciplines) de description de la langue (pour ce qui concerne les genres, les fonctions, la syntaxe, la grammaire, l'orthographe, etc. »¹⁵⁰.

C'est également dans ce sens que vont Beacco et al. (2016b) :

« [...] il incombe tout particulièrement à la langue comme matière [prise dans ce texte au sens de “langue de scolarisation, ibid. : 74] de développer une connaissance explicite de la langue et de veiller à ce que les apprenants possèdent la terminologie nécessaire pour être capables de parler des utilisations de la langue de manière éclairée. [...]. La formulation d'une politique de la langue au sein d'une école devrait être le fruit d'un dialogue et d'une négociation entre l'ensemble des enseignants. Toutefois, les enseignants de langue comme matière seront mieux à même de partager leur expérience des approches concrètes de la langue en classe, afin d'aider les enseignants des autres matières à aborder les aspects de la langue qui relèvent de leur domaine. [...] Par conséquent, on peut raisonnablement affirmer que la langue comme matière joue un rôle spécial — mais non exclusif — dans l'éducation aux langues. (Ibid. : 84).

C'est le sens de ce que J. Duverger nomme, entre autres, une « éducation langagière globale » (Coste et al. 2004)

4. Comment agir ?

Comme le soulignent ces citations, même si l'enseignement de la langue de scolarisation a un rôle déterminant à jouer pour soutenir l'accès de tou·te·s les élèves à la maîtrise la langue académique nécessaire aux apprentissages, c'est l'affaire de tous les enseignements de langues comme matières. Donc des enseignements que la DIL invite déjà à coopérer, et dont le cercle doit s'élargir aux efforts entrepris par

150. Un tel modèle est sans doute possible pour l'enseignement de la "langue de scolarisation et de la langue académique dont elle est une variété. Un examen des manuels scolaires existants montre que cela est beaucoup plus difficile à réaliser lorsqu'il s'agit d'enseignement de langues différentes.

les enseignant·e·s d'autres disciplines pour favoriser la maîtrise de la langue académique.

Le cadre d'un tel travail est à peine esquissé¹⁵¹. Mais cela n'empêche pas d'agir, de sensibiliser les enseignant·e·s concerné·e·s à l'intérêt pour l'élève d'une telle mise en commun, d'imaginer des liens concrets entre les enseignements, d'essayer ponctuellement de les faire vivre. Bref, de commencer à construire¹⁵².

2.5 D'autres bénéfices de la DIL

Bien que nous n'ayons pas utilisé explicitement le terme « bénéfices », c'est bien en fonction d'avantages avérés ou prévisibles pour les apprenant·e·s que les réflexions menées à propos des données fournies par la recherche dans le **chapitre 2.1** nous ont conduits à justifier le recours à la DIL.

En conclusion au présent chapitre 2, nous souhaitons aborder brièvement deux autres types de bénéfices.

2.5.1 Les économies d'efforts cognitifs

La DIL propose des activités qui permettent aux élèves de développer leur conscience métalinguistique et d'activer leurs connaissances préalables pour apprendre de nouvelles langues (Beacco et al. 2016 : 21).

Cet appui sur les savoirs préalables a déjà été exposé au **point 2.2**. Nous souhaitons souligner ici que la DIL, en cherchant à transposer les parties communes de l'enseignement/apprentissage à plusieurs langues, constitue une source d'économie cognitive. Certains savoirs et savoir-faire ne doivent pas être appris séparément pour chaque langue, et en apprenant une nouvelle langue étrangère, on ne part pas de zéro. La DIL réactive dans le processus d'apprentissage les savoirs, les compétences, les *stratégies d'apprentissage, etc. déjà disponibles (Elmiger 2006 : 32, Manno 2009). Pour ce qui est de la dimension d'économie cognitive dans l'apprentissage de langues apparentées (Ender 2007, Forlot & Beaucamp 2008), plusieurs travaux

151. À notre connaissance, les seuls cas où un travail sur la langue académique s'étend à une langue autre concernent le recours à une langue d'origine des apprenant·e·s. Il peut s'agir de situations où, en proposant aux apprenant·e·s de comparer des énoncés en langue académique avec leur langue quotidienne, on précise que cette langue peut être non seulement une variété de la langue de scolarisation, mais aussi une autre langue, telle qu'ils la parlent dans la famille (Carnevale & Wojnesitz 2014 : 41), il peut s'agir aussi d'une mise en lien entre un travail sur la langue académique, l'enseignement de la langue de scolarisation et l'enseignement de la langue d'origine (Gürsoy et al. 2020).

152. Ce qui a été exposé dans ce sous-chapitre pourrait inciter à modifier à nouveau la définition de la DIL donnée en B-1.1, où il n'est question que de langues différentes, et pas de variétés de langues. La discussion reste pour l'instant ouverte, y compris au sein de notre équipe de rédaction.

ont montré que l'identification de congénères est une stratégie importante pour la compréhension et/ou l'inférence contextuelle de mots inconnus susceptibles de faciliter le processus de lecture (Gass 1999) ainsi que la mémorisation d'unités lexicales de la langue cible grâce à l'identité ou ressemblance graphique et/ou phonique (Montelongo et al. 2013, Vanhove & Berthele 2015, Otwinowska & Szewczyk 2017).

2.5.2 Aspects motivationnels

Plusieurs travaux de recherche ont fait ressortir le rôle que joue la perception positive par les élèves de leur compétence, la peur de faire des erreurs ayant un impact négatif sur l'apprentissage (Haenni Hoti et al. 2009). Les pratiques censées faciliter le transfert des ressources contribuent à alléger la difficulté, à amener les élèves à réussir des tâches initialement perçues comme difficiles et à oser se lancer dans des situations de communication significatives pour eux, sans crainte de faire des erreurs. « En les amenant à repérer les éléments familiers, elles peuvent permettre de modifier leur perception de distance entre les langues enseignées, favorisant ainsi les transferts [...] » (Gerber in : CDIP 2017, *chapitre : Ponts entre les langues : ce qu'en dit la recherche* : 2).

La progression plus rapide dans une nouvelle langue étrangère grâce à la DIL est susceptible d'augmenter la motivation des apprenant·e·s. Du point de vue lexical, la sensibilisation aux congénères s'avère motivante même pour les apprenant·e·s très jeunes (Manno & Egli Cuenat 2020), comme il ressort, p. ex., d'une étude menée aux États-Unis relative aux congénères anglais-espagnol pour des hispanophones immigrés au niveau du primaire ayant l'anglais comme langue seconde (Montelongo et al. 2017). Il en va de même du projet immersif canadien pour des francophones âgés de 10-11 ans apprenant l'anglais (White & Horst 2012).

C. Les défis

Michel Candelier et Giuseppe Manno

Comment parvenir à ce que la DIL devienne une pratique habituelle dans tous les enseignements qui peuvent en tirer les bénéfices exposés dans les parties précédentes ?

Pour cela, il convient de relever plusieurs défis que nous avons regroupés en trois catégories : convaincre, former, diffuser.

1. Convaincre — Difficultés, malentendus et craintes concernant la DIL

1.1 Présentation du chapitre

La mise en œuvre de la DIL se heurte, comme pour toute innovation didactique, à plusieurs difficultés déjà soulignées par plusieurs études menées dans divers contextes, en particulier dans l'espace germanophone, auprès d'enseignant·e·s déjà en fonction ou d'étudiant·e·s se destinant à exercer ce métier. Il ressort de ces études que même ceux et celles qui se disent convaincu·e·s par les principes de la DIL ou, plus largement, par l'éducation plurilingue et interculturelle, sont confronté·e·s à des défis pour la mise en œuvre de cette didactique, et plus généralement des approches plurielles/de la didactique du plurilinguisme (voir p. ex. Haukås 2016, Manno & Egli Cuenat 2018, Barras et al. 2019, Le Pape Racine & Brühwiler 2020, Macaire

et al. 2003, Manno 2022, Melo-Pfeifer & Schröder-Sura 2023 à paraître). La communication introductive du symposium de l'ADEB en 2019 par Beacco interroge, dix ans après l'interrogation de Coste (Coste 2012), l'état des lieux de l'éducation plurilingue (Beacco 2022) en termes parfois crus, rappelant que les freins viennent tout autant des États, de la friilosité des curricula, de l'étanchéité des formations, et même d'un mur de verre entre recherche théorique et didactique et réalité pédagogique — que notre publication cherche à dépasser¹⁵³.

Certaines difficultés relèvent de **l'organisation actuelle des enseignements**. D'autres renvoient à des **représentations qu'ont les acteurs éducatifs**, qu'elles soient issues des contenus actuels de leur formation ou qu'elles existent, de façon plus diffuse, dans une part plus large de la société. Plusieurs de ces difficultés risquent de ne jamais disparaître, et nombre d'entre elles accompagneront nécessairement la DIL dans les premiers temps de sa diffusion. C'est en particulier le cas pour celles qui sont dues à l'organisation des enseignements et qui reposent sur des contraintes temporelles, voire financières. Comme nous l'avons dit plus haut à propos des modalités de coopération d'enseignant·e·s de différentes langues (B-2.2.2, point 6), il n'est pas nécessaire que toutes les conditions optimales soient réunies pour commencer à travailler dans le cadre de la DIL. La modification progressive des contenus de la formation (voir chapitre précédent « Former les enseignant·e·s ») et l'exemple donné lors des premiers pas de l'introduction de cette approche transversale aideront sans doute à faire évoluer les représentations, et par là même, à convaincre du bien-fondé de la DIL dans l'enseignement des langues à l'école.

En nous fondant sur de nombreuses études relatives aux représentations de certaines d'enseignant·e·s et étudiant·e·s en formation, menées surtout dans l'espace germanophone où les enseignant·e·s sont déjà confronté·e·s à la DIL (cf. Manno 2022), nous dresserons un bilan des freins à la mise en œuvre de la DIL que nous avons regroupés successivement en difficultés d'ordre institutionnel, malentendus et craintes. Nous pensons pouvoir fournir ainsi quelques pistes de réflexion sur le travail de conviction qui reste à réaliser.

1.2 Difficultés d'ordre institutionnel pour mettre en œuvre la DIL

D'après les enseignant·e·s, la situation actuelle des enseignements est problématique pour réaliser la DIL dans les classes. Tout d'abord, ils constatent un manque de temps (Haukås 2016) en rapport à ces activités transversales et dénoncent des programmes déjà bien lourds, dans lesquels la DIL est difficilement intégrable (Melo-Pfeifer & Schröder-Sura 2023 à paraître). La majorité des programmes scolaires

153. « Si la production didactique universitaire se préoccupait, de manière plus suivie, de la diffusion vers l'extérieur, de ses avancées, cela ne pourrait que concourir à faire considérer l'éducation plurilingue comme une finalité éducative essentielle en ces temps écologiques, caractérisés par H. Weinrich (1995), il n'y a guère que vingt-cinq ans. »

actuels reposent sur des objectifs à atteindre et à évaluer par langue (ibid.)¹⁵⁴. Les enseignant·e·s concluent donc, et non sans raison, à l'incompatibilité entre la DIL et les programmes à respecter (Neveling 2012)¹⁵⁵. Qui plus est, le manque d'échanges et de coopération au sein des équipes pédagogiques représente un frein supplémentaire à la coordination effective des enseignements de langues étrangères au sein d'un établissement (Haukås 2016, Neveling 2013).

Ces difficultés d'ordre institutionnel traduisent une représentation de ce que doit ou ne doit pas être l'enseignement des langues, qui sont elles-mêmes largement modelées par un habitus monolingue de l'école (Gogolin 2008, Cambra 2017, Escudé 2022). C'est sur cette base que l'école découpe les enseignements en discipline et que l'on forme les enseignant·e·s le plus souvent dans une logique étroitement disciplinaire. Les langues sont conçues comme des ensembles clos et séparés les uns des autres (Escudé 2015), de sorte que les enseignant·e·s des diverses disciplines linguistiques n'ont pas le sentiment de travailler de façon conjointe à une même tâche (Candelier 2017b).

Notons aussi que toutes les composantes du *répertoire linguistique des apprenant·e·s ne bénéficient pas du même accueil et du même prestige à l'école, en lien à la fois avec les représentations sociales (Cambra 2017) et leur valeur économique sur le marché du travail (Grin 2015). C'est un frein, parmi d'autres, au recours à certaines langues dans une démarche de DIL.

1.3 Malentendus sur le concept de la DIL

Ces difficultés générales fournissent un terreau favorable pour le développement d'un certain nombre de malentendus autour de la DIL. En premier lieu, la DIL est souvent perçue comme un travail contribuant à d'autres fins que la langue-cible (Jakisch 2015, Schedel & Bonvin 2017), ce qui induit un risque de perte d'une identité professionnelle et du statut d'expert de l'enseignant (Melo-Pfeifer & Schröder-Sura 2023 à paraître) comme l'anecdote 3 de la partie **A - Enjeux** l'illustre. Les enseignant·e·s pensent aussi ne pas disposer des compétences langagières suffisantes dans d'autres langues pour mener à bien la DIL (Schedel & Bonvin 2017), ce qui interroge leur propre répertoire plurilingue (Melo-Pfeifer & Schröder-Sura 2023 à paraître). Ces malentendus signalent une appréhension imparfaite/partielle du concept de la

154. En France, Fouillet constate que les représentations des enseignant·e·s du primaire répondant à son enquête s'opposent aux recommandations des programmes, en ce qui concerne les compétences visées pour les élèves dans l'enseignement du français (centré sur l'écrit et la grammaire) et dans celui de la langue étrangère, qui met en avant les compétences orales, le vocabulaire et les phrases toutes faites. Elle y voit un handicap pour la mise en place de démarches plurilingues (Fouillet 2016 : 66).

155. Souvent, la simple absence dans les programmes ou plans d'études officiels de recommandations relatives à la mise en place de la DIL constitue un argument pour des enseignant·e·s qui souhaitent ne pas y recourir.

DIL. D'une part, des acquis langagiers et linguistiques dans d'autres langues ne sont pas un prérequis car les enseignant·e·s peuvent compter sur les compétences de leurs collègues. D'autre part, chercher des synergies entre les langues ne signifie pas répéter de la même manière trois fois la même chose. En fait, et comme nous l'avons déjà dit, la DIL n'est pas censée remplacer l'enseignement des disciplines linguistiques, mais plutôt le **compléter**, voire **l'enrichir** (cf. **B-2.2.2, point 5**).

1.4 Craintes relatives à la mise en œuvre et aux effets

Ces malentendus se conjuguent à des craintes fondées sur les représentations des enseignant·e·s ou sur leurs pratiques professionnelles (qui ne relèvent par ailleurs pas toujours de la DIL). Ces enseignant·e·s ne sont pas convaincu·e·s des bénéfices de la DIL pour leurs élèves, qui mélangeraient les langues, ce qui conduirait à des interférences, à des fossilisations d'erreurs et à des confusions (Melo-Pfeifer & Schröder-Sura 2023 à paraître). En clair, il y aurait une surcharge cognitive inutile pour les élèves (Neveling 2013). De plus, les compétences langagières des apprenant·e·s sembleraient insuffisantes (Barras et al. 2019, Schedel & Bonvin 2017) et les élèves ne seraient pas très intéressé·e·s pour ce type de travail (Melo-Pfeifer & Schröder-Sura 2023 à paraître). Certain·e·s enseignant·e·s craignent également de n'avoir pas suffisamment de matériel à disposition (Bredthauer & Engfer 2018) ou de devoir investir trop de temps dans des recherches pour concevoir des activités appropriées. Qui plus est, ils/elles estiment qu'il est difficile d'évaluer le type de compétences développées par la DIL et d'en mesurer les résultats. Enfin, ils/elles redoutent l'incompréhension de leurs collègues quant à leurs choix didactiques novateurs.

1.5 Mais que faire ? — Éclairer et convaincre

Les formations initiales et continues et la connaissance des programmes, là où la DIL y a sa place (cf. **parties C-2 et C-3**), devraient pouvoir aider les enseignant·e·s à surmonter la majorité de leurs craintes. Les formations devront tout d'abord permettre aux enseignant·e·s de prendre conscience de leurs propres biais cognitifs et de leurs représentations et croyances afin de contourner ces obstacles. Par exemple, réduire le temps consacré à l'apprentissage d'une langue au temps qui n'est consacré qu'à cette langue occulte à l'avance tout recours aux bénéfices de la mise en synergie des apprentissages linguistiques (cf. **chapitre B-2.2.2, 6**).

Il s'agira également de dissiper ou prévenir les malentendus autour des visées de la DIL, en signalant que la DIL ne saurait remplacer l'enseignement de la langue-cible (cf. **B-2.2.2, point 5 : DIL et approches singulières**) et qu'elle ne s'évalue pas directement en capacité de communication. On confortera cette mise au point en renvoyant aux études empiriques relatives à la DIL (p. ex., Marx 2008, Barras et al.

2019, cf. ici-même **B-2.1.2**) ou des premières expériences menées dans d'autres contextes (Manno 2014 ; Manno & Müller 2014) qui montrent les bénéfices généraux de la DIL, y compris sur la motivation des élèves (cf. ici-même au **chapitre B-2.5 : 2 Aspects motivationnels**).

Face aux craintes liées au manque de matériel, on montrera la diversité des activités, que l'on peut adapter (cf. ici-même dans la partie **D - Pratiques**). En actualisant ainsi les connaissances des enseignant·e·s en didactique des langues et en les sensibilisant aux gains cognitifs potentiels (De Angelis 2011 ; Neveling 2013 ; ici-même **chapitre B-2.5**), ce type de formation devrait participer à l'élargissement du répertoire didactique de l'enseignant·e de langues étrangères et à la construction d'une compétence spécifique (Melo-Pfeifer & Schröder-Sura 2024) en DIL.

2. Former les enseignant·e·s

2.1 Nécessité de cette formation

Pour de nombreux·ses auteur·e·s, la didactique du plurilinguisme/les approches plurielles constituent ce que l'on appelle un changement de paradigme (cf. p. ex. Macaire & Reissner 2019 : 3). Comme on a pu s'en rendre compte à la lecture des chapitres précédents de la présente publication, il s'agit désormais de penser l'éducation aux langues et l'enseignement des langues autrement, de « passer d'une approche traditionnellement "additive" des langues vers une approche davantage "compréhensive" et "holistique" de l'appropriation de celles-ci » (ibid.), de s'inscrire dans « un renouvellement des représentations de ce qu'est la compétence linguistique, et donc [...] des processus d'apprentissage qu'il convient de favoriser et des démarches didactiques à mettre en œuvre » (Candelier & Castellotti 2013 : 212).

Sur le plan de l'organisation des enseignements, et tout particulièrement pour la DIL, ce changement de paradigme se traduit par un décloisonnement des disciplines langagières (cf. ici-même **B-2.2.2, point 6**) qui rend souhaitable des « formes de coopération, de partage de techniques, de projets interdisciplinaires » impliquant divers·e·s enseignant·e·s : « de *langues de scolarisation, langues anciennes, langues étrangères, langues régionales/minoritaires, langues de la migration, enseignant·e·s d'autres disciplines » (Beacco et al. 2016a : 97).

Face à l'importance des mutations nécessaires, qui concernent tant les représentations que les pratiques et qui peuvent conduire aux « difficultés, malentendus et craintes » exposés au chapitre précédent, la formation des enseignant·e·s constitue un enjeu fondamental pour la mise en place de la DIL, et de toute approche plurielle en général¹⁵⁶.

156. On trouvera dans l'Annexe III du Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour

On ajoutera que, comme c'est le cas pour toute innovation, la formation à la DIL risque souvent d'être envisagée simplement comme une mesure à prendre pour la formation des enseignant·e·s déjà en poste, qui n'ont pas eu l'occasion d'y être initié·e·s en formation initiale. Cela ne devrait pas conduire à considérer qu'il s'agit, par nature, d'un complément de formation. Comme on a pu le voir dans les parties précédentes de notre travail (parties A et B, en particulier au **chapitre B-2** autour du rôle des contacts de langues dans les apprentissages), on touche avec la DIL, et plus généralement avec la DdP et les AP, aux fondamentaux de la didactique des langues. C'est dès les premiers pas dans cette discipline, donc, dès la formation initiale, qu'il convient de prendre conscience qu'une nouvelle langue s'acquiert ou s'apprend en lien avec le répertoire existant de chacun, et cela du fait de la nature même de la compétence plurilingue et interculturelle, telle que l'entend le *CECR* (cf. plus haut **chapitre B-1.2.2**). Bien sûr, comme pour tout élément de la formation des enseignant·e·s, tout ne peut pas être fait à l'occasion de la seule formation initiale. Dans la situation actuelle, marquée à la fois, dans la très grande majorité des pays, par des déficits de la formation aux AP tant en formation initiale qu'en formation continue et une grande diversité des situations, il est difficile de proposer une répartition concrète des compétences à viser et des contenus à offrir entre les diverses phases de l'intervention. Chaque formatrice ou formateur s'en remettra à l'analyse de son propre contexte (Schröder-Sura, 2023), en tenant compte éventuellement des quelques remarques que l'on pourra trouver ci-dessous sur le caractère plus ou moins fondamental des compétences qui seront énoncées.

2.2 Quelles compétences développer ?

2.2.1 Un référentiel des compétences enseignantes spécifique aux approches plurielles

L'objectif ne sera pas, dans ce sous-chapitre, d'établir une liste normative de compétences dont toute personne appelée à avoir recours à la DIL pour enseigner devrait posséder la maîtrise. Il s'agit, dans une perspective qui cherche avant tout à susciter la réflexion des formateurs/formatrices et des enseignant·e·s eux/elles-mêmes, d'attirer l'attention sur certaines de ces compétences dont notre propre expérience et la consultation de diverses publications (voir plus loin) soulignent l'importance pour l'engagement dans un usage construit de cette approche didactique. Bien sûr, on retrouvera dans ce qui suit des échos des préoccupations exposées dans le chapitre précédent consacré aux malentendus et craintes des acteurs éducatifs.

On s'appuiera sur un travail réalisé dans le cadre du programme du *Centre européen*

l'éducation plurilingue et interculturelle publié par le Conseil de l'Europe une liste d'*Éléments pour la spécification des compétences des enseignant·e·s en vue d'une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al. 2016a : 140-142).

pour les langues vivantes (CELV, Graz, Conseil de l'Europe) sous le titre *Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles*, et plus particulièrement sur le travail qui vise à l'élaboration d'un référentiel de ces compétences enseignantes¹⁵⁷. Ce projet prend en compte les travaux relativement nombreux qui ont été publiés sur ce thème depuis les dernières années¹⁵⁸. Les compétences enseignantes qui y sont explicitées concernent l'ensemble des approches plurielles, ce qui est, d'une part, particulièrement utile lors de formations ou parties de formation réunissant des personnes travaillant dans divers secteurs de l'éducation, et permet, d'autre part, de tenir compte de la nécessité d'ouvrir la formation pour une approche particulière — p. ex. la DIL — aux objectifs et pratiques d'autres approches convergentes — p. ex. l'EaL (voir sur ce point **l'introduction du chapitre B-1.2**). Cependant, nous mettrons bien sûr ici l'accent sur les compétences enseignantes qui sont particulièrement pertinentes pour le recours à la DIL, en cherchant à mettre en évidence leur grande variété.

Un des avantages de ce référentiel est le lien étroit qu'il entretient avec le CARAP (cf. ici-même, **chapitre B-1.3.4**) dont il a été conçu comme un complément. Les utilisateurs et utilisatrices disposent ainsi pour la première fois d'un ensemble cohérent qui facilite l'intervention à deux niveaux : l'enseignement et la formation des enseignant·e·s.

Choisir parmi les descripteurs proposés ceux qui correspondent à son propre contexte

Il faut tout de suite éviter un malentendu : tout comme les auteurs de la présente contribution (cf. plus haut), les auteur·e·s du référentiel de compétences enseignantes sur lequel nous nous appuyons n'ont aucunement l'intention de fournir une liste normative ou exhaustive des compétences que chaque enseignant·e doit s'approprier avant de pouvoir prétendre à utiliser les AP de façon adéquate. Si elles/ils affirment — et nous faisons de même pour les exemples de descripteurs que nous présentons ci-dessous — que les compétences énoncées dans le référentiel contribuent à la maîtrise de ces approches, ces auteur·e·s ne prétendent pas se substituer aux enseignant·e·s, à leurs formatrices ou formateurs et aux institutions d'éducation ou de formation pour décider ce que, dans un contexte donné, avec ses contraintes, ses difficultés et ses atouts, les enseignant·e·s sont censé·e·s apprendre à maîtriser. Elles/ils ont simplement pour ambition d'explicitier ce qui peut être choisi.

Divers facteurs peuvent intervenir en tant que déterminants du choix qui est à effectuer (Schröder-Sura 2023). Le premier — et il s'agit là d'une contrainte majeure

157. www.ecml.at/pluralisticteachercompetences. Le travail a été effectué par Brigitte Gerber (coordinatrice), Ana Isabel Andrade, Anna Schröder-Sura, Monica Vlad ainsi que Michel Candelier et Maddalena de Carlo (partenaires associés), entouré·es d'un réseau européen.

158. On retiendra plus particulièrement : Schwab et al. 2009 ; *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* 2014 ; Causa, Galligani & Vlad 2014 ; Cambra 2017 ; Andrade & De Carlo 2020 ; Andrade & Schröder-Sura 2020 ; Candelier 2020 ; Candelier & Schröder-Sura 2020b ; Galligani & Vlad 2020.

que l'on ne peut contourner — est le temps dont on dispose pour une formation. Le second tient à l'orientation spécifique de chaque formation, exprimée en termes d'approches plurielles (cf. **chapitre B-1.3.2**). C'est ce que nous faisons dans ce qui suit en nous concentrant sur la DIL. D'autres facteurs touchent à l'existence de compétences que les enseignant·e·s ont déjà pu développer, de diverses manières. Car même si les AP sont souvent nouvelles, les enseignant·e·s ne doivent pas être considéré·e·s comme *tabula rasa* dans ce domaine. On pensera ici, entre autres, à des pratiques existantes sur lesquelles on peut s'appuyer, même lorsqu'elles doivent être réfléchies de façon critique. Ou encore, en particulier pour les aspects représentationnels, à des éléments de culture éducative que peuvent favoriser et refléter les programmes scolaires ou plans d'études.

On n'oubliera pas, bien sûr, de prendre en compte attentivement les cursus de formation préalables, y compris dans des domaines connexes de la didactique tels que la (socio) linguistique, les études culturelles, la littérature, la sociologie... Leurs objectifs peuvent comprendre certaines des compétences énoncées dans le référentiel auquel nous nous référons, ou du moins, certains de leurs aspects. C'est ainsi que tout ce qui concerne les compétences à analyser et comparer des langues peut avoir été traité, ou être traité parallèlement, dans un cursus de linguistique. Et que de nombreux aspects relatifs à la diversité des langues et aux attitudes vis-à-vis de cette diversité peuvent l'être en sociologie et sociolinguistique.

Ces considérations peuvent non seulement aider à choisir les compétences qui correspondent à chaque contexte, mais aussi à les prioriser.

Quelques exemples de descripteurs pour une formation à la DIL

La dimension du référentiel consacrée à l'*Attachement à des valeurs* et principes regroupe un ensemble de valeurs et de principes auxquels il semble souhaitable que les enseignant·e·s adhèrent pour s'engager véritablement dans un travail avec les approches plurielles. Cette adhésion semble à ce point capitale aux yeux des auteur·e·s du projet qu'ils en font la première dimension de leur référentiel.

Certains des descripteurs de cette dimension, tels que *Aspirer à l'équité linguistique et culturelle pour les apprenant·e·s*¹⁵⁹, *Aspirer à l'inclusion des apprenant·e·s et autres acteurs de la communauté éducative par-delà leur diversité linguistique et culturelle* ou encore *Concevoir l'éducation plurilingue et interculturelle comme un atout pour le développement de la citoyenneté démocratique*, la justice et la cohésion sociales peuvent paraître concerner plus l'EaL ou l'éducation interculturelle que la DIL. Cependant, si ce sont des arguments plus étroitement didactiques que nous avons présentés au **chapitre B-2.2** pour justifier le recours à l'ensemble des langues du répertoire de chacun, de telles valeurs parlent également en faveur de l'introduction

¹⁵⁹ formulations que nous donnons ici en italiques dans le texte sont empruntées à une version provisoire du travail en cours au sein du projet du CELV. On invite les lectrices et lecteurs à se reporter aux versions qu'ils/elles trouveront sur le site du projet (voir note 156).

des langues d'origine dans les démarches de DIL : solliciter, lors de l'apprentissage d'une langue particulière, un·e élève parlant une des langues de la migration afin qu'elle/il présente ce qui correspond à telle ou telle expression ou construction dans sa langue d'origine met en valeur ses propres compétences et contribue à la reconnaissance de cette langue. C'est à quoi conduit également l'attachement à un principe tel que *Concevoir l'apprenant·e comme ressource de l'éducation plurilingue et interculturelle*.

Pour la DIL, *Concevoir le développement de la compétence plurilingue et interculturelle comme but et moyen de l'enseignement de chaque langue particulière* constitue un principe fondamental, même s'il se trouve rarement explicité de cette manière. C'est avec cette conviction que l'enseignant·e d'une langue particulière pourra s'engager à la fois dans une vision élargie des finalités de son enseignement et dans l'échange mutuellement profitable avec ses collègues d'autres langues. Dans la même perspective, et en appui avec ce que nous avons dit aux **chapitres B-1.2.3** (*La didactique du plurilinguisme, une conception d'ensemble des enseignements linguistiques*) et **B-2.4.2** (*DIL et apprentissage de la langue académique pour tou·te·s les apprenant·e·s*), il convient qu'il/elle en arrive à *Considérer la coopération avec des collègues d'autres langues et d'autres disciplines comme un atout essentiel dans la mise en place des approches plurielles* (et plus particulièrement de la DIL).

Bien sûr, une véritable motivation pour un travail avec la DIL suppose que l'on soit *intéressé et ouvert au plurilinguisme et à la diversité des phénomènes linguistiques et culturels*, et si cela n'est pas le cas, des efforts doivent être déployés dans ce sens lors de la formation. Et c'est aussi au sein d'une formation — en particulier, formation continue — qu'il faudra s'assurer que l'enseignant·e peut *avoir confiance en sa capacité à recourir à des démarches impliquant de travailler avec plusieurs langues, variétés linguistiques et culturelles, y compris non familières*. On a vu au chapitre 1 ci-dessus qu'il s'agit là d'une des craintes qui peut limiter l'adhésion à la DIL.

Dans la partie consacrée à la *Planification d'un processus d'enseignement/apprentissage de la dimension du référentiel* intitulée *Compétences didactiques et pédagogiques permettant le recours aux approches plurielles*, le projet explicite plusieurs compétences qui peuvent s'appliquer directement au recours à la DIL. On pourra en retenir la compétence à *appuyer ses choix didactiques sur une analyse de la pluralité linguistique et culturelle des apprenants [...]*, la compétence à appuyer [ces mêmes] choix sur une analyse des ressources déjà acquises par les apprenants en matière de compétences plurilingues et interculturelles¹⁶⁰. Les enseignant·e·s doivent également acquérir une compétence à *sélectionner et/ou produire des ressources et des matériaux didactiques divers [...] appropriés à la mise en œuvre des approches plurielles* (ici : de la DIL) *et à organiser l'enseignement de façon souple afin d'y accueillir les expériences linguistiques et interculturelles des apprenant·e·s*. La partie de la dimension

160. Ces ressources peuvent être analysées en référence au CARAP (cf. ici-même, **chapitre B-1.3.4**) qui les liste (telles que savoir comparer, savoir utiliser de que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue, etc.).

Compétences didactiques et pédagogiques permettant le recours aux approches plurielles consacrée à la *Gestion d'un processus d'enseignement/apprentissage* contient deux descripteurs que l'on pourra relier directement à la définition de la DIL fournie au **chapitre B-2.1** : la compétence à *aider les apprenant·e·s à s'appuyer sur leurs répertoires linguistiques pour apprendre les langues* et la compétence à *aider les apprenant·e·s à s'appuyer sur leurs expériences et *stratégies antérieures d'apprentissage des langues pour faciliter leurs nouveaux apprentissages et développer leur compétence à apprendre*. Il y est aussi question d'une compétence à *articuler les approches plurielles et les approches singulières pour favoriser les apprentissages linguistiques et culturels*, question à laquelle nous avons consacré, pour ce qui est de la DIL, le **point 5** (*DIL et approches singulières*) du **chapitre B-2.2.2**. On retiendra également la compétence à *exploiter les atouts spécifiques des approches plurielles pour le développement de l'estime de soi* (cf. la question de l'intégration des langues d'origine dans les démarches de la DIL rappelée un peu plus haut), et aussi celle à *exploiter les atouts spécifiques que présentent les approches plurielles pour le développement de la motivation aux apprentissages dans les domaines linguistiques et culturels*, dont cette même question de la valorisation des langues d'origine peut constituer un aspect. On y ajoutera la compétence à *amener les apprenant·e·s à réfléchir sur les modalités et bénéfices du recours à leur répertoire linguistique et culturel*, qui rejoint la question du développement de la compétence à apprendre.

Pour ce qui est de la sous-dimension *Évaluation et appréciation des progrès et des acquis des apprenant·e·s développés par le recours aux approches plurielles*, on retiendra la compétence à *organiser des dispositifs d'(auto) – évaluation (p. ex., des tâches multilingues) qui permettent aux apprenant·e·s de recourir à leurs diverses ressources linguistiques et culturelles*. Enfin, le projet propose que les enseignant·e·s disposent d'une compétence à *réfléchir sur les effets de la mise en pratique des approches plurielles dans le développement des apprenant·e·s et en tenir compte pour (ré-) orienter sa pratique*.

Une autre dimension du référentiel se consacre aux compétences linguistiques, culturelles et plus largement communicatives des enseignant·e·s, sans s'en tenir à celles qu'ils/elles mettent en œuvre pour enseigner. Une des préoccupations principales est ici de faire en sorte, si besoin, que l'enseignant·e ait lui/elle-même un vécu (et donc les compétences nécessaires à ce vécu) des démarches rendues possibles par les compétences dont il/elle veut favoriser l'acquisition par les apprenant·e·s. Le référentiel stipule donc que l'enseignant·e doit disposer de la compétence à *s'appuyer sur les similitudes que l'on perçoit entre les langues pour communiquer*, de la compétence à *assurer une médiation interlinguistique ou intralinguistique là où la diversité des répertoires le rend nécessaire pour la compréhension ou encore de la compétence à activer son répertoire communicatif en l'adaptant en fonction des spécificités de la situation*. Le principe qui vient d'être énoncé, selon lequel l'enseignant·e doit disposer du vécu correspondant aux démarches qu'elle/il souhaite aider l'apprenant·e à maîtriser, invite à parcourir à nouveau le CARAP dans cette perspective. C'est ainsi, p. ex., qu'il convient de s'assurer que l'enseignant·e

dispose d'une compétence à tirer pleinement profit, pour apprendre les langues, de son propre répertoire linguistique et de ses expériences antérieures d'apprentissage d'autres langues (cf. p. ex. les descripteurs K-7.2 et S-7.3.2 du CARAP).

Une dimension s'attache à énoncer les *Compétences métalinguistiques méta-communicatives et méta-culturelles spécifiques aux approches plurielles* qu'il serait souhaitable que l'enseignant·e maîtrise pour le recours aux AP. Certaines semblent particulièrement importantes pour le recours à la DIL : la *Compétence à analyser et comparer des langues et variétés de langues, même non familières* (qui soutient la confiance de l'enseignant·e en sa capacité à recourir à de telles démarches, déjà annoncée plus haut), la *Compétence à analyser les productions des apprenant·e·s en langue cible en fonction des langues présentes dans leurs répertoires* ou plus généralement la *Compétence à analyser les situations de multilinguisme, les statuts et usages des langues dans leurs contextes*¹⁶¹.

Enfin, le projet cherche à formuler, en appui sur le concept de développement professionnel élaboré dans plusieurs ouvrages¹⁶², certaines compétences et savoir-être¹⁶³ grâce auxquels les enseignant·e·s peuvent développer les compétences préalablement citées. Elles sont liées à la *mobilisation d'une démarche réflexive* et à la *volonté de transformation individuelle et contextuelle*. En voici deux exemples : *Compétence à analyser les possibilités et limites des dimensions plurilingues et interculturelles de son répertoire communicatif, Être prêt·e à remettre en question des principes et pratiques didactiques établis relatifs à l'alternance des langues*.

2.3 Démarches de formation

Nous nous limiterons à des exemples suisses, pour lesquels nous disposons d'informations suffisamment précises¹⁶⁴.

En Suisse nord-occidentale ainsi que dans les cantons bilingues de Berne et du Valais (voir la carte 1 dans la partie Annexes), le projet intercantonal *Passepartout* a

161. Le référentiel contient également une dimension consacrée aux *Compétences numériques en lien avec les approches plurielles* et une autre dédiée aux *Compétences à collaborer avec l'ensemble de la communauté éducative pour la mise en œuvre des approches plurielles*.

162. Les auteur·e·s du projet réfèrent à García, E. et al. 2010 et Lefevre, G. et al. 2009.

163. Pour cette distinction, voir ici-même, **chapitre B-1.3.4**.

164. Nous rappelons la conclusion de la communication inaugurale du symposium de l'ADEB-2019 : « Pour [que l'idée plurilingue avance], il est aussi indispensable que ce projet sorte des départements universitaires de FLE. On sait quelles sont les institutions qui seraient en mesure d'en assurer une diffusion plus ample : celles chargées de la formation initiale des enseignant·e·s. Ce sont, par exemple, les Hautes Écoles Pédagogique de la Confédération suisse et, en France, potentiellement, les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE). Pour qu'elles puissent devenir davantage encore l'un des lieux stratégiques de la diffusion de ce projet éducatif, des collaborations continues, comme celles menées dans l'espace associatif, sont nécessaires. » (Beacco 2022) L'un des fondateurs du Français Fondamental au début des années 1960 et génial initiateur des premiers manuels de FLE tenait le même discours (Rivenc 2022).

eu pour objectif non seulement l'introduction d'une deuxième langue étrangère dès l'école primaire, mais aussi la mise en place d'une nouvelle conception de l'enseignement des langues étrangères. Il s'agissait de favoriser un décloisonnement des différentes didactiques spécifiques au bénéfice d'une DIL (Brohy 2008) englobée dans une *didactique du plurilinguisme* (Egli Cuenat et al. 2010) qui rassemble différentes approches (éveil aux langues, interculturalité, approche axée sur les contenus, approche actionnelle, etc.) de l'enseignement des langues étrangères, dont certaines font partie des approches plurielles (cf. **chapitre B-1.3**) (Sauer & Saudan 2008). Les objectifs généraux du projet se répartissent en trois axes : 1 compétence communicative et actionnelle des apprenant·e·s ; 2 conscience de la diversité des langues et des cultures ; 3 compétences stratégiques et d'apprentissage (Gajo et al. 2020 : 12). Le concept général de *Passepartout* tentait une mise en relation entre les visées didactiques et toutes les composantes indispensables à sa bonne implémentation : programmes (Egli Cuenat et al. 2010), manuels (Elmiger 2009), formation (Le Pape Racine 2007), instruments d'évaluation, etc.

Lors de la phase du projet, une certification complémentaire (*CAS Kurskader*) pour les futur·e·s formateurs ou formatrices *Passepartout* créditée à 10 ECTS a été organisée. Les contenus de la formation étaient centrés sur les aspects théoriques et pratiques de la didactique du plurilinguisme. Par exemple, un des modules proposés mettait en lumière dans l'optique du volet « *sprachenübergreifender Unterricht*¹⁶⁵ » (cf. *Lehrplan Passepartout 2015* : 9) la proximité entre l'anglais et le français du point de vue lexical, syntaxique et morphologique ; les synergies potentielles entre les langues du répertoire des apprenant·e·s ainsi que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères enseignées à l'école (p. ex., stratégies d'apprentissage communes — cf. ici-même, **chapitre B-1.1**). La certification conduisait les participant·e·s à élaborer une planification concrète des modules de formation (Ritz & Bodenmüller 2009 : 8-9).

La formation continue des enseignant·e·s était obligatoire à partir du moment où ces derniers ou ces dernières souhaitaient enseigner une ou deux langues étrangères. Plus précisément, elle se fondait sur différents modules à choix en fonction des qualifications antérieures de l'enseignant·e : l'acquisition du niveau de compétences linguistiques avancées (niveau C1 pour le primaire, niveau C2 pour le secondaire), le développement de compétences langagières spécifiques à la profession, l'approfondissement de compétences didactiques, la connaissance des théories sur l'apprentissage des langues (plurilinguisme, interculturalité, etc.) et de la didactique du plurilinguisme. Un ensemble de modules répartis sur quatre jours (*sprachenübergreifende Module*) permettait de poser les bases d'une DIL entre l'anglais et le français (didactique du plurilinguisme, plurilinguisme fonctionnel, etc.) (voir Gubler et al. 2015 : 32-38 ; Ritz & Bodenmüller 2009 : 9-10). La formation continue présentait le programme officiel développé pour les deux langues étrangères

¹⁶⁵. Nous avons déjà indiqué que le terme « *sprachenübergreifend* », difficile à traduire, renvoie tant à la globalité qu'à la transversalité des enseignements de langues (cf. **chapitre B-1.3.3**).

(*Lehrplan Passepartout* 2015) ainsi que ses principes de base. Les participant·e·s apprenaient qu'il est important d'assurer la concertation entre l'enseignement des deux langues étrangères permettant ainsi de créer des synergies entre elles :

- D'une part, lors de l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais (comme deuxième langue étrangère), afin d'établir un lien avec les expériences relatives à l'enseignement du français : il s'agit d'activer le savoir et le savoir-faire préalables des apprenant·e·s afin de faciliter une progression plus rapide en anglais ;

- D'autre part, pour l'enseignement/apprentissage du français, censé préparer l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais.

De plus, la mise en réseau doit être établie avec d'autres langues du répertoire dont font également partie les langues d'origine des apprenant·e·s.

On ajoutera que le *Lehrplan Passepartout* (2015) précise que « les liens [établis entre les langues] concernent les objectifs d'apprentissage, les contenus, la planification de l'enseignement, les processus d'enseignement-apprentissage et l'évaluation¹⁶⁶ ». C'est ce qui a été aussi souligné en formation.

Finalement, les enseignant·e·s pouvaient profiter d'un accompagnement orienté vers les pratiques. Toutefois, cette formation a été jugée comme lourde par les enseignant·e·s (Singh 2017 : 2).

Depuis la clôture officielle de *Passepartout*, c'est aux institutions chargées de la formation initiale des enseignant·e·s en langues étrangères, les Hautes Écoles Pédagogiques (HEP = INSPE) d'assurer le développement des compétences didactiques des futur·e·s enseignant·e·s du primaire et du secondaire I. Avant la fin du projet, la HEP de la Suisse nord-occidentale (PH FHNW) a signé à cet effet une convention avec les responsables cantonaux chargés de la formation de *Passepartout*, ce qui constitue un engagement à long terme de la part des Hautes Ecoles Pédagogiques à l'égard de la didactique du plurilinguisme¹⁶⁷.

Pour ce qui est des enseignant·e·s déjà en poste, au sein de la HEP de la Suisse nord-occidentale ils/elles peuvent suivre des formations continues en lien avec les manuels d'enseignement (p. ex. pour le FLE, *Mille Feuilles*, *Clin d'œil* ou *dis donc !*). Notons également une offre facultative concernant l'écriture plurilingue (allemand, français et anglais) qui repose sur les résultats d'un projet de recherche relatif à l'enseignement/apprentissage du plurilinguisme scolaire (Manno et al. 2020) et qui montre les synergies potentielles entre l'enseignement des différentes langues¹⁶⁸.

166. « Diese Verbindungen beziehen sich auf die Lernziele, die Inhalte, die Unterrichtsplanung, die Lehr- und Lernprozesse und die Evaluation » (*Lehrplan Passepartout* 2015 : 5).

167. On trouvera d'autres sources d'information sur *Passepartout* sur <https://www.irdp.ch/data/documents/projets/passepartout/listepublicationsPassepartout.pdf>. Quelques-unes sont en français. En français également un bref article de Elmiger que l'on trouvera sur : <https://www.irdp.ch/data/secure/975/document/la-place-des-moyens-enseignement-dans-le-projet-975.pdf>.

168. Offres en ligne : <https://www.ph.fhnw.ch/weiterbildung/?sort=Titel&direction=asc&keyword=französisch&OnlyActive=0&ta=1> (consulté le 15.06.2021)

En Suisse orientale, notamment dans le canton de St-Gall, où les autorités politiques avaient dressé un bilan décevant de l'enseignement du FLE (Kantonsrat St. Gallen 2016), les enseignant·e·s doivent, après concertation avec leur direction, suivre un module de formation obligatoire (*Pflichtbereich*) concernant le nouveau manuel d'enseignement obligatoire *dis donc !* qui est venu remplacer *envol (Einführung ins Lehrmittel dis donc !)*. Cette introduction au manuel est censée permettre, entre autres, la mise en place de la didactique du plurilinguisme.

En Suisse romande, on peut recenser quelques formations, comme au sein de la Haute École Pédagogique BEJUNE (cantons du Jura bernois, du Jura et de Neuchâtel), où les enseignant·e·s ont pu suivre des modules de formation lors de l'introduction du nouveau manuel scolaire d'allemand. À l'instar des cantons dans la région *Passepartout*, cette formation visait le développement de séquences didactiques, l'élaboration d'un fil rouge (commentaires et aides didactiques pour les enseignant·e·s) et traitait de thèmes plus généraux comme l'approche actionnelle (Roulet 2016).

Globalement, on peut dire qu'en Suisse la direction est prise. Mais la mise en place de cette nouvelle didactique est loin d'avoir atteint tous ses objectifs, y compris de convaincre l'ensemble des enseignant·e·s de son utilité (ce qu'ont démontré Manno & Egli Cuenat 2020). Mais Rome ne s'est pas faite en un jour...

3. Diffuser — où en est la DIL aujourd'hui ?

3.1 Une situation très variable selon les pays

Globalement, la DIL est aujourd'hui en phase d'expansion, que ce soit sous ce nom ou sous d'autres appellations (cf. **chapitre B-1.1., note 16**). On trouve des recherches, des matériaux et des pratiques qui en relèvent dans plusieurs pays, en Europe et ailleurs, dont le nombre va croissant.

Il n'existe pourtant aucune vue d'ensemble de ces évolutions, ni des pratiques non théorisées, éventuellement traditionnelles, qui pourraient s'apparenter à la DIL.

Nous nous limiterons dans cette entrée en matière à un exemple qui nous semble caractéristique à la fois de la variété des situations et de la nature diverse des facteurs dont on peut supposer qu'ils y conduisent, par-delà certains freins communs à la diffusion de la DIL que nous avons présentés au **chapitre C-1**.

À la lecture des parties précédentes de notre publication, et en examinant les matériaux didactiques proposés dans la partie **D - Pratiques**, on constate que de très nombreuses références concernant la DIL proviennent de pays germanophones. Il ne s'agit pas là d'un choix délibéré de notre part, lié à une volonté d'ignorer ce qui a été produit en français. Simplement : les efforts consacrés à la recherche et à la production de matériaux didactiques pour la DIL ont été beaucoup plus importants

dans les pays germanophones que dans les pays francophones.

Candelier et Schröder-Sura, qui se placent au niveau de l'ensemble des approches plurielles (cf. **B-1.3.2**), comparent la situation en Allemagne et en France pour l'enseignement des langues étrangères¹⁶⁹. Ils constatent d'emblée (Candelier & Schröder-Sura 2020 a : 43) que la DIL constitue en Allemagne, avec la didactique de l'intercompréhension entre les langues parentes, un des deux domaines les plus développés d'une didactique du plurilinguisme qui représente elle-même un des axes forts de la recherche sur l'enseignement des langues. La DIL, y compris dans sa variante qu'est la médiation interlinguistique (cf. **chapitre B-2.3** ci-dessus) se trouve depuis une quinzaine d'années dans les textes de la *Conférence des ministres de l'enseignement des Länder (Kultusministerkonferenz)* et les programmes de nombreux Länder eux-mêmes, pour l'enseignement des langues étrangères comme pour celui de l'allemand langue étrangère (Schädlich 2012 ; Oomen-Welke 2017 : 618 ; Schlaak 2019). Bien que la présence d'activités relevant de la DIL reste encore timide dans la plupart des manuels scolaires, on trouve de nombreux matériaux complémentaires pour le lycée et le collège, en particulier pour l'enseignement du français et de l'espagnol comme deuxième langues étrangères après l'anglais (Candelier & Schröder-Sura 2020 a : 44). Cependant, la pratique de la DIL sur le terrain reste très limitée, sauf, dans une certaine mesure, pour l'allemand langue étrangère.

On fournira au chapitre suivant une analyse de la situation de la DIL en France, mais d'ores et déjà, on peut affirmer que la DIL est plus répandue en Allemagne qu'en France, surtout, comme nous l'avions annoncé, aux niveaux de la recherche et de la production de matériaux. Elle y est implantée dans les programmes depuis plus longtemps.

Cette différence se double d'une autre différence, qui en constitue en quelque sorte le pendant : l'EaL est beaucoup plus diffusé en France qu'en Allemagne, où il est aujourd'hui ignoré ou oublié (ibid. 43 ; pour plus de détails Candelier 2022b). En France, l'EaL est un thème de recherche fréquent, certes souvent lié à la question de l'accueil des élèves migrants, mais un consensus existe pour affirmer que cette approche est bénéfique à tou·te·s les élèves (ibid. : 45 ; CNESCO 2019 : 42). De même, les matériaux d'EaL sont nombreux (cf. <http://bilem.ac-besancon.fr>).

Pour expliquer ces évolutions divergentes, diverses hypothèses peuvent être émises. La plus solide à nos yeux renvoie, de façon complexe et un peu inattendue, à la situation de la langue nationale sur l'échiquier mondial des langues (Candelier & Schröder-Sura 2020a : 49-50). On peut montrer une filiation entre l'importance accordée à la DIL pour les langues étrangères en Allemagne et l'apparition de la *Tertiärsprachendidaktik* (didactique de la/des langue(s) tierce(s) ou tertiaire(s)) dans la didactique de l'allemand langue étrangère. En tant que langue parente de l'anglais, langue la plus enseignée dans le monde, l'allemand a tout intérêt, pour sa propre

¹⁶⁹. Pour la comparaison entre la France et l'Allemagne pour la place des approches plurilingues dans la prise en charge des élèves allophones, cf. Candelier et al. (2023a). Pour une comparaison entre les pays germanophones, cf. Candelier et al. (2023b).

diffusion, à se présenter comme une langue qui peut s'appuyer sur la connaissance de l'anglais.

On a déjà parlé au **chapitre B-2.1.2** des liens qui peuvent être établis entre l'anglais et le français, tout particulièrement dans le lexique (cf. aussi Coste & ADEB 2013 : 111-112). Mais l'appui sur l'anglais pour l'apprentissage du français, à l'instar de ce qui se fait pour l'allemand, semble être encore une démarche peu répandue¹⁷⁰ et peu susceptible de favoriser la diffusion de la DIL en France même. Le souvenir encore très présent du rôle prestigieux du français sur la scène internationale n'invite pas à le considérer comme une langue qui pourrait se placer dans le sillage de l'anglais pour profiter de son immense diffusion, contrairement à ce qui se passe pour l'allemand. En revanche, ce souvenir peut expliquer l'intérêt rencontré en France par l'EaL.

Le français reste perçu par ses promoteurs comme un challenger de la langue dominante, challenger auquel un élargissement général de l'appétit en langues pourrait profiter en premier. Cet élargissement est justement ce que les efforts déployés en faveur d'une culture du plurilinguisme cherchent à atteindre. L'EaL se présente comme l'un des vecteurs didactiques les plus efficaces de la promotion d'une telle culture, qui compte de nombreux partisans dans divers milieux en France, en particulier parmi ceux intéressés par les questions d'éducation. L'intérêt et le soutien apporté à l'EaL par une institution gouvernementale comme la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) est un indice de la validité de cette hypothèse (ibid ; Candelier et al. 2021 : chapitre 1.2).

L'examen d'autres différences concernant la place des diverses approches plurielles dans divers pays fait apparaître d'autres facteurs. C'est ainsi — pour se limiter à un seul exemple — que la diffusion effective de l'EaL dans les autres pays germanophones (Autriche, Suisse alémanique, Luxembourg, Tyrol du Sud), contrastant avec le peu d'intérêt qu'il suscite en Allemagne, pourrait bien être attachée à la présence, dans ces pays, d'une diversité linguistique interne en termes de langues « autochtones ». Cette présence pourrait avoir conduit à une représentation sociale du plurilinguisme plus riche et surtout plus profondément ancrée dans l'histoire que les représentations liées à l'arrivée de populations migrantes et de ce fait à une reconnaissance plus aisée de la normalité du plurilinguisme. Or, cette reconnaissance constitue un des fondements de l'EaL.

Dans ce qui suit, on présentera une analyse détaillée de la situation de la DIL dans deux contextes que nous connaissons bien et pour lesquels nous disposons d'informations suffisantes : la France et la Suisse.

170. Cf. cependant les démarches proposées par Cuet (2009 ; 2011) pour un appui sur les connaissances préalables en anglais pour l'apprentissage du français en Chine.

3.2 La situation en France

3.2.1 La recherche

Un recensement bibliographique entrepris pour la rédaction de Candelier & Schröder-Sura (2020a) confirme la rareté des publications de recherche concernant la DIL en France, y compris pour les dernières années. Le numéro 3/2018 de la revue *Les Langues Modernes*, qui joue un rôle important dans la diffusion des innovations en matière de langues vivantes étrangères en France, consacré à la grammaire ne contient aucun article traitant de la DIL, alors que cette orientation était explicitement mentionnée dans l'appel à contribution. Nous y voyons un indice d'un désintérêt vis-à-vis de la DIL, à l'heure même où les nouveaux programmes de 2016, qui incitent systématiquement à la comparaison entre langues (cf. plus loin) devraient y inviter¹⁷¹. De même, on constate qu'aucune recherche empirique d'envergure n'a été entreprise pour évaluer les effets des dispositifs *bilangues* (cf. plus loin).

Parmi les rares publications existantes, une majorité concerne le primaire. C'est le cas pour Forlot & Beaucamp (2008), qui proposent, dans une perspective très proche de celle que nous adoptons ici en parlant de DIL, une « approche pédagogique néo-contrastive » qu'ils appliquent à l'enseignement de l'anglais dans le primaire et qui établit des liens avec le français pour l'apprentissage du lexique et la construction de compétences métaphonologiques (cf. aussi Deyrich & Olive 2009). C'est aussi le cas pour Kervran & Jeudy-Karakoc (2017 : 28) qui cherchent à établir une continuité entre l'EaL et l'enseignement d'une langue étrangère, par une « éducation langagière globale inter- et pluri-langues à l'école » (cf. aussi Kervran 2012).

Le recueil intitulé *Les langues à l'école, la langue de l'école* (Pégaz-Paquet 2016) porte un titre prometteur pour qui s'intéresse à la DIL. Cependant, si plusieurs articles croisent les orientations et questionnements liés à la DIL, seuls deux d'entre eux en font directement leur objet. Il s'agit d'une part de Krüger (2016) qui analyse une expérience menée dans une école de Suisse alémanique pour l'établissement de ponts entre langues et entre cultures (*Sprach- und Kulturbrücken*), et d'autre part de Fouillet 2016, dont la perspective finale ouvre, par quelques « pistes esquissées » et « très générales » (ibid. 70), à des approches que la DIL a déjà concrétisées par ailleurs.

On retiendra aussi le chapitre 5 de Maurer & Puren (2019), où les auteurs introduisent ce qu'ils appellent la *Méthodologie plurilingue intégrée* (237-288). Cette MPI « s'inscrit dans [la] lignée » de Roulet (1980) et de Cavalli (2005, ibid. : 239), auteur et auteure à qui nous nous sommes également référés à plusieurs reprises et se revendique du modèle factoriel de Hufeisen, sur lequel nous nous sommes appuyés au **chapitre B-2.1** (ibid. 241-243). On y retrouve la plupart des arguments et principes que nous avons développés ici à propos de la DIL. Pour ce qui est des exemples de

171. On peut noter cependant des évolutions positives : un numéro de cette même revue, consacré à la DIL, vient de paraître en 2023 (Candelier & Valentin 2023).

démarche concrète, les auteur-e-s présentent une reprise et un prolongement intéressant des propositions de Forlot & Beaucamp (2008, *ibid.* : 256-262), ainsi que des exemples concernant l'enseignement du français en contexte africain¹⁷².

Les similitudes entre la MPI et la DIL sont reconnues par Maurer et Puren, puisqu'ils indiquent que la MPI était « connue jusqu'à présent en didactique des langues cultures sous l'appellation de "didactique intégrée" » (*ibid.* : 6). Les propositions qui sont présentées comme centrales à la MPI rejoignent les principes exposés dans la présente publication. En voici deux exemples : il s'agit d'une part de la notion de transfert (*ibid.* 240), dont on a vu à divers endroits du **chapitre B-2** l'importance qu'il revêt dans la justification des principes de la DIL, et d'autre part de l'affirmation suivante :

[La MPI met] « réellement l'accent sur les apprenants, considérés [...] comme des sujets divers (y compris dans une même classe) qui ont acquis une (ou plusieurs) langue(s) en première socialisation et qui en ont appris une ou plusieurs autres avec des *stratégies relativement personnelles. tout en signifiant qu'on ne peut concevoir la manière d'enseigner et d'apprendre une langue sans tenir compte du répertoire langagier déjà-là ou des savoirs métalinguistiques déjà-construits. » (*ibid.* : 245)

Il est clair que l'on retrouve ici la notion de *répertoire linguistique sur laquelle nous appuyons dans la définition même de la DIL (**B-1.1**), et qui apparaît également dans la présentation de la MPI (*ibid.* : 242, 244).

MPI et DIL : des divergences

Ce qui semble surtout distinguer la MPI de la DIL, aux yeux des auteur-e-s, c'est son « refus d'abandonner l'enseignement-apprentissage langagier pour une nébuleuse plurilingue » (*ibid.*) et son attachement à « un véritable apprentissage concret de deux langues ou plus » (*ibid.* : 285). Plus précisément :

« Notre proposition de MPI se situe également dans le droit fil des critiques que nous adressions en 2011 (Maurer 2011) au Conseil de l'Europe, qui remplaçait systématiquement, dans tous ses documents, le syntagme « enseignement des langues » par « éducation aux langues » et, plus récemment donc, par « didactique du plurilinguisme » : a contrario, c'est résolument dans le paradigme de l'enseignement (plurilingue) des langues que nous nous situons, et non dans une « éducation » à celles-ci : le risque à terme de cette dernière conception est de s'arrêter à la sensibilisation, à l'ouverture aux langues [...]. »

172. On pourra s'intéresser également aux démarches mises en place dans 8 pays d'Afrique subsaharienne avec le soutien des institutions de la Francophonie, de l'Agence française pour le développement et du Ministère français des Affaires étrangères et du Développement dans le cadre du projet ELAN (*École et langues nationales en Afrique*). Il s'agit d'offrir aux pays concernés, dans le cadre d'un enseignement bilingue langue nationale — français, une approche de la lecture et de l'écriture en langues nationales ainsi que des pistes et des outils concrets pour faciliter la transition de la L1 (langue nationale) vers la L2 (français) » (Nocus et al. 2016: 3 ; Haïdara et al. 2013). On notera que l'évaluation conclut à une efficacité globale du dispositif, avec des variations selon les compétences, les contextes et les pays (Nocus et al. 2016 : 17-19). Le lecteur trouvera sur le site de l'ADEB le travail très poussé de Gérard Vigner (2022) qui à la demande d'un établissement AEFÉ d'Abuja, au Nigéria, a construit une proposition de projet pédagogique plurilingue (cf. <http://www.adeb-as-so.org/publications/>).

C'est sans doute ce qui conduit les auteur·e·s à laisser dans l'ombre la plupart des travaux qui se sont effectués au cours des quinze dernières années sous la bannière de la DIL.

La présente publication témoigne de la possibilité d'être attaché à la fois à une éducation aux langues et à l'apprentissage des langues, au sein d'une didactique du plurilinguisme qui permet de dépasser une opposition de surface entre ces deux projets. Le concept d'approches plurielles, en rassemblant sous un même toit plusieurs approches qui contribuent à l'éducation et à l'apprentissage (cf. B-1.3.3), met en évidence leur synergie. Les descripteurs du CARAP (B-1.3.4), qui décrivent les compétences, savoirs, savoir-être et savoir-faire visés par ces deux volets, permettent de percevoir en quoi, p. ex., l'EaL prépare l'apprenant·e à recourir à la didactique intégrée par le développement de compétences à observer, analyser et comparer les langues. Ou, en retour, comment chaque apprentissage de langue contribue à des objectifs plus larges, déjà visés par l'EaL, qui concourent au vivre ensemble dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses.

Il est sans doute encore trop tôt pour mesurer l'impact de cette proposition de MPI sur les recherches et pratiques de la DIL en France. On peut souhaiter que les antagonismes sous les auspices desquels elle s'est présentée ne nuiront pas au développement des orientations communes que MPI et DIL proposent.

3.2.2 Les programmes scolaires officiels

Il a fallu attendre 2015 pour que la DIL s'implante fermement dans les programmes, du cycle 2 au cycle 4 (ministère de l'Éducation nationale 2015b), peu après que l'EaL a été instauré de façon affirmée dans les programmes de maternelle (ministère de l'Éducation nationale 2015a)¹⁷³. Quelques timides mentions étaient apparues auparavant, comme celle faite dans les programmes de la classe de Seconde en 2010 selon laquelle « [le] nécessaire dialogue entre les professeurs doit permettre de mieux prendre en compte la compétence plurilingue des élèves et d'établir des passerelles entre les langues, y compris le cas échéant en L.V.3 » (ministère de l'Éducation nationale 2010 : 2).

173. Les textes officiels français de 2020 en revanche ne citent, et que pour le cycle 1 (maternelle) « l'éveil à la diversité linguistique » : « À partir de la moyenne section, ils [les élèves] vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes, de celles qu'ils connaissent. [...] ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire doivent être conduits avec une certaine rigueur. » (*Programme d'enseignement de l'école maternelle*). Des aménagements ont été rajoutés au BOENJS (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports) n° 25 du 24 juin 2021 : « [...] les langues étrangères, dont celles qui sont parlées dans les familles ou par leurs camarades. [...] L'éveil à la diversité linguistique fonde le parcours de l'élève dans ce domaine, étape initiale d'un continuum d'apprentissage qui se poursuivra tout au long de la scolarité. Il constitue le tout premier contact avec la pluralité des langues dans le cadre scolaire. Il est important de valoriser la langue d'origine des enfants multilingues, ou non francophones. Leur présence dans une classe permet à l'enseignant d'éveiller tous les élèves à la diversité linguistique et de leur faire découvrir très tôt que le multilinguisme est une richesse. Les activités conduites ouvrent l'école à la diversité linguistique et culturelle de la France. Par les activités ludiques et réflexives qu'il mobilise, l'éveil à la diversité linguistique contribue au développement de la conscience phonologique et du langage oral, à la consolidation de la maîtrise du français et à l'ensemble des objectifs de l'école maternelle, en faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves. » (cf. ministère de l'Éducation nationale 2021 a : 1) La lecture de ces deux éditions successives démontre une certaine tension au sein de la commission des programmes : on est (re) passé de la seule et traditionnelle "compétence communicative" à une plus large palette d'activités et de compétences ("réflexives", "relationnelles et cognitives") recouvrant tout l'espace d'une plus réelle éducation plurilingue.

Même si le texte officiel, à partir de 2015 concernant les cycles 2 à 4, ne parle pas explicitement de « didactique intégrée des langues » — tout comme celui concernant les maternelles n'utilise pas l'expression « éveil aux langues » — c'est bien de la DIL qu'il s'agit, comme le montrent les quelques extraits suivants concernant tant les enseignements de langues vivantes étrangères ou régionales que ceux de français :

Dès le CE2, des activités de comparaison de phrases entre le français et la langue vivante étudiée aiguisent la vigilance des élèves sur l'ordre des mots, la nature de certaines marques, l'existence ou non de chaînes d'accord. L'exercice de ces comparaisons débouche sur la formalisation des écarts et sur la mémorisation de ce qui est spécifique de chacune des deux langues » (ministère de l'Éducation nationale 2015b : 27 et 2020 a : 5) (cycle 2).

Croisements entre enseignements

Les activités langagières en langue vivante étrangère et régionale sont l'occasion de poursuivre le travail de comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français, entamé au cycle 2. Le travail sur une même thématique, un conte simple p. ex., dans la langue étrangère ou régionale, permet aux élèves de comprendre la structure du conte à travers la langue étudiée et en retour de mieux identifier le fonctionnement de la langue française. (ibid. : 136 et 2020b : 41) (cycle 3).

« L'apprentissage d'une seconde langue vivante dès le début du cycle 4 va pouvoir s'appuyer sur les connaissances et compétences déjà mises en œuvre pour une autre langue vivante étrangère ou régionale et pour le français aux cycles 2 et 3. La mise en relation des langues enseignées prend des formes diverses : comparaison de fonctionnement, convergence ou différenciation des démarches, transfert de stratégies, réflexion culturelle, ceci pour les langues étrangères et régionales mais aussi pour le français. [...] En outre, les ressources dont disposent élèves et professeurs ne se limitent pas aux langues enseignées : les langues de la maison, de la famille, de l'environnement ou du voisinage régional ont également leur place comme dans les cycles précédents, mais selon une démarche plus réflexive. » (ibid. : 257 et 2020c : 36) (cycle 4)

« Tant sur le plan culturel que sur le plan linguistique, le professeur de français veille tout particulièrement à ménager des rapprochements avec les langues et cultures de l'Antiquité. » (ibid. : 230 et 2020d : 11) (cycle 4)

Tout cela est réaffirmé fortement et explicité dans les programmes des Lycées de 2019 :

« En encourageant l'élève à mobiliser l'ensemble de son propre répertoire plurilingue (toutes les langues que l'élève peut pratiquer et auxquelles il est exposé), on lui permet de progresser plus rapidement en compréhension et de consolider sa capacité à opérer des transferts d'une langue à une autre. » (ministère de l'Éducation nationale 2019 : 8)

« Chaque élève a un rapport personnel, lié à son histoire familiale et scolaire, à plusieurs langues. Cette richesse linguistique est une donnée de départ

précieuse pour l'apprentissage des langues. En outre, l'apprentissage simultané de plusieurs langues vivantes (LVA-LVB-LVC) permet des croisements, des transferts et d'autres stratégies d'appropriation. [...] Le français, langue de scolarisation, procure des repères précieux, notamment toute une terminologie grammaticale qui facilite la compréhension des mécanismes linguistiques dans d'autres langues. » (ibid. : 18)

Jusqu'à la publication de ces textes, la position officielle de l'Éducation nationale vis-à-vis de la DIL était marquée par un paradoxe étrange, dû à l'introduction des classes dites « bilangues », dans lesquelles une deuxième langue était enseignée dès la classe de 6^{ème} (et non à partir de la 4^e). Introduites par les circulaires de rentrée de 2001 et 2002 (Bernardy 2016) dans le but d'encourager la diversification du choix des langues (et en particulier, pour favoriser le développement de l'enseignement de l'allemand), les classes bilangues ont fait l'objet de recommandations de l'Inspection générale visant à la mise en place de démarches relevant de la didactique intégrée (cf. p. ex. Scoffoni & Goullier 2004)¹⁷⁴. Aucun texte allant dans ce sens ne s'appliquait à d'autres élèves, alors que la quasi-totalité d'entre eux/elles bénéficiait depuis plusieurs décennies de l'enseignement de deux langues étrangères à partir de la classe de quatrième.

On retiendra enfin que la troisième recommandation du CNESCO (Centre national d'étude des systèmes scolaires — CNESCO 2019) est de « créer des ponts entre les différentes langues et cultures »¹⁷⁵.

3.2.3 La formation des enseignant·e·s

À notre connaissance, les formations universitaires faisant une place à la DIL sont particulièrement rares en France. C'est le cas pour les masters de formation des enseignant·e·s en INSPÉ, et la place accordée à la DIL dans la formation continue institutionnelle est également très restreinte.

Résultats d'une enquête

Pour ces deux derniers points, une enquête menée en 2019¹⁷⁶ le confirme. Elle ne portait pas spécifiquement sur la DIL, mais sur ce qui était appelé, pour assurer une bonne compréhension de tous, les « approches plurilingues et interculturelles ». Nous nous intéresserons aux volets de l'enquête concernant respectivement ce qui était alors les ESPÉ (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation) et les enseignements de langues dans le secondaire. Dans les deux cas, le taux de retours a été de 25 %, ce qui en soi apporte déjà un premier

174. Pour en savoir plus sur ces classes, cf. Coste & ADEB (2013 : 101-110) et Schädlich (2018).

175. Nous avons parlé de la place de la médiation dans les programmes au **chapitre B-2.3**.

176. Le détail de cette enquête effectuée par Michel Candelier avec le soutien de Sophie Battelier, Catherine Mendonça-Dias et Claudine Nicolas se trouve sur le site du CASNAV de Paris : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_2209176/s-appuyer-sur-le-plurilinguisme, rubrique *Les approches plurilingues et interculturelles dans l'enseignement en France en 2019 — Résultats d'enquêtes* (voir les liens dans le secondaire et dans les INSPÉ).

indice concernant la capacité des intéressé·e·s à se mobiliser pour ce thème¹⁷⁷.

Dans le questionnaire envoyé dans les ESPÉ, on pouvait distinguer les réponses concernant des cours pour les étudiant·e·s se destinant soit à l'enseignement du 1er degré, soit à l'enseignement du second degré. Les intitulés des cours mentionnés dans l'enquête confirment que pour le 1er degré, ces cours, là où ils existent, concernent surtout l'EaL ou l'interculturel et que c'est donc surtout dans le second degré que pourraient se trouver, à côté de contenus relevant de l'éducation interculturelle, des cours traitant, ne serait-ce qu'en partie, de la DIL. Sur les 12 établissements ayant répondu à l'enquête 9 déclarent dispenser des cours dans lesquels il est question, au moins en partie, des approches plurilingues et interculturelles. Dans ces établissements, le temps consacré à ces approches est de 10h en moyenne pour l'ensemble des deux années de Master. Ces cours ne sont destinés à des enseignant·e·s du second degré que dans un quart des cas. Si on ajoute à ce bilan qu'il est probable que les établissements qui n'ont pas répondu (c'est-à-dire, rappelons-le, trois quarts des établissements) l'ont fait souvent par manque d'éléments à mentionner, on constate qu'un étudiant d'ESPÉ — aujourd'hui d'INSPÉ (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) — a très peu de chances de recevoir à ce jour une formation à la DIL.

Le questionnaire consacré aux enseignements du second degré était envoyé aux responsables des langues dans les académies. À la question de savoir si les enseignant·e·s qui effectuent des activités relevant des approches plurilingues et interculturelles ont reçu une formation institutionnelle pour cela, sur les 9 réponses reçues, 2 indiquent « jamais », 6 « parfois » et 1 « souvent ». À la question « se sont-ils formés par eux-mêmes », 7 questionnaires indiquent « parfois » et 2 « souvent ». Bien sûr, cela concerne toutes les approches plurilingues et interculturelles confondues. Cependant, si on regarde la répartition de ces approches dans les activités de classe (qui faisaient l'objet d'une autre question — voir plus loin) ou les projets académiques pour l'année suivante, pour lesquels des thématiques ont été fournies, on s'aperçoit que la question des comparaisons entre les langues y tient une place non négligeable, en particulier en lien avec les dispositifs bilangues. Il est certes souhaitable que les enseignant·e·s de classes bilangues participent à des formations sur la DIL, mais on peut craindre que, dans certaines situations, ils en soient les seuls bénéficiaires. Ici aussi, bien sûr, on peut craindre que les responsables académiques qui n'ont pas répondu (à nouveau, trois quarts d'entre eux) sont justement ceux/celles qui avaient très peu de choses à signaler.

3.2.4 Les matériaux d'enseignement

En consultant, il y a une quinzaine d'années, les matériaux didactiques contenus dans Audin (2005) et conçus au sein de l'INRP (Institut national de recherche pédagogique)¹⁷⁸, on aurait pu penser qu'il s'agissait là des premiers pas d'une importante production à venir de matériaux élaborés en France pour la DIL¹⁷⁹. Il n'en était rien. C'est ce que montre une recherche effectuée en 2019 et dont il est brièvement rendu compte dans Candelier & Schröder-Sura (2020a).

177. On trouvera à la même adresse une enquête, concernant le primaire. Cette dernière a bénéficié d'un taux de réponse de 40 %, ce qui renvoie selon nous à un intérêt plus grand pour ces questions dans le premier degré que dans le second.

178. Le matériel *Les deux présents*, extrait d'Audin [2005], peut être consulté sur le site du CARAP [<http://carap.ecmlat/>] dans la base de données consacrée aux matériaux didactiques.

179. À la suite de l'impulsion donnée par l'ouvrage de Roulet 1980, quelques matériaux expérimentaux — accompagnés de supports d'« enseignement assisté par ordinateur » — avaient déjà été produits dans les années 80 à l'Université de Grenoble III. cf. Dabène [1987] ; Bourguignon & Candelier [1988] ; Candelier [2021a].

Sur un peu plus de 30 ensembles pédagogiques des vingt dernières années visant à l'apprentissage d'une langue étrangère qui ont été examinés pour le primaire, plus des trois quarts ne présentent aucune dimension plurilingue relevant des approches plurielles¹⁸⁰. Parmi les autres, certains introduisent des activités d'EaL, tels *First at school* pour la maternelle (Peysson & Vernet 2014) ou *Enseigner l'anglais à l'école – cycle 2, cycle 3* (Feunteun & Peters 2010), parfois de façon non intégrée à l'enseignement de la langue cible¹⁸¹.

Les manuels intégrant la DIL restent rares, y compris dans une période plus récente. Sa présence est notable dans quatre d'entre eux *50 activités pour enseigner l'anglais* (Arnaud 2012), *Anglais Cycle 3* (Rosenberger 2017), *1, 2, 3 ... dabei !* (Goullier et al. 2017, 2018) et *J'enseigne l'anglais – De la maternelle au CM2* (Alletru & Gaucher 2021)¹⁸² :

La DIL dans les matériaux pour le primaire – une analyse plus détaillée

Dans *50 activités pour enseigner l'anglais*, on affirme qu'« à l'école primaire plus qu'ailleurs, la langue maternelle et la langue étrangère se servent et s'enrichissent mutuellement » et que « concrètement, cela peut se traduire par des réflexions sommaires mais indispensables sur le fonctionnement des langues étudiées ou par des comparaisons de la prononciation » (Arnaud 2012 : 10). Mais l'ouvrage en comprend peu d'exemples.

Dans le recueil de fiches pédagogiques intitulé *Anglais Cycle 3* (Rosenberger 2017), les quatre premières fiches « visent un objectif d'« ouverture » générale sur le monde des langues » (qui renvoie à des contenus relevant de l'EaL, mais ont aussi pour but de « créer un lien transdisciplinaire avec la langue de l'école ». On y trouve donc de la DIL, en appui explicite sur les programmes de 2016 (voir plus haut). Dans le cours de l'ouvrage, ces liens avec le français sont proposés aux enseignant·e·s « lorsque cela est possible » (ibid. : 3).

Dans *1, 2, 3 ... dabei !* (Goullier et al. 2017, 2018) on trouve régulièrement des activités intitulées *Deutsch und Französisch* qui invitent l'élève à chercher comment ils disent certaines phrases en français et à indiquer ce qu'ils remarquent¹⁸³.

Dans *J'enseigne l'anglais – De la maternelle au CM2* (Alletru & Gaucher 2021), deux pages intitulées *Langue : démarche comparative* appellent au recours à des démarches qui relèvent de la DIL, mais elles ne renvoient à aucun exemple d'activité en classe.

Dans le second degré, la situation varie assez fortement selon les langues enseignées et l'impact des nouveaux programmes de 2016 n'est pas toujours perceptible. C'est en allemand que la DIL est la plus fréquente, ce qui est dû sans doute aux contacts que la didactique de l'allemand en France entretient avec la didactique des

180. Le matériel *Les voyages de Jazz* [Voise 2017] destiné à la maternelle n'est pas répertorié ici, car il s'agit d'un ouvrage qui relève uniquement de l'éveil aux langues. Il ne s'agit pas d'enseigner une langue particulière.

181. C'est le cas dans un ouvrage plus ancien destiné à la formation des enseignant·e·s [Rosenberger et al. 2003], où un chapitre est consacré à l'éveil aux langues, sans qu'on en trouve d'écho dans le chapitre consacré à la grammaire.

182. La DIL apparaît de façon discrète et irrégulière dans Benosa et al. (2004) ; Kervran et al. (2010) ; Mutelet [2014].

183. Par exemple : *Die Großmutter ist alt/Der Wolf ist alt* (pas d'accord en allemand pour l'adjectif attribut, contrairement au français : La grand-mère est vieille. / Le loup est vieux.)

langues en Allemagne et plus largement dans les pays germanophones, où la DIL est plus présente (cf. chapitre 3.1)¹⁸⁴.

Au regard de leur plus grande quantité sur le marché, les manuels d'anglais sont nettement moins nombreux à recourir à la DIL, et lorsqu'ils le font, la place qu'ils lui accordent est moins importante¹⁸⁵. Cela reste vrai lorsqu'ils mettent explicitement l'accent sur le développement de la réflexion de l'élève sur la langue, comme *I bet you can* (Jaillet 2017) ou *Thumb up!* (Garcia et al. 2018)¹⁸⁶. Les EPI (Enseignements pratiques interdisciplinaires), qui pourraient être l'occasion d'un travail de DIL avec les enseignant·e·s de français et d'autres langues sont généralement investies pour d'autres fins, culturelles ou littéraires, comme dans *e for English* (Herment 2017 : 87) ou *New Hi there!* (Leclercq & Winter 2017)¹⁸⁷. Comme le montrent les dates de parution des ouvrages qui viennent d'être cités, l'introduction de la DIL dans les programmes de 2016, dont ils se réclament généralement, n'a pas changé la donne. La fréquence du recours à la DIL apparaît encore moins élevée dans les manuels du second cycle de l'enseignement secondaire : on a déjà signalé (**chapitre B-2.3.3**) que les nouveaux programmes des Lycées de 2019 n'ont pas été suivis d'une progression du recours à ces activités, alors que les programmes les recommandent très explicitement. Il arrive cependant, étant donné l'accueil très favorable des manuels aux incitations de ces programmes à un recours à des activités de médiation — conçue de façon très large (cf. à nouveau **B-2.3.3**) — que des activités intitulées « de médiation » se retrouvent dans les manuels alors qu'il ne s'agit pas de médiation, et pas même de médiation interlinguistique, mais simplement d'activités de DIL (cf. les distinctions établies en **B-2.3.1**). C'est ainsi que l'on trouve dans *Fireworks* des mises en correspondance entre l'anglais et le français sous la forme (qui n'implique par ailleurs aucune activité réflexive de l'apprenant·e) de l'indication de « La traduction de "on" » ou de « La traduction de "bon" » [et « bien »] » marquées d'une étiquette « médiation » (Joyeux 2019 : 159, 174). Il n'y a pas ici, pour reprendre une définition fréquente de la médiation en didactique des langues, d'activité de l'apprenant·e visant à « produire à l'intention d'un tiers une (re) formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct » (Conseil de l'Europe 2001, 18). Parler ici de « médiation » est un facteur de confusion et montre combien la notion de DIL est peu intégrée.

184. Tout récemment, l'Académie de Versailles a mis en ligne, au sein d'un ensemble appelé *Grammaire et perspective actionnelle*, des *Traces écrites trilingues* qui vont clairement dans le sens de la DIL [<https://allemand.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique66>].

185. C'est aussi le constat effectué dans Bento (2019).

186. « Les élèves seront amenés à observer le fonctionnement de la langue à partir d'exemples en anglais, et occasionnellement en relation avec la langue française. » [Garcia et al. 2017 : 5].

187. Cf. le travail avec l'enseignant·e de français sur la traduction proposé dans *New Hi there!* dans lequel il n'y a pas de réelle comparaison entre les deux langues [Leclercq & Winter 2017 : 101] et ceux proposés par *e for English* où il s'agit essentiellement de thèmes culturels, la question de la langue étant timidement abordée par le biais des seuls genres de texte (structure narrative de contes amérindiens et français) (*e for English*, ressources pour la classe d'anglais au collège : 26-27).

Tout en restant souvent ponctuelle, la DIL est dans l'ensemble plus présente dans les manuels d'espagnol que dans les manuels d'anglais. Elle se limite souvent au français, comme dans *Vamos allá* (Hérard et al. 2017) ou *iEstupendo!* (Clemente & Lafitte 2016). On trouve, exceptionnellement, quelques liens avec l'anglais dans *Buena Onda*, p. ex. à propos du gérondif et de sa construction semblable à celle de la forme progressive en anglais (Balayer-Garcia 2017). Le croisement entre l'enseignement des langues recommandé par les programmes de 2016 trouve un écho limité dans ces manuels. Les remarques comparatives sont plus fréquentes dans la collection *Buena Onda* au second cycle, souvent sous la forme de l'indication de la traduction en espagnol d'un terme français (p. ex. : « la traduction de "on" » (Chauvigné-Díaz et al. 2019 : 220).

L'italien fournit un exemple de l'influence qu'ont pu avoir les programmes de 2016 sur certain·e·s auteur·e·s de manuels ou éditeurs. Dans la version de 2013 du manuel *Tutto bene !*, il existait déjà des comparaisons assez fréquentes entre l'italien et le français, en particulier dans le *Précis de grammaire* (Aromatario & Tondo 2013 : 145-150). Dans la version de 2016, ces remarques se multiplient et s'étoffent, et deviennent une rubrique récurrente du manuel¹⁸⁸. On pourra le constater, p. ex., en comparant la rubrique « L'expression de l'heure » dans les deux versions (Aromatario & Tondo 2013 : 146 ; Aromatario & Tondo 2016 : 118).

On retiendra du manuel *Bravissimi!*, antérieur aux programmes de 2016, son attachement à la construction des savoirs sur le fonctionnement de la langue par les élèves eux-mêmes (Birella et al. 2013 : 3). Mais les quelques comparaisons induites avec le français restent sporadiques.

La DIL dans les matériaux pour le secondaire – une analyse plus détaillée

Cette analyse est fournie langue par langue.

Voici quelques indications complémentaires, langue par langue (allemand, anglais, espagnol) :

Allemand : Dans *Hab Spaß!*, les élèves sont régulièrement invités à établir « des passerelles avec l'anglais et/ou le français » (Lansel 2017 : 4), p. ex. pour l'apprentissage des verbes irréguliers (verbes forts) ou la construction du discours indirect. Dans *Kreativ!*, on a, de façon moins systématique, des rubriques intitulées Allemand/anglais présentées ainsi à l'élève : « [...] tu verras que les ressemblances entre les deux langues sont nombreuses. Cela facilitera ton apprentissage ». Tout comme dans *Hab Spaß!*, ces rubriques sont généralement courtes et font peu appel à l'activité réflexive de l'apprenant·e.

Anglais : De façon générale, tout comme en allemand, les (rares) contenus qui relèvent de la DIL n'en appellent pas à la réflexion de l'élève : il s'agit de remarques – souvent rapides – qui apparaissent comme rajoutées et ne s'insèrent pas dans un processus qui vise à la compréhension du phénomène rencontré en anglais. La forme, déjà rencontrée, d'une indication sur la « traduction » d'un terme anglais en français est un des moyens fréquemment utilisés. On la retrouve dans *What's on...* : « La voix passive est souvent traduite par "on" en français » (Windsor & al. 2017 : 141). On trouve des indications du même ordre, de façon sporadique,

188. Signalée malheureusement par les drapeaux italien et français, impliquant que chacune de ces deux langues est parlée dans un seul pays.

dans le manuel *Here we go*, antérieur aux programmes de 2016 : « Parfois l'anglais utilise "be" alors que le français utilise le verbe "avoir" » (à propos de « avoir faim » ou « avoir dix ans ») (Poiré et al. 2014).

E for English, déjà mentionné à propos du contenu des EPI, ne propose pas de comparaison régulière entre l'anglais et le français. C'est peut-être ce qui le conduit, quand il s'y risque, à s'attacher à une comparaison qui ne semble pas être celle dont l'apprenant·e a le plus besoin. Il s'agit des mots composés à propos desquels le manuel affirme que « En anglais comme en français, on peut créer des noms à partir de divers assemblages. P. ex. ! nom + nom, adjectif + nom, verbe + nom (swimming pool) » (Herment 2017 : 82). Il semblerait plus important de faire découvrir par l'élève que l'ordre du déterminant et du déterminé est inverse dans les deux langues (dining room / salle à manger).

Pour une analyse plus fine des modalités de la comparaison, on a retenu le manuel *Bloggers* (Chotard et al. 2021 a, 2021b) dans lequel on peut dénombrer une douzaine d'occurrences de comparaison en 6^e et une demi-douzaine en 5^e (ce qui reste assez peu fréquent)¹⁸⁹. On constate qu'elles portent toutes sur la grammaire (pourquoi pas le lexique et le travail sur la phonologie qu'il permet ?). En général, et surtout en 5^e, le manuel ne se contente pas d'énoncer une comparaison, et sollicite une activité de réflexion de la part de l'élève (« Que remarques-tu par rapport au français ? »). Mais dans certains cas, la réflexion ne porte que sur le français, le manuel décrivant déjà ce qui se passe en anglais : « En anglais, pour parler de quelque chose en général, on ne met pas d'article, on utilise l'article zéro (∅) : I like ∅ games. Mais que se passe-t-il en français quand on parle d'une généralité ? » (Chotard 2021b : 22). On peut le regretter, car c'est bien à propos de l'anglais que la réflexion doit conduire à une meilleure compréhension et à une meilleure mémorisation. La comparaison avec d'autres langues connues des élèves est très rarement sollicitée. Enfin, comme cela a été remarqué plus haut pour le traitement comparatif des noms composés par *E for English*, le choix de la régularité sur laquelle porte la comparaison ne semble pas toujours le plus judicieux : à propos des possessifs, l'élève est sollicité pour constater que *my* correspond à *mon/ma/mes*, mais aucune comparaison n'est prévue pour ce qui constitue, d'expérience, une difficulté bien plus importante pour l'apprenant·e ; le choix entre *his* et *her* (Chotard et al. 2021a : 42). Globalement, toutes ces remarques conduisent à penser que la maîtrise de la DIL reste hésitante pour la didactique de l'anglais en France¹⁹⁰.

Espagnol : L'indication de la traduction d'un terme français en espagnol semble être le procédé majeur utilisé pour formuler des comparaisons dans les manuels d'espagnol. En voici quelques exemples tirés du manuel de 4^e de la série *Vamos allá* : « Équivalents de "on" », « Traduction de "il y a" », « Traduction de "pour" » (Hérard et al. 2017 : 20, 68). Cela vaut tout particulièrement pour les cas où à une forme du français correspondent plusieurs formes en espagnol. Le recours à l'expression « comme en français... » est également fréquente : « Comme en français, le participe passé peut être employé comme adjectif » (ibid. : 84). Quelle que soit la formulation choisie, et conformément à la tendance qui se dégage toutes langues confondues, il n'est jamais demandé à l'élève de découvrir lui-même ces correspondances : le savoir n'est pas construit par l'élève, mais construit à l'avance pour lui.

On notera encore que des matériaux didactiques ont été produits dans le cadre

189. Elles sont marquées par la juxtaposition d'une bulle comprenant un drapeau français et d'une bulle comprenant un drapeau anglais, ce qui peut sembler inadéquat, étant donné que ces langues ne sont pas celles d'un seul pays. Ce graphisme est de toute façon inadéquat lorsque la comparaison porte sur l'anglais américain et l'anglais britannique, sans faire intervenir le français (Chotard 2021 a : 43).

190. Ajoutons que les matériaux proposés par *English Sparks* (Dahm & Fons 2019) ne semblent retenir, parmi les diverses possibilités de la DIL (cf. sa définition en B-2.1.1), que le travail portant sur le développement de stratégies : on y trouve par exemple un travail plurilingue recourant au Kriol (créole australien de l'anglais) et visant au développement de la compréhension orale (ibid. : 149).

de projets concernant les classes bilangues en allemand, que l'on peut trouver sur le site de quelques académies. Celle de Strasbourg présente ses propres productions¹⁹¹ et propose des liens vers celles d'autres académies¹⁹².

Le dispositif *Enseignement conjoint des langues anciennes* (ECLA), d'abord expérimenté dans l'Académie d'Aix-Marseille, propose, au niveau du collège, des matériaux conçus pour l'enseignement conjoint du latin et du grec, « en pensant systématiquement leur apprentissage à travers la confrontation de la langue française [et de ces deux langues] dans le domaine de la grammaire, du lexique et de la culture littéraire et artistique ». On trouvera de plus amples détails sur le site du projet *Odysseum* (<https://eduscol.education.fr/odysseum/ecla>) qui propose également un travail en lien avec les langues vivantes dans une rubrique intitulée Intercompréhension latin/langues vivantes dont certaines activités relèvent clairement de la DIL. Les matériaux du site *Odysseum* sont donnés en référence dans le texte du Bulletin officiel de mars 2022 instituant la possibilité d'un parcours *Mare nostrum* à raison d'un enseignement d'une heure par semaine dans l'enseignement secondaire (collège et lycée) (ministère de l'Éducation nationale 2022 : 17). Ce parcours prévoit un travail en commun entre enseignant·e·s de langues anciennes et de langues vivantes, dont les objectifs sont principalement culturels.

Pour ce qui concerne le recours à la DIL pour l'enseignement du français comme langue seconde/de scolarisation à des élèves allophones en France, et malgré l'intérêt généralement suscité par les exemples présentés dans les vidéos de *Comparons nos langues*, (Auger 2005 — cf. plus haut en **B-2.4.1**), les matériaux didactiques visant spécifiquement l'emploi de la DIL restent rares. Dans ce domaine, le recours aux AP se consacre essentiellement à l'EaL (Candelier et al. 2023a). Récemment, un ouvrage intitulé *Français et langues du monde : comparaison et apprentissage* (Levet et al. 2021), a paru en complément aux fiches comparatives entre le français et de nombreuses langues du monde proposées en ligne par le projet *Langues & grammaires en (Ile de) France* (cf. plus haut en **B-2.4.1**). Il propose, en plus de résumés concernant les caractéristiques du français en comparaison avec d'autres langues du monde dans les domaines des sons, du lexique et de la grammaire, des *Activités pédagogiques* « qui visent à aider les apprenants à prendre conscience de la grammaire de leur L1 et des propriétés contrastives du français » (ibid. : 12). Fréquemment, ces activités se limitent à la comparaison elle-même, ce qui ne retient qu'un des aspects de la DIL. Elles peuvent fournir aux enseignant·e·s désirant les utiliser pour enseigner le français de précieux éléments pour la construction de séquences plus complètes, comprenant une mise en situation pour la constitution d'un corpus sur lequel la réflexion comparative pourra s'exercer et diverses autres activités visant à l'apprentissage et à l'emploi des formes françaises concernées.

191. <https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/langues/ressources-par-langue/bilangue-allemand-anglais/>

192. <https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/langues/ressources-par-langue/bilangue-allemand-anglais/dispositif-bilangue/>

3.2.5 Les pratiques de classe

Le peu d'activités constaté dans les domaines précédents (recherche, formation des enseignant·e·s, matériaux didactiques) est d'autant plus regrettable que des analyses ont montré que, *a priori*, avant même la parution des programmes de 2016, les enseignant·e·s du secondaire font preuve de scepticisme pour la partie du projet de programmes qui contient les principaux principes de la didactique du plurilinguisme. Et une consultation antérieure, portant sur le projet de *Socle commun* en 2015, révèle que l'intérêt réciproque des enseignant·e·s de langues étrangères et de français pour les objectifs poursuivis par l'autre est très restreint, ce qui évidemment constitue un réel handicap pour un projet qui — comme la DIL — repose sur une logique (celle du nouveau *Socle commun* et des nouveaux programmes) qui institue un domaine commun *Les langages pour penser et communiquer* (Candelier & Schröder-Sura 2020 a : 49).

Détails des analyses

Voici quelques détails sur les analyses qui conduisent à ces conclusions (pour des résultats et une analyse plus complète, cf. Candelier 2017b : 21-24 dont nous reprenons ici l'essentiel).

Pour les langues vivantes, le projet de programme de cycle 4 s'articulait en trois Entrées : Entrée 1 : *Apprendre les langues pour comprendre et s'exprimer* ; Entrée 2 : *Apprendre les langues, découvrir l'autre et l'ailleurs* ; Entrée 3 : *Apprendre les langues, développer des stratégies, relier les savoirs*. Cette dernière regroupait 4 objectifs : *Comparer certains aspects des fonctionnements des langues apprises ou connues, dont le français* ; *Mobiliser les compétences et connaissances linguistiques acquises pour progresser dans de nouvelles langues* ; *Développer des stratégies de passage et de transfert d'une langue à d'autres* ; *Savoir mettre à profit les ressources de l'environnement pour poursuivre les apprentissages*, dont les trois premiers se situent clairement dans la perspective de la DIL (Conseil supérieur des programmes 2015 : 17-20).

Une étude portant sur les enseignant·e·s de langue qui déclarent que « les connaissances et compétences proposées par le projet de programme » pour leur matière ne sont « plutôt pas ou pas du tout adaptées aux élèves » montre que pour 81,5 % d'entre eux/elles, il s'agit de celles qui relèvent de l'entrée 3, contre respectivement 50,7 % et 45,8 % pour les entrées 2 et 1 (Direction générale de l'enseignement scolaire 2015b : 165). Des écarts du même ordre sont présents pour le caractère « opérationnel » du projet de programme pour ces trois entrées ainsi que pour la possibilité « d'évaluation des acquis » (Ibid. : 170, 175). Sans conteste, c'est sur l'entrée 3, qui porte pourtant sur des aspects cruciaux du savoir apprendre, que se concentre le scepticisme

Les résultats de la consultation sur le projet de *Socle commun* indiquent (Direction générale de l'enseignement scolaire 2015a : 41) que les enseignant·e·s de langues sont moins nombreux/nombreuses (41,1 %) à se déclarer tout à fait concerné·e·s par l'objectif *Maitriser la langue française* que les enseignant·e·s de toutes les autres disciplines, à l'exception d'enseignant·e·s de technologie (40,2 %). En retour (ibid. : 42), seule un·e enseignant·e de français sur 10 (9,7 %) se dit *Tout à fait concerné·e* par l'objectif *Pratiquer les langues étrangères ou régionales*. Qu'ils/elles se situent en cela en seconde position, derrière les enseignant·e·s d'éducation musicale (18,9 %) ne change rien à la faiblesse de ce chiffre. D'un côté comme de l'autre, le sentiment de travailler de façon conjointe à la même tâche — développer les compétences langagières des élèves — est peu développé.

Ce terrain *a priori* peu propice — auquel la rareté des formations proposées et le manque d'engagement des manuels n'ont pu jusqu'alors donner l'occasion d'évoluer conformément aux incitations des programmes — explique la rareté des pratiques actuelles de DIL. Cette rareté est confirmée par les résultats de l'enquête déjà présentée au point 3 (*La formation des enseignant·e·s*)¹⁹³.

Détails de l'enquête

Parmi les 39 départements ayant répondu à l'enquête concernant l'enseignement primaire (40 % des départements contactés), un quart indique qu'il n'existe pas de classes utilisant des *approches plurilingues et interculturelles* dans l'enseignement élémentaire (alors qu'ils ne sont que 3 départements à l'indiquer pour la maternelle). Là où de telles classes existent, elles sont déclarées *rare*s dans trois quarts des cas. Ici encore, il ne faut pas oublier que la majorité des départements (60 %) n'a pas répondu à l'enquête, et que cela indique le plus souvent un bilan moins positif à présenter, et/ou un intérêt moindre pour ce type d'approches.

Il est difficile de savoir ce qui, dans les cas où la présence de ces approches est mentionnée, relève de la DIL ou de l'EaL — en particulier au début de l'enseignement élémentaire. Et ceci d'autant plus que les deux approches sont parfois — ce qui est pédagogiquement souhaitable — fortement mêlées. Le questionnaire distinguait les cas où les activités portent uniquement sur le français et la langue étrangère apprise (il s'agirait alors plutôt de DIL) de ceux où on travaille sur le français, la langue étrangère apprise et d'autres langues (où il pourrait plutôt s'agir d'EaL). Dans les deux cas, l'indication fournie au paragraphe précédent (les activités sont déclarées rares dans les trois quarts des départements ayant répondu à l'enquête) reste valide.

Dans le secondaire, dans les 9 académies ayant répondu au questionnaire, il existe des activités relevant d'approches plurilingues. Mais elles sont majoritairement qualifiées de « rares » et « occasionnelles ». Ici encore, on n'oubliera pas qu'il est probable que la situation soit encore moins favorable dans les académies qui n'ont pas répondu (trois quarts des académies). Même si l'échantillon des académies qui ont répondu est restreint, il fournit des indications complémentaires intéressantes : si les 9 académies mentionnent un travail impliquant les langues étrangères ensemble, elles ne sont plus que 5 lorsqu'il s'agit d'activités qui impliquent le français ou une langue autre que les langues enseignées (qui sont alors essentiellement des langues de la migration). Lorsque les activités impliquent les langues étrangères entre elles, c'est dans les classes bilingues qu'elles sont le plus fréquentes. Lorsqu'elles impliquent le français ou des langues non-enseignées, c'est dans les classes ordinaires de collège qu'elles sont le plus fréquentes.

Ces activités sont plus fréquentes au collège qu'au lycée. La comparaison entre les langues est la modalité la plus mentionnée, mais d'autres modalités, la médiation entre les langues et des démarches bilingues, sont également bien représentées. Les matériaux utilisés sont plutôt fabriqués par les enseignant·e·s eux/elles-mêmes.

Enfin, on notera que pour le primaire comme pour l'élémentaire, la fréquence du recours à des approches plurilingues et interculturelles (et donc de la DIL), si elle est globalement rare ou très rare, peut varier selon les départements. Dans 2 départements, les classes du primaire dans lesquelles s'effectuent des activités mettant en œuvre le français, la langue étrangère et d'autres langues sont déclarées comme fréquentes.

À l'évidence, le recours à la DIL dans les classes n'est pas à la hauteur de ce que l'on pourrait attendre trois années après l'introduction de ces approches dans les

193. Voir note 175 (liens dans le primaire et dans le secondaire).

programmes.

Dans les classes bilangues, la mise en relation entre les langues étrangères est loin d'être la règle. Malgré les préconisations de l'Inspection générale (voir point 2 ci-dessus), les pratiques pédagogiques restent très hétérogènes, allant encore souvent d'un maintien des frontières entre les deux enseignements à des initiatives de planification conjointe, voire à des séances d'enseignement en binôme (Schädlich 2018 : 120).

3.3 Situation en Suisse

Ces vingt dernières années, les autorités éducatives helvétiques ont redéfini les finalités de l'enseignement des langues à travers différentes lois et recommandations : p. ex., *Déclaration relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande* (CIIP 2003) ; *Stratégie relative à l'enseignement des langues à l'école obligatoire* (CDIP 2004) ; *Loi sur les langues* (Assemblée fédérale de la Confédération suisse 2007) ; *Accord intercantonal sur l'harmonisation de l'école obligatoire* (concordat HarmoS, CDIP 2007), ainsi que l'élaboration de nouveaux programmes scolaires régionaux (*Lehrplan 21*, D-EDK 2016 ; *Plan d'études romand [PER]*, CDIP 2011 ; *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, Dipartimento dell'educazione 2015). Ces programmes scolaires prévoient l'apprentissage de deux langues dès l'école primaire, le renforcement de la langue de scolarisation et la valorisation des langues d'origine des élèves allophones, l'introduction du *Portfolio européen des langues*, etc. De manière générale, à travers toutes ces décisions et tous ces documents, on vise une plus forte intégration de tous les enseignements de langues dans une perspective plurilingue (cf. de Pietro et al. 2015 : 59). Nous allons ainsi présenter la place qu'occupe la DIL en Suisse, sans perdre de vue que la situation y est très hétérogène et contrastée d'une région linguistique à une autre, voire d'un canton à un autre. En vérité, malgré l'important travail d'harmonisation en cours, il existe 26 systèmes éducatifs autonomes différents (voir la carte 1 dans la partie Annexes).

3.3.1 Vue d'ensemble et évolutions

En Suisse, la décision a été prise en 2004 d'avancer le début de l'enseignement des langues étrangères et d'introduire une langue étrangère supplémentaire au niveau du primaire (CDIP 2004). Le modèle dit 3/5 prévoit que les enfants apprennent désormais deux langues étrangères à l'école primaire : une première langue dès la troisième (8-9 ans) et une deuxième langue dès la cinquième année scolaire (10-11 ans). L'ordre d'enseignement des langues est coordonné par chacune des conférences régionales de la Conférence des Directeurs de l'Instruction publique (CDIP 2004 — voir la carte 2 dans la partie Annexes). Pour autant, les objectifs à atteindre à la fin de la scolarité obligatoire pour les deux langues sont les mêmes. Ainsi, l'accord intercantonal

sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (*concordat HarmoS 2007*) a entériné ce « compromis helvétique » (Manno 2011) : (1) les cantons romands continueront d'apprendre l'allemand avant l'anglais, (2) en Suisse alémanique, les cantons proches de la frontière linguistique (Soleure, Bâle-Ville, Bâle-Campagne) ainsi que les cantons bilingues (Berne, Fribourg, Valais) débutent par le français et (3) les autres cantons alémaniques ont opté pour l'anglais (3)¹⁹⁴. Enfin, les cantons du Tessin et des Grisons se distinguent par une situation linguistique plus spécifique. Le canton italophone du Tessin débute par l'enseignement du français (à partir de la troisième classe de l'école primaire) puis de l'allemand et de l'anglais (école secondaire 1, à partir de la septième classe).

Dans ce canton, la DIL figure officiellement dans les programmes (*Piano di studio della scuola dell'obbligo*, publié en 2016), et prend le relais de l'EaL à partir du cycle 2 de l'enseignement primaire (3^e année du primaire), sous le titre de « Didattica integrata ». On soulignera qu'il n'existe pas de programme spécifique pour chaque L2, ce qui est parfaitement compatible avec les conceptions de la DIL. On notera que les références au CARAP sont explicites et que les savoir-être, savoir-faire et savoirs présentés dans ce curriculum sont repris, des listes de descripteurs du CARAP¹⁹⁵. Dans une prochaine révision, le concept de la DIL sera encore amplifié et précisé.

Dans le canton officiellement trilingue des Grisons, les élèves débutent par l'italien ou le romanche puis poursuivent par l'anglais au primaire. Au secondaire 1, ils/elles complètent leur apprentissage par une autre langue nationale (français, italien, romanche). Le processus global impulsé par la réforme des langues dure depuis environ 16 ans.

Pour atteindre les objectifs fixés par les autorités politiques (*concordat HarmoS 2007*, Art. 4 Enseignement des langues), l'enseignement des langues étrangères a fait l'objet de révisions profondes. Plus particulièrement, un grand effort de mise en relation curriculaire entre les langues (Manno & Egli Cuenat 2020) dans les nouveaux programmes scolaires des trois régions linguistiques a été déployé (*Plan d'études romand, Lehrplan 21, Piano di studio*). Cela dit, selon les différentes régions linguistiques, la stratégie de mise en place de la didactique du plurilinguisme, et plus particulièrement de la DIL, se présente de manière différente. Notons également qu'en Suisse latine (Suisse romande et italophone), le latin fait également partie de cette stratégie (CIIP 2003).

3.3.2 Les cantons dans la région Passepartout

En Suisse nord-occidentale (Bâle Ville, Bâle Campagne, Soleure, sans Argovie) ainsi que dans les cantons bilingues de Berne et du Valais, le projet intercantonal

194. Pour plus d'information : <https://www.unige.ch/lettres/elcf/gridalp/immens/insertion-curriculaire>

195. Pour plus de détails, cf. https://carap.ecml.at/Portals/11/Documents_Michel/Utilisation_CARAP_Pour_Curriculum_DEF.pptx. Le *Piano di studio della scuola dell'obbligo* se trouve sur le site <https://scuolalab.edu.ch/temieprogetti/pds>.

Passepartout (2006-2018) a eu pour objectif non seulement l'introduction d'une deuxième langue étrangère, mais aussi la mise en place d'une nouvelle conception de l'enseignement des langues (en l'occurrence essentiellement de l'anglais et du français) qui entendait favoriser un décloisonnement des différentes didactiques au bénéfice de la didactique du plurilinguisme (Egli et al. 2010). Dans ce cadre, il s'agissait d'établir des synergies entre les langues (locale et étrangères) enseignées, afin de développer une conscience langagière et une ouverture aux langues et cultures selon les principes de la DIL. L'élaboration concertée du programme scolaire et des manuels de français et d'anglais y a également contribué. Ce projet ambitieux était pionnier et encore unique en son genre, car il proposait, pour la première fois en Suisse, la mise en place d'une vision globale pour le primaire et le secondaire (cohérence verticale) s'appuyant sur le plurilinguisme pour l'ensemble de l'enseignement des langues étrangères, reposant sur les instruments du Conseil de l'Europe, appuyée sur une concertation entre les responsables des enseignements de français et d'anglais (cohérence horizontale).

Qui plus est, des manuels de français (*Mille feuilles, Clin d'œil*) et d'anglais (*New World*) ont été spécifiquement développés au cours du projet et ont représenté une implémentation cohérente et systématique des principes de la DIL et plus généralement de la didactique du plurilinguisme. La sensibilisation aux synergies potentielles entre les différentes langues enseignées apparaît dans ces matériaux pédagogiques dès l'école primaire (cf. Egli Cuenat et al. 2018).

Le projet *Passepartout* reposait également sur la mise en œuvre d'une solide formation langagière et didactique des enseignant·e·s (Le Pape Racine 2007, cf. **chapitre C-2.3**). Pourtant, tou·te·s les enseignant·e·s n'ont pas encore réussi à s'identifier à cette réforme prometteuse (cf. **chapitre C-1**). Celle-ci s'est en effet accompagnée d'une profonde restructuration du système scolaire d'après le *concordat HarmoS* (2007), ce qui s'est avéré lourd dans certains cantons qui sont passés de 5 à 6 années de primaire. Notamment, le débat s'est cristallisé autour des nouveaux manuels scolaires et partant, les formations ont dû être adaptées (Gubler et al. 2015). Leurs détracteurs avançaient plusieurs arguments : les manuels seraient trop complexes et manqueraient de structure en particulier pour des élèves plus faibles, grammaire transmise de manière implicite, etc. C'est pourquoi certains cantons n'imposent plus les manuels développés dans le cadre de ce projet. Le manuel officiel, au départ obligatoire comme tout manuel officiel en Suisse pendant la scolarité obligatoire, est devenu optionnel (en bon jargon helvétique : *alternativ-obligatorisch*).

3.3.3 Des situations contrastées dans les autres cantons alémaniques

Dans le reste de la Suisse alémanique, suite à l'avancement de l'enseignement de l'anglais du secondaire (7^e classe) au primaire (3^e classe), une première phase de formation continue obligatoire a été organisée uniquement pour les enseignant·e·s d'anglais. Leurs homologues enseignant le français n'ont pas pu bénéficier d'une telle

formation : les responsables de l'instruction publique ont admis — à tort — qu'il n'était pas nécessaire de préparer les enseignant·e·s de français à ce changement, en partant du principe que le début de l'enseignement du français allait être maintenu en 5^e classe du primaire. Or, « du point de vue didactique, ce statu quo apparent ne saurait pourtant signifier que l'enseignement du français, qui ne sera plus la première langue étrangère enseignée à l'école, fonctionnera sur les mêmes bases qu'avant (Manno 2004) » (Manno & Egli Cuenat 2020 : 126). Il a parfois fallu attendre quelques années pour que des changements soient effectués dans la formation continue. Par exemple, dans le canton de Saint-Gall (en Suisse orientale), ce n'est qu'à la suite d'un rapport alarmant des autorités politiques (Kantonsrat St. Gallen 2016 : 46) que la formation continue a été élargie et vivement recommandée à tou·te·s les enseignant·e·s de français « conscient·e·s de leurs lacunes en didactique du plurilinguisme » (Manno et al. 2020 : 68, voir également **chapitre C-2.3**).

On ajoutera que la formation initiale des futur·e·s enseignant·e·s est censée tenir compte de cette nouvelle constellation qui fait du français une langue tertiaire, ce qui constitue potentiellement « un saut qualitatif dans l'apprentissage/enseignement de cette langue (Hufeisen 2004 ; Neuner 2004) » (Manno & Egli Cuenat 2020 : 127).

Concernant le matériel didactique, le potentiel d'exploitation des ressemblances dans la constellation actuelle de l'apprentissage des langues étrangères en Suisse orientale a été révélé par l'analyse des manuels scolaires en usage pour l'anglais et le français (Manno & Klee 2009). Les brochures *Brücken zwischen envol und Young World* (Klee & Egli Cuenat 2011), *Brücken zwischen envol und Open World (Voices, New Inspiration)* (Klee et al. 2013) *Brücken zwischen Explorers und envol* (Klee et al. 2012), qui s'en inspirent, fournissent des pistes concrètes pour une exploitation en classe de la DIL (on en trouvera des exemples dans la partie C-Pratiques). Ces brochures proposent des matériaux téléchargeables pour créer des liens entre les manuels scolaires de français et d'anglais, dont la publication n'avait pas fait l'objet d'une concertation préalable (congénères, morphologie, syntaxe, stratégies d'apprentissage, etc.).

Finalement, un nouveau manuel de français *Dis donc !* vient de voir le jour pour succéder à envol. Ce nouveau manuel, qui est conforme aux conceptions de la didactique contemporaine (compatible avec le nouveau programme scolaire régional *Lehrplan 21*, *CECR*, *PEL*, approche actionnelle, etc.) contient quelques (rares) activités relevant à la fois de DIL et de l'EaL (p. ex., la négation dans différentes langues connues des élèves).

3.3.4 Qu'en est-il de la DIL en Suisse romande ?

Le *plan d'études romand* (PER) appliqué à partir de 2011 fait souvent référence à une *didactique coordonnée des langues*. Pour concrétiser la DIL, les approches « interlinguistiques » — dont relève la DIL — sont tout particulièrement recommandées

(De Pietro et al. 2015).

Cela dit, on retrouve des traces de la DIL dans des activités d'EaL bien avant l'introduction du PER. Historiquement, comme nous venons de le voir au début du **chapitre B-2**, il y a eu à la base l'ouvrage *pédagogie intégrée* d'E. Roulet. Ensuite un groupe L1/L2 dans le canton de Neuchâtel animé par Ch. Muller a travaillé dans ce domaine dans la mouvance de Roulet ; l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (l'IRDp) y était aussi impliqué. Ce groupe a progressivement élargi ses réflexions à la question des élèves migrants, ce qui a conduit au développement de EOLE. En vérité, le matériel didactique EOLE diffusé à partir de 2003 (Perregaux et al. 2003), qui est fondamentalement un matériel d'EaL, propose certaines activités qui comprennent aussi des séquences relevant de la DIL (p. ex. la fiche *Et pourquoi pas la soleil et le lune*¹⁹⁶, *Moi je comprends les langues voisines II*¹⁹⁷), dont l'« ancrage disciplinaire » annoncé est clairement à la fois le français et l'allemand. Au moment de l'élaboration d'EOLE, avant la mise en avant de la notion d'approches plurielles (cf. **chapitre B-1.3**), on ne faisait guère de distinction fine entre EaL, DIL, *intercompréhension*, etc.

De nos jours, les activités d'EaL viennent compléter les manuels scolaires spécifiques à l'allemand (*der Grüne Max, Junior et Geni@l*) et à l'anglais (*MORE!, English in Mind*¹⁹⁸) introduits à partir de 2011 au primaire puis au secondaire. Dans l'appel d'offre qui concernait les nouveaux manuels pour l'allemand et l'anglais, il était demandé, conformément aux recommandations, voire prescriptions contenues dans le *Plan d'études romand*, de prendre en compte cette dimension interlinguistique et transversale, de la *didactique coordonnée des langues*. Les nouvelles collections réalisées par des éditeurs allemands et anglais qui sont en cours de diffusion avec une évaluation pour la seconde édition sont conformes aux programmes scolaires et proposent quelques activités relevant de la DIL. P. ex., dans le manuel *MORE!*, on relève des activités interlinguistiques en lien avec les emprunts¹⁹⁹. Pour autant, l'implémentation de la DIL et sa réalisation concrète en classe semblaient balbutiantes, comme le soulignait le rapport d'évaluation d'Elmiger & Singh (2013). En effet, les activités travaillant les approches transversales n'étaient pas réalisées de manière systématique (ibid, 38).

Au sein de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP-VAUD), la DIL est développée dans le cadre d'une *didactique intégrative des langues et des cultures étrangères* (Wokusch & Lys 2007, Wokusch 2008, 2014). Leur conception (2015)²⁰⁰ montre que leur approche intégrative tend à coïncider avec une acception plus

196. En ligne : http://eole.irdp.ch/activites_eole/pourquoi_pas_la_soleil.pdf

197. En ligne : http://eole.irdp.ch/activites_eole/langues_voisines1.pdf

198. En ligne : <https://www.ciip.ch/Moyens-denseignement/Moyens-denseignement-romands-MER/Moyens-denseignement-romands-MER>

199. *MORE! 8^e Language Book* : 11.

200. Voir leur concept de formation : <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-ic/concept-formation-uerlc-2015-hep-vaud.pdf>

élargie de la DIL, voire de la didactique du plurilinguisme. On en trouve des reflets dans divers numéros de *Babylonia* (<http://babylonia.ch/fr/archives/>) ainsi que dans les archives thématiques (<http://babylonia.ch/fr/archives-thematiques/>).

Pour ce qui est de l'intégration d'une perspective plurielle dans les manuels scolaires on conclura avec de Pietro :

« Un des principaux obstacles rencontrés en vue du développement d'approches plurilingues réside dans la difficulté à les intégrer dans les pratiques ordinaires d'enseignement. Bien souvent, des activités sont mises en œuvre dans des classes, mais comme en marge des programmes, comme des divertissements avant les fêtes de Noël ou les vacances. Un des défis à relever aujourd'hui, dès lors, nous paraît d'intégrer des activités plurilingues, même brèves, dans les moyens d'enseignement des diverses disciplines — les langues en premier lieu, bien sûr, mais aussi l'histoire, les mathématiques, etc. » (De Pietro 2020 : 44-55).

D. Pratiques

Documents réunis par Michel Candelier et Giuseppe Manno

On a rassemblé ici en particulier les matériaux didactiques auxquels on renvoie dans les autres parties de la publication.

On trouvera des matériaux plus nombreux dans la collection de matériaux didactiques proposée par le CARAP carap.ecml.at/teachingmaterials (chercher : « Didactique intégrée »)²⁰¹.

Encadré 2 (Partie B-1)

Exemples de transfert de *Young World* à *envol*²⁰²

(Traduction de l'allemand par Christine Héraud, Lycée St-Exupéry, Saint-Dizier)

Source : Klee, Peter & Egli-Cuenat, M (2011). Brücken zwischen Young World und Envol - unterwegs zur Mehrsprachigkeit. St. Gallen : Bildungsdepartement - Amt für Volksschule

Stratégies d'apprentissage

Exemple 2 : Lien entre les apprentissages

Il n'est souvent vraiment pas simple de faire comprendre aux élèves que le vo-

201. Cette collection va être prochainement enrichie de nouveaux matériaux et servira de référence principale à une prochaine réédition de la présente partie de notre ouvrage.



202. *Young World* et *envol* sont des manuels respectivement d'anglais et de français utilisés par les élèves.

cabulaire étranger, lui aussi, est ordonné et que l'apprentissage des mots ne doit pas se faire de manière chaotique : « Apprendre signifie reconnaître et créer de l'ordre dans la profusion et le fouillis des mots » (Kielhöfer 1996 : 7).

Si nous voulons retenir un mot, il faut le stocker dans notre mémoire à long terme, c'est-à-dire dans notre *répertoire lexical mental.

Pour le classement, nous avons à disposition un grand nombre de systèmes de classement flexibles ou de liens, de réseaux.

Plus nous pouvons créer de liens avec un mot dans notre répertoire mental, moins nous l'oublions. Le regroupement et la mise en lien sont également au premier plan des *stratégies d'apprentissage d'*envol 6* suivantes.

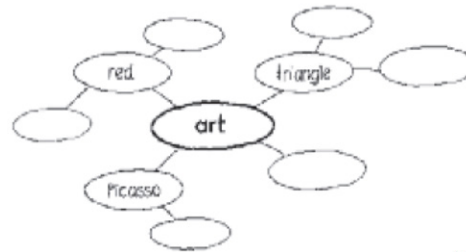
Envol 6	
<p>Regroupement</p> <p>Tu peux regrouper des mots selon le genre grammatical, la nature (type de mot), le thème, la ressemblance, selon qu'ils ont des contraires etc. et les distinguer par des couleurs différentes.</p> <p>Si tu ordonnes les mots en groupes tu les apprendras plus facilement et plus vite.</p> <p>Ton apprentissage sera facilité si tu donnes un nom à chaque groupe. (unité II)</p> <p>Éléments connus</p> <p>Cherche dans des expressions isolées des éléments qui te paraissent connus (par ex. <i>journaliste, journal, bonjour</i> → <i>jour</i>).</p>	<p>Mise en lien</p> <p>Essaye de mettre les mots nouveaux en relation avec du vocabulaire que tu as déjà mémorisé. Mets-les en lien deux par deux (<i>jour – nuit</i>) ou sous forme de chaîne (<i>école – salle de classe – table – chaise</i>). (unité I2)</p> <p>(N.d.T : C'est ce texte qui est ci-dessous dans l'image)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">  <p>Les Grottes de Vallorbe</p> <p>Vernetzen Versuche, neue Wörter in eine Beziehung zu deinem schon gespeicherten Wortschatz zu stellen. Verbinde sie paarweise (jour et nuit) oder als Kette (école – salle de classe – table – chaise).</p> </div> <p>Exemple :</p> 

On recourt déjà en 4^e classe (N. d. T. : = CM1) à la mise en lien d'expressions à l'aide d'un réseau dans *Young World 2* (unit 3, *Activity Book*, S. 22), non seulement pour pouvoir mieux retenir des mots mais aussi pour rassembler des idées et rédiger ensuite des textes. En ce sens, il s'agit d'une stratégie d'apprentissage à valeur universelle.



Stratégie d'apprentissage

Les réseaux peuvent servir à retenir concepts et idées. Avec des réseaux tu peux aussi rassembler des idées pour rédiger ensuite des textes et mieux mémoriser des mots nouveaux. On peut constituer de bons réseaux en notant de manière collective, en petit groupe et sans parler, des concepts liés à un thème.



Unit 3

Encadré 3 (Partie B-1)

(Traduction de l'allemand par Christine Héraud, Lycée St-Exupéry, Saint-Dizier)

Source : Klee, Peter & Egli-Cuenat, M (2011). *Brücken zwischen Young World und envol - unterwegs zur Mehrsprachigkeit*. St. Gallen : Bildungsdepartement - Amt für Volksschule, pages 20-21

Stratégies de lecture et d'écoute

Introduction

Page 20

Au regard de la didactique du plurilinguisme le développement de la langue de l'école est une condition essentielle pour les cours de langues étrangères. Dans les disciplines non-linguistiques les élèves sont de plus en plus confrontés à des contenus complexes : ils apprennent à comprendre des textes informatifs exigeants et à suivre les explications de l'enseignant·e. Ils apprennent à s'exprimer avec précision et à, par exemple, résumer une histoire, écrire un dialogue, formuler un commentaire ou présenter un bref exposé, etc. Ces compétences linguistiques sont très importantes aussi pour l'apprentissage des langues étrangères.

Nous savons aujourd'hui que la capacité à travailler à l'aide de stratégies doit être enseignée de manière spécifique et qu'elle n'est pas simplement donnée aux apprenant·e·s.

La *Biographie Langagière du Portfolio Européen des Langues* (PEL) met un fort accent sur le développement des stratégies ; c'est pour cette raison que nous nous y référons de manière spécifique dans ce chapitre.

[...]

S'il est utilisé pour toutes les langues, il est de plus un outil adapté pour que les enseignant·e·s de langues vivantes coordonnent leurs cours.


Page 21

L'expérience de la langue « autre » et du monde « autre » se fait dans tous les contextes possibles : textes à lire ou à écouter pour les enfants, affiches, images et vidéos, journaux, télévision et internet.

Pour cette raison, les stratégies de lecture et d'écoute occupent une place importante dans les manuels. Elles fournissent les *Clés magiques* pour comprendre l'essentiel dans des textes en langue étrangère, même si les mots ne sont pas tous connus.

Les stratégies de lecture et écoute sont introduites une première fois en 4^e classe (N. d. T. : CM1) dans *Young World 2* (unit 2, Activity Book : 19). *Young World* et *envol* poursuivent les mêmes objectifs en ce qui concerne l'utilisation de stratégies, comme le montre aussi l'extrait de commentaire (*Young World 2, Teacher's Book*, : 6) :

Young World 2



- Lors de l'écoute tu peux deviner la signification des mots à l'aide du contexte.
- Les images t'aident à comprendre le texte.
- Lors de la lecture tu reconnais des mots qui te sont connus ou qui sont semblables dans ta langue maternelle.

Relis encore le texte page 18 et souligne en rouge les mots que tu connais, en bleu les mots qui ressemblent en allemand.

[...] « Mais les apprenant·e·s peuvent aussi au préalable réfléchir au thème en question et ensuite écouter et lire le texte. En échafaudant, avant, des hypothèses quant au contenu, ils peuvent entraîner leur compréhension de l'oral et de l'écrit. Une autre possibilité consiste à écouter ou lire le texte de manière fractionnée et à introduire entre deux paragraphes une discussion sur la suite possible ; cet exercice aussi contribue à former les élèves à la compréhension de l'oral et de l'écrit. De même, l'exploitation ultérieure de textes audio à travers des discussions est un ancrage important pour intégrer le texte en question et la tâche qui y est associée au contexte personnel. »

Unit 2

Les compétences de lecture sont traitées une deuxième fois et développées en 5^{ème} classe (*N. d. T. : CM2*) dans *Young World 3 (unit 8 : 68)*. Cependant, comme cette « unité » peut, sur recommandation officielle du Département de l'Instruction Publique du Canton de St. Gall, ne pas être abordée à cause de la lourdeur des programmes (*cf. source : Englisch Primarschule : Umgang mit dem Stoffangebot in Young World 3 und 4*), on ne peut pas compter sur le fait que les élèves aient abordé les stratégies de lecture en cours d'anglais.

Dans *envol 5*, on introduit successivement les *Clés magiques*, cependant l'ensemble des neuf clés est à disposition des apprenant·e·s en fin du manuel-élève dans *l'unité 8 (envol : 99)*.

Une concertation avec l'enseignant·e d'anglais devrait contribuer de manière substantielle à augmenter l'efficacité. Que ce soit en faisant qu'il/elle aborde tout de même avec la classe les stratégies de lecture dans *Young World, unit 8* ; que ce soit qu'il/elle applique les *Clés magiques* en cours d'anglais aussi.

Encadré 7 (Partie B-2)

Unité didactique « *La mia professione ideale* »

Auteures : Linda Grimm-Pfefferli & Filomena Montemarano

Document pour l'enseignant·e

Les objets et le pronoms objets – Ordre des mots

(Traduit de l'allemand par M. Candelier)

L'ordre des mots normal dans les langues romanes correspond à la séquence Sujet – Verbe – Objet. C'est ainsi que cela est enseigné dès le début dans les manuels, où on indique aussi que les pronoms sont toujours placés devant le verbe conjugué dans les langues romanes (sauf quand il y a un verbe modal).

Avec cette unité didactique, on aborde aussi le thème des pronoms directs et indirects : les comparaisons entre langues permettent d'attirer l'attention des élèves sur des similitudes dans l'ordre des mots.

Compétence visée : Les élèves savent réaliser une affiche informative sur un métier imaginaire ou un métier dont ils/elles rêvent et indiquer quelles qualités il exige.

Thème : Monde du travail, métiers.

Insertion dans les manuels existants : *Tracce* (leç. 5), *Espresso* (leç. 4 & 8), *Espresso Vol. 2* (leç. 4 & 8), *Nuovo Espresso* (leç. 8), *Espresso Ragazzi* (leç. 8), *Azzurro* (leç. 3, 6, 9)

Objectifs d'apprentissage

1. Je peux deviner un métier sur la base d'indices et de descriptions courtes.
2. Je peux comparer la place des pronoms directs et indirects dans des phrases de diverses langues et énoncer la règle.
3. Je peux nommer des métiers typiques d'Italie ou de Suisse et les décrire.
4. Je peux nommer les travaux pénibles ou ennuyeux et les caractéristiques importantes de certains métiers insolites.

VUE D'ENSEMBLE DE L'UNITE DIDACTIQUE : La mia professione ideale

Phase	Contenu/thème	Tâches : multilingue/ en italien	Durée
1	Chi lo fa? Deviner un métier grâce à des objets typiques, des indices ou des descriptions	Tâche 1.a : Deviner un métier grâce à des indices multilingues et des descriptions courtes	10'
2	Che professione è? Comparer la place des pronoms dans des phrases avec et sans verbe modal dans diverses langues et trouver les règles	Tâche 2.a : Identifier les objets directs et indirects dans des phrases dans des langues différentes Tâche 2.b. : Identifier les pronoms objets directs et indirects dans des phrases dans des langues différentes Tâche 2.c. : Rassembler les pronoms directs et indirects dans un tableau à l'aide de phrases en plusieurs langues Tâche 2.d. : Établir les règles de la place des objets et pronoms objets dans les diverses langues	20'
3	Mestieri tipici italiani e svizzeri Décrire des métiers italiens et suisses typiques	Tâche 3.a. : Parler de métiers italiens et suisses typiques Tâche 3.b. : Compléter des textes à trous concernant des métiers italiens typiques avec des pronoms objets Tâche 3.c. : Deviner un métier à l'aide d'au maximum 8 questions	25'

4	<p>La professione ideale e i lavori che non mi piacciono</p> <p>Inventer des métiers insolites et en décrire les activités concrètes</p>	<p>Tâche 4.a. : Construire des phrases à propos de travaux ennuyeux ou pénibles avec des pronoms directs ou indirects</p> <p>Tâche 4.b. : Faire une liste d'activités avec des pronoms directs et indirects</p>	20'
5	<p>Compito finale (<i>tâche finale</i>)</p> <p>Présentation</p>	Étapes (préparer, réaliser, présenter) cf. tâche 5 de l'unité didactique	45' 40'
6	Autovalutazione	Auto-évaluation (en allemand) concernant les objectifs d'apprentissage et les compétences plurilingues	5'
	Soluzioni Materiali e links		

Matériel pour l'élève

(Les consignes en allemand du texte original ont été traduites par M. Candelier – les éléments traduits sont en italique).

À la fin de cette unité didactique...

... tu réaliseras une affiche informative sur un métier imaginaire ou un métier dont tu rêves et tu indiqueras quelles qualités il exige.

Objectifs d'apprentissage

<i>1. Je peux deviner un métier sur la base d'indices et de descriptions courtes.</i>
<i>2. Je peux comparer la place des pronoms directs et indirects dans des phrases de diverses langues et énoncer la règle.</i>
<i>3. Je peux nommer des métiers typiques d'Italie ou de Suisse et les décrire.</i>
<i>4. Je peux nommer les travaux pénibles ou ennuyeux et les qualités importantes à maîtriser pour certains métiers insolites.</i>





















VUE D'ENSEMBLE DE L'UNITÉ DIDACTIQUE

<i>Phase</i>	<i>Contenu/thème</i>	<i>Durée</i>
1	Chi lo fa? <i>Deviner un métier grâce à des objets typiques, des indices ou des descriptions</i>	10'
2	Che professione è? <i>Comparer la place des pronoms dans des phrases avec et sans verbe modal dans diverses langues et trouver les règles</i>	20'
3	Mestieri tipici italiani e svizzeri <i>Décrire des métiers italiens et suisses typiques</i>	25'
4	La professione ideale e i lavori che non mi piacciono <i>Inventer des métiers insolites et en décrire les activités concrètes</i>	20'
5	Compito finale (tâche finale) <i>Réaliser une affiche informative sur un métier imaginaire ou un métier dont tu rêves et tu indiquer quelles qualités il exige</i> <i>Présenter</i>	45' 40'
6	Autovalutazione	5'
	Soluzioni Materiali e links	

1. CHI LO FA ?

Tu visites avec ta classe d'italien une école professionnelle multilingue à Bologne et tu vois une affiche dans plusieurs langues concernant les métiers.

1.a. *Quels sont les métiers représentés ci-dessous par des pictogrammes ou des actions typiques ? Lis les indices fournis à gauche dans plusieurs langues et trouve dans la colonne de droite le métier correspondant.*

Indizi e attività tipiche		Chi lo fa?
1.	 LO prepara per i suoi clienti.	A. il/la barista, le barman the barkeeper
2.	 They use IT to go into space.	B. il pittore/la pittrice, le/la peintre, the painter
3.	 Il LA répare jusqu'à demain.	C. il/la dentista, le/la dentiste, the dentist
4.	 Il suo team LE vince (gewinnen).	D. il dottore/la dottoressa, le docteur, the doctor
5.	 He needs THEM for his work.	E. l'atleta, l'athlète, the athlet
6.	 LO roba (stehlen) de otros.	F. il/la, le/la, the babysitter
7.	 Elle LEUR lit des livres illustrés.	G. il meccanico, le mécanicien, the mechanic
8.	 On LUI dit de faire attention sur la lune.	H. il pirata, le/la pirate, the pirate
9.	 GLI fanno i complimenti per gli ottimi piatti.	I. il/la tassista, le chauffeur de taxi, the taxi driver
10.	 Il adore LES peindre.	K. l'astronauta, l'astronaute, the astronaut
11.	 LI deve pulire prima di servire i clienti.	L. il fotografo, le/la photographe, the photographer
12.	 She has to take HIM to the park.	M. il cuoco/la cuoca, le/la chef cuisinier, the cook
13.	 They tell HER to take pictures from the space.	
14.	 Il LES contrôle régulièrement.	
15.	 LI usa per il dipingere.	
16.	 Il doit LE préparer toujours de la même qualité.	
17.	 LE devono fare un controllo di doping.	
18.	 He reads it to THEM until the kids fall asleep.	
19.	 GLI servono tante bandiere (Flaggen) così.	
20.	 GLI dicono di correre il più veloce possibile.	

2. CHE PROFESSIONE È ?

Tu discutes avec un-e élève italien.ne d'autres métiers qui existent.

2.a. Dans l'exercice 1.a précédent vous avez demandé quel est le sujet de la phrase, donc QUI effectue normalement cette activité (colonne de droite) ? (NdT : en allemand : WER ?). Maintenant, nous allons demander quel est l'objet : QUI ? QUE ? fait normalement la personne dans son métier (objet direct = bleu) et À QUI ? À QUOI ? (objet indirect = vert) (NdT : en allemand, respectivement WEN ? WAS? et WEM ? WAS?).

1. Ich verkaufe den Kunden Brot. Sie können das Brot bei mir täglich frisch kaufen.
2. Curo i pazienti all'ospedale e do dei medicinali ai pazienti.

3. J'aide les gens contre les maux de dents et je dis aux gens de mieux se laver les dents.

4. Preparo il pranzo già la mattina presto e poi servo il pranzo ai miei clienti a mezzogiorno.

5. She sells her clients the most beautiful bouquets. The clients trust her when it comes to putting the flowers together.

2.b. Devinez d'abord le métier, puis soulignez les objets directs et indirects.

1. La disegna, la sorveglia (überwachen) durante la costruzione e alla fine quando è finita, s'informa se le piace. Così ogni nuova famiglia trova la sua abitazione ideale.

2. Il leur demande des informations. Il les cherche parce que l'article doit sortir le matin très tôt.

3. Con il mio metodo aiuto i calciatori a vincerle. E il pubblico non mi critica se la squadra vince le partite. Il mio metodo è perfetto, gli piace.

4 I use it a lot to work in the fields and to transport hay (Heu). I am very slow on the roads and when there are drivers behind me, I signal them to overtake (überholen).

5. Wenn eine Kundin das Geschäft betritt, zeige ich ihr die neusten Modelle. Aber ich zeige sie nur, wenn die Person wirklich interessiert ist.

2.c. Tu sais maintenant que l'on peut reconnaître les pronoms directs avec l'interrogatif **QUI ? QUE ? et les pronoms indirects avec l'interrogatif **À QUI ? À QUOI ?** (NdT : en allemand, respectivement **WEN? WAS?** et **WEM? WAS?**).**

Regarde à nouveau toutes les phrases de l'exercice 1.a et complète le tableau ci-dessous avec les pronoms au singulier et au pluriel.

	Deutsch	English	Français	Italiano
QUI ? QUE ?	ihn, sie sie, her,, la	lo,.....
À QUI ? À QUOI ?	ihm, ihr ihnen	(to), her, , le(a loro).

2.d. Compare maintenant la place des objets et pronoms objets dans les différentes langues. Que remarques-tu ? Écris tes observations dans le cadre en bas.

Souviens-toi :

L'ordre normal des éléments dans la phrase correspond à la structure « S-V-O », donc, sujet-verbe-objet.

	<i>Qui ? Sujet+Verbe</i>	<i>À qui ? Objet indirect</i>	<i>Que ? Qui ? Objet direct</i>	<i>À qui ? Objet indirect</i>
Deutsch	Ich zeige...	...meinen Kindern...	...ein Buch.	
English	I show...	...my children (1)	...a book.	
			...a book...	...to my children. (2)
Français	Je montre...		...un livre...	...à mes enfants.
Italiano	(lo) mostro...		...un libro...	...ai miei bambini.

	<i>Qui ? Sujet + Verbe</i>	<i>À qui ? Pronom objet indirect</i>	<i>Que ? Qui ? (Verbe +) Pronom objet direct</i>	<i>À qui ? Pronom objet indirect</i>	<i>(Sujet +) Verbe</i>
Deutsch	Ich zeige...		...es	ihnen.	
English	I show...		...it...	to them.	
		...them...	...it.		
Français	Je...		...le...	...leur...	...montre.
Italiano		Gli...	...lo... (3)		...mostro.

1. *Ordre normal des objets*
2. *Dans le cas d'un objet indirect (long), qui doit être accentué*
3. *gli + lo = glielo*

Place des objets et pronoms objets dans la phrase :

Deutsch + English

.....

.....

Français + Italiano

.....

.....

Attention : avec un verbe modal (vouloir, pouvoir) l'ordre des mots est différent :

Er will es ihm zeigen. He wants to show it to him. Il veut le lui montrer. Glielo vuole mostrare.

Certains verbes fonctionnent autrement qu'en allemand : avec l'accusatif (aiutare, perdonare), avec le datif (domandare a qn, costare a qn, insegnare a qn) (NdT : resp. datif et accusatif en allemand).

3. MESTIERI TIPICI ITALIANI E SVIZZERI

L'élève italien.ne te dit qu'il/elle vient de Venise, et que là, et aussi ailleurs dans toute l'Italie, il y a des métiers spéciaux.

3.a. *Connais-tu des métiers qui selon toi n'existent qu'en Italie ou qu'en Suisse ? Discutez par paire.*



3.b. *Complète avec les bons pronoms objets les textes à trous suivants qui concernent des métiers italiens typiques. Sais-tu comment s'appellent ces métiers en italien ?*

1. Questa professione esiste solo a Venezia e fanno degli uomini con dei vestiti pittoreschi. I turisti fanno delle foto quando passano nella loro gondola. È un cliché, ma molti turisti sperano che cominciano a cantare «O sole mio» come nei vecchi film.

2. Per questo lavoro si deve avere un orecchio buono. Solo poche persone al mondo sanno fare, anche se è una professione molto antica e conoscono anche i produttori dell'Emmental in Svizzera. Per controllare la qualità del parmigiano, una persona dà piccoli colpi (Schläge) con un martello d'argento (Silberhammer) e dal suono capisce la consistenza del formaggio.

3. In order to fight organised crime, many years ago Italian magistrates (Staat-sanwälte) started interviewing ex-mafiosi. They promised a new secret identity if they told how the mafia structure works. But the fight against crime isn't over yet: until today there are policemen who risk their lives every

day to fight

4. L'Italie est connue pour ses spécialités culinaires, mais aussi pour la grande qualité de ses produits. En fait, l'État italien veut protéger contre la concurrence étrangère et en même temps garantir leur qualité. On
 . donne donc une très grande importance ! Par exemple, dans le sud de l'Italie, une police spéciale contrôle que l'huile d'olive des Pouilles (Apulien) n'est pas mélangée illégalement avec de l'huile étrangère.

5. Questa professione è riservata esclusivamente ai soldati svizzeri, cioè alle persone che hanno fatto il servizio militare in Svizzera. Da 500 anni, il Vaticano
affida (anvertrauen) la sicurezza del Papa e il mondo riconosce dalle loro uniformi molto colorate.

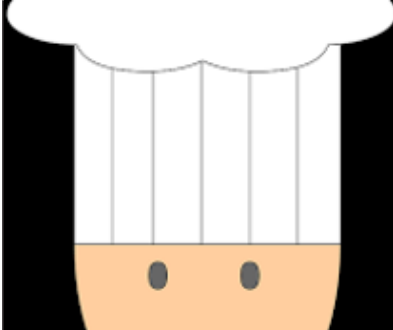
3.c. *Y a-t-il des métiers que l'on associe à la Suisse ? Jouez à deux. Une personne pense à un métier et l'autre cherche à trouver avec des questions quel métier cela peut être. Faites des phrases avec des objets comme dans l'exemple suivant. Vous avez droit à seulement 8 questions !*



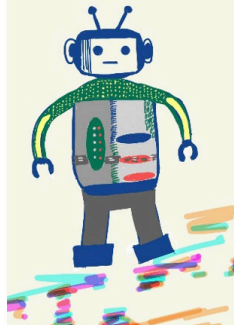
4. LA PROFESSIONE IDEALE E LAVORI CHE NON MI PIACCIONO

Même le plus beau des métiers a ses mauvais côtés et exige qu'on fasse parfois des travaux pénibles ou ennuyeux.

4.a. *Travaillez à deux. Choisissez un métier et demandez-vous quels peuvent être les travaux pénibles ou ennuyeux. Faites ensuite des phrases comme dans la colonne de droite. Regardez bien si le verbe a besoin d'un objet **direct** ou **indirect** en italien !*

	Lavori che non piacciono: • lavare le pentole • cucinare il pesce • pulire l'insalata • regalare il vino ai clienti • ...	Il cuoco... ...non le lava ...non lo cucina ...non la pulisce ...non gli regala il vino ...

4.b. Le robot « Tix700 » et le robot ménager « Tix800 » se chargent de travaux ennuyeux ou pénibles qui ne vous plaisent pas. Que devrait-il faire à la maison ? Dressez une liste de 8 tâches comme dans l'exemple plus bas. Faites corriger votre travail par votre enseignant.e.



Es. Il mio robot deve lavarla (la deve lavare).

5. COMPITO FINALE

Vous fabriquez un poster (variante possible : un Leporello (livre-accordéon) destiné à des jeunes qui désirent s'informer sur des métiers de rêve nouveaux, insolites (ou imaginaires).

Préparer

1. Travaillez à deux.
2. Imaginez un métier inhabituel (par exemple goûteur/goûteuse de pizza, gardien/gardienne de nain de jardin etc.) ou imaginez un métier de rêve.
3. Notez les qualités les plus importantes dont on a besoin pour le métier en question.
4. Ajoutez quelques informations intéressantes concernant ce métier.

Réaliser

1. Réalisez un poster (ou un Leporello, voir image ci-dessous) contenant vos textes, descriptions, etc. pour le métier choisi.
2. Utilisez aussi des images pour illustrer ce métier.

Présenter

1. Présentez vos posters (ou Leporellos).
2. Regardez les productions de vos camarades et réagissez brièvement : quel métier vous plait le mieux et quel métier ne vous plait pas du tout ?



= Leporello

Encadré 8 (Partie B-2)

Médiation interlinguistique

A visitor from Mexico

Example from Task 10 - B2


Extrait d'un PowerPoint de Maria Stathopoulou, coordinatrice du projet METLA (*Mediation in teaching, learning and assessment / Médiation dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues*).

Step 4

When Miguel is back in Mexico, he posts the following picture on his social media page. Your dad asks you if you know what this is all about. You remember having seen something about the *día de los Muertos* in a movie, and decide to look for information about this tradition online.

A. You find the following article in Spanish: Read it and explain to your dad, who is English, what this tradition entails.

B. Send him a written text (private) on Facebook messenger.



The learner becomes familiar with certain traditions through Spanish source texts and is asked to relay in writing some of this information in another language (English).

Crossing cultural boundaries effectively, flexibly and adaptively is what matters here (Ting-Toomey, 1999: 261).

Pour d'autres extraits de la même unité didactique, voir le PowerPoint accessible à l'adresse : https://www.ecml.at/Portals/1/News%20articles/Ljubliana_30June_Stathopoulou.pdf?ver=2023-07-12-095722-400

Autre exemple de médiation interlinguistique

Extrait d'un article de Schädlich (2012 : 331-332)

Cet exemple est intéressant dans la mesure où la tâche prévoit une production langagière dans la langue-cible partant d'un texte en langue maternelle, ce qui ressemble au cas du thème, particulièrement critiqué en tant qu'activité de traduction dans le contexte de la didactique de l'enseignement secondaire, car considérée trop difficile et trop proche de la méthodologie traditionnelle.

Aufgabenstellung: (Enoncé de la tâche)

Dans votre cours de français, vous avez vu une série de films français, entre autre le film «Une affaire de femmes» avec Isabelle Huppert. Dans les cours qui suivent ce sont maintenant les élèves qui présenteront des exposés à propos des acteurs et actrices les plus connus de France. Entre autre, vous avez choisi Isabelle Huppert, mais vous avez de sérieux problèmes pour trouver les informations que vous cherchez.

Par hasard, vous tombez sur une interview avec Isabelle Huppert en allemand, parue dans *le Tagesspiegel* du 8 janvier 2006, qui révèle des détails de sa personnalité. Cette interview sera très utile pour la rédaction de votre portrait. Dans un premier temps, il faut donc transmettre les informations que vous comptez d'intégrer dans votre exposé en français. Ensuite, vous élaborez votre texte pour en faire le portrait de cette actrice.

Consignes:

1. Avant de rédiger le portrait
 - relevez dans le texte allemand les passages qui mettent bien en lumière la personnalité d'Isabelle Huppert;
 - trouvez dans ces passages des mots/des expressions que vous pouvez exprimer sans problème en français;
 - trouver des solutions pour les autres mots-clés qui vous posent problème et vérifiez-les dans un dictionnaire monolingue.
2. Rédigez maintenant le portrait d'Isabelle Huppert en vous référant aux notes que vous avez déjà prises.
3. Accentuez votre exposé, en faisant le lien avec le film que vous avez vu, et expliquez pourquoi Mme Huppert avait accepté le rôle de la protagoniste dans le film «Une affaire de femmes» de Claude Chabrol.

Fig. 5 : Exemple d'activité médiatrice écrite dans la langue cible (Kräling et al., 2006)

http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/6-1-3_Handreichung_Berlin_Sprachmittlung_Abitur.pdf

Il s'agit de rédiger le portrait d'Isabelle Huppert en intégrant des informations de plusieurs textes, dont l'un est une interview avec l'actrice. C'est le *Landesinstitut für Bildung Jugend und Sport du Land de Berlin* (Kräling et al. 2006) qui propose ce document pour préparer les élèves au baccalauréat (niveau B2). Les consignes prévoient la mise en œuvre de stratégies de lecture (scanning) et de savoir-faire méthodologique comme la reformulation et le travail avec le dictionnaire. Ici, les stratégies formulées dans le *CECR* (Conseil de l'Europe 2000 : 72) sont directement transformées en sous-tâches. Les élèves doivent disposer d'un savoir concernant les différents types de textes et de discours — dans ce cas celui du portrait d'une personne. Comme pour la première tâche — celle du théâtre — on replace l'information à traduire dans un contexte spécifique avec un objectif communicatif qui va bien au-delà du texte de départ (interview).

Annexes

Michel Candelier et Giuseppe Manno

1. Sélection des descripteurs du CARAP correspondant aux buts de la DIL

(Ce qui suit s'appuie sur une présentation effectuée par M. Candelier lors d'une formation d'enseignant·e-s en 2020.²⁰³)

Remarques générales

Les Savoir/Savoir-être/Savoir-faire correspondant aux buts de la DIL apparaissent selon deux degrés de vert :

1. Vert clair : le développement du Savoir/Savoir-être/Savoir-faire peut aussi très bien être favorisé par l'éveil aux langues²⁰⁴. Exemple :

K 1.2.2	<i>Savoir que deux mots °de forme identique/qui se ressemblent° dans des langues différentes n'ont pas pour autant forcément le même sens</i>
----------------	---

203. On a utilisé pour ce travail une version des descripteurs ayant recours à divers signes permettant d'éviter des ambiguïtés syntaxiques. On trouvera si besoin le sens de ces signes à la fin de l'exposé.

204. On gardera en vert moyen les descripteurs qui expriment des savoirs, savoir-être et savoir-faire qui peuvent être également développés par des activités de didactique de l'intercompréhension. On a vu en effet dans la partie B, au chapitre 1.3.4 (dans le passage consacré au "choix des matériaux didactiques en fonction de l'approche plurielle que l'on cherche à développer — aussi pour d'autres approches", que toute

2. Vert moyen : la DIL est nécessaire au développement du Savoir/Savoir-être/Savoir-faire, ou du moins est particulièrement indiquée pour ce développement.

Exemple :

S 7.7.3.1	<i>Savoir tirer profit, pour l'apprentissage d'une nouvelle langue, d'expériences antérieures d'utilisation de compétences et de connaissances dans °sa/ses/une autre° langue(s)°</i>
------------------	---

(nécessaire)

K 1.2.3.1	<i>Savoir que les catégories grammaticales ne sont pas un calque de « la » réalité, mais une manière de l'organiser dans la langue</i>
------------------	--

(particulièrement indiquée)

Bien que la DIL relève du domaine des apprentissages linguistiques, on signalera au passage quelques descripteurs relevant du domaine culturel. Il s'agira :

- de cas où le lien entre dimension linguistique et dimension culturelle est particulièrement étroit, de sorte que les choix linguistiques entraînent des interprétations culturellement déterminées.

P. ex. :

K 8.6.1	<i>Savoir que des °faits/comportements/paroles° peuvent être °perçus/compris° de manière différente par des membres de cultures différentes</i>
----------------	---

On pensera ici à la différence entre tutoiement et vouvoiement.

- de cas où la nécessité, pour le domaine culturel, d'un travail similaire à celui qu'on effectue avec la DIL dans le domaine linguistique apparaît de façon particulièrement évidente. Par exemple :

K 10.3	<i>Savoir que les différences culturelles peuvent être à l'origine de difficultés lors °de la communication/de l'interaction° °verbale/non verbale°</i>
---------------	---

Les deux cas peuvent bien sûr se combiner²⁰⁵.

Savoirs (= K : Knowledge)

• On ne sera pas étonné que la plupart des savoirs pertinents pour la Didactique

activité dont on imagine qu'elle développe des ressources correspondant aux buts de la didactique de l'intercompréhension peut trouver sa place dans une situation où on a recours à la DIL, puisque l'apprentissage des langues, visé par la DIL, englobe celui de leur compréhension (visé spécifiquement par la didactique de l'intercompréhension).

205. Afin de réduire le nombre de descripteurs, les auteur-e-s du CARAP ont souvent combiné la dimension linguistique et la dimension culturelle dans une seule formulation, comme dans S-3.1.2 *Savoir émettre des hypothèses concernant °la proximité/la distance° linguistique ou culturelle*. Le lien établi ici entre de tels descripteurs et la DIL concerne uniquement la dimension linguistique.

intégrée se trouvent dans la rubrique K-6 « Savoir qu'il existe entre °les langues/les variétés linguistiques° des ressemblances et des différences ». K6 est composé essentiellement d'une liste des unités linguistiques pour lesquelles on peut s'attendre à de telles ressemblances et différences (unités phonologiques, grammaticales, lexicales, structures, marquage de fonctions, catégories pragmatiques...). Dès le début, on attire l'attention sur le fait que de ce fait, il n'y a pas de correspondance mot pour mot entre les langues.

K 4.2.2	Savoir ce qui différencie emprunt et parenté linguistique
K 4.2.3	Savoir que certains emprunts se retrouvent dans de très nombreuses langues (taxi, computer, hotel...)
K 4.3	Connaître certains éléments de l'histoire des langues (l'origine de certaines langues/certaines évolutions lexicales/certaines évolutions phonologiques)
K 6	Ressemblances et différences entre langues Savoir qu'il existe entre °les langues/les variétés linguistiques° des ressemblances et des différences
K 6.1	Savoir que chaque langue a un système propre
K 6.1.1	Savoir que le système de sa propre langue n'est qu'un système possible parmi d'autres
K 6.2	Savoir que chaque langue a sa façon en partie spécifique °d'appréhender/d'organiser° la réalité
K 6.2.1	Savoir que la façon spécifique dont chaque langue °exprime/« découpe »° le monde est influencée culturellement
K 6.2.2	Savoir que de ce fait, la traduction d'une langue vers une autre peut rarement se faire terme à terme, comme un changement d'étiquettes, mais s'inscrit nécessairement dans un découpage différent de la réalité
K 6.3	Savoir que les catégories utilisées pour décrire le fonctionnement d'une langue (/de sa langue maternelle/de la langue de l'école/) ne se rencontrent pas nécessairement dans d'autres (nombre, genre, article...)
K 6.4	Savoir que même lorsque ces catégories se retrouvent dans une autre langue, elles ne sont pas forcément organisées de la même manière
K 6.4.1	Savoir que le nombre d'éléments qui composent une catégorie peut différer d'une langue à l'autre (masculin et féminin/masculin, féminin, neutre...)
K 6.4.2	Savoir qu'un même mot peut changer de genre à travers les langues
K 6.5	Savoir que chaque langue a un système °phonétique/phonologique° propre

Etc.

• On trouve en seconde place K 4 (évolution des langues), qui traite des emprunts et des parentés entre langues. Ces descripteurs « complètent » la « comparaison », dans la mesure où ils indiquent la raison de nombreuses ressemblances, et ce faisant renforcent l'attention à des correspondances possibles entre langues.

K 4	Évolution des langues Savoir que les langues sont en constante évolution
K 4.1	Savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites « de parenté » / savoir qu'il existe des « familles » de langues
K 4.2	Avoir des connaissances sur les phénomènes d'emprunts d'une langue à une autre langue
K 4.2.1	Avoir des connaissances sur les conditions dans lesquelles les emprunts s'effectuent (situation de contact, besoins terminologiques liés à °de nouveaux produits / de nouvelles techniques°, effets de mode...)

• Il y a peu de descripteurs qui relèvent de la didactique intégrée dans K1 : « La langue comme système sémiologique — Connaitre quelques principes de fonctionnement des langues ». On peut retenir ceux qui sont liés à l'arbitraire du signe, au lien entre la langue et le monde. Et aussi les connaissances sur les langues particulières, que l'on peut mieux acquérir grâce à la comparaison.

K 1	La langue comme système sémiologique Connaitre quelques principes de fonctionnement des langues
	Savoir que le rapport °entre les mots et leur *réfèrent* (le réel auquel ils renvoient)
K 1.2.3	Savoir que les catégories grammaticales ne sont pas un calque de « la » réalité, mais une manière de l'organiser dans la langue
K 1.2.3.1	Savoir qu'il ne faut pas confondre genre grammatical et sexe
	Savoir que le lien arbitraire °entre le mot et le réfèrent/entre le signifiant et le sens° est fixé le plus souvent
K 1.7	Avoir des connaissances d'ordre linguistique sur une langue particulière (/la langue maternelle/la langue de l'école/les langues étrangères/...)

• Il y a dans le domaine K3, qui s'intéresse à la communication en général, peu de descripteurs qui peuvent être mis en relation avec la DIL. On peut retenir le fait de savoir qu'il faut adapter son répertoire au contexte, et qu'un appui sur les ressemblances linguistiques peut faciliter la communication.

• On n'a rien retenu dans les domaines K-2 et K5 :

Dans K2, il s'agit essentiellement de la variation interne à une langue — ce qui serait éventuellement intéressant pour un travail sur la langue de l'école opposée aux autres variétés de français — ou du lien langue – identité. Dans K5, il s'agit de connaissances globales sur les langues — qui relèvent beaucoup plus de l'éveil aux langues.

K 2	Langue et société Connaitre le rôle de la société dans le fonctionnement des langues/des langues dans le fonctionnement de la société
K 5	Pluralité, diversité, multilinguisme et plurilinguisme Avoir des connaissances sur °la diversité des langues/le multilinguisme/le plurilinguisme°

• Les autres descripteurs de savoirs relèvent de la dimension culturelle. Conformément aux indications fournies dans les remarques générales, on peut signaler ici les descripteurs suivants :

K 3	<i>Communication verbale et non verbale Connaître quelques principes de fonctionnement de la communication</i>
K 3.1.2	<i>Connaître quelques exemples de communication humaine non linguistique (gestique, mimique...)</i>
K 3.3	<i>Savoir qu'il faut adapter son propre répertoire communicatif au contexte social et culturel dans lequel la communication se déroule</i>
K 3.4	<i>Savoir qu'il existe des moyens langagiers pour faciliter la communication (simplification/reformulation/etc.)</i>
K 3.4.1	<i>Savoir qu'on peut essayer de s'appuyer sur les ressemblances linguistiques ("liens généalogiques/emprunts/universaux") pour faciliter la communication</i>
K 13.1.1	<i>Savoir qu'un même comportement peut avoir °une signification/une valeur/une fonction° différentes selon les cultures</i>
K 13.2	<i>Savoir qu'il peut y avoir °des ressemblances/différences° entre cultures</i>
K 13.2.1	<i>Connaître certaines °ressemblances/différences° entre sa propre culture et celle des autres</i>
K 13.2.2	<i>Connaître certaines °ressemblances/différences° entre °pratiques sociales/coutumes/valeurs/modalités d'expression° de différentes cultures</i>
K 8.6	<i>Savoir que chaque culture °détermine/organise°, en partie du moins, °la perception/la vision du monde/les manières de penser° de ses membres</i>
K 8.6.1	<i>Savoir que des °faits/comportement/paroles° peuvent être °perçus/compris° de manière différente par des membres de cultures différentes</i>
K 8.6.2	<i>Connaître quelques schémas d'interprétation propres à certaines cultures pour ce qui relève de la connaissance du monde (la numérotation, les mesures, la façon de compter le temps, etc.)</i>

Savoir-être (= A : Attitudes)

• L'ensemble des descripteurs des domaines 14 et 15 correspondent à des objectifs en lien avec les buts que l'on peut poursuivre en pratiquant la DIL. On peut y ajouter un des descripteurs de 17 (17.4), qui a trait à la confiance en ses propres capacités d'apprentissage linguistique.

A 14	<i>°Avoir confiance en soi/se sentir à l'aise°</i>
A 14.1	<i>Se sentir capable d'affronter °la complexité/la diversité° des contextes/des locuteurs°</i>
A 14.2	<i>Avoir confiance en soi lorsqu'on se trouve en situation de communication (°d'expression/de réception/d'interaction/de médiation°)</i>

A 14.3	Avoir confiance en ses propres capacités face aux langues (/à leur analyse/à leur utilisation/)
A 14.3.1	Confiance en ses capacités °d'observation/d'analyse° de langues non ou peu familières
A 15	Sentiment de familiarité
A 15.1	Sentiment de familiarité lié aux °similitudes/proximités° entre langues/entre cultures°
A 15.2	Ressentir toute °langue/culture° comme un « objet » accessible (dont certains aspects sont déjà connus)
A 15.2.1	Sentiment (progressif) de familiarité avec de nouvelles °caractéristiques/pratiques° d'ordre linguistique ou culturel (nouvelles sonorités, nouvelles graphies, nouveaux comportements...)
A 17.4	Confiance °en ses propres capacités d'apprentissage linguistique/en ses capacités à étendre ses compétences linguistiques propres°

• Cela vaut aussi pour une majorité des descripteurs de A-1, A-2 et A-3, relevant de l'attention, de la sensibilité et de la curiosité.

A 1	Attention pour les °langues/cultures/personnes° « étrangères » pour la diversité °linguistique/culturelle/humaine° de l'environnement ; pour le langage en général ; pour la diversité °linguistique/culturelle/humaine° en général (en tant que telle)
A 1.1	Attention °au langage (aux manifestations sémiotiques)/aux cultures/aux personnes° en général
A 1.1.1	Attention aux signes verbaux et non verbaux de la communication
A 1.1.2	°Considérer/appréhender° des phénomènes °langagiers/culturels° comme un objet °d'observation/de réflexion°
A 1.1.3	Attention à [porter son attention sur] les aspects formels °du langage et des langues/des cultures°
A 2	Sensibilité °à l'existence d'autres °langues/cultures/personnes°//à l'existence de la diversité des °langues/cultures/personnes° °°
A 2.1	Sensibilité pour sa °langue/culture° et les autres °langues/cultures)
A 2.2	Sensibilité aux différences °langagières/culturelles°
A 2.2.1	Être sensible à différents aspects de la °langue/culture° qui peuvent varier de °langue à langue/culture à culture°
A 2.2.1.1	Être sensible à la diversité des °univers langagiers (formes sonores, formes graphiques, agencements syntaxiques, etc.)/univers culturels (manières de tables, règles de circulation, etc.)
A 2.2.2	Être sensible aux variantes (locales/régionales/sociales/générationnelles) d'une même °langue (dialectes...)/culture°
A 2.2.3	Être sensible à des marques d'altérité dans une °langue (par exemple aux mots empruntés à d'autres langues par le français)/culture°
A 2.3	Sensibilité aux similitudes °langagières/culturelles°

A 2.4	Être sensible <à la fois> aux différences et aux similitudes entre des °langues/cultures° différentes
--------------	---

Etc.

A 3	Curiosité/Intérêt pour °des langues/cultures/personnes° « étrangères »// des contextes pluriculturels//la diversité °linguistique/culturelle/humaine° de l'environnement//la diversité °linguistique/culturelle/humaine° en général [en tant que telle]
A 3.1	Curiosité envers un environnement °multilingue/multiculturel°
A 3.2	Curiosité envers la découverte du fonctionnement °des langues/des cultures° (/la (les) sienne(s)/les autres/)
A 3.2.1	Être curieux (et désireux) de comprendre les similitudes et différences entre sa °langue/culture° et la °langue/culture° cible

• Dans la même perspective que A-3 — « intérêt pour les langues » — on peut placer ici la motivation à apprendre, y compris d'autres langues — qui peut se renforcer par un travail de comparaison entre langues — comme dans A-18 en général ou A-18.3. Ou aussi un intérêt pour les techniques d'apprentissage, comme A-19.2.

A 18	Motivation pour apprendre des langues (/de l'école/de la famille/étrangères/régionales/...)
A 18.1	Attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage des langues (et des locuteurs qui les parlent)
A 18.1.2	Désir de perfectionner la maîtrise °de sa langue première/de la langue de l'école°
A 18.1.3	Désir d'apprendre d'autres langues
A 18.2	Intérêt pour des apprentissages linguistiques °plus conscients/plus contrôlés°
A 18.3	Être disposé à poursuivre de façon autonome des apprentissages linguistiques déjà initiés dans un cadre pédagogique
A 18.4	Disponibilité à apprendre des langues tout au long de sa vie
A 19	Attitudes visant à construire des représentations pertinentes et informées pour l'apprentissage
A 19.1	Disponibilité à modifier ses °connaissances/représentations° en vue de l'apprentissage des langues lorsqu'elles peuvent apparaître comme peu favorables à l'apprentissage (préjugés négatifs)
A 19.2	S'intéresser °aux techniques d'apprentissage/à son propre style d'apprentissage°

• Il y a un lien particulièrement fort entre la didactique intégrée et des descripteurs tels que ceux que l'on trouve sous A-12 : « Disponibilité au déclenchement d'un processus de °décentration/relativisation° », comme « Être disposé à se décentrer par rapport à °la langue et la culture maternelles/la langue et la culture de l'école° ».

Les autres descripteurs de A-12 illustrent des cas où apparaît la nécessité, dans le domaine culturel, d'un travail parallèle à celui de la DIL.

A 12	Disponibilité au déclenchement d'un processus de °décentration/relativisation° °linguistique/culturelle°
A 12.1	Être disposé à se distancier de sa propre perspective culturelle et être vigilant vis-à-vis des effets qu'elle peut avoir sur sa perception des phénomènes
A 12.2	Accepter de suspendre (même provisoirement) ou de remettre en question ses °habitudes (verbales et autres)/comportements/valeurs...° et d'adopter (même provisoirement et de façon réversible) d'autres °comportements/attitudes/valeurs° que ceux/celles jusqu'alors constitutif·ves de « l'identité » linguistique et culturelle
A 12.2.1	Être disposé à se décentrer par rapport à °la langue et la culture maternelles/la langue et la culture de l'école°
A 12.3	Disponibilité à dépasser les évidences qui sont forgées en relation avec la langue/culture maternelle pour appréhender les °langues/cultures° quelles qu'elles soient (mieux comprendre leur fonctionnement)
A 12.4	Disponibilité à réfléchir sur les différences entre °langues/cultures° et sur le caractère relatif de son propre système °linguistique/culturel°

• Les catégories A-4 et A-5 présentent des descripteurs qui correspondent fréquemment à des savoir-être que la didactique intégrée permet de développer²⁰⁶, qui relèvent de l'acceptation de ce qui est différent et de l'ouverture. On en exclut des descripteurs qui sont trop généraux comme « Accepter [reconnaître] l'importance de toutes les °langues/cultures° et les places différentes qu'elles occupent ».

A 4	Acceptation positive °de la diversité °linguistique/culturelle°//de l'autre//du différent°
A 4.2	Accepter qu'une autre °langue/culture° peut fonctionner de manière différente de sa propre °langue/culture°
A 4.2.1	Accepter qu'une autre langue peut organiser la construction du sens sur des °distinctions phonologiques et sémantiques/constructions syntaxiques° différences de celles de sa propre langue
A 4.2.2	Accepter qu'une autre culture puisse mettre en œuvre des comportements culturels différents (/de manière de table/rites/...)
A.4.3	Accepter qu'une autre °langue/culture° peut comporter des éléments différents de sa propre °langue/culture°
A 5	Ouverture °à la diversité° des langues/des personnes/des cultures° du monde//à la diversité en tant que telle [à la différence en soi] [à l'altérité]
A 5.3.2	Ouverture envers les °langues/cultures° étrangères enseignées à l'école
A 5.3.3	Ouverture au non-familier (linguistique ou culturel)

206. On notera que la relation va dans les deux sens : on peut dire aussi que les savoir-être exprimés par ces descripteurs favorisent le travail avec la DIL. Cette relation à double sens dans laquelle un savoir/savoir-être/savoir-faire facilite une activité didactique qui à son tour la renforce est assez fréquente. On ne la signale pas à chaque fois.

• Dans les catégories 9 et 10, on ne conserve pour la didactique intégrée que quelques descripteurs qui renvoient comme 4 et 5 à l'acceptation et à l'ouverture : « Volonté de poser des questions à propos °des langues/des cultures » « Volonté d'avoir une vision °plus réfléchie/moins normative° des phénomènes °langagiers/culturels ».

A 9	°Attitude critique de questionnement/posture critique° face °au langage/à la culture° en général
A 9.1	Volonté de poser des questions à propos °des langues/des cultures°
A 9.2	Considérer °les °langues/cultures°//la diversité des °langues/cultures°//les « mélanges » de °langues/cultures°//l'apprentissage des langues//leur importance//leur utilité...°° comme des objets d'analyse et de réflexion
A 9.2.1	Considérer le fonctionnement des langues et de leurs différentes unités (phonèmes/mots/phrases/textes) comme des objets d'analyse et de réflexion
A 10	Volonté de construire des °connaissances/représentations° « informées »
A 10.1	Volonté d'avoir une vision °plus réfléchie/moins normative° des phénomènes °langagiers/culturels° (emprunts/mélanges linguistiques et culturels/etc.)

• On ne trouve pas de descripteur en lien avec la didactique intégrée dans les catégories A6 [« Respect/Estime° »] et A-16 [« identité »].

A 6	°Respect/estime° des °langues/cultures/personnes° « étrangères » / « différentes », de la diversité « linguistique/culturelle/humaine de l'environnement ; de la diversité linguistique/culturelle/humaine en tant que telle [en général]
A 16	Identité (A-16) Assumer une identité (°langagière/culturelle°) propre

On peut en trouver de façon très sporadique dans les autres catégories de savoir-être.

Savoir-faire (= S : Skills)

• L'ensemble des descripteurs de la catégorie 5 correspond à des savoir-être dont le développement peut être obtenu par le recours à la DIL.

S 5	Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités °de compréhension/de production° dans une autre langue
S 5.1	Savoir construire °un ensemble d'hypothèses/une « grammaire d'hypothèses »° concernant les correspondances ou non-correspondances entre les langues
S 5.2	Savoir identifier des *bases de transfert* <élément d'une langue qui permet un transfert de connaissances °entre langues [inter-langues]/à l'intérieur d'une langue [intra-langue]°>

S 5.2.1	Savoir comparer des bases de transfert de la langue-cible avec celles des langues mentalement *activées* <dont des éléments viennent à l'esprit face à la tâche>
S 5.3	Savoir effectuer des transferts inter-langues (/transferts d'identification <qui établissent un rapport entre un élément identifié de la langue familière et un élément à identifier de la langue non familière>/transferts de production <activité de production langagière en langue non familière>/) d'une langue connue vers une langue non familière
S 5.3.1	Savoir °effectuer des transferts de forme [déclencher le transfert]) selon les °caractéristiques/régularités et irrégularités° interphonologiques et intergraphématisques
S 5.3.2	Savoir effectuer des *transferts de contenu (sémantique)* <savoir reconnaître les significations noyaux à l'intérieur des correspondances de signification>
S 5.3.3	°Savoir établir des régularités grammaticales en langue non familière sur la base de régularités grammaticales en langue familière/savoir effectuer des transferts grammaticaux (/transferts de fonction/)
S 5.3.4	Savoir établir des *transferts pragmatiques* <savoir établir une relation entre les conventions communicatives de sa propre langue et celles d'une autre langue>
S 5.4	Savoir effectuer des transferts intra-langue (°précédant/suivant° les transferts inter-langues)
S 5.5	Savoir contrôler les transferts effectués
S 5.6	Savoir identifier ses propres stratégies de lecture dans la première langue (L1) et les appliquer dans la L2

• C'est le cas également pour les descripteurs de la catégorie 3 (jusqu'à S-3.9.1.1 inclus), mais ici, les descripteurs ne concernent pas nécessairement l'apprentissage d'une langue (contrairement à ceux de 5), de sorte que certains des savoir-faire listés peuvent très bien être également développés dans le cadre d'activités d'éveil aux langues. On n'en donne ici qu'un extrait :

S 3	Savoir comparer les phénomènes °linguistiques/culturels° de °langues/cultures° différentes. [Savoir °percevoir/établir° la proximité et la distance °linguistiques/culturelles°]
S 3.1	Maitriser des démarches de comparaison
S 3.1.1	Savoir établir des mises en relation de ressemblance et de différence entre °les langues/les cultures° à partir de °l'observation/l'analyse/l'identification/le repérage° de certains de leurs éléments
S 3.1.2	Savoir émettre des hypothèses concernant °la proximité/la distance° linguistique ou culturelle
S 3.1.3	Savoir utiliser un éventail de critères pour établir °la proximité/la distance° linguistique ou culturelle
S 3.2	°Savoir percevoir la proximité et la distance sonores [savoir discriminer auditivement°]

S 3.2.1	Savoir percevoir la proximité et la distance entre °des éléments phonétiques simples [des sons]°
S 3.2.2	Savoir percevoir la proximité et la distance entre des éléments prosodiques
S 5.3.3	°Savoir établir des régularités grammaticales en langue non familière sur la base de régularités grammaticales en langue familière/savoir effectuer des transferts grammaticaux (/transferts de fonction/)

Etc.

• La prise de conscience des régularités linguistiques, qui est soutenue fortement par la didactique intégrée, contribue à la capacité de verbaliser ces régularités. C'est pourquoi de nombreux descripteurs de S4 relatifs à la dimension linguistique peuvent être sélectionnés.

S 4	Savoir °parler de/expliquer à d'autres° certains aspects de °sa langue/sa culture/ d'autres langues/d'autres cultures°
S 4.1	Savoir construire des explications °adaptées à un interlocuteur étranger sur un fait de sa propre culture/adaptés à un interlocuteur de sa propre culture sur un fait d'une autre culture°
S 4.1.1	Savoir parler des préjugés culturels
S 4.2	Savoir expliquer des malentendus
S 4.3	Savoir exprimer ses connaissances sur les langues

• La plupart des descripteurs de la rubrique 2 relèvent également de la didactique intégrée. Mais les savoir-faire qu'ils explicitent peuvent souvent être également développés dans le cadre de l'éveil aux langues.

S 2	Savoir °identifier [repérer]° des éléments linguistiques/des phénomènes culturels° dans des °langues/cultures° plus ou moins familières
S 2.1	°Savoir °identifier [repérer]° des formes sonores [savoir reconnaître auditivement]°
S 2.1.1	Savoir °identifier [repérer]° des éléments phonétiques simples [des sons]°
S 2.1.2	Savoir °identifier [repérer]° des éléments prosodiques
S 2.1.3	Savoir °identifier [repérer]° à l'écoute un morphème ou un mot
S 2.2	Savoir °identifier [repérer]° des formes graphiques
S 2.2.1	Savoir °identifier [repérer]° des signes graphiques élémentaires (lettres, idéogrammes, signes de ponctuation...)
S 2.2.2	Savoir °identifier [repérer]° à l'écrit °un morphème/un mot° d'une langue familière ou non
S 2.3	Savoir, à partir de différents indices linguistiques, °identifier [repérer]° des mots d'origines diverses

S 2.3.1	Savoir °identifier [repérer° °des emprunts/des mots d'origine internationale/des régionalismes°
S 2.4	Savoir °identifier [repérer° °des catégories/fonctions/marques° grammaticales (article, possessif, genre, marque temporelle, marque du pluriel...)
S 2.5	Savoir identifier des langues sur la base de l'identification de formes linguistiques

• Dans S-6, on retiendra les descripteurs qui correspondent à la médiation interlinguistique, dont nous avons dit en B-2.3.1 que nous la considérons comme une modalité de la DIL.

S 6	Savoir interagir en situation de contacts °de langues/de cultures°
S 6.4	Savoir communiquer « entre les langues »
S 6.4.1	Savoir rendre compte dans une langue d'informations traitées dans une ou plusieurs autres
S 6.4.1.1	Savoir présenter dans une langue un °commentaire/exposé° à partir d'un ensemble plurilingue de documents
S 6.5	Savoir mobiliser le parler bi/plurilingue lorsque la situation de communication s'y prête
S 6.5.1	Savoir °varier/alterner° °les langues/les codes/les modes de communication°
S 6.5.2	Savoir produire un texte en alternant les registres/variétés/langues de façon fonctionnelle (lorsque la situation s'y prête)

• Dans la partie S-7, consacrée au développement du savoir apprendre on retiendra bien sûr le développement de savoir-faire qui consiste à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage faites avec une langue pour apprendre d'autres langues. On y a ajouté des descripteurs relatifs à l'autonomie dans l'apprentissage ainsi qu'à la définition par l'apprenant-e de ses propres besoins : en effet, savoir repérer les difficultés potentielles grâce à la comparaison entre langues contribue à développer ces deux ordres de savoir-faire.

S 7	Savoir °s'approprier [apprendre]° °des éléments ou usages linguistiques/des références ou comportements culturels° propres à des °langues/cultures° plus ou moins familières
S 7.3	Savoir tirer profit, pour l'apprentissage, d'acquis préalables relatifs aux langues et cultures
S 7.3.1	Savoir tirer profit d'expériences interculturelles préalables pour approfondir ses compétences interculturelles
S 7.3.2	Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue

S 7.3.3	Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour développer ses connaissances et compétences dans cette même langue (sur la base de démarches de comparaison intralingues, d'induction, de déduction...)
S 7.4	Savoir tirer profit des transferts effectués (/réussis/non réussis/) d'une langue connue vers une autre langue pour s'approprier des éléments de cette langue
S 7.5	Savoir s'approprier un système de correspondances et de non-correspondances entre les langues que l'on connaît à des degrés divers
S 7.6	Savoir apprendre de façon autonome
S 7.7.1	Savoir définir ses propres °besoins/objectifs° d'apprentissage
S 7.7.3.1	Savoir tirer profit, pour l'apprentissage d'une nouvelle langue, d'expériences antérieures d'utilisation de compétences et de connaissances dans °sa/ses/une autre° langue(s)°

Conventions graphiques

x / y	soit x, soit y (y n'étant pas une sous-catégorie de x) Savoir identifier des °particularités / phénomènes° culturel(le)s ¹ Savoir °observer / analyser° des °formes / fonctionnements° linguistiques ²
x [y]	variantes terminologiques considérées comme (quasi-)équivalentes Savoir °identifier [repérer]° °des éléments phonétiques simples [des sons]°
x (/ y / z /)	soit x, soit y, soit z (y et z étant des sous-catégories de x) Savoir analyser des schémas d'interprétations (/ des stéréotypes /)
{...}	liste d'exemples (ne pas confondre avec des sous-catégories de l'objet !) ³ Savoir identifier [repérer] des signes graphiques élémentaires (lettres, idéogrammes, signes de ponctuation...) ⁴ Être sensible à la diversité des cultures (manières de tables, règles de circulation...)
x <...>	explication d'un terme Savoir percevoir la proximité linguistique lexicale °indirecte° entre éléments de deux langues <à partir d'une proximité avec des termes de la même famille de mots>
<...>	toute autre explication / précision (ou en note) S'efforcer de vaincre ses propres résistances envers ce qui est différent <vaut pour langue et culture>
(...)	partie facultative (à la différence de <...>, la partie entre (...) fait partie du descripteur) Être sensible à l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à °d'autres langues / d'autres cultures / d'autres peuples° (en particulier lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe)

1 (...) à l'intérieur d'un mot : variantes morphologiques d'ordre grammatical.

2 Les ° sont indispensables pour délimiter deux ou plusieurs termes qui sont mis en alternative. Les ** délimitent des parties entières d'un descripteur contenant une mise en alternative d'un terme. Les parties du descripteur en question sont marquées par //. On doit pouvoir distinguer : Savoir °observer / analyser° des °formes / fonctionnements° linguistiques; - Savoir °observer / analyser° des °formes / fonctionnements linguistiques°

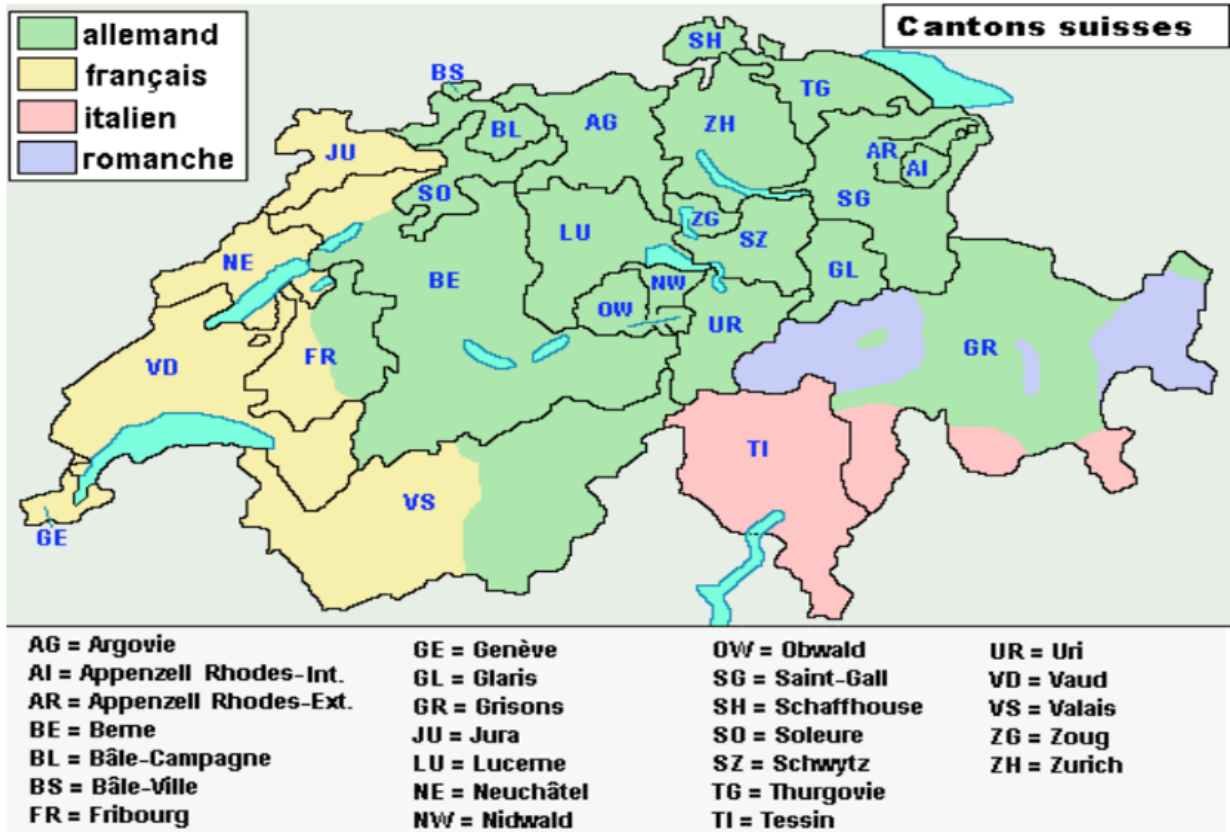
3 Une lettre est un signe graphique élémentaire, pas une sous-catégorie de signe graphique élémentaire. Alors qu'un stéréotype est une sous-catégorie de schéma d'interprétation.

4 «...» signifie que la liste n'est pas close.

2. Cartes de la Suisse

(Informations réunies par Giuseppe Manno)

2.1 Carte linguistique (frontières linguistiques) et politique (les 26 cantons)



Crédits : Jacques Leclerc, 2018

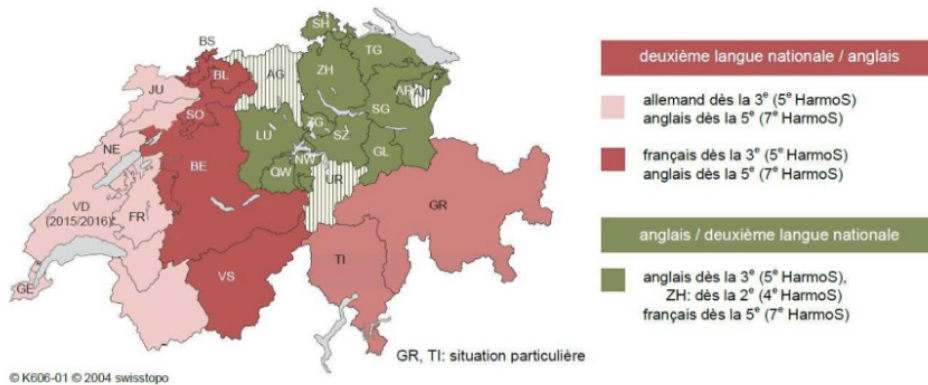
<https://www.uottawa.ca/calc/internationalperspective/switzerland>

2.2 Carte de politique linguistique éducative

Enseignement des langues étrangères en Suisse. État dans les cantons lors de l'année scolaire 2014-2015. Source : CDIP

<https://www.parlament.ch/centers/documents/fr/harmonisierung-sprachunterricht-bericht-edi-wbk-s-2015-02-17-f.pdf>

Enseignement des langues étrangères en Suisse | Etat dans les cantons lors de l'année scolaire 2014-2015



VD Allemand à partir de la 3^e année scolaire (HarmoS 5^e) – réalisé; avancement de l'anglais à la 5^e année scolaire (HarmoS 7^e) prévu en 2015-2016

AG/AI/UR Système 3^e/5^e (HarmoS 5^e/7^e) pas encore introduit

AG: avancement du français de la 6^e à la 5^e année scolaire (HarmoS 7^e) prévu dans le cadre de l'introduction du LP 21;

AI: avancement du français de la 7^e à la 5^e année scolaire (HarmoS 7^e) à évaluer dans le cadre de l'introduction du LP 21;

UR: italien facultatif dès la 5^e année scolaire (HarmoS 7^e)

Source: CDIP

Glossaire

Michel Candelier, Pierre Escudé et Giuseppe Manno

AICL/AICLE (cf. CLIL ; DNL ; EMILE)

L'ensemble de ces acronymes désigne le fait d'apprendre dans une autre langue de scolarisation que la langue principale un contenu disciplinaire du programme scolaire. L'acronyme institutionnel français DNL (*Discipline Non Linguistique*) a récemment été interprété par les textes officiels eux-mêmes comme « Discipline dite Non Linguistique » dans la mesure où il est impossible d'enseigner sans une langue d'enseignement. DNL est de plus en plus souvent remplacé par EMILE (*Enseignement d'une Matière Intégrant une Langue Étrangère*), cet acronyme comme le précédent mettant en priorité le *contenu* à enseigner avant la langue qui porte ce contenu. Deux autres acronymes (l'anglais CLIL : *Content and Language Integrated Learning* et le roman — espagnol, catalan, italien, et désormais également français AICL — AICLE : *Apprentissage Intégré d'un Contenu et d'une Langue — Étrangère*) insistent quant à eux sur la notion d'*intégration* – à même niveau d'importance – du contenu et du contenant, de la notion enseignée et de la langue d'apprentissage.

Bi-plurilingue

La désignation s'est d'abord appliquée, au tournant du siècle, aux démarches mises en place au Val d'Aoste, dans « un contexte marqué par une implication réciproque entre bilinguisme et plurilinguisme » : « [...] il est aujourd'hui impossible, au Val d'Aoste de penser le bilinguisme italien/français sans référence au plurilinguisme, comme il est tout à fait impossible d'y parler de plurilinguisme sans prise en compte de ce même bilinguisme institutionnel ». (Coste 2006 : 5). Le concept a ensuite été

proposé pour d'autres contextes.

Cette approche relève bien de la didactique du plurilinguisme : la « conception "holistique" [...] adoptée par le Conseil de l'Europe pour les enseignements linguistiques [...] qui favorise, à travers une didactique intégrée des langues, leur renforcement réciproque et une économie cognitive chez les apprenant·e·s grâce aux stratégies de transfert entre langues, apparaît comme fondamentale dans le cadre d'une éducation bi-/plurilingue » (Aymonod et al. 2006 : 26).

En tant qu'enseignement bilingue, c'est une approche dans laquelle « les langues sont appréhendées non simplement en tant que moyens de communication, mais dans leur dimension d'outils pour la construction de la pensée et des concepts ; l'éducation bi-/plurilingue est ainsi au service d'un meilleur apprentissage des langues mais aussi des concepts disciplinaires » ; (ibid 29).

Son inscription dans le paradigme de la didactique du plurilinguisme la distingue d'autres approches de l'enseignement bilingue : « [...] un "enseignement bi-/plurilingue au sens exact du terme" suppose à la différence de contextes d'immersion totale ou de "submersion", des formes et des degrés divers d'alternance entre ces langues dans le travail majeur des disciplines » (Coste 2003 : 2). L'alternance assure la mise en contact entre les langues sans laquelle la conception holistique préconisée reste lettre morte.

CECR

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* est un document désormais mondialement connu et rédigé dans le cadre des travaux de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe par quatre didacticiens principaux (J.L.M. Trim, D. Coste, B. North, J. Sheils) de 1991 à 2001. Il devient le texte de référence pour l'enseignement des langues dans le système scolaire et universitaire français en 2005. Il est réputé pour un certain nombre de notions comme les niveaux seuils et leurs indicateurs (de A1 à C2), l'intérêt porté à l'ensemble des activités langagières (compréhension, production, orale, écrite, en interaction), la préconisation de la démarche actionnelle, etc.

Les Institutions laissent souvent dans l'ombre un chapitre initial (« I, 3 : Qu'entend-on par plurilinguisme ? ») qui est pourtant essentiel pour comprendre les enjeux du *CECR* : « 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. [...] »

De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément

modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la "maîtrise" d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le "locuteur natif idéal" comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue. »

Visant à protéger « la diversité linguistique et culturelle [et] à promouvoir l'éducation plurilingue et interculturelle », le *CECR* s'est amplifié en 2020 d'un *Volume complémentaire* incluant des descripteurs pour la médiation, l'interaction en ligne, la compétence plurilingue/pluriculturelle et les compétences en langue des signes.

Voir références : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/documents> et <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

Langue(s) de scolarisation

Pour le guide du Conseil de l'Europe intitulé *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires — Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignant·e·s* (Beacco et al. 2016a : 8), « Le terme de "langue de scolarisation" est communément utilisé pour décrire la langue dominante de l'enseignement, laquelle est habituellement la principale langue régionale ou nationale, sachant que plusieurs langues de scolarisation sont parfois utilisées dans un même système éducatif. »

Cette langue, dont l'école cherche à développer la maîtrise, en particulier dans son enseignement en tant que matière (les cours de français en France) est aussi celle dans laquelle les enseignements sont habituellement dispensés (langue outil ou vecteur des apprentissages). Lorsqu'on veut spécifier qu'il s'agit d'une des variétés de cette langue qui est utilisée à l'école, on parle de « langue (ou registre) académique ».

Lorsque plusieurs langues jouent le rôle de langue de scolarisation dans un même cursus (en particulier dans des filières bilingues), on peut ajouter les qualificatifs « principale » ou « majeure » à l'expression « langue de scolarisation » afin de préciser celle qui est la plus employée.

Répertoire (de ressources langagières et culturelles)

Chaque locuteur et chaque locutrice est en mesure de se construire un répertoire langagier et culturel pluriel. Le *CECR* définit ce répertoire comme l'ensemble des ressources linguistiques et culturelles dont le locuteur/la locutrice dispose. Ces ressources comprennent :

- la ou les langues majoritaires ou officielles de scolarisation et les cultures

transmises dans le contexte éducatif ;

- les langues régionales et minoritaires ou celles de la migration, et les cultures dans lesquelles elles s'inscrivent ;

- les langues étrangères vivantes ou classiques et les cultures enseignées avec ces langues ;

- toute variété de langues parlées en famille, que ce soit la langue de scolarisation, la langue régionale, minoritaire ou de la migration.

Le répertoire de chaque locuteur est « composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langues étrangères vivantes ou classiques) » (Beacco et al. 2016a : 10)

Stratégie

Selon la définition du *CECR* (Conseil de l'Europe 2001 : 15), « est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. »

Il n'y a pas, que ce soit en sciences de l'éducation ou en didactique des langues, de définition du terme « stratégie » ni de catégorisations qui fassent consensus (cf. Manno & Le Pape Racine 2020 : 154 ; Bégin 2008 : 48-51 ; Cuq 2003 : 226).

Pour cet ouvrage, nous retiendrons qu'une stratégie est une suite organisée d'opérations choisie consciemment (même s'il s'agit là d'un des points où les auteur·e·s divergent, voir p.ex., Cuq 2003 : 226, Tönshoff 2003 : 331) par un individu en fonction de l'accomplissement d'une tâche particulière (voir aussi Bégin 2008).

En didactique des langues on s'attache principalement à décrire les *stratégies d'apprentissage* des langues et les *stratégies de communication*, qui portent sur leur utilisation. On peut y ajouter, comme nous le faisons ci-dessous, des *stratégies de traitement* (pour des exemples de recours à ce terme, cf. Eduscol 2016 et Golla-Asmussen & Bastien-Toniazzo 2003) étant bien entendu que ces catégories ne sont pas étanches. On distingue aussi, comme on le fait généralement en sciences de l'éducation, entre des *stratégies cognitives* (qui s'appliquent aux langues : analyser, répéter...) et des *stratégies métacognitives* (qui aident l'apprenant·e à contrôler et planifier leur propre fonctionnement, p. ex. leurs processus d'apprentissage). On y ajoute parfois des *stratégies affectives*, qui ont trait p. ex. à la motivation ou au contrôle des émotions (cf. p. ex. O'Malley & Chamot 1990). Pour sa part, Oxford distingue six catégories : *stratégies cognitives, métacognitives, affectives et sociales, compensatoires, de mémorisation* (Oxford 1990 : 135).

Les imprécisions liées à la définition de « stratégie » nous conduisent, dans certains contextes, à utiliser également le terme « démarche », au sens plus général de « façon de procéder pour contribuer à l'atteinte d'un but ».

Stratégie de traitement/d'apprentissage

Appliquées aux langues, et même si on peut considérer que l'apprentissage est un objectif de traitement parmi d'autres, nous distinguons entre des *stratégies d'apprentissage*, dont l'objectif direct est d'apprendre ces langues, et les autres *stratégies de traitement*, qui ont des buts plus divers, tels que la compréhension d'un texte, certaines modalités de l'expression orale ou écrite, etc.

Il est vrai que dans un contexte d'apprentissage, tout contact et plus encore toute manipulation d'une langue peut contribuer à l'apprendre, mais on distinguera sans hésiter entre l'établissement d'une liste bilingue de mots que l'on va répéter pour les apprendre (stratégies d'apprentissage) et établissement d'une liste de mots clés pour préparer l'intervention dans un dialogue oral (stratégie de traitement), même si les mots de cette dernière liste ont évidemment beaucoup plus de chances d'être retenus que d'autres mots.

Index terminologique

Michel Candelier, Pierre Escudé et Giuseppe Manno

Les indications dans la partie droite du tableau renvoient aux endroits où les termes sont explicités. Ces endroits sont indiqués par des numéros de page et par le texte par lequel ils commencent et se terminent. Un lien hypertexte permet d'y accéder par simple clic. Pour certaines entrées, on fournit plusieurs endroits. L'endroit désigné en gras peut être considéré comme la référence principale.

Terme	Parties et pages
Approche interculturelle (cf. Éducation interculturelle)	
Approches plurielles des langues et des cultures	Partie B (Contrairement à celle du terme « Didactique du plurilinguisme »... le cadre ainsi fourni ne soit pas considéré comme figé et indépassable.)
Approche singulière	Partie B (Contrairement à celle du terme « Didactique du plurilinguisme »... des approfondissements à propos de la DIL.) Partie B (DIL et approches singulières... contribuer au développement de compétences visées.)
Bilangue (dispositif)	Partie C (Jusqu'à la publication de ces textes... à partir de la classe de quatrième.)

CARAP	Partie B (Un cadre de référence pour les approches plurielles : le CARAP... conduit à de nombreuses répétitions des mêmes descripteurs [Candelier 2018 : 220-221].)
Compétences et ressources	Partie B (Comme on peut le voir en consultant le bloc... référentiel leur apparait comme suffisamment opératoire pour ses buts pratiques [Candelier et al. 2012b : 91])
Compétence plurilingue et pluriculturelle	Partie B (Didactique du plurilinguisme et compétence plurilingue et pluriculturelle... à propos de la médiation interlinguistique.)
Compétence Conscience d'apprentissage	Partie B (DIL et développement de la compétence d'apprentissage... pour les apprenant·e·s, les enseignant·e·s, l'institution et la société.)
Didactique de l'intercompréhension	Partie B (Cette approche est souvent désignée, plus simplement,... mais des effets positifs peuvent s'ensuivre pour l'expression.)
Didactique(s) du plurilinguisme	Partie B (Comme le montre le titre d'un article paru en 2013... par-delà une certaine maîtrise des langues, que ces comportements soient valorisés.) Partie B (Si on examine à nouveau les diverses facettes de la DdP... la DIL s'insère et qu'il nous semble utile de présenter.)
Économie cognitive — économie des apprentissages	Partie A (La lecture des 6 anecdotes proposées... qu'elles montrent des ressemblances ou des dissemblances.) Partie B (La DIL propose des activités qui permettent aux élèves... [Montelongo et al. 2013, Vanhove & Berthele 2015, Otwinowska & Szewczyk 2017])
Éducation interculturelle	Partie B (Pour donner une vue d'ensemble de ces débats... par rapport à d'autres configurations culturelles rencontrées.)
Éveil aux langues (EaL)	Partie B (Pour les promoteurs du programme européen Evlang [1997-2001... cours de la langue du pays d'accueil [Bretegnier 2014].)
Hypothèse contrastive [cf. interférences]	

Intercompréhension [voir didactique de l'intercompréhension]	
Intercompréhension intégrée	Partie B (Dans une publication consacrée principalement à la Didactique intégrée des langues... Escudé 2011 a 2012, 2020 a, Fonseca 2021, Fonseca & Gajo 2014).)
Interférences	Partie B [Les interférences (ou transferts négatifs) ont été surestimées... et être considérées comme des interférences.]
Langue académique	Partie B (En effet, chacun est prêt à reconnaître... pourrait faire évoluer ses représentations sur ce point.) Partie B (Les apprenant·e·s [...] arrivent à l'école... par-delà les différences qui les caractérisent d'une discipline à l'autre.) Partie B (À l'énoncé, même très partiel... également les « différentes matières dans leurs dimensions langagières ».)
Médiation interculturelle	Partie B (Dans un glossaire publié également en 2016... message qui est le produit de pratiques culturelles et sociétales différentes. ».)
Médiation interlinguistique/ intralinguistique	Partie B (On trouvera dans le <i>Guide pour le développement et la mise en œuvre...</i> sont dans la même langue » [Beacco et al. 2016a : 60].)
Plurilinguisme interne - externe	Partie B (À la suite en particulier des travaux de Wandruszka... des compétences similaires, sinon identiques.)
Stratégie interlinguistique	Partie B (On aura sans doute noté que l'une des stratégies... qui elles-mêmes relèvent déjà de la didactique intégrée.)
Transferts négatifs (cf. interférences)	
Transferts positifs	Partie B (En outre, de nombreux « vrais amis » [au niveau lexical]... sinon annulé par la contextualisation. » [Klein 2007 : 8].)

Bibliographie

Michel Candelier, Pierre Escudé et Giuseppe Manno

Achermann, B., Bawidamann, M., Tchang-George, M.C. & Weinmann, H. (*2000). *en-vol 5*. Zürich : Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bilingue) (2007), *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/03/ADEB_publication_Tours_2007.pdf

Alletru, A. & Gaucher, M. (2021). *J'enseigne l'anglais – De la maternelle au CM2*. Paris : Dunod.

Andrade, A. I., & De Carlo, M. (2020). Former les enseignant·e·s à l'intercompréhension : l'apport du REF DIC. In : Hülsmann Ch., Ollivier, Ch., Strasser, M. (dir.) *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Münster : Waxmann, 159-170.

Andrade, A. I., & Schröder-Sura, A. (2020). Le recours au « Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) » dans la formation des enseignant·e·s de langues. Vers un référentiel spécifique de compétences des enseignant·e·s. In : S. Galligani & M. Vlad (dir.), *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 67, 90–100.

Arnaud, B. (2012). *50 activités pour enseigner l'anglais*. Toulouse : SCEREN CRDP Midi-Pyrénées.

Aromatario, I. & Tondo, P. (2013). *Tutto bene ! - 5^{ème}*. Paris : Hachette éducation.

Aromatario, I. & Tondo, P. (2016). *Tutto bene! - 5^{ème}*. Paris : Hachette éducation.

Assemblée fédérale de la Confédération suisse. RS 441.1 *Loi fédérale du 5 octobre 2007 sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés*

linguistiques (Loi sur les langues, LLC). En ligne : <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2009/821/>

Audin, L. (dir.) (2005). *Enseigner l'anglais de l'école au collège. Comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage ?* Paris : Hatier & Institut national de la recherche pédagogique.

Auger, N. (2005). *Comparons nos langues – Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. Montpellier : Canopé CRDP.

Auger, N. (2014). Mises en œuvre possibles des approches plurielles dans des contextes sociaux et didactiques résonnants : des terrains de Michel Candelier à ceux des élèves nouvellement arrivés en France (ENA). In : C. Troncy (dir.), J. F. de Piero, L. Goletto & M. Kervran (coll.), *Didactique du plurilinguisme – Approches plurielles des langues et des cultures – Autour de Michel Candelier*. Rennes : PUR, 275-280.

Aymonod, P., Cavalli M., Coste D., Dematteis, F., Porté, G., Rosina, M. & Sciacqua, C. (2006). *Langues, apprentissages, identités. Actualiser dans la continuité l'éducation bi-/plurilingue*. Aoste : Istituto regionale di ricerca educativa della Valle d'Aosta (IRREVDA).

Balayer-Garcia M. (dir.) (2017). *Buena onda*. Paris : Bordas.

Ballinger, S., Lau, S. M. C. & Quevillon Lacasse, C. (2020). Pédagogie interlinguistique : exploiter les transferts en classe. *The Canadian Modern Language Review*, 76 (4), 278-292.

Bally, C. (1931). *La Crise du français : notre langue maternelle à l'École*. Genève : Delachaux & Niestlé.

Barras, Peyer, E. & Lüthi, G. (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24:2, 1-11, 377-403. [<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/981>]

Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden. (2014). Graz : Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. [http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=016&open=34]

Beacco, J.-C. (2019). *Enseigner la grammaire aujourd'hui*. <http://www.adeb-asso.org/publications/enseigner-la-grammaire-aujourd'hui/>

Beacco, J.-C. (2022). Où en est l'éducation bi-plurilingue ? Un point de vue. Communication introductive du symposium de l'ADEB-2019. En ligne sur <http://www.adeb-asso.org/publications/>

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation pluri-lingue – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>]

Beacco, J. — C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2016a). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. [<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>]

Beacco, J. — C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., avec des contributions de J. Sheils. (2016b). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants — Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Strasbourg : Conseil de « Europe. <https://book.coe.int/eur/fr/politiques-linguistiques/7112-les-dimensions-linguistiques-de-toutes-les-matieres-scolaires-guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-enseignant.e.s.html>

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'égalité*. Brüssel : Labor.

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 47–67. [<https://doi.org/10.7202/018989ar>]

Benosa, B., Fillâtre, M. & Marcaillou, C. (2004). *Questionner des albums en espagnol au cycle 3*. Montpellier : Canopé-CRDP.

Bento, M. (2019). L'enseignement de la grammaire dans les manuels d'anglais langue vivante au collège en France. *Les Langues Modernes*, 3, 40-47.

Bernardy, J.-P. (2016). Les sections bilangues : mise en perspective. *Allemagne d'aujourd'hui*, 215, 11-24.

Berthele, R., Lambelet, A. & Schedel, L. (2017). Effets souhaités et effets pervers d'une didactique du plurilinguisme : l'exemple des inférences inter-langues. *Le Français dans le monde*, 61, 146–155.

Birella M., Vilagrasa, A. & Morel, M. (2013). *Bravissimi !* Paris : Maison des langues.

Blanche-Benveniste (1991). Le projet d'enseignement simultané des langues romanes à l'Université de Provence. *Dialogues et Cultures*, n° spécial 91-1, 9-16.

Blanche-Benveniste, C. (1994). Le projet EuRom4. *La Tribune internationale des Langues Vivantes*, 16/2, 18-21.

Blanche-Benveniste, C. (1995). Un enseignement simultané des langues romanes. In : Desideri, P. (éd) : *L'Universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*. Firenze (La Nuova Italia), 77-88.

Blanche-Benveniste, C. (2008). Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes ? In : V. Conti/F. Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg : Éditions Médecine et Hygiène, 33-51.

Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (coord.) (1997). *L'intercompréhension : le cas des langues romanes* (n° spécial du Français dans le monde, janvier 1997).

Blanchet, P. & Chardenet, P. (2^e édition 2014, 12 011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures — Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines & Agence universitaire de la Francophonie.

Blanchet, P. & Coste, D. (dir.) (2010). Sur quelques parcours de la notion d'« inter-culturalité » — Analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. In : Blanchet, P & Coste, D., *Regards critiques sur la notion d'interculturalité — Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan, 7-27.

Bogaards, P. (2004). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.

Bono, M. (2008). Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3 : quand les langues secondes l'emportent sur la langue première. In : D. Moore & V. Castellotti (dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones*. Bern : Lang, 147-166.

Bonvino, E. & Caddeo, S. (2007). Intercompréhension à l'oral : où en est la recherche ? In : F. Capucho, A. Alves P. Martins, C. Degache & M. Tost (eds), *Dialogos em Intercompreensão*, 523-533. Lisbonne : Universidade Catolica Editora.

Bourguignon, C. & Candelier, M. (1988). La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère. *Les Langues Modernes* 82 (2), 19-34. [Repris dans Troncy, C., de Pietro, J. — F. (col.), Goletto, L. (col.) & Kervran, M. (col.) (dir.). (2014). *Didactique du plurilinguisme — Approches plurielles des langues et des cultures — Autour de Michel Candelier*, 89-107. Rennes : PUR.]

Bréal, M. (1872), *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette.

Bredthauer, S. & Engfer, H. (2018). *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?*, 1-20. Online : <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/>.

Bretegnier, A. (2014). Formation linguistique en contextes d'insertion : Les approches plurielles pour déconstruire l'insécurité linguistique ? In : Troncy, Ch. (dir.), de Pietro, J.-F., Goletto, L. & Kervran, M. (Coll.), *Didactique du plurilinguisme — Approches plurielles des langues et des cultures — Autour de Michel Candelier*, 159-165. Rennes : PUR.

Brohy, C. (2001). Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4: 1, 38-49.

Brohy, C. (2008). Didactique intégrée des langues : évolution et définitions. In : *Babylonia*, 1, 9-11.

Buchart, M. (2019). Du discours culturaliste au discours postmoderne sur l'inter-culturel : un équilibre difficile à trouver. In : Dervin, F. & Auger, N. (éds), *Les nouvelles voix/voies de l'interculturel*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions, 65-81.

Burwitz-Melzer, E. (2019). Konzepte und Skalen zu Plurikulturalität und Plurilingualität

im Companion Volume (2018). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30/2, 181-198.

Byram, M. (2017). L'éducation interculturelle : projet et procédures. In : J.-C. Beacco & D. Coste (dir.), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Didier, 102-119.

Caddeo, S. & Charlet-Mesdjian, B. (2016). « Latin et intercompréhension : historique et perspectives. » in P. Escudé, *Autour de Jules Ronjat, 1913-2013, Unité et Diversité des Langues, Théorie, pratique, politique linguistique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*, Édition des Archives Contemporaines.

Caid, L. (2008). Les cognates français/anglais. In : R. Jean-Michel & G. Forlot, *L'anglais, Langue passerelle vers le français ? Ela 149, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*. Paris : Didier Erudition, Klincksieck, 65-76.

Cambra, M. (2017). Former les enseignants à l'éducation plurilingue et interculturelle. In : J.-C. Beacco & D. Coste (Dir.), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*, Paris : Didier, 239-255.

Candelier, M. (2003). Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités. In Heyworth, F. (Dir.). *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues — La contribution du Centre européen pour les langues vivantes — 2000-2003*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe. [http://archive.ecml.at/documents/pub311F2003_Heyworth.pdf]

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre, *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90. <https://journals.openedition.org/rdlc/6057>

Candelier, M. (2017a). Le CECR, le CARAP et quelques autres — Repères sur la diffusion du message plurilingue, in J.-C. Beacco & C. Tremblay (eds.), *Plurilinguisme et éducation*, volume 1, 65-79. Paris : L'observatoire européen du plurilinguisme.

Candelier, M. (2017b). L'éveil aux langues et les approches plurielles. In : *Langues des élèves, langues de l'école - Langues des élèves, langues de l'école* » Actes du colloque interacadémique et interdegré, 20-42. Paris : CASNAV de Paris. [<https://docplayer.fr/83904997-Actes-du-colloque-interacademique-et-interdegre-langues-des-élèves-langues-de-l-école.html>]

Candelier, M. (2018). Nachwort: Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen als fächerübergreifender Begegnungsort im Curriculum – Zur Relevanz im deutschen Bildungskontext. In : Melo-Pfeifer, S. & Reimann, D., *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen in Deutschland: State of the Art und Perspektive*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 341-354.

Candelier, M. (2019). Éducation plurilingue et interculturelle. In : Newby, D., Heyworth, F. & Cavalli, M. (dir.), *Contextes changeants, compétences en évolution : inspirer l'innovation dans l'éducation aux langues depuis 25 ans*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 53-60. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CELV-contextes-changeants-competences-en-evolution-FR_23012020_120951.pdf?ver=2020-01-23-120952-083

Candelier, M. (2020). Quelle place pour les approches plurilingues et interculturelles dans les référentiels de compétences des enseignant·e·s ? Bilan comparatif et analyses. In : S. Galligani & M. Vlad (Dir.), *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 67, 143–159.

Candelier, M. (2021a). La réception et le développement des didactiques plurilingues — Quelques repères au travers des publications et activités de l'Association des professeurs de langues vivantes dans les années quatre-vingt. *Recherches en didactique des langues et des cultures, Cahiers de l'ACEDLE*. [<http://journals.openedition.org/rdlc/9958>]

Candelier, M. (2021b). Penser l'éducation plurilingue et interculturelle en termes de continuités : L'apport des Approches plurielles et du Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. In : Koch ; C. & Rückl, M. (dir.), *Au carrefour de langues et de cultures : Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht*. Hannover: Ibidem Verlag, 209-225.

Candelier, M. (2022a). Didactique du plurilinguisme et langue des apprentissages disciplinaires. In : P. Escudé, C. Hache & C. Mendonça Dias (dir.), *Plurilinguisme et mathématiques*. Lambert-Lucas.

Candelier, M. (2022b). Les approches plurielles en Allemagne — La didactique de l'allemand langue seconde à l'école. In : I. Audras (dir.), *Patrimoines culturels des élèves : démarches éducatives dans/pour des sociétés plurielles*. Rennes : PUR, 97-115.

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

Candelier, M. (dir.) (2003b). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. /Janua Linguarum – The gateway to languages*. Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe. [<http://archive.ecml.at/documents/pub121F2003Candelier.pdf>]

Candelier, M. & de Pietro, J.-F. (2011). Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. In : P. Blanchet & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures - Approches contextualisées*, 261-273. Paris : Éditions des archives contemporaines & Agence universitaire de la francophonie. [<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document>] (consulté le 15.06.22)

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V. de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguero, A. & Molinié, M. (2012a). *Le CARAP — Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [Version révisée et actualisée]. [<http://carap.ecml.at/>]

Candelier, M., de Pietro, J.-F., Faccioli, R., Lörincz, I. Pascual, X., Carrasco, E., Roselló, V. & Schröder-Sura, A. (coll.) (2012b). *Le CARAP — Une introduction à l'usage*. Graz, Centre européen pour les langues vivantes. [<http://carap.ecml.at/>]

Candelier, M. & Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). In : J. Simonin & S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon, ENS-LSH éditions, 293-318.

Candelier, M. & Schröder-Sura, A. (2015). Les approches plurielles et le CARAP : origines, évolutions, perspectives. In : de Pietro, J.-F. & Gerber, B. (dir.), *Les approches plurielles des langues et des cultures, Babylonia 2/2015*, 12-19.

Candelier, M., & Schröder-Sura, A. (2016). Mehrsprachigkeitsdidaktik et Didactique du plurilinguisme : Structure du champ et terminologie — Quelques repères. *Synergie — Pays germanophones*, n° 9, 33-46. [http://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones9/candelier_schroder.pdf]

Candelier, M. & Schröder-Sura, A. (2020a). Didactique du plurilinguisme et enseignement des langues vivantes étrangères en Allemagne et en France. *Les langues modernes*, 1, 40-53.

Candelier, M. & Schröder-Sura, A. (2020b). Mehrsprachigkeitsdidaktik und Lehrkompetenzen – Einige Ausbildungsmodelle im Vergleich. In : Hülsmann, Ch., Ollivier, Ch. & Strasser M. (Dir.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*, Münster : Waxmann, 141-158.

Candelier, M., de Pietro, J-F, Gerber, B., Lőrincz, I & Schröder-Sura, A. (2021). Insertions institutionnelles et orientations didactiques — À propos des approches plurielles des langues et des cultures. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. [<http://journals.openedition.org/rdlc/8815>]

Candelier, M. & Manno, G. (2023). La Didactique intégrée des langues ? — Une foire aux questions. *Les Langues Modernes*, 13-22.

Candelier, M., Mendonça Dias C. & Nicolas C. (2023a). Mehrsprachigkeitsdidaktik en Allemagne — Approches plurielles en France : aperçus sur la diffusion des approches plurilingues dans la prise en charge des élèves allophones. In : *Actes du 8e Congrès de l'association EDiLiC*. Lisbonne : Universidade de Lisboa.

Candelier, M., Schröder-Sura, A. & Vetter, E. (2023b). Communauté de langue et diversité didactique — Regards sur les approches plurielles et la didactique du plurilinguisme dans quelques pays germanophones. In : *Actes du 8e Congrès de l'association EDiLiC*. Lisbonne : Universidade de Lisboa.

Candelier, M. & Valentin, M. (Dir.) (2023). Didactique intégrée des langues : apprendre les langues en s'appuyant sur d'autres langues. *Les Langues Modernes*, 3.

Capucho, F. (2011). L'intercompréhension : l'innovation déclinée au passé, au présent et au futur. *REDINTER-Intercompreensão* n° 3, 15-36.

Carnevale, C. & Wojnesitz, A. (2014). *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe : Grundlagen - Methoden - Praxisbeispiele - Praxisreihe 23*. Graz : Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. [http://oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UP-LOAD/Praxisreihe_23web.pdf]

Castellotti, V. (2014). Quelle(s) didactique(s) pour quel(s) plurilinguisme(s) ? In : Troncy, Ch. [Dir.], de Pietro, J.-F., Goletto, L. & Kervran, M. (Coll.) *Didactique du plurilinguisme — Approches plurielles des langues et des cultures — Autour de Michel Candelier*. Rennes : PUR, 435-441.

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation — Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.

Causa M., Galligani S. & Vlad, M. (Dir.) (2014). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris, Riveneuve éditions, coll. Actes académiques, série « Langues et perspectives didactiques ».

Cavalli M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier-CREDIF.

Cavalli, M. (1994). Enseignement des langues : vers une didactique intégrée. *L'École valdotaine*, 24, 18-22.

Cavalli, M. (2014a). Des démarches de classe aux curriculums : approches plurielles et fondements didactiques en question. In : Troncy, Ch. [Dir.], de Pietro, J.-F., Goletto, L. & Kervran, M. [Coll.], *Didactique du plurilinguisme — Approches plurielles des langues et des cultures — Autour de Michel Candelier*. Rennes : PUR, 195-201.

Cavalli, M. (2014b). La formation des enseignant·e·s dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle. In : M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve, 253-259.

Cavalli, M. & Egli Cuenat, M. (2019) : Mobilités à des fins d'apprentissage. Un modèle conceptuel et un dispositif de médiation pour des processus réussis de mobilité. Recherches en didactique des langues et des cultures — *Les Cahiers de l'ACEDLE*, Nr. 16-2 (1. September 2019). <https://doi.org/10.4000/rdlc.6904>.

Cavalli, M. & Gajo, L. (dir.) (2020). *Le professeur de langue 2 dans l'enseignement bilingue — Rôles, fonctions et pratiques pédagogiques : transversalités et spécificités*. ADEB.

CDIP (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et plan de travail pour la coordination de l'échelle nationale*. Berne : Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (https://edudoc.ch/record/30009/files/sprachen_f.pdf, 22.05.2018).

CDIP (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de l'école obligatoire du 14 juin 2007 (concordat HarmoS)*. Berne : Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique. En ligne : https://edudoc.ch/record/96778/files/harmos-konkordat_f.pdf.

CDIP (2017). *Beispiele guter Praxis für den Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule./Bonnes pratiques dans l'enseignement des langues*. Bern : EDK Generalsekretariat und Bundesamt für Kultur/ Secrétariat général de la CDIP. En ligne : <https://langues.educa.ch/fr/bonnes-pratiques>. Voir en particulier *Les ponts entre les langues* de B. Gerber.

Cenoz, J., Hufeisen, B. & U. Jessner (dir. 2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psycholinguistic perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters.

Cenoz, J. (2003). The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 71-87.

Cenoz, J. (2013). *The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism*. *Language Teaching*, 1, 71-86.

Chauvigné-Díaz, A., Acosta-Luna C., Delafond-Rodríguez, I., Lenoir P. & Ruiz, M. (2019). *Buena onda – 2^{nde}*. Paris : Bordas.

Chotard, F., Brient, N., Corvé, L., Joussé, V. & Wion-Goguillon, A. (2021a). *Bloggers – New – 6^{ème}*. Paris : Maison des langues.

Chotard, F., Brient, N., Fabbro, L., Gonidec, W. & Louis, S. (2021b). *Bloggers – New – 5^{ème}*. Paris : Maison des langues.

CIIP (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. En ligne : [Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande](#)

CIIP (2011). *Plan d'étude romand*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. En ligne : <https://www.plandetudes.ch>

Clemente, E. & Laffite, M. (dir.) (2016). *i Estupendo ! – 5^{ème}*. Paris : Nathan.

CNESCO (2019). *Langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Dossier de synthèse*. CNESCO & Ifé. [<https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes>]

Commission Européenne (2012). *First European Survey on Language Competence*. [<https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4>]

Commission européenne (2018). *Proposition de Recommandation du Conseil relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues [SWD (2018) 174 final]*. Bruxelles. [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:1c-c186a3-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0002.02/DOC_1&format=PDF]

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [<https://rm.coe.int/16802fc3a8>]

Conseil de l'Europe (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer — Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang-cecr].

Conseil supérieur des programmes (2015). *Projet de programme pour le cycle 4*. [www.education.gouv.fr/http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/04/3/Programme_C4_adopte_412043.pdf]

Conseil supérieur des programmes (2019). *Langues vivantes A et B, enseignement commun, classe de seconde. Langue vivante C (étrangère ou régionale), enseignement optionnel, classe de seconde*. EDUSCOL [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Consultations2018-2019/77/8/PPL18_Langues-vivantes_COM-OPT_2e_1024778.pdf]

Conteh, J. & Meier, G. (Eds.) (2014). *The multilingual turn in languages education: benefits for individuals and societies*. Clevedon: Multilingual Matters, Series New Perspectives on Language and Education.

Costanzo, E. (2003). *L'éducation linguistique (Educazione linguistica) en Italie : une expérience pour l'Europe ?* Strasbourg : Conseil de l'Europe. [<https://rm.coe.int/l-education-linguistique-en-italie-une-experience-pour-l-europe-/1680874593>]

Coste D. (2006). Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine — Finalités et curriculum, in Coste, D., Sobrero, A., Cavalli, M. & Bosonin, I. : *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation — Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste : IRRE-VDA.

Coste, D & Pasquier, A. (1992). Principes et méthodologie. *Langues et Savoirs, Due lingue per sapere — Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire de la Vallée d'Aoste. Supplément à l'École valdotaine* 14, 13-26.

Coste, D, Cavalli, M, Alexandru, C & van de Ven, P.-H. (2004). *L'Éducation plurilingue et interculturelle comme droit*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques. [<https://rm.coe.int/l-education-plurilingue-et-interculturelle-comme-droit-ce-texte-a-ete-/16805a219e>]

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

Coste, D, Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [<https://rm.coe.int/168069d29c>]

Coste, D. (2003). *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*. [https://lewebpedagogique.com/bilingue/files/2011/07/Coste_Santiago_oct03.pdf]

Coste, D. (2012). Le(s) plurilinguisme(s) entre projet de diversification scolaire des langues et objet de discours dans le champ sociolinguistique et didactique. In Bigot V., Bretegnier A. & Vasseur M. (dir.) : *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, Paris : Éditions des Archives contemporaines, p. 9 -17.

Coste, D. (2014). Approches plurielles » et/ou « Approche plurielle » ? Entre diversité du singulier et singularité du pluriel. In : Troncy, Ch. [Dir.], de Pietro, J.-F., Goletto, L. & Kervran, M. [Coll.], *Didactique du plurilinguisme — Approches plurielles des langues et des cultures — Autour de Michel Candelier*. Rennes : PUR, 451-461.

Coste, D. (2016). Sur quelques aspects de l'approche des cultures et de la compétence interculturelle en didactique des langues. In : Barthelemy, F & Groux, D., *Quarante ans d'interculturel en France — Hommage à Louis Porcher. La revue française*

d'éducation comparée, 14, 97-108.

Coste, D. (2017). Le cadre et la plateforme. In : J.-C. Beacco & D. Coste (dir.), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Didier, 13-27.

Coste, D. & ADEB (dir.) (2013). *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Bruxelles : E.M.E.

Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/education-mobilite-altérite-les-fonctions-de-médiation-de-l-ecole/16807367ef>

Coste, D. & Cavalli, M. (2018). « Retour sur un parcours autour de la médiation », in *Cahiers de l'ACEDLE* 15-2. <https://journals.openedition.org/rdlc/2975>

Cuet, C. (2009). L'enseignement plurilingue en Chine. Une voie pour la recherche ? In G. Forlot (Dir.), *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*. Paris : L'Harmattan, 117-140.

Cuet, C. (2011). « Enseigner le français en Chine, méthodologies nouvelles, perspectives ». *Synergies Chine*, 6, 95-103.

Cummins J. (2008). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. In: Hornberger N.H. (dir.) *Encyclopedia of Language and Education*. Boston : Springer, 65-75. <https://docplayer.net/121248790-Teaching-for-transfer-challenging-the-two-solititudes-assumption-in-bilingual-education.html>

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters', *Working Papers on Bilingualism* 19, 121-129.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (dir.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles : Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 3-49.

Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français — Langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE & CLE international.

D-EDK (2016). *Lehrplan 21 – von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.

Dabène, L. (1987). Langue maternelle, langue étrangère — Quelques réflexions. *Les Langues Modernes*, 81 (1), 91-95.

Dabène, L. & Degache C. (dir.) (1996). *Comprendre les langues voisines — Études de linguistique appliquée n° 104*.

Dahm, R. & Fons, J.-P. (dir.) (2019). *English Sparks - Anglais 1^{ère}*. Paris : Belin.

Dalgalian, G. (2019). *Présent et avenir des langues. Une question de civilisation*. Limoges : Lambert-Lucas.

De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8:3, 216-234. Online : DOI: 10.1080/14790718.2011.560669.

De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (dir.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters, 42-58.

De Carlo, M. (dir.) (2015). *Deux Référentiels de compétences en intercompréhension*. Lyon : Miriadi ; Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lyon 2. <https://frama.link/REFIC-REFDIC>

De Carlo, M. & Anquetil, M. (2019). Un référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. *EL.LE*, n° 1, 163-234.

De Mauro, T. (1982). *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*. Bari : Laterza.

De Mauro, T. (2022). *L'Éducation linguistique démocratique*, traduction P. Escudé. Limoges : Lambert-Lucas.

De Pietro, J.-F. (2014). Des approches plurielles ? Oui, mais combien ? In C. Troncy & J.F. de Pietro, L. Goletto, M. Kervran coll. (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, 227-238. Rennes : PUR

De Pietro, J.-F. (2020). De la didactique intégrée aux approches interlinguistiques — Comment l'école de la Suisse francophone conçoit-elle le plurilinguisme ? In : B. Schädlich (Dir.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*, 23-52. Berlin : Metzler Verlag.

De Pietro, J.-F. & Facciol, R. (2012). Quelle formation au « Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures », CARAP ? In : C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J., F. De Pietro & C. Perregaux, *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignant-e-s aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan, 227-238.

De Pietro, J.-F., Gerber, B., Leonforte, B. & Lichtenauer, K. (2015). Quelle place pour les approches plurielles dans les nouveaux plans d'études des trois régions linguistiques de la Suisse ?, *Babylonia*, 2, 59-65. En ligne : <https://www.irdp.ch/data/secure/1296/document/quelle-place-pour-les-approches-plurielles-dans-1296.pdf>

Degache, Ch. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, Université Stendhal — Grenoble II. [<https://hal.science/tel-02122652/document>]

Dentler, S., Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg., 2000). *Tertiär - und Drittsprachen. Projekte und empirische Berichte*. Tübingen : Stauffenburg.

Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

Dervin, F. (2016). L'interculturel en éducation : une notion à retravailler toujours et encore ? In : Barthelemy, F & Groux, D., *Quarante ans d'interculturel en France — Hommage à Louis Porcher. La revue française d'éducation comparée*, 14, 97-108.

Deyrich, M.-C. & Olive S. (2009). Des passerelles entre les apprentissages langagiers et culturels à l'école : du français à l'anglais et réciproquement. In : G. Forlot (dir.), *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris : L'Harmattan, 59-77.

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. En ligne : https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Documents/Piano_di_studio_della_scuola_dell_obbligo_ticinese_COMPLETO.pdf ou <https://www4.ti.ch/decs/ds/sesco/cosa-facciamo/piano-di-studio/>

Direction générale de l'enseignement scolaire (2015a). *Synthèse des résultats de la consultation nationale sur le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Eduscol. [N'est plus disponible en ligne au 12/11/21].

Direction générale de l'enseignement scolaire (2015b). *Synthèse des résultats de la consultation nationale sur les projets de programmes de l'école élémentaire et du collège — Résultats de l'enquête en ligne*, Eduscol. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2015/74/3/Synthese_consultation_cycles_2_3_4_enquete_en_ligne_476743.pdf].

Directorate-General for Translation (European Commission) (2013). *Intercomprehension — Exploring its usefulness for DGT, the Commission and the EU*. Bruxelles : Publication office of the EU. [<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/893895f6-0c42-4494-95d4-9c81fafdb5a3>]

Doujat, J. (1644). *Grammaire espagnole abrégée*, Paris, Augustin Courbé.

Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. [<https://rm.coe.int/L-intercomprehension/1680874595>]

Duverger, J. (1990). On n'apprend à lire qu'une fois. *Les Actes de Lecture*, 31, 22-24 et (1994), *revue internationale d'éducation de Sèvres*, 73-81. <https://journals.openedition.org/ries/4269>.

Duverger, J. (coordination), Beacco, J.-C., Causa, M., Cavalli, M., Demarty-Warzée, J., Gajo, L., Vigner, G. & Coste, D. (postface) (2011). *Enseignement bilingue — Le professeur de discipline non linguistique – Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. ADEB. [<http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/>]

EDK/CDIP (2017). *Beispiele guter Praxis für den Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule./Bonnes pratiques dans l'enseignement des langues*. Bern : EDK Generalsekretariat und Bundesamt für Kultur/ Secrétariat général de la CDIP. En ligne :

<https://langues.educa.ch/fr/bonnes-pratiques>. Voir en particulier *Les ponts entre les langues* de B. Gerber ; cf. CDIP (2017).

Eduscol (2016). *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – Lecture et compréhension de l'écrit – Comprendre différents types de textes – Les stratégies de compréhension*. Paris : MEN. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/6/RA16_C3_FRA_04_lect_comp_strat_N.D_612876.pdf]

Egli Cuenat, M. (2017). Dreisprachige Textproduktion bei Sekundarschülerinnen und -schülern mit unterschiedlichen Lernbedingungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22:1, 152-166. Online : <https://core.ac.uk/download/pdf/267971814.pdf>.

Egli Cuenat, M., Grossenbacher, B., Gubler, B. & Lovey, G. (2018). Plurale Ansätze in Lehrwerken und Lernmaterialien: Einblicke in aktuelle Entwicklungen mit besonderem Fokus auf die Schweiz. In S. Melo-Pfeifer & D. Reimann (Hrsg.), *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen in Deutschland – state of the art*. Tübingen: Gunter Narr, 106–138.

Egli Cuenat, M., Manno, G. & Le Pape Racine, Ch. (2010). Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (1), 2010, 109-124.

Egli-Cuenat, M., Brogan, C., Cole, J., Czura, C., Muller, C., Szepańska, A., Bleichenbacher, L., Höchle Meier, K. & Wolfer, B. (2015). *L'apprentissage plurilingue et interculturel par la mobilité – Ressources pratiques pour les enseignant·e·s et les formateurs d'enseignant·e·s – Manuel*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/plurimobil-handbook-FR.pdf?ver=2018-03-20-110850-680/>

Ellis, R. (2003). *Task based Language Learning and Teaching*. Oxford : Metzler.

Elmiger, D. (2006). *Deux langues à l'école primaire : un défi pour l'école romande*, avec la collab. de M.-N. Bossart. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD P).

Elmiger, D. (2009). La place des moyens d'enseignement dans le projet « Passe-partout ». *Politiques de l'éducation et innovations : Bulletin CIIP* 23 : 15-16.

Elmiger, D. & Singh, L. (2013). *Anglais dès la 7^e. Evaluation de la phase pilote. Phase pilote More ! 8e : Evaluation des expériences de la deuxième année (2012-2013)*. Neuchâtel : IRDP.

Ender, A. (2007). *Wortschatzerwerb und Strategieinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Epstein, I. (1915). *La pensée et la polyglossie : essai psychologique et didactique*. Paris : Payot.

Escudé, P. (2010). Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste Jules Ronjat (1864-1925), *Redinter, Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, n° 1, décembre 2010, coordonnateurs C. Ferrão Tavares & Ch. Ollivier, 103-124.

Escudé, P. (2011a). Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes : quelques résultats d'une première expérimentation scolaire, *Redinter 2, revue d'intercompréhension*, 2011, sous la direction de Christian Degache, 93-117. <http://www.redinter.eu/web/files/revistas/43intercompreensao2.pdf>.

Escudé, P. (2011b). Le projet *euro-mania* : pistes d'emploi et premiers retours de l'expérimentation européenne, in *Intercomprensione e educazione plurilingue*, a cura di M. De Carlo, Collana *Lingue sempre meno straniere*. Porto S. Elpidio : Edizioni Wizarzarts, 98-113.

Escudé, P. (2011c). L'intercompréhension et la triple intégration. Colloque Université de Roma-III, *Attraverso le lingue, l'intercomprensione, in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*, (dir. E. Bonvino, S. Caddeo, S. Pippa). REDINTER-INTERCOMPREENSÃO, vol. 3, Chamusca : Cosmos, 131-148.

Escudé, P. (2012). Les langues selon Henri van Lier : l'océan, les poissons et la nasse, *Synergies Méditerranée*, revue du Gerflint, 187-198.

Escudé, P. (2013). Quelles orientations de politique des langues ? Regards historiques et textes officiels. Deuxième partie de l'ouvrage collectif *Les langues au cœur de l'éducation. Textes officiels, méthodes, propositions*, sous la direction de D. Coste, Éditions Modulaires Européennes, 45-81.

Escudé, P. (2015). L'intercompréhension intégrée : apprendre en apprenant par les langues, in *Enseignement et apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*, PLIDAM, INALCO. Paris : Édition des Archives Contemporaines, 15-25.

Escudé, P. (2016a). Le bilinguisme scolaire français-occitan, histoire et avenir, in Christine Hélot & Jürgen Erfurt, *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Lambert Lucas, 231-247.

Escudé, P. (2016b). *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Unité et diversité des langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*. Actes du colloque de Toulouse, 2016, ss la direction de P. Escudé. Éditions des Archives Contemporaines.

Escudé, P. (2017). Apprentissage des langues et éducation langagière globale, *Les langues Modernes*, 2/2017, 11-21.

Escudé, P. (2019). L'intégration des langues et des disciplines dans les apprentissages in *Actes des journées ASDIFLE — ADEB*. Paris : Clé International, 47-62.

Escudé, P. (2020a). Apprendre des langues et des disciplines scolaires ensemble : la fonction centrale des « langues médianes ». L'exemple du manuel euromania. In : B. Schädlich (Dir.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im*

Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues, Berlin : Metzler Verlag, 53-73.

Escudé, P. (2020b). L'intercompréhension dans les activités didactiques, *LL, Lingue, teorie linguistica e apprendimento delle lingue*, a cura di Silvana Ferreri e M. Emanuela Piemontese, n. 11-2020, 105-127.

Escudé, P. (2022). Calculabilité vs prédictibilité, in *Des langues calculables à l'homme incalculable. Hommage à Patrice Pognan*. Paris : Éditions des archives contemporaines, Coll. « Plidam », 27-36. <https://eac.ac/articles/5260>

Escudé, P. (ss la direction de) (2008). *Euromania. J'apprends par les langues. Manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes*. Commission Européenne — DGLFLF — Canopé.

Escudé, P. & Calvo del Olmo (2019). *Interpreensão a chave para as linguas*. São Paulo, Parabola.

Escudé, P. & Fonseca, M. (2019). Contenus disciplinaires et apprentissages à partir d'une L2 : quelques enjeux de l'intercompréhension intégrée. *Bulletin Vals-asla*, n° 11°, 125-140.

Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.

Farmer, A. & Demers, R.-A. (2010). *A Linguistics Workbook*. Cambridge (Massachusetts) & London : The MIT Press.

Feunteun, A. & Peters D. (2010). *Enseigner l'anglais à l'école - cycle 2, cycle 3*. Paris : Nathan.

Fonseca, M. (2021). L'intercompréhension intégrée : de l'intercompréhension à la construction des savoirs disciplinaires. In F. Calvo del Olmo, C. Degache & S. Marchiaro (dir.). *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la Intercomprensión en América Latina* (pp. 96-112). Córdoba : UNC. Disponible dans <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20649>

Fonseca, M. (2023). *Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée. Étude des pratiques en terrain catalan et occitan*. Limoges : Lambert-Lucas.

Fonseca, M. & Gajo, L. (2016). Apprendre dans le plurilinguisme : contact, intégration et alternance de langues en intercompréhension intégrée. *Domínios de Linguagem* 4/10. <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/35171>

Forlot, G. (2009). Le rôle de l'anglais dans les apprentissages linguistiques : appropriation et capitalisation d'une culture du contact des langues. In : *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris : L'Harmattan, 8-19.

Forlot, G. (2015). Du « fait linguistique » au « fait plurilingue » à l'école française. *Éducation et sociétés plurilingues* 38, 73-86.

Forlot, G. & Beaucamp, J. (2008). Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire. In J.-M. Robert & G. Forlot, *L'anglais, langue passerelle vers le français ?*, *Ela, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 149. Paris : Didier Erudition, Klincksieck, 77-92.

Fouillet, R. (2016). Le rapport langue française vs langue étrangère dans la pratique des professeurs des écoles. In A. Pégaz-Paquet & L. Cadet (dir.), *Les langues à l'école, la langue de l'école*. Arras : Artois presses université, 57-71.

Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor : University of Michigan Press.

Gajo L., Steffen G., Vuksanović I. & Freytag Lauer A. (2020). *Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu : continuités, ruptures, défis*. Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme, Fribourg. En ligne : <http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/fr/content/immersion-et-enseignement-la-langue-oriente-vers-le-contenu>

Gajo, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In Conti, V. & Grin, F. (dir.), *S'entendre entre langues voisines vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg : Georg, 131-150.

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

Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignant·e·s. *Les langues modernes*, 4-2009

Gajo, L. (2011). Vers l'enseignement bilingue d'une langue minoritaire ou régionale : l'exemple de l'occitan. *Actes de la conférence annuelle sur l'activité scientifique du centred'études francoprovençales. L'Enseignement des langues minoritaires*. Saint-Nicolas. Région Autonome de la Vallée d'Aoste. Assessorat de l'Éducation et de la Culture, 43-53.

Gajo, L. (2014). From Normalization to Didactization of Multilingualism: European and Francophone Research at the Crossroads between Linguistics and Didactics. In: J. Conteh & G. Meier (Dir.), *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol : Multilingual Matters, 113-131.

Gajo, L. (2022). Des arguments monolingues pour une éducation plurilingue ? *Lettre de l'AIRDF (Association internationale de recherche en didactique du français)* 70, 24-30.

Galligani, S. & Vlad, M. (dir.) (2020). Didactique du plurilinguisme et formation des enseignant·e·s : contextes, dispositifs et perspectives. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 67.

Garbarino, S. & Melo-Pfeifer, S. (2020). Décrire et évaluer les compétences en intercompréhension : du référentiel de compétences REFIC (Miriadi) aux descripteurs de compétences en intercompréhension (EVAL-IC). In C. Hülsmann, C. Ollivier, & M.

Strasser (dir.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Münster : Waxmann.

Garcia, C., Cante, F., Jambin, A., Meens, M., Moore, P., Navarro, B. & Tian-Sio-Po, E. (2018). *Thumb up! 6^{ème} — Livre du professeur*. Paris : Nathan.

García, E., Arias, M. B., Harris Murri, N. J. & Serna, C. (2010). Developing responsive teachers: A challenge for a demographic reality. *Journal of teacher education*, 61 (1-2), 132-142

Garcia, O. & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging: Language, bilingualism and education. In O. Garcia, A. M. Y. Lin & S. May (dir.), *Bilingual and Multilingual education*, 117-130. Chaim: Springer.

Gass, S. (1999). Incidental Vocabulary Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (2), 319–333.

Geiger-Jaillet, A. & Morgen, D. (2021). Schulischer Mehrsprachenerwerb in den Schweizer Schulen: didactique plurilingue, formation et recherche. *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 39-3, 354-371.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster : Waxmann.

Gola-Asmussen, C. & Bastien-Toniazzo, M. (2003). Les stratégies de traitement des phrases relatives chez le lecteur débutant. *Enfance* 55, 159-173. [<https://www.cairn.info/revue-enfance1-2003-2-page-159.htm>]

Goullier, F. (2019). Langues de scolarisation, in : Newby, D., Heyworth, F. & Cavalli, M. (dir.), *Contextes changeants, compétences en évolution : inspirer l'innovation dans l'éducation aux langues depuis 25 ans*, 70-77. Strasbourg : Conseil de l'Europe. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CELV-contextes-changeants-competences-en-evolution-FR_23012020_120951.pdf?ver=2020-01-23-120952-083

Goullier, F., Halberstadt, W & Marchal, A. (2017, 2018). *1, 2, 3 ... dabei! CM1, CM2*. Paris : Didier.

Grin, F. (2015). La valeur des langues dans l'activité professionnelle, in : Carrère C. (dir.), *Langue et économie — une application à la francophonie (2016)*. Paris : Ferdi, Economica. En ligne : [La valeur des langues dans l'activité professionnelle](#).

Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012). *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*. Bern : Schulverlag plus AG.

Gubler, B., Oberthaler, U. & Vanotti, M. (2015). Die Passepartout-Weiterbildung — ein Meilenstein. In : Weil, M. & Vanotti, M. (éds.), *Weiterbildung und Mehrsprachigkeit*. Bern: hep-Verlag, 22-45.

Gürsoy, E., Roll, H. & Enzenbach, C. (2020). Koordination von Herkunftssprachenunterricht und Fachunterricht: Wege zu einer mehrsprachigen Literalität. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch, *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, 203-208.

Haenni Hoti, A., Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Wicki, W. & Werlen, E. (2011). Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: the effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 8 (2), 98-116.

Haenni Hoti, A., Müller, M., Heinzmann, S., Wicki, W. & Werlen, E. (2009). *Schlussbericht zum Forschungsprojekt Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe (NFP56)*. On-line : http://edudoc.ch/record/32473/files/phzlu_fe_Schlussbericht_NFP56.pdf.

Haïdara, Y. M., Maurer, B., Miled, M. & Von Mende, S. (2013). Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture. ELAN-Afrique. [https://elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/guide_version_validee.pdf].

Hammarberg, B. (2006). Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. *Etude comparative de deux cas. AILE*, 24, 45 – 74

Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, Vol. 13, No. 1, 1-18.

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

Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Haenni Hoti, A. & Wicki, W. (2010). *Englisch und Französisch auf der Primarstufe – Verlängerung des NFP-56-Projekts. Schlussbericht. Forschungsbericht Nr. 23 der PH Zentralschweiz. Hochschule Luzern, Forschung und Entwicklung*.

Herard, A., Castillo, S., Gutiérrez, C., & Piérez, P. (2017). *Vamos allà - 4^e*. Paris : Didier.

Herment, M. (2017). *e for English – Ressources pour la classe d'anglais au collège – 5^{ème}*. Paris : Didier.

Hipfner-Boucher, K., Pasquarella, A., Chen, Xi & H. Deacone. 2016. Cognate Awareness in French Immersion Students: Contributions to Grade 2 Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 20 (5), 389–400, DOI [10.1080/10888438.2016.1213265](https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1213265). <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2016.1213265> (1.10.2020).

Hufeisen, B. (2004). Introduction succincte aux bases linguistiques, in : B. Hufeisen & G. Neuner (dir.), *Le concept de plurilinguisme-Apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais*. Graz & Strasbourg : CELV & Conseil de l'Europe, 7-11. [<http://archive.ecml.at/documents/pub112f2004hufeisenneuner.pdf>]

Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200–207.

Hufeisen, B. & Marx, N. (2007). How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? In J. ten Thije & L. Zeevaert (eds.), *Receptive Multilingualism. Linguistic Analyses, Language Policies and Didactic Concepts*, 307-321. Amsterdam : John Benjamins.

Hufeisen, B. & Neuner, G. (2004). *Le concept du plurilinguisme : Apprentissage d'une*

langue tertiaire — L'allemand après l'anglais. Graz & Strasbourg : CELV & Conseil de l'Europe. [<http://archive.ecml.at/documents/pub112f2004hufeisenneuner.pdf>].

Hutterli, S. (dir.) 2012. *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse — État des lieux, développements, perspectives*. Berne : EDK/CDIP/CDPE/CDEP.

Hutterli, S., Stotz, D. & Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich : Verlag Pestalozzianum.

Jaillet, M. (2017). *I bet you can*. 6^{ème}. Paris : Magnard.

Jakisch, J. (2015a). Mehrsprachigkeitsförderung über die 1. Fremdsprache: Der Beitrag des Faches Englisch. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* "FLuL", 21-33.

Jamet, M.-C. (2007). *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen:Gunter Narr Verlag.

Jaurès, J. (1911), *Revue de l'enseignement primaire*, 22^e année, n° 3, 15 octobre 1911.

Jessner, U. (2013). Third language learning, in: Michael Byram / Adelheid Hu (ed.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Oxon: Routledge 724-728.

Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

Joyeux, M. (dir.) (2019). *Fireworks 1^{ère}*. Lyon : Le livre scolaire.

Kantonsrat St. Gallen (2016). *Fremdsprachen in der Volksschule. Bericht der Regierung vom 20. Dezember 2016*. <http://edudoc.ch/record/125231/?ln=de>

Kaub, T. (2015). The process of corrosion - Novice learners, site du projet *A pluriliteracies approach to teaching and learning*. Graz : CELV [<https://pluriliteracies.ecml.at/Learningmaterials/tabid/4270/language/en-GB/Default.aspx>]

Kervran, M. (2008). *Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire : développement et transfert de compétences métalinguistiques dans le cadre d'une didactique intégrée*, Thèse de doctorat non publiée, Université du Maine.

Kervran, M. (2012). Vers une didactique inclusive des langues à l'école primaire. In C. Balsiger, D. Betrix-Köhler, J. — F. de Pietro & C. Perregaux (dir.). *Éveil aux Langues et Approches Plurielles. De la formation des enseignant·e·s aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan, 31-39.

Kervran, M. (2014). Vers une didactique intégrée des approches plurielles à l'école primaire. In : C. Troncy (dir.), J. F. de Piero, L. Goletto & M. Kervran (coll.), *Didactique du plurilinguisme — Approches plurielles des langues et des cultures — Autour de Michel Candelier*. Rennes : PUR, 221-225.

Kervran, M. & Jeudy-Karadoc, N. (2017). Pour une éducation langagière cohérente de l'école au collège. *Les Langues Modernes*, 2, 28-33.

Kervran, M., Fraboul, J., Marty, J. & Morel, L. (2010). *Snap Dragon — Projets culturels pour l'apprentissage de l'anglais*. Rennes : Canopé-CRDP.

Kielhöfer, B. (1996). Psycholinguistische Grundlagen der Wortschatzarbeit. *Babylonia* 2, 7-17.

Klee, P. & Egli Cuenat, M. (2011). *Brücken zwischen Young World und envol: Unterwegs zur Mehrsprachigkeit*. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen. Arbeitsblätter: <http://www.lehrmittelverlag.ch/Content.aspx?ctgyName=efc44f9d-a6ea-4c16-9a6e-7a11be34d587>

Klee, P., Achermann, B. & Egli Cuenat, M. (2012). *Brücken zwischen Explorers und envol: Unterwegs zur Mehrsprachigkeit*. Zürich : Lehrmittel Verlag Zürich.

Klee, P., Egli Cuenat, M., Wirrer, M. (2013). *Brücken zwischen Open World und envol – unterwegs zur Mehrsprachigkeit. Implementierungskonzept*. St. Gallen: Lehrmittelverlag St. Gallen.

Klee, P./Egli Cuenat, M./Wirrer, M. (2013). *Brücken zwischen envol und Open World (Voices, New Inspiration) – Unterwegs zur Mehrsprachigkeit*. Herausgeber: Kanton St. Gallen, Bildungsdepartement, Amt für Volksschule.

Klein, H. G. (2007). Où en sont les recherches sur l'eurocompréhension ? <http://www.eurocomresearch.net/lit/Klein%20FR.htm>

Klein, H. G. (2008). L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ? *ELA* 149, 119-128. <https://www.cairn.info/journal-ela-2008-1-page-119.htm>

Klein, H. G. & Stahlhoffen T. (2005). *Spanisch interkomprehensiv : Spanisch sofort lesen können*, Editiones EuroCom, Vol. 24, Shaker Verlag, Aachen.

Königs, F.-G. & Martinez, H. (2020). 97 Sprachlernkompetenz. In : Hallet, W., Königs & F.-G., Martinez, H. (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Klett Kallmeyer, 332-335.

Kräling, K., Löchel, W., Lück-Hildebrandt, S., Merkel, K., Schinschke, A., Schröder, K, Vogler, S. & Weinert, E. (2006). *Handreichungen zur Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen : Englisch, Französisch, Spanisch*. Landesinstitut für Schule und Medien, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/6-1-3_Handreicherung_Berlin_Sprachmittlung_Abitur.pdf.

Krüger, R. (2016). « Sprach- und Kulturbrücken » - Un projet scolaire à Bâle (Suisse) - Inclure les langues des élèves à l'école : pourquoi, comment et avec quels effets ? In : A. Pégaz-Paquet & L. Cadet (dir.), *Les langues à l'école, la langue de l'école*. Arras : Artois presses université, 105-114.

Krumm, H.-J. (2005). Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. In: Hufeisen, B., & Lutjeharms, M., (Hrsg.). *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum: theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen : Narr, 27-3.

Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. Ann Arbor : University of Michigan Press.

Lancelot, C. (1644). *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine (...)*, Paris, Antoine Vitré.

Lansel, E. (2017). *Hab Spaß ! 3^{ème}*. Paris : Bordas.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'organisation.

Le Boterf, G. (2013). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Paris : Éditions d'organisation.

Le Pape Racine, C. (2007). Integrierte Sprachendidaktik. Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25/2, 156-167.

Le Pape Racine, C. & Brühwiler, C. (2020). Überzeugungen von Schüler/innen und Lehrpersonen zur Wirksamkeit von Sprachlernstrategien im Fremdsprachenunterricht am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe, In : G. Manno, M. Egli Cuenat, C. Le Pape Racine & C. Brühwiler (dir.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*, Münster : Waxmann Verlag, 227-255.

Leclercq, D. & Winter, C. (2017). *New Hi there! — Anglais 3e*. Paris : Bordas.

Lefeuvre, G., Garcia, A. & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives. Recherches en éducation*, 5 (11), 277-314.

Lehrplan 21 (2016) – von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.

Lehrplan Passepartout (2015). *Lehrplan Französisch und Englisch (mit Référentiel)*, <https://www.sprachenunterricht.ch/content/passepartout-lehrplan-2015-mit-referentiel> (consulté le 9.9.2023)

Lemoine-Bresson, V. (2021). *Croyances et savoirs d'enseignant·e·s allemands et français — (Re) penser l'interculturel à l'école*. Paris : L'Harmattan.

Levet, D., Soare, E. & Zribi-Hertz, A. (2021). *Français et langues du monde : comparaison et apprentissage*. Vanves : Hachette.

Lorilleux, J. & Huver E. (2018). Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*. [<http://journals.openedition.org/rdlc/3224>]

Lüdi, G. & Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), 154-167.

Lüdi, G. & Py, B. (3^e édition 2003, 1^{er} 986). *Être bilingue*. Bern, Frankfurt, N. Y., Peter Lang.

Macaire, D. & Reissner, C. (2019). Langue maternelle, langue de scolarité, langues vivantes : Comment articuler les différentes langues de l'élève. In : *De la découverte des langues à leur enseignement-apprentissage — Comment mieux accompagner*

les élèves ? Notes des experts. Paris : Cnesco. <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes-etrangeres-comment-mieux-accompagner-les-eleves/> (consulté le 07/07/22).

Macaire, D., Aeby, S., Foerster, C. & Simon, D.-L. (2003). L'enseignant et l'éveil aux langues : représentations et formation, appropriation/valorisation de la démarche. In : M. Candelier (Dir.), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, 247-270. Bruxelles : De Boek – Duculot.

Manno, G. & Egli Cuenat, M. (2018). Sprachen- und fächerübergreifende curriculare Ansätze im Fremdsprachenunterricht in der Schweiz, Curricula in zwei Bildungsregionen und Resultate aktueller empirischer Studien in der Deutschschweiz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29: 2, 2018, 217-243.

Manno, G. (2004). L'anglais précoce en Suisse alémanique. Une occasion de renouveau pour l'enseignement du français ? Quelques réflexions sur les attitudes envers les langues et la didactique de langue tertiaire. In: B. Hufeisen & G. Neuner (dir.). *Le concept de plurilinguisme – Apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais*. Strasbourg : Council of Europe/Graz & München: European Centre for Modern Languages, 161-180. <http://archive.ecml.at/documents/pub112F2004Hufeisen-Neuner.pdf>

Manno, G. (2009). Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik. In A. Metry, E. Steiner & T. Ritz (dir.), *Fremdsprachenlernen in der Schule*, 129-144. Bern : hep-Verlag.

Manno, G. (2011). L'évolution de l'enseignement du français en Suisse alémanique à l'école obligatoire : entre cohésion nationale et mondialisation. *Actes du Colloque international : Francophonie et institutions démocratiques* (Montreux, 15-16 octobre 2010). *Cahiers de l'Orient*, 126-131.

Manno, G. (2014). Sprachenübergreifender Unterricht. Eine konkrete Umsetzung am Beispiel des Gymnasiums Liestal. *forum schule heute*, 3/2014, *Sprachen lernen als Herausforderung*, 10-13.

Manno, G. (2020). Kognatenerkennung und Detailverständnis in den schulisch geförderten Fremdsprachen Französisch und Englisch am Ende der 6. und der 7. Klasse. In : G. Manno, M. Egli Cuenat, C. Le Pape Racine & C. Brühwiler (dir.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster : Waxmann Verlag, 41-72.

Manno, G. (2022). Überzeugungen von Lehrpersonen über die Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Schweizer Volksschule: eine Zwischenbilanz im Rahmen der Umsetzung der Fremdsprachenreform. In: C. Koch & M. Rückl (dir.), *Au carrefour de langues et de cultures : Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht*. Französischdidaktik im Dialog, Band 7. Stuttgart : ibidem-Verlag, 127-146.

Manno, G. & Egli Cuenat, M. (2020). Congénères dans la réception et la production de textes en français langue seconde et tertiaire en Suisse alémanique : perspectives

acquisitionnelles et didactiques. In: M. García García, M. Prinz & D. Reimann (dir.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen – Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*, 125–155. Tübingen : Narr.

Manno, G. & Greminger Schibli, C. (2015). Les synergies offertes par la didactique intégrée des langues — profitons-en dans l'enseignement du français deuxième langue étrangère ! In Weil, M., & Vanotti, M. (éds.), *Weiterbildung und Mehrsprachigkeit – Formation continue et plurilinguisme – Further education and plurilingualism*. Bern : hep Verlag.

Manno, G. & Klee, P. (2009). Erste Erfahrungen in der Ostschweiz mit der Implementierung der integrativen Fremdsprachendidaktik: Eine Analyse des Lehrmittels *Young World*. *Babylonia* 4/9, 29-35.

Manno, G. & Le Pape Racine, C. (2020). Die Erschliessung unbekannter Wörter: Strategien beim Lesen von Texten in den schulisch geförderten Fremdsprachen am Ende des 7. Schuljahrs. In : G. Manno, M. Egli Cuenat, C. Le Pape Racine & C. Brühwiler (dir.), *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster : Waxmann Verlag, 153–177.

Manno, G. & Müller, M. (2014). Sprachenübergreifender Unterricht. Ein Projekt am Gymnasium Liestal. *Gymnasium Helveticum* 1/14, 6-9.

Manno, G., Egli Cuenat, M., Le Pape Racine, C. & Brühwiler, C. (dir). (2020). *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster : Waxmann Verlag.

Martinez, H. & Schröder-Sura, A. (2011). Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: Ein Instrument zur Förderung mehrsprachiger Aneignungskompetenz. *Die Neueren Sprachen* (2), 66-81.

Marty-Laveaux, Ch. (1882). « Langues romanes », in *Dictionnaire de Pédagogie*, sous la direction de Ferdinand Buisson, Paris, Hachette, tome II, 1926-1928.

Marx, N. (2008). Is the training of interlingual comprehension strategies possible? In : M. Gibson, B. Hufeisen & C. Personne (dir.), *Le plurilinguisme : apprendre et enseigner. Selected papers from the L3 conference in Freiburg/Switzerland 2005*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 135–150.

Maurer, B. & Puren, C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Paris : Édition des Archives Contemporaines. [<http://eac.ac/books/9782813003522>]

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

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

Meissner, F.-J. (1995). Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Lothar Bredella

(Dir.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer 1995, 173-187.

Melo-Pfeifer, S. & Schröder-Sura, A. (2018). Les tâches de médiation dans les manuels de Français Langue Étrangère pour le secondaire en Allemagne. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. [<http://journals.openedition.org/rdlc/3589>]

Melo-Pfeifer, S. & Schröder-Sura, A. (2023). Überzeugungen zu Pluralen Ansätzen – Zwei Untersuchungen in der ersten und dritten Phase der LehrerInnenbildung. In: D. Reimann (dir.), *Geschichte und Gegenwart der romanistischen Fachdidaktik und Lehrkräftebildung*. Tübingen: Narr.

Michler, C. (2012). Pour un développement précoce de la compétence de médiation linguistique : l'exemple de l'enseignement du français dans les collèges allemands. *Ela. Études de linguistique appliquée*. 2012, n° 3, p. 341-353. [En ligne.] <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-341.htm>.

Ministère de l'Éducation nationale (2010). *Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques*. In B.O. spécial du 30 septembre 2010. [<https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special09/mene1019796a.html>].

Ministère de l'Éducation nationale (2015a). « Programme d'enseignement de l'école maternelle ». In B.O. spécial du 26 mars 2015. [<https://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-lenouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>]

Ministère de l'Éducation nationale (2015b). « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) ». In B.O. spécial n° 11 du 26 novembre 2015. [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400].

Ministère de l'Éducation nationale (2019). Programmes d'enseignement du lycée général et technologique. In B.O. spécial du 22 janvier 2019. [<https://www.education.gouv.fr/cid138218/au-bo-special-du-22-janvier2019-programmes-d-enseignement-du-lycee-general-et-technologique.html>].

Ministère de l'Éducation nationale (2020a). *Programme du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf

Ministère de l'Éducation nationale (2020b). *Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

Ministère de l'Éducation nationale (2020c). *Programme du cycle 4 en vigueur à la rentrée 2020. Langues vivantes étrangères et régionales*. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>

Ministère de l'Éducation nationale (2020d). *Programme du cycle 4 en vigueur à la*

rentrée 2020. Français. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/62/8/en-sel169_annexe3_985628.pdf

Ministère de l'Éducation nationale (2021a). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. (<https://eduscol.education.fr/document/7883/download>)

Ministère de l'Éducation nationale (2021b). *Langues et cultures régionales — Cadre applicable et promotion de leur enseignement*. Circulaire du 14-12-2021. <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo47/MENE2136384C.htm>.

Ministère de l'Éducation nationale (2022). *Langues et cultures de l'Antiquité — Mise en œuvre du parcours Mare Nostrum et coordination de la politique académique des langues et cultures de l'Antiquité*. Note de service du 22-3-2022. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=40658

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (2023). Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle. <https://eduscol.education.fr/document/50921/download?attachment>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016a). *Langues vivantes — Croiser les enseignements et les pratiques*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/87/1/RA16_langues_vivantes_croiser_enseignements_566871.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016b). *Langues vivantes. Présentation générale des ressources. Créer un environnement propice à l'apprentissage des langues*. <https://docplayer.fr/81862028-Langues-vivantes-presentation-generale-des-ressources-creer-un-environnement-propice-a-l-apprentissage-des-langues.html>

Montelongo, José A., Durán, Richard & Hernández, A. C. (2013). English-Spanish Cognates in Picture Books: Toward a Vocabulary Curriculum for Latino ELLs. *Bilingual Research Journal*, 36 (2), 244–259. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15235882.2013.818074> (consulté le 1.10.2020)

Montelongo, J. A., Hernández, A. C., Esquivel, J., Serrano-Wall, F. & Goenaga de Zuazu, A. (2017). Teaching English-Spanish cognate-recognition strategies through the Américas Book Award-winners and honor picture books. *Journal of Latinos and Education*. London : Taylor & Francis, 1–14. DOI: 10.1080/15348431.2017.1348299. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15348431.2017.1348299> (consulté le 1.10.2020).

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

Müller-Lancé, J. (2003). *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen : Stauffenburg.

Müller-Lancé, J. (2017). Sprachvernetzung: Neuronale, kognitive und didaktische Implikationen für das Projekt „Latein Plus“. In M. Frings, S. E. Pfaffenholz & K. Sunder-

mann (dir.), *Vernetzter Sprachunterricht. Die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch und Spanisch im Dialog. Akten einer Fortbildungsreihe des Bildungsministeriums und des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz* (S. 55–90). Stuttgart : ibidem.

Mutelet, P. (2014). *Tell me please — Cycle 3 - 6^{ème}*. Reims : SCEREN.

Neuner, G. (2004). Le concept de plurilinguisme et la didactique de langue tertiaire. In Hufeisen, B. & Neuner, G. *Le concept de plurilinguisme — Apprentissage d'une langue tertiaire*. Conseil de l'Europe. <http://archive.ecml.at/documents/pub112F2004HufeisenNeuner.pdf>

Neveling, C. (2012). Sprachenübergreifendes Lernen im Spanischunterricht aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern: eine Fragebogen-Studie. In: Leitzke-Ungerer, E./Blell, G./Vences, U. (Hrsg.). *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart : Ibidem, 219-235.

Neveling, C. (2013). «Kiosco, televisión, tomate - das, was automatisch klar ist». Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive, *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 97-129 Heft 7,2 Herbst 2013, 97-129.

Nieweler, A. (2001). Sprachenübergreifend unterrichten. Französischunterricht im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 49/2001, 4-12.

Nieweler, A. (2006, éd.). *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart : Klett.

Nocus, I., Guimard, P. & Florin, A. (2016). *Synthèse de l'évaluation des acquis des élèves — ELAN-Afrique phase 1*. Nantes : CREN & Paris : OIF.

Ó Laoire, M. & Singleton, D. (2009). The role of prior knowledge in L3 learning and use: Further evidence of psychological dimensions. In L. Aronin & B. Hufeisen, (dir.), *The Exploration of Multilingualism*, 79–102. Amsterdam : J. Benjamins.

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Ollivier, C. (2022). Vers une compétence de communication panromane et une intercompréhension libérée. In C. Koch & M. Rückl (dir.), *Au carrefour de langues et de Cultures — Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht*, 67-81. Stuttgart : Ibidem-Verlag.

Oomen-Welke, I. (2017). Didaktik der Sprachenvielfalt. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (dir.), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 617-632.

Otwinowska, A. & Szewczyk, J. M. 2017. The more similar the better? Factors in learning cognates, false cognates and non-cognate words. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–18. DOI: 10.1080/13670050.2017.1325834. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2017.1325834> (consulté le

1.10.2020).

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York : Newbury House.

Pégaz-Paquet, A. & Cadet, C. (dir.) (2016). *Les langues à l'école, la langue de l'école*. Arras : Artois presses université. [<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03160782>]

Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & De Pietro, J.-F. (dir.). (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel : IRDP — En ligne : <http://eole.irdp.ch/eole/presentation.html>

Peysson, C. & Vernet, S. (2014). *First at school - Premiers pas en anglais et éveil aux langues à l'école maternelle*. Paris : L'oxalide.

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives — problème central du développement*. Paris : PUF.

Poiré, C., Trochon, E., Collin, S. & Simard, B. (2014). *Here we go !* Paris : Hachette.

Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Livre.

Puren, C. (2011). La « méthode », outil de base de l'analyse didactique. In P. Blanchet & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures - Approches contextualisées*, 283-306. Paris : Éditions des archives contemporaines & Agence universitaire de la francophonie. [<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document> (consulté le 15.06.22)]

Reimann, D. (2015). *Sprachmittlung*. Tübingen : Narr.

Reissner, C. & Schwender, P. (2019). Translanguaging et intercompréhension — deux approches à la diversité linguistique ? *Cahiers de l'ILOB* 10, 205-227. [doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3555]

Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon : Multilingual Matters.

Ritz, T. & Bodenmüller, D. (2009). *Weiterbildungskonzept Passepartout. Kurzfassung*. En ligne : <http://docplayer.org/16028003-Weiterbildungskonzept-passepartout.html>

Rivenc, P. (2022) (sous la direction de D. Coste & P. Escudé). *Étudier la parole, enseigner les langues. Paul Rivenc (1925-2019)*. Limoges : Lambert-Lucas.

Ronjat, J. (1897), Promenade en Norvège, *Annuaire du Club Alpin Français*, 24^e année, CAF/Hachette, 412-472.

Ronjat, J. (1913a) [2013]. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris : Honoré Champion. Édition P. Escudé, Francfort : Peter-Lang.

Ronjat, J. (1913b). *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Mâcon : Protat frères.

Rosenberger, S, Bablon, F., Gabilan, J.-P., Macaire, D. & Voise, A.-M. (2003). *Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire*. Paris : Retz.

Rosenberger, S. (2017). *Anglais — Cycle 3 — Niveau 1*. Paris : Retz.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier/CREDIF, Langues et apprentissage des langues.

Roulet, R. (2016). Introduction d'une nouvelle didactique des langues avec « Der Grüne Max » et « Junior ». *Enjeux pédagogiques, Langues et interculturalité*, n° 27, 15-16. En ligne : <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/5914.pdf>.

Rückl, M. et al. (2012/2013). *Découvrons le français. Französisch interlingual. & Scopriamo l'italiano. Italienisch interlingual & Descubramos el español. Spanisch interlingual*. Wien: hpt.

Sauer, E. & Saudan V. (2008). *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit*. <https://www.fremdsprachenunterricht.ch> [20.2.2020].

Sauer, E. & Saudan, V. (2008). *Aspects d'une didactique du plurilinguisme. Propositions terminologiques*. Passepartout.

Schädlich, B. (2012). La mise en œuvre de la médiation linguistique dans l'enseignement des langues vivantes en Allemagne : instructions officielles, manuels, pratiques de classe. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 3, p. 325-339. [En ligne.] <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-325.htm>.

Schädlich, B. (2018). Les dispositifs bilangues — une nouvelle approche de la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme entre idéal et réalité. In : E. Suzuki, A. Potolia & S. Cambrone-Lasne (Dir.), *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations — Idéologies, politiques, dispositifs*. Rennes : PUR, 113-122.

Schedel, L. & Bonvin, A. (2017). « Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français » : LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 2, 116-127. Online : https://www.irdp.ch/data/secure/2476/document/schedel_bonvin_zif2.pdf.

Schlaak, C. (2019). Verankerung von Mehrsprachigkeit in curricularen Vorgaben : Ein Vergleich ausgewählter Lehrpläne der Fächer Französisch und Spanisch am Gymnasium. In A. Willems, S. Thiele & J. Kramer (dir.), *Schulische Mehrsprachigkeit in traditionell polyglotten Gesellschaften*. Stuttgart : Ibidem, 183-197.

Schröder-Sura, A. (2018). Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA). In: Melo-Pfeifer, S. & Reimann, D., *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen in Deutschland: State of the Art und Perspektive*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 79-106.

Schröder-Sura, A. (2023). Mehrsprachigkeit in der LehrerInnenbildung in Europa – Kompetenzen, Szenarien und Modelle. In : K. Heyder & C. Schlaak & V. del Valle (dir.), *Europa im Fremdsprachenunterricht Französisch, Italienisch & Spanisch: Sprachenpolitik, Kulturpluralität und Mehrsprachigkeit (Sektion Romanistentag 2021)*. Trier : WVT.

Schröder-Sura, A. & Melo-Pfeifer, S. (2017). L'intégration des approches plurielles dans les manuels de langues étrangères en Allemagne : tendances et défis. In : Beacco, J.-C. & Tremblay, C. (Dir.), *Plurilinguisme et éducation*, Vol. 2. Paris : Bookelis, 2017, p. 89-104.

Schwab, S. Weinmann, H.; Bertschy, I.; Egli Cuenat, M., Tomasini, D.; Wepf, L., Suhr, S. & Ritz, T. (2009). *Katalog von Kompetenzbeschreibungen für die Grundausbildung von Lehrpersonen, die an der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten*. Bern: Passepartout. [<https://www.ecml.at/Portals/1/ECML%20programme/Passepartout%20Katalog%20Kompetenzbeschreibungen.pdf?ver=2019-04-02-093558-147>]

Scoffoni, A. & Goullier, F. (2004). *Les dispositifs bilangues – Rapport n° 2004-123*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching* 10/3 (1972), 209-231.

Singh, L. (2017). Introduction d'un nouvel enseignement du français et de l'anglais en Suisse alémanique. Évaluation scientifique de la phase pilote *Passepartout* — Résumé et bilan. *irdp FOCUS*, 03.2017. En ligne : <https://www.irdp.ch/institut/introduction-nouvel-enseignement-francais-suisse-2288.html>

Steffen, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Francfort-sur-le-Main : Peter Lang.

Steinhauer, B. (2006). *Transfer im Fremdsprachenerwerb. Ein Forschungsüberblick und eine empirische Untersuchung des individuellen Transferverhaltens*. Frankfurt/M.; Berlin ; Bern : Lang, (Europäische Hochschulschriften 21, Linguistik 294).

Tabouret-Keller, A. (2011). *Le bilinguisme en procès. Cent ans d'errance (1840-1940)*. Limoges : Lambert-Lucas.

Tönshoff, W. (2003). Lernerstrategien. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4., neu bearbeitete Aufl.). Tübingen/Basel: Francke, 331–335.

Vanhove, J. & Berthele, R. (2015). The lifespan development of cognate guessing skills in an unknown related language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53 (1), 1–38.

Vattimo, G. (1990). *La société transparente*. Paris : Desclée de Brouwer.

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

Vigner, G. (2022), *Projet enseignement bilingue. Lycée français Marcel Pagnol, Abuja. Compte-rendu d'activité (2021-2022)*. <http://www.adeb-asso.org/publications/>.

Voise A.M. (2017). *Les Voyages de Jazz*. Paris : Éditions SED.

Vollmer, H. (2017). Langage et construction des connaissances dans les matières

scolaires. In J.-C. Beacco & D. Coste (Dir.), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe* (S. 175-196). Paris : Didier

Wakim, N. (2020), *L'arabe pour tous. Pourquoi ma langue est taboue en France*, Paris : Seuil.

Wandruszka, M. (1971). *Interlinguistik – Umriss einer neuen Sprachwissenschaft*. München: Piper.

Weinrich H. (1995). Économie et écologie des langues, *Le Français dans le monde* 270, 35-41.

White, J. L. & Horst, M. (2012). Cognate awareness-raising in late childhood: teachable and useful. *Language Awareness*, 21(1-2), 181–196, DOI:10.1080/09658416.2011.639885 <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09658416.2011.639885?src=recsys> (1. Oktober 2020).

Wiater, W. (2006). *Didaktik der Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.

Willis, Jane (1996). *A framework for task-based learning*. Oxford : Longman.

Windsor, J., Bailey, A., Chilvers, P., Feybesse, N. & Van der Peijl, D. (2017). *What's on...* 4^e. Paris : Hachette.

Woike, A. (s. d.). Desertification, site du projet *A pluriliteracies approach to teaching and learning*. Graz : CELV [<https://pluriliteracies.ecml.at/Portals/54/publications/pluriliteracies-desertification.pdf>].

Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia/Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 1, 12-14. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/171>

Wokusch, S. (2014). Integrative Fremdsprachendidaktik (IFSD) ; didactique intégrative des langues étrangères). *Fremdsprache Deutsch*, 50, 69-69. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12162/175>.

Wokusch, S./Lys, I. (2007). Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (2), 168-179.

Woll, N. (2020). Towards crosslinguistic pedagogy: Demystifying pre-service teachers' beliefs regarding the target-language-only rule. *System* 92, 1-11.

Zybatov, L. (2007). EuroComSlav and EuroComTranslat – the answer to the challenges of the EU-Enlargement. In F. Capucho, A. Alves, P. Martins, C. Degache & M. Tost (eds.), *Dialogos em Intercompreensão*. Lisbonne : Universidade Catolica Editora, 277-289.

PREMIÈRE ÉDITION
DÉCEMBRE 2023