UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

Éducation plurilingue et interculturelle : de l'impulsion politique du Conseil de l'Europe à la pratique de classe.

BEDOU
Stéphanie

Sous la direction de Diana-Lee Simon

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de Master mention Didactique des langues, parcours FLES – 30 ECTS

Orientation recherche

Année universitaire 2017-2018

Éducation plurilingue et interculturelle : de l'impulsion politique du Conseil de l'Europe à la pratique de classe.

BEDOU
Stéphanie

Sous la direction de Diana-Lee Simon

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de Master mention Didactique des langues, parcours FLES – 30 ECTS

Orientation recherche

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je souhaite remercier ma directrice de mémoire, Mme Simon, pour son soutien, ses précieux conseils et de m'avoir introduite à la didactique du plurilinguisme à travers ses cours.

Je remercie chaleureusement Gaëlle, Bob et Gene pour leurs précieux conseils méthodologiques.

Un grand merci à mes parents, en particulier pour toutes les pâtisseries que nous avons dégustées ensemble et qui m'ont aidée à tenir le coup.

Merci à tous les enseignants chercheurs en didactique des langues, que j'ai pu rencontrer lors de mes études, qui m'ont inspirée et soutenue lors de mes projets à l'étranger.

Je remercie également mes collègues du CELV, en particulier Sylvie et Catherine pour leur soutien.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude envers les experts du CELV, tout particulièrement M. Candelier, M. de Pietro, Mme Dahm, Mme Cavalli et Mme Schröder-Sura pour leur temps.

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

Déclaration anti-plagiat
Document **à scanner** après signature
et **à intégrer** au mémoire électronique

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : BEDOU

PRENOM : STEPHANIE

DATE : 24 MAI 2018 SIGNATURE : [redacted]

INTRODUCTION **6**

1. L'AMBITION DE POLITIQUE LINGUISTIQUE ÉDUCATIVE DU CONSEIL DE L'EUROPE **8**

1.1 À PROPOS DU CONSEIL DE L'EUROPE 8

1.1.1 Brève biographie du Conseil de l'Europe *8*

1.1.2 Le fonctionnement du Conseil de l'Europe *9*

1.2 LES LANGUES AU CONSEIL DE L'EUROPE 11

1.2.1 De la Convention culturelle en 1954 au CECR en 2001 ..... *12*

1.2.2 La plateforme en ligne et le processus interne Conseil ⇔ État *16*

1.3 L'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE, UNE AMBITION EUROPÉENNE 20

1.3.1 La compétence plurilingue, le plurilinguisme, définitions des termes *20*

1.3.2 Pourquoi le plurilinguisme en Europe ? *24*

1.3.3 Les principes d'une éducation plurilingue et interculturelle *28*

1.3.4 Quelles formes d'enseignement et d'apprentissage du plurilinguisme ? *31*

1.4 LE *CARAP* UN CADRE DÉDIÉ À LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME 34

1.4.1 Genèse et logique d'élaboration *34*

1.4.2 Les approches plurielles et le CARAP *36*

1.4.3 Le référentiel du CARAP *40*

1.4.4 La légitimation des approches plurielles et de la didactique du plurilinguisme *48*

1.5 CONCLUSION 49

2 – ANALYSE D'EXPÉRIMENTATIONS D'ÉVEIL AUX LANGUES **51**

2.1 CHOIX MÉTHODOLOGIQUES ET PRÉSENTATION DU CORPUS 51

2.1.1 Les pistes analytiques *53*

2.2 ANALYSE 55

2.2.1 Le développement de la bienveillance linguistique *55*

2.2.2 Le développement du répertoire langagier *61*

2.2.3 Conclusion de l'analyse *67*

2.3 DISCUSSION 68

CONCLUSION **72**

BIBLIOGRAPHIE **76**

DOCUMENTS SOUMIS À L'ANALYSE 80

ANNEXE 1 ..... **82**

ANNEXE 2 ..... **89**

ANNEXE 3 ..... **91**

TABLE DES MATIÈRES **105**

Introduction

Entre juillet et décembre 2017 nous avons effectué un stage au Centre européen pour les langues vivantes (désormais CELV), à Graz, en Autriche. Cette structure du Conseil de l'Europe supervise depuis près de vingt ans des projets européens d'éducation aux langues. Notre travail portait sur diverses tâches administratives et rédactionnelles au sein, plus précisément, du Centre de ressources et de communication. C'est dans ce cadre que nous avons pris connaissance des nombreux textes de politique linguistique du Conseil et avons été en contact avec de nombreux chercheurs et experts en didactique des langues. Le Conseil de l'Europe est depuis 1954 le socle impulsant en ce qui concerne les politiques éducatives linguistiques dans l'espace européen, son pouvoir d'influence est considérable puisque le Conseil compte quarante-sept états membres européens et six états observateurs internationaux. Les quelques discussions que nous avons pu avoir avec les experts venus au CELV ainsi que le contact quasi-quotidien[1] avec les textes du Conseil ont éveillé notre curiosité et nous voulions en savoir davantage à propos de la réalisation des ambitions de ces politiques au travers des pratiques de classe, c'est à dire sur le cheminement de l'engrenage institutionnel à la pratique de classe.

Notre intérêt porte particulièrement sur l'ambition d'une éducation plurilingue et interculturelle, le leitmotiv actuel du Programme des politiques linguistiques. Ce mémoire a pour vocation de s'intéresser à la réalisation didactique d'une telle éducation, d'un point de vue politique et pratique. En effet, en accord avec l'ambition et les valeurs du Conseil, nous considérons l'éducation plurilingue et interculturelle comme un enjeu éducatif de taille et la didactique des langues est là pour apporter des réponses pour la mise en œuvre de cette éducation. C'est même, plus précisément la didactique du plurilinguisme (Candelier & Castellotti, *sine data*) qui apportera les moyens pour une acquisition des langues selon les principes d'une politique du plurilinguisme. À travers cette recherche nous souhaitons nous focaliser sur le rôle des approches plurielles et des cultures pour la réalisation d'une éducation plurilingue et interculturelle.

Notre travail de recherche a été orienté par les questionnements suivants : Comment les approches plurielles telles que théorisées et formalisées dans le *CARAP* répondent-elles didactiquement à l'ambition d'une éducation plurilingue et interculturelle prônée par le Conseil de l'Europe ? Dans quelle mesure les principes phares en tant que valeurs qui sous-tendent une

[1] Nous devions organiser les étagères du centre de ressources.

éducation plurilingue et interculturelle sont-ils actifs, en particulier, au travers d'expérimentations d'éveil aux langues, par exemple ?

Nous nous proposons de mener une méta-analyse de recherches constituées dans la mesure où il ne nous est pas possible de conduire une expérimentation. Notre hypothèse de travail est que parmi les quatre approches plurielles, l'éveil aux langues, en particulier, est une approche qui répond didactiquement aux principes phares d'une éducation plurilingue et interculturelle prônée par le Conseil de l'Europe. Comme corpus, nous avons sélectionné des écrits importants sur des expérimentations d'éveil aux langues sous forme de deux mémoires et deux articles de recherches publiés. Ces publications nous ont permis de mieux appréhender les possibilités didactiques offertes par l'éveil aux langues afin de pouvoir répondre à notre questionnement de recherche. La méta-analyse nous permettra de voir si les principes en termes de valeurs qui sous-tendent une éducation plurilingue sont actifs et activés et quelles sont leurs retombées chez les apprenants et au sein du groupe classe.

Dans la première partie de notre travail nous tenterons de cerner l'ambition de politique éducative linguistique du Conseil de l'Europe à travers sa biographie et son fonctionnement. Nous nous attarderons sur l'ambition d'une éducation plurilingue et interculturelle pour expliciter quels en sont les principes et l'intérêt de la promouvoir au niveau européen. Dans ce contexte s'inscrit un instrument didactique, le *Cadre de référence des approches plurielles des langues et des cultures* (2012), qui se veut être un outil pour l'éducation à la diversité linguistique. Puis dans la deuxième partie, nous présenterons notre corpus d'analyse et nous mènerons une méta-analyse de ces recherches constituées à l'aide des notions et des instruments politiques abordés dans notre cadre théorique. L'analyse se fera au regard des principes phares de l'ambition d'une éducation plurilingue et interculturelle du Conseil. Enfin à la lumière de nos résultats, nous proposerons une discussion afin de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse de travail.

1. L'ambition de politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe

« Notre tâche, à présent, consiste à convaincre les enseignants et les apprenants eux-mêmes à chercher à communiquer au-delà les frontières linguistiques et culturelles dont nous avons hérité, tout en respectant les identités individuelles. Il s'agit là de l'épreuve ultime. Si nous la réussissons, nous vivrons dans un monde meilleur. » (Trim, 1998 : 52)

Dans cette première partie nous allons aborder l'ambition des politiques linguistiques éducatives du Conseil de l'Europe. Cette institution a retenu notre attention car c'est elle qui est, dans l'espace européen, à l'initiative de nombreux changements éducatifs, sociaux et politiques. Les décennies qui suivirent sa création virent naître de nouvelles institutions européennes qui suivirent la direction que le Conseil donna en termes de valeurs politiques. Parmi tous les domaines d'action du Conseil, l'analyse prendra appui sur les travaux du Programme des politiques linguistiques, en particulier ceux concernant une éducation plurilingue et interculturelle. Pour examiner de plus près cette ambition, nous introduirons le Conseil de l'Europe, puis l'évolution du statut des langues en son sein. Ensuite, nous chercherons à analyser en particulier l'ambition d'éducation plurilingue et interculturelle actuelle afin d'en déterminer les principes phares. Dans le cadre de cette ambition éducative, nous nous attarderons sur le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (2012) afin de l'introduire au lecteur et de déterminer en quoi il représente un instrument important dans le cadre d'une éducation plurilingue et interculturelle.

1.1 À propos du Conseil de l'Europe

1.1.1 Brève biographie du Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe a été fondé en 1949 dans un élan de paix dans l'espace européen après la Seconde Guerre mondiale. La création du Conseil est un premier pas du processus de construction européenne. Les six pères fondateurs du Conseil, W. Churchill, K. Adenauer, R. Schuman, P.-H. Spaak, A. de Gasperi et E. Bevin, des hommes d'État européens (Royaume-Uni, France, Allemagne, Italie et Belgique) se sont réunis pour mettre un terme à cinquante ans de guerres et de troubles en Europe en créant un espace « en paix fondé sur les valeurs des

droits de l'homme, de la démocratie et de l'État de droit » (site web du Conseil de l'Europe[2]). C'est ainsi que commencèrent les travaux du Conseil, dont les buts étaient de protéger les droits de l'homme, de promouvoir les valeurs démocratiques et de garantir l'État de droit en Europe grâce à la collaboration de ses États membres. Le Conseil de l'Europe[3] a joué et joue toujours un rôle démocratique important en Europe. Parmi ses réalisations, on compte la lutte pour l'abolition de la peine de mort, une convention pour la protection des droits des enfants (2010) ou encore la défense de la diversité culturelle[4]. C'est dans le cadre de cette dernière que s'inscrit le Programme des politiques linguistiques. La position du Conseil est que la cohésion sociale européenne se crée par le dialogue, la compréhension et la protection.

1.1.2 Le fonctionnement du Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe est une organisation dont la mission est de promouvoir la démocratie. Contrairement à l'Union européenne, il n'est pas question de gouvernance politique. À sa tête se trouve un•e Secrétaire Général•e responsable des items suivants : le budget, l'orientation du programme et la planification stratégique. L'organe décisionnaire de l'institution est le Comité des Ministres, il est composé des ministres des Affaires étrangères et qui, ensemble, approuvent le budget, le programme d'activité et la politique du Conseil. Le Comité des Ministres adresse des Recommandations aux gouvernements des États membres, celles-ci donnent l'impulsion nécessaire pour lancer des travaux au sein du Conseil mais aussi pour encourager ces membres à entreprendre de nouvelles politiques. Autre organe important du Conseil, le judiciaire incarné par la Cour européenne des Droits de l'Homme qui garantit les droits inscrits dans la Convention européennes des droits de l'homme (1950). Le Conseil est composé de quelques autres organes mais ces trois ci sont les plus pertinents à présenter. Les travaux du Conseil sont divisés selon qu'ils requièrent de la démocratie, des droits de l'homme ou de l'état de droit. Ce sont les trois domaines fondamentaux. Sous le fanion démocratie, nous retrouvons par exemple le département de la Jeunesse qui gère de nombreux projets ; par exemple le projet Youth – Peace - Dialogue[5] qui cherche à promouvoir le dialogue interculturel

[2] https://www.coe.int/fr/web/about-us/founding-fathers [consulté le 8 mars 2018]
[3] toutes les informations à propos du Conseil de l'Europe ainsi que les citations proviennent du site web www.coe.int [consulté le 7 février 2018].
[4] Pour en savoir plus sur les réalisations du Conseil de l'Europe : https://www.coe.int/fr/web/about-us/achievements [consulté le 10 mars 2018].
[5] Pour en savoir plus (en anglais) https://www.coe.int/fr/web/youth-peace-dialogue/home [consulté le 20 mai 2018].

dans l'optique de sociétés en paix et inclusives. Il est évident qu'il est difficile de présenter clairement le fonctionnement du Conseil en détail. Son organisation complexe ne nous permet pas de le comprendre et de le restituer de manière concise. Nous pouvons simplement résumer que, comme toute organisation, le Conseil est divisé en départements eux-mêmes divisés en sous-départements que de nombreux experts et unités alimentent par leurs travaux, et certains de ces travaux aboutissent à des décisions politiques. Dans la partie qui sera plus particulièrement consacrée à l'historique des langues, nous mettrons en lumière cette relation entre les experts et les décisions politiques.

Le Conseil rassemble « les peuples d'Europe démocratique » qui se sont réunis en 1949 autour de valeurs et d'ambitions communes. C'est par le biais de plusieurs Conventions qu'ils s'engagent à maintenir la démocratie. Le cas de l'éducation plurilingue et interculturelle est abordé dans la Convention culturelle européenne de 1954, ratifiée à l'époque par les quarante-neuf états membres. Cette Convention a pour objectif de développer la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe et l'appréciation réciproque de leurs diversités culturelles, de sauvegarder la culture européenne, de promouvoir les contributions nationales à l'héritage culturel commun de l'Europe et ce dans le respect des mêmes valeurs fondamentales en encourageant, notamment, l'étude des langues.

Le Conseil travaille aussi d'arrache-pied à favoriser la coopération dans les domaines de la vie sociale (éducation et culture par exemple). La société, les valeurs sociales sont des piliers essentiels au maintien de la paix en Europe aujourd'hui. Avec ses actions dans le domaine de la vie sociale, le Conseil met en évidence que le travail pour la paix en Europe se fait aussi à l'échelle de ses citoyens/habitants en maintenant les valeurs morales (par exemple, le travail d'éducation contre le racisme et l'antisémitisme[6]). Les chefs d'État s'assurent de la diplomatie mais les citoyens sont les acteurs qui changent et qui travaillent pour la vie sociale. Dans le cas que nous étudions, l'éducation plurilingue et interculturelle en Europe, ce sont en effet les institutions, les enseignants qui entreprennent ce type d'éducation , ce sont eux les acteurs transmetteurs de cette compétence. Alors que les apprenants développent cette compétence, les conséquences sont au niveau des apprentissages et des savoir-être. C'est à partir de 1954 avec la Convention culturelle européenne que les travaux dans le domaine de l'éducation aux langues débutèrent. L'important à présent était de s'ouvrir à l'Autre,

[6] Tous égaux, tous différents - https://www.coe.int/fr/web/compass/45 [consulté le 12 février 2018].

l'européen, son voisin et d'en finir avec l'état « d'opposition, de suspicion et d'ignorance mutuelle » (Trim, 1998 : 5).

La synthèse historique qui suit aborde désormais la chronologie du statut des langues, de leur enseignement et de leur apprentissage au Conseil. Pour ce faire, nous prenons appui sur un texte de J. Trim, publié par le Conseil de l'Europe, qui a épluché bon nombre de rapports de projets ou de conférences, recommandations, publications et autres. Ce texte nous fut d'une grande aide par sa nature synthétique, car Trim explique lui-même la difficulté qu'a été de synthétiser cette chronologie tant les documents concernés sont difficiles à trouver et/ou difficiles à déchiffrer. Avec cette synthèse historique, nous allons montrer comment la reconnaissance des langues au Conseil a été un travail sur la durée et comment à force de coopération et grâce aux études menées en parallèle des travaux du Conseil, la didactique des langues et la politique linguistique se sont influencées l'une et l'autre si bien que des instruments politiques importants virent le jour.

1.2 Les langues au Conseil de l'Europe

Depuis sa création, le Conseil de l'Europe a publié trois instruments. Ils sont le reflet de l'évolution des objectifs pour l'apprentissage des langues et de la vision de cet apprentissage grâce aux études et aux projets menés par les chercheurs en parallèle et en collaboration avec le Conseil. Le *Threshold level* (1976) (niveau seuil), le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001) (désormais *CECR*) et le *Portfolio* (*sine data*[7]). De ces trois instruments seuls deux ont été importants sur le plan politique (le *CECR* et le *Threshold*) dans le sens où ils ont permis un renouveau, du changement dans le domaine des politiques linguistiques à l'échelle européenne en servant de base et/ou de cadre aux gouvernements nationaux. Le *Portfolio* de son côté, bien qu'il eût été publié dans de nombreuses langues et édité par de nombreux ministères et associations, est moins présent dans la vie des personnes travaillant dans le domaine des langues. De plus, le *Portfolio* est maintenant passé au format numérique alors que l'école est encore en phase de transition vers le numérique. Il peut être simple de penser que le Conseil n'a publié *que* trois instruments à ce jour. Trim (1998[8]) montre bien que le cas des langues au Conseil est un travail de longue haleine depuis

[7] Lancement en 2001 aussi.
[8] La date de publication n'est pas précisée dans le document. Nous avons trouvé cette date sur le site du CELV.

1954, un travail pour la reconnaissance des langues vivantes au Conseil. Les personnes qui se sont impliquées dans les nombreux projets (pour le Conseil et organisés par le Conseil) ont, en quelque sorte, couru un marathon afin de convaincre cet organe institutionnel, en passant par tous les organes qui le composent, de réformer l'éducation aux langues et sa perception. Le *Threshold* et le *CECR* ont non seulement changé la donne concernant l'enseignement des langues mais ils ont aussi donné une impulsion aux chercheurs linguistes. Le *CECR* est indéniablement l'instrument politique des années 2000 en Europe et même au-delà[9] ! Il l'est d'autant plus pour nous qu'il a mis noir sur blanc les mots « compétence plurilingue ».

1.2.1 De la Convention culturelle en 1954 au *CECR* en 2001

La synthèse de la dimension historique[10] de la place des langues vivantes au Conseil de l'Europe depuis 1954 jusqu'à la publication du CECR, présentée prend appui sur le texte de J. Trim *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997* publié par le Conseil de l'Europe (1998). J. Trim est un linguiste britannique qui a notamment été impliqué dans différents projets de langues vivantes du Conseil entre 1969 et 1997, il est notamment l'un des co-auteurs du *CECRL*[11].

Tout commença en 1954 lors de la signature de la Convention Culturelle par les États membres. L'apprentissage des langues est une composante de la Convention, il y est décrit non pas encore comme « condition préalable à la communication » (Trim 1998 : 5) mais en termes d'accès à la culture d'autrui. À partir des années 1960, les langues furent à l'ordre du jour et les travaux des experts et du Conseil débutèrent. Le gouvernement français, à travers le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF), organise des « stages » (des sessions de réunions de réseau) pour ouvrir la discussion entre les états membres sur les nouvelles méthodes didactiques. C'est grâce à ces « stages » inter-européens que vont se développer les méthodes audio-visuelles qui seront diffusées à travers l'Europe. C'est grâce aux recherches faites en parallèle du Conseil (les recherches du CREDIF par exemple) que

[9] Le *CECR* est publié à Taiwan, au Japon ou en Corée par exemple.
[10] Nous présentons ici une version abrégée de notre synthèse. Pour la version complète cf. Annexe 1.
[11] Source : https://www.ecml.at/Resources/TheJohnTrimCollection/AboutJohnTrim/tabid/1789/language/fr-FR/Default.aspx consulté le 7 mars 2018.

l'attention du Conseil s'est posée sur ces innovations méthodologiques. Désormais, le besoin de développer les compétences langagières des apprenants devint une priorité.
Ensuite, entre 1964 et 1974, le premier Projet du Conseil dans le domaine des langues fut mené, le Projet Majeur. L'enjeu, pour les experts en charge, était notamment d'attirer l'attention des ministres nationaux, puisqu'ils pouvaient être à l'initiative d'une réforme nationale. La coopération européenne est lancée grâce à la Recommandation (69)2 du Comité des Ministres, « l'instance de décision suprême » (*ibid.* : 12), car l'obtention de ce consensus engage les pays membres à prendre des mesures (peu importe le domaine). Cette étape politique montre bien qu'à l'époque, le Conseil était indéniablement l'institution en charge du développement des langues vivantes. Avec cette Recommandation, nous voyons émerger les principaux thèmes de recherches en didactique des langues mais surtout les thèmes des travaux du Conseil jusqu'à aujourd'hui : la diversité linguistique (éducation plurilingue), l'apprentissage tout au long de la vie, les TICs, les examens (le *CECRL*), ainsi que les travaux du CELV (formation, diffusion et réseau).

Dans les années 1970, un groupe d'experts s'est formé pour chercher à « formuler les principes fondamentaux qui allaient sous-tendre une politique linguistique à long terme » (*ibid. :* 18). Le groupe cherche également à modifier les pratiques de classe. En effet, la mondialisation et les nouvelles découvertes et théories linguistiques ont de grandes retombées sur la didactique des langues. Cependant, à l'échelle européenne il fallait chercher une cohérence **et** une convergence des objectifs sur le long terme pour que cette réforme puisse porter ses fruits. C'est ainsi qu'en collaboration avec J. van Ek ils vont élaborer le *Threshold level* (1976) (*Niveau seuil* en version française (1976)[12]) dans le milieu des années 1970. Cet ouvrage fut révolutionnaire, Trim explique que les progrès ne sont plus mesurés en termes structuraux mais en termes de savoirs et savoir-faire vis à vis d'une situation de communication donnée. L'accent est mis sur la fonction de la langue, sur la communication et non plus sur la forme structurale de la langue. Nous avons affaire à une première révolution méthodologique sur un plan politique. Trim ajoute que cet instrument a été très vite adopté par les enseignants mais aussi par les concepteurs de programmes.
Entre 1978 et 1984, les langues vivantes furent au cœur d'un autre projet témoignant du besoin d'une politique nationale dynamique pour aller vers un véritable changement des politiques

[12] Nota : la version française du *Threshold* n'est pas sa traduction mais une adaptation pour la langue française.

linguistiques. La limite du Conseil dans le domaine de l'éducation aux langues se faisait ressentir, n'ayant pas de pouvoir décisionnaire tangible, il ne peut que recommander, inciter, pousser ses États membres à prendre de nouvelles mesures mais si ceux-ci s'y refusent ou s'il n'en a pas les moyens, de telles actions ne verront pas le jour. Le Comité des Ministres émit une nouvelle Recommandation en 1982[13] invitant les gouvernements à réformer l'enseignement des langues vivantes en adoptant « l'approche du Conseil de l'Europe » (*ibid. :* 31). Trim nous indique que ce genre de Recommandation est loin d'être vaine et surtout n'est pas formulée si elle n'est pas acceptable et réalisable par les États membres, si bien qu'un consensus général gouvernemental régnait sur le sujet. Ces recherches variées et les projets pilotes menés dans le domaine par de nombreux chercheurs et par les experts du Conseil ont permis d'établir les bases nécessaires à une réforme des politiques linguistiques européennes et nationales sur un plan matériel cette fois-ci. Nous avons vu que le Conseil a d'abord dû être convaincu de l'importance de la place des langues vivantes dans l'espace européen tant sur un plan culturel que communicationnel, par la suite le Conseil a encouragé et suivi plusieurs projets jusqu'à en arriver à ce moment-ci en 1982 où l'organe gouvernemental du Conseil pousse les États membres à persévérer dans la réforme de leur(s) politique(s) linguistique(s). Cette Recommandation va à nouveau « dans le sens de **la diversification de l'apprentissage** » (*ibid. :* 33, notre mise en gras).

Dans les années 1980, c'est au tour du Projet n°12, Trim le qualifie d'apogée dans la promotion des langues vivantes au Conseil. Il ajoute aussi que de nombreux échanges entre professionnels de toute l'Europe ont contribué à améliorer la qualité des matériels pédagogiques produits dans l'espace européen mais aussi qu'ils ont permis au Conseil (par le biais des rapporteurs) d'avoir une meilleure idée des réalités d'éducation aux langues au niveau national. Nous voyons que ces rencontres ont été importantes pour le Conseil puisqu'elles sont aujourd'hui l'une des principales actions du CELV. Suite à ces visites et aux motivations communes des États, l'approche communicative verra le jour, tel que résumé dans l'ouvrage de Sheils *La communication en classe de langue* (1991) et dans lequel le développement des quatre compétences clés (compréhension orale/écrite et production orale/écrite) est abordé. Trim dit lui-même que « l'ouvrage de Joe Sheils a rendu de grands services à une multitude de professeurs de langues » (*ibid.* : 36). Cet ouvrage est la première ressource qui permit aux enseignants de changer leur méthode vers une pédagogie communicative. Cependant nous

[13] La Recommandation (82)16.

devons souligner que l'approche communicative n'est pas le produit des travaux du Conseil seulement. Bien que le *Threshold level* (1976) et sa version en français *le Niveau seuil* (1976) y ait contribué, Germain (1993) nous explique que cette approche est née d'une convergence des vues concernant « l'apparente inefficacité [...] des méthodes en place avant les années 70 » (1993 : 19), une convergence due en partie aux travaux de Chomsky qui ont mis à mal les fondements théoriques des méthodes précédentes. Germain (*ibid.*) ajoute que l'approche communicative est née sous l'influence de facteurs internes – remise en question des fondements théoriques et pratiques de la discipline, et de facteurs externes – l'influence sociopolitique du Conseil. Lors de cette décennie, la réforme linguistique est en marche en Europe, le Conseil y contribue principalement par le biais d'ateliers internationaux qui permettent l'aide mutuelle mentionnée dans la Recommandation (82)18.

Dans les années 1990, la notion de citoyenneté européenne est apparue avec la création de l'Union européenne et l'agrandissement de l'espace politique européen unifié. En 1992, le Conseil lança le projet *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, ce projet donnait priorité à différents thèmes comme l'enrichissement du modèle communicatif, les technologies de la communication et de l'information ou encore l' « apprendre à apprendre », notamment la formation des enseignants. Ensuite, en 1997, une Conférence intergouvernementale eut lieu et Trim en conclut que « les valeurs, les buts les objectifs et les méthodes défendus et pilotés par le Conseil de l'Europe depuis le début des années 1970 [...] étaient à présent **acceptés et en cours de mise en œuvre** dans tous les États membres [...] au niveau national, régional ou local. » (*ibid.* : 40, notre mise en gras). À la fin des années 1990, les États membres reconnaissent le rôle et l'engagement du Conseil dans le domaine des langues et dans la réforme de l'enseignement/apprentissage de celles-ci, ce fut un travail de presque quarante ans. Alors que son rôle et que ses objectifs concernant les langues en Europe était défini, le Conseil continuait à construire le domaine de l'éducation aux langues. La création du Centre européen pour les langues vivantes à Graz en 1994 va en ce sens puisqu'elle permit de diviser les travaux du Conseil. La Division des Politiques linguistiques avait un rôle plus politique tandis que le CELV endossait un rôle de formateur et de diffuseur.

Pour finir, les années 1990 menèrent à la création du *CECR* (2001), l'instrument politique du Conseil le plus populaire à ce jour et celui qui eut le plus d'impact. Il a notamment permis une harmonisation de l'enseignement des langues et des examens en Europe. Il est aujourd'hui complété par un Volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2017). C'est en partie le *CECR* qui a permis la transition vers une éducation plurilingue et interculturelle.

L'étendue des travaux du Conseil est considérable tant sur le plan quantitatif que temporel, le dicton « Rome ne s'est pas fait en un jour » sied parfaitement. Il est impossible de certifier que, sans l'impulsion du Conseil et des autres corps politiques européens, la portée de ces recherches serait aussi importante aujourd'hui, car si elles le sont c'est parce que les politiques s'en sont emparés. Castellotti & Moore (2014 : 291) expliquent que « tout ce qui a trait à un renouvellement des orientations éducatives [...] correspond à des finalités d'ordre politique, [...] à la fois idéologique, économique et social ». L'impulsion politique s'est nourrie des recherches didactiques pour aboutir à ces nouvelles orientations éducatives. Un instrument tel que le *CECR* met aussi en valeur le travail des experts et chercheurs (impliqués ou non auprès du Conseil) pour une révolution communicative qui changea les orientations des gouvernements nationaux mais aussi les motivations et objectifs didactiques des enseignants.

1.2.2 La plateforme en ligne et le processus interne Conseil ⇔ État

Jusqu'en 2017, la structure dédiée aux langues au Conseil était la suivante : il y avait l'Unité des Politiques Linguistiques[14], la Charte des langues régionales et minoritaires et le Centre européen pour les langues vivantes à Graz. À partir de la fin 2017, le Conseil restructure, ou plutôt déstructure, l'Unité des Politiques Linguistiques en trois sites internet (Beacco & Coste, 2017) :

- *La plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*[15] où l'on retrouve notamment les textes de références du Conseil à ce sujet. C'est cette plateforme qui nous intéresse le plus puisqu'elle concerne l'enjeu politique au cœur de ce mémoire. Les États sont invités à consulter cette plateforme pour soutenir leur politique linguistique nationale. De ce fait, le Conseil offre ce type d'éducation linguistique comme seule option aux gouvernements nationaux ;

[14] https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp au 5 février 2018 l'ancien site de l'Unité des Politiques linguistiques était encore consultable. Cependant après quelques coups de fils au Conseil il apparaît que cette page devrait disparaître suite à la restructuration de l'Unité.
[15] https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/ [consulté le 5 février 2018].

- Le site dédié au *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [16]. Il s'agit d'une page internet qui introduit le *CECR*, présente ses finalités en tant qu'instrument politique, comment le relier aux examens etc. ;
- Le site dédié au *Portfolio Européen des Langues* [17] (*PEL*), qui donne des conseils pour concevoir et utiliser le *PEL*.

Nous remarquons avec intérêt que par cette restructuration, une page internet est désormais dédiée à l'éducation plurilingue et à sa mise en œuvre. De cette façon, le Conseil en fait une priorité, un point central de sa politique, d'autant plus que la première phrase lisible sur la page est : « l'accès à l'éducation et la réussite scolaire dépendent largement des compétences en langues ». Cette plateforme s'adresse aux pays membres qui « sont invités » à consulter les ressources que la plateforme offre pour l'élaboration des programmes d'enseignements de langues et de langues de scolarisation. Nous y trouvons une définition de l'éducation plurilingue et interculturelle, qui non seulement met en valeur la qualité démocratique de ce type d'éducation (en accord avec la Convention du Conseil de l'Europe) « droit de chacun [...] reconnaissance », mais met aussi en avant la vision holistique de cet enseignement « caractériser et organiser des convergences [entre les enseignements] ». Ainsi, le vocabulaire employé met en avant que ces principes fondateurs sont humanistes (dans le sens centré sur l'humain, sur des compétences propres à l'humain en tant qu'être, acteur social).

La plateforme répond à la demande des États membres qui, en mai 2005 au 3ème Sommet de Varsovie, ont formulé le désir commun de vouloir travailler à l'inclusion et à la cohésion sociale en Europe. C'est alors un choix politique pour le Conseil que de répondre à ce besoin par les langues. Nous trouvons également des évaluations des curriculums (lancées par l'Unité des Politiques linguistiques) et des textes de référence pour promouvoir et inciter les États membres à aller vers une telle éducation. En conséquence, en Europe, il se trouve que l'année d'entrée en LV1 est plutôt homogène : entre 6 et 8 ans en moyenne en 2016 vs entre 8 et 10 ans en 2003 (Eurydice, 2017 : 32). Mais surtout ce que nous apporte cette plateforme c'est de comprendre le lien politique entre le Conseil et ses États membres. Nous rappelons que ces travaux de promotion de l'éducation plurilingue répondent à un besoin de cohésion et d'inclusion sociale en Europe formulé par les États membres. Ce qui signifie que le rôle politique du Conseil est de donner une réponse politique à ses membres. Par exemple, citons le

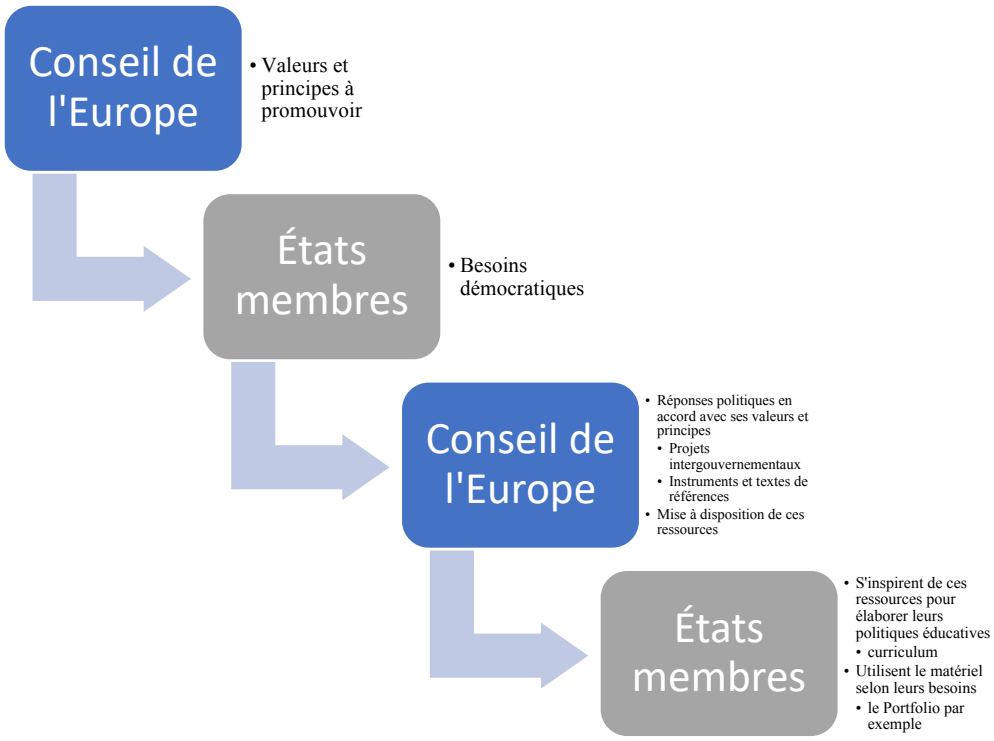
[16] https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages [consulté le 5 février 2018].
[17] https://www.coe.int/fr/web/portfolio [consulté le 5 février 2018].

cas de la Charte des langues régionales et minoritaires de 1992 qui n'a toujours pas été ratifiée par l'État français (entre autres), et cela n'a aucune conséquence politique auprès du Conseil. Cependant une fois ratifiée, la charte entraîne une liste d'obligations à l'égard des langues concernées dans le pays[18].

Comme dit dans la présentation de la plateforme, les travaux du Programme des politiques linguistiques sont des analyses, des instruments et des textes de référence mis à disposition des États pour la mise en œuvre de leurs propres politiques linguistiques. Le lien entre le Conseil et ses membres est plus un lien de « donneur-receveur » de recommandations politiques, de demandes et de solutions. Pour reprendre les mots de J. Trim (1998 : 32) « il s'efforce d'atteindre des consensus par la seule persuasion », ce qui n'est pas une mince affaire, en particulier dans une société européenne dominée par l'économie où il semble parfois que seuls l'argent et le rapport de force peuvent convaincre. Ce lien est aussi un lien financier puisque les États membres subventionnent le Conseil et ses travaux. C'est donc tout à leur honneur que de rentabiliser leur investissement en utilisant ces instruments mis à disposition.

[18] Pour plus d'informations : https://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148/declarations?p_auth=adpW1NPl [consulté le 6 février 2018].

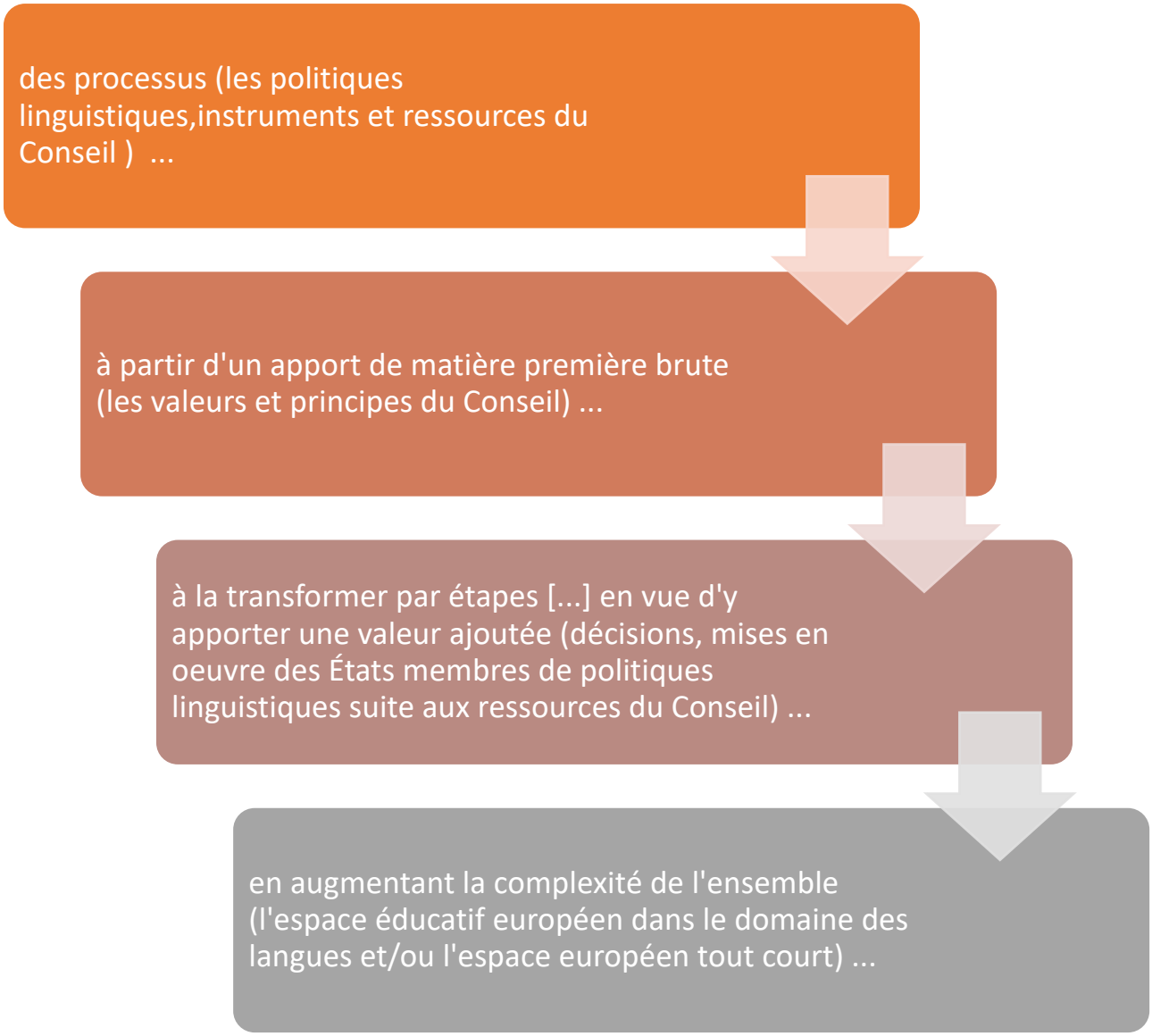
Nous avons créé le schéma suivant pour permettre au lecteur de comprendre la démarche procédurale de développement de politique linguistique au sein du Conseil de l'Europe :



Ce schéma nous permet de visualiser que nous avons affaire à une approche politique descendante. « Une approche dite descendante, ou approche *top-down* [...], implique des processus qui, à partir d'un apport de matière première brute, visent à forger celle-ci, à la transformer par étapes [...] en vue d'y apporter une valeur ajoutée en augmentant la complexité de l'ensemble. » (source : Wikipédia[19]).

[19] https://fr.wikipedia.org/wiki/Approches_ascendante_et_descendante [consulté le 6 février 2018].

Avec le schéma suivant, nous avons paraphrasé les termes de cette définition et pour permettre au lecteur de comprendre ce que signifie une telle approche dans ce contexte :



1.3 L'éducation plurilingue et interculturelle, une ambition européenne

1.3.1 La compétence plurilingue, le plurilinguisme, définitions des termes

C'est sous la plume de Daniel Coste que la notion de compétence plurilingue voit le jour en 1991 (rapporté par Castellotti & Moore, 2014). La naissance de cette notion coïncide avec la chronologie que nous avons présentée plus haut, l'approche communicative étant « adoptée » à la fin des années 1980, une nouvelle notion vient compléter les travaux en didactique des

langues et cette notion de compétence plurilingue sied au contexte européen plus particulièrement puisqu'en corrélation avec les nouvelles idées de construction européenne qui apparurent au même moment (citoyenneté démocratique, mise en valeur de la diversité européenne...).

À la suite de cela dans les années 1990 des travaux sont menés autour de la définition de la notion. Ceux-ci mèneront à la définition la plus usuelle dans le domaine, celle que l'on retrouve dans le *CECR* (2001 : 129) :

> *On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.*

Nous proposons de la compléter avec une définition donnée par Sheils (2017 : 10) « la compétence plurilingue est transversale en ce qu'elle est en mesure de fournir des ressources de toute nature (communicative, discursive, formelle) pour accompagner l'appropriation de langues non encore connues. Elle est riche de convergences positives qui peuvent être stimulées par la réflexion métalinguistique ». Ces deux définitions nous permettent de voir que la compétence plurilingue apporte à la fois un capital linguistique à mobiliser pour l'apprenant mais que c'est aussi une compétence à développer notamment par le biais de l'école comme nous le verrons dans notre analyse. Cette compétence est marquée par la pluralité et de ce fait par le décloisonnement sur le plan culturel et langagier. Cette compétence définit l'acteur social, le locuteur et le place sur le paradigme de la pluralité.

On remarquera que le chapitre du *CECR* dans lequel figure la définition *importante* de la compétence ne contient même pas le mot « plurilinguisme » dans son titre « Diversification linguistique et curriculum ». Ceci rejoint l'idée de Castellotti & Moore que la notion n'apparaît qu'en « filigrane » (2014 : 292) alors qu'elle est « censée sous-tendre l'ensemble [du cadre] » (*loc. cit.*). Coste, explique que cette « seconde ligne principale [et] plus discrète » (2017 : 15), comparée aux échelles de compétences qui font en partie le succès du *CECR*, a en ensuite bénéficié d'un « travail d'approfondissement et de construction conceptuelle » (*loc. cit.*) dans les années qui suivirent la publication du *CECR.* Nous voyons là que le cadre proposé ne suffit

pas pour ce qui est de la compétence plurilingue et bien qu'il soit celui qui lança l'impulsion politique pour la mise en œuvre de politiques linguistiques en faveur du plurilinguisme nous verrons plus bas qu'un autre instrument est venu le compléter afin de répondre à cette ambition éducative. Comme le dit Coste le *CECR* apporta des « éléments de rupture » (*ibid.* : 17) avec les notions du passé :

> *-la reprise de la notion de compétence plurilingue, posée au niveau de l'acteur social et déstabilisant quelque peu le mythe du locuteur natif idéal et celui d'une maîtrise langagière homogène à équilibrer entre oral et écrit, production et réception ;*
>
> *- la mise en question de curriculums cloisonnant les langues étrangères les unes par rapport aux autres tout en leur fixant des objectifs d'apprentissage homologues et analogues*
>
> *(loc. cit.)*

Ces éléments de rupture présentés par Coste nous rappellent les approches plurielles telles que nous les trouvons dans le *Cadre de référence des approches plurielles des langues et des cultures* (désormais *CARAP*) (Candelier & *al.*, 2012), ainsi que les objectifs de l'instrument. Comme nous le rappelons plus bas, la notion de locuteur natif idéal n'est plus pertinente dans une Europe plurielle et surtout cette notion ne répond pas au besoin de communication et de compréhension mutuelle appuyé par le Conseil. Quant à la remise en question des curriculums cloisonnants c'est en partie en cela que les approches plurielles sont idéales, puisqu'elles sont des approches « décloisonnantes ».

Nous allons désormais apporter une précision terminologique. En effet, plurilinguisme et multilinguisme sont deux notions qui peuvent être confondues ou opposées. Puisque notre travail de recherche porte sur les travaux du Conseil de l'Europe nous allons apporter des précisions telles que nous les trouvons dans les travaux du Conseil ainsi que dans les travaux des chercheurs ayant travaillé avec le Conseil. Ainsi notre définition sera teintée par l'idéologie européenne, que nous avons décrite plus haut, puisqu'ancrée dans les travaux du Conseil. Le *CECR* indique que le « « multilinguisme » est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues dans une société donnée » (2001 : 11), tandis que le plurilinguisme renvoie à la notion « d'expérience[s] langagière[s] » en contexte qui, avec les connaissances, contribuent à la construction d'une compétence où « les langues sont en corrélation et

interagissent » (*loc. cit.*). Il est alors souligné que le plurilinguisme est une notion servant la communication entre locuteurs. Pour Castellotti & Moore (2014) cette distinction des deux termes porte sur une notion relevant du social (multilinguisme) et relevant de l'individuel (locuteur). Ce qui explique pourquoi le terme compétence est associé à la notion de plurilinguisme et non de multilinguisme. Dans ce sens nous avons trouvé dans une autre publication du Conseil, cette définition pour multilinguisme (étant opposé à plurilinguisme) où il n'est pas associé à la notion de compétence « le multilinguisme désigne ici exclusivement la présence de plusieurs langues dans un lieu donné » (Conseil de l'Europe, 2007 : 18). De plus les préfixes pluri- et multi-, venant tous deux du latin, ont une signification assez distincte qui nous permet de comprendre la dichotomie des notions ; pluri- est un préfixe impliquant une pluralité et multi-, lui, implique la notion de nombre. C'est à dire que dans la pluralité le point de vue se porte sur plusieurs individus tout en considérant la singularité de chacun alors qu'avec le préfix multi- c'est une question de nombreux individus et donc une notion numérique globale plutôt que de singularité. Le Conseil a donc repris les termes des chercheurs travaillant avec lui, notamment Daniel Coste, et cette distinction des deux termes s'est ainsi diffusée dans le domaine de la didactique.

De la même façon, comme nous l'avons vu plus haut, le « foisonnement de recherches » (*ibid. :* 296) en parallèle des nouvelles ambitions en matière de politiques éducatives linguistiques entraînèrent un glissement de la notion de **bi**linguisme vers celle de **pluri**linguisme (*ibid.*). Ces recherches concernent notamment la déconstruction des mythes du bilingue comme étant deux monolinguismes superposés ou de la norme du natif comme étant « parfaite », aux côtés de recherches montrant la complexité du cortex linguistique d'un individu (Simon, 2017). En conséquence, ce changement de paradigme entraine, d'après Castellotti & Moore, la compétence vers trois directions déterminantes :

- La première étant « le développement d'une expérience directe [et non plus] une simple exposition » à la diversité (*ibid.* : 300). En d'autres termes cela peut revenir à travailler la compétence dans toute sa complexité et non plus tenter de la développer à la manière de la « pédagogie couscous », une folklorisation implicite des langues et des cultures (idée de Demorgon apparue dans les années 1980 reprise par Lemaire, 2012) ;
- La deuxième étant la construction « d'une *conscience réflexive* explicite contribuant à l'édification d'une culture socio- et métalinguistique plurielle » (Castellotti & Moore, 2014). Les travaux de de Pietro dans les années 1990 qui allient éveil aux langues et développement de la compétence métalinguistique illustrent cette direction prise par la didactique du plurilinguisme ;

- La troisième étant « la conscience du rôle de la diversité » (*ibid.*) dans l'apprentissage et l'enseignement, une notion qui emboîte le pas aux approches plurielles que nous aborderons plus bas. Ces approches seront présentées comme répondant à ce besoin de diversification des enseignements, de décloisonnement des compétences et de vision holistique de l'enseignement et apprentissage des langues.

La notion de compétence plurilingue concerne notamment l'idée d'une entité linguistique complexe, grâce aux avancées en neuroscience et en acquisition des langues qui ont permis de comprendre que les langues ne sont pas juxtaposées dans le cerveau tels des dictionnaires de langue sur une étagère. Par ailleurs, Costes (2001 : 192, cité par Castellotti & Moore, 2014 : 297) a formulé la notion ainsi : « la capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée ». Nous avons là vraiment l'idée d'un locuteur, acteur social qui a à sa disposition une « palette de ressources » (*loc. cit.*) qui d'après Castellotti & Moore met en exergue « la diversité des modalités de construction et d'évolution des ressources [...], la mise en relation de la compétence avec [...] les expériences [...], une mise en lumière [...] des réglages identitaires » (2014 : 298). Ces idées de compétence complexe et composite, d'expériences du locuteur, de compétences plurielles de l'acteur sociale siéent parfaitement au contexte pluriel européen.

Nous allons maintenant aborder le cas de la compétence plurilingue sur un plan politique et voir comment le Conseil de l'Europe envisage de mettre en place une éducation en faveur du plurilinguisme. Pour cela prendrons appui sur un texte destiné aux décideurs politiques et institutionnels pour souligner que la question du plurilinguisme va au-delà de la simple définition d'une compétence mais que c'est aussi une question politique avec des enjeux éducatifs importants.

1.3.2 Pourquoi le plurilinguisme en Europe ?

La publication *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007) (désormais *Le Guide*) a été conçue entre 1999 et 2007. Jean-Claude Beacco et Michael Byram en sont les principaux auteurs aux côtés d'un Comité formé en vue de la Conférence de Innsbruck en 1999, son contenu tient aussi compte des suggestions et des remarques faites lors d'autres rencontres de ce type. Ce texte est destiné aux gouvernements nationaux, il est aussi une des ressources

proposées par le Conseil pour expliciter « les finalités [...]et identifier les moyens » (*Le Guide*, 2007 : 120) de mise en œuvre d'une politique linguistique du plurilinguisme par les gouvernements. Le document fait suite au long processus que nous avons décrit plus haut. Il fait aussi suite à la publication du *CECR* (2001) qui avait introduit la notion de compétence plurilingue. *Le Guide*, va chercher « [à « recadrer »] l'enseignement des langues étrangères à l'intérieur d'un projet éducatif d'ensemble » (Coste, 2017 : 19). Ce texte politique est l'expression de l'ambition d'éducation plurilingue et interculturelle, sur lequel les gouvernements nationaux pourront s'appuyer. Les auteurs vont en ce sens en mentionnant que ce document cherche « à réduire [...] la part de décisions au coup par coup [...] au profit d'un « concept global » » (*ibid.* : 9). Par souci démocratique les auteurs soulignent que cet instrument n'est pas prescriptif mais que les décisions prises doivent susciter l'adhésion des acteurs concernés et non imposer ces politiques. Les décideurs politiques ont dans leur main un guide qui recense et clarifie les enjeux, les idées et les principes établis par le passé lors des Recommandations, Conventions et Conseil.

Le plurilinguisme représente une finalité qui contribuerait au dessein européen de citoyenneté démocratique. *Le Guide* tente de sensibiliser les décideurs « aux enjeux sociaux des politiques linguistiques » (2007 : 11), il offre un cadre pour l'élaboration ou la réorganisation des systèmes éducatifs nationaux fondés sur le développement de la compétence plurilingue des apprenants.

> *Car le plurilinguisme se rapporte à la fois à la protection légale des groupes minoritaires, à la préservation du patrimoine linguistique européen, au développement des compétences linguistiques des individus, à la création d'un sentiment d'appartenance à l'Europe dans le cadre de la citoyenneté démocratique.* (2007 : 32)

Il n'est pas pertinent de doter l'Europe d'une ou plusieurs langue•s officielle•s. En effet c'est un espace pluriel et original dans sa forme. Le Conseil considère qu'aucune langue ne peut représenter l'appartenance à cet espace. Au contraire, la diversité linguistique et culturelle est le fondement de l'identité européenne. Selon Castellotti & Moore (2014), l'ambition est désormais de développer le plurilinguisme des européens *avec* et *au travers* de ces langues présentes dans l'espace européen. La représentation démocratique est alors essentielle à l'Europe pour éviter le non-respect des droits de tous les groupes linguistiques vivant en

Europe[20]. Il en va de même pour les politiques sociales, les compétences en langues (nationales, régionales, étrangères ou minoritaires) étant essentielles à la cohésion sociale (intégration professionnelle, lutte contre la marginalisation). C'est pour cela que sur un plan linguistique le Conseil de l'Europe ne peut utiliser les mêmes principes que les États nations (à savoir avoir une/des langue•s officielle•s), aucune langue ne peut être privilégiée dans les systèmes éducatifs européens. Les auteurs du *Guide* argumentent aussi que l'utilisation de *linguas francas*[21] irait à l'encontre de la cohésion culturelle entre européens, pour eux « l'Europe a besoin de principes linguistiques communs davantage que de langues communes » (*ibid.* : 32).

Dès lors, à travers *Le Guide* (2007) le Conseil de l'Europe met sur le devant de la scène l'éducation plurilingue et interculturelle comme étant une approche à privilégier par les gouvernements nationaux. Le Conseil considère que le plurilinguisme est un enjeu et un principe européen qui doit être promu en partie par l'éducation. Les gouvernements nationaux sont donc appelés à mettre en œuvre des politiques linguistiques « autrement qu'à partir du lien fort actuellement établi entre l'appartenance à un même ensemble politique et les langues parlées par les membres de ce groupe » (*ibid.* : 33). Briser ce lien groupe d'appartenance <–> langue se ferait par le développement de la compétence plurilingue puisqu'elle amène une vision holistique/globale de la notion de langue et langage et non plus une association ensemble politique <–> membre de ce groupe. D'autant plus que sur un plan *supranational*, ce lien n'est pas faisable en Europe puisque, comme expliqué plus haut, la diversité linguistique est essentielle à l'identité européenne, aucune langue n'est et ne peut être privilégiée. Donc si un État s'inscrit dans le contexte politique européen il s'engage à travailler sur ce sentiment d'appartenance à l'Europe, ceci se faisant notamment par un enseignement plurilingue et interculturel qui permettra entre autres de décloisonner la notion d'appartenance à un ensemble et langue•s des membres de ce groupe. La citation ci-dessous conclut cette partie sur le besoin de plurilinguisme en Europe et montre que cet ancrage dans l'espace européen entraîne des enjeux qui peut-être n'auraient pas lieu d'être dans d'autres régions politiques. En effet,

[20] *Cf*. la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en France (Conseil de l'Europe : 1998), https://www.coe.int/fr/web/european-charter-regional-or-minority-languages/the-objectives-of-the-charter- [consulté le 4 mai 2018].

[21] L'anglais et le français sont les deux langues d'usage au Conseil. Les auteurs parlent de *linguas francas* à l'échelle européenne, institutionnalisées par les États nations sous les ordres politiques des institutions européennes. Même s'il peut sembler que l'anglais peut faire office de *lingua franca* européenne, son enseignement LV1 revient d'une décision nationale et non européenne.

l'Europe est devenue un espace politique à part entière, ce qui entraîne le besoin pour les systèmes éducatifs nationaux d'avoir un discours éducatif commun :

> *« Les politiques linguistiques éducatives ont partie liée avec l'éducation aux valeurs de la citoyenneté démocratique parce que leurs finalités sont complémentaires : l'enseignement des langues, lieu privilégié du contact interculturel, constitue un secteur où intégrer concrètement dans les systèmes éducatifs une éducation à la vie démocratique dans ses dimensions interculturelles. » (ibid. : 38)*

Le Guide n'offre pas de solutions didactiques mais cherche plutôt à proposer pourquoi et comment mettre en œuvre une politique linguistique éducative en faveur du plurilinguisme. Le texte prend appui sur les textes de référence du Conseil de l'Europe depuis 1954, les auteurs reviennent à plusieurs reprises sur la dimension temporelle des travaux en faveur des langues en Europe comme pour appuyer le fait que c'est une question actuelle à laquelle il est désormais temps de répondre par la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle sur le plan national. *Le Guide* présente les langues comme objet légitime pour la mise en place d'une politique nationale spécifique. Il argumente en faveur du plurilinguisme et définit de nombreux concepts et offre les méthodologies nécessaires de recueil de données relatives aux langues (besoin, informations disponibles...) afin que les gouvernements puissent identifier les besoins et enjeux locaux. Cependant ce texte ne s'adresse pas uniquement aux gouvernements nationaux, les destinataires sont les preneurs de décisions, peu importe à quelle échelle (nationale, régionale, locale...). Ainsi la mise en place d'une telle éducation ne dépend pas uniquement des gouvernements nationaux. Par exemple en France, la situation du plurilinguisme est compliquée, Blanchet et Clerc Conan (2015 : 61) parlent de la « sacralisation du monolinguisme de langue française » et remarquent « une contradiction majeure » (*ibid.* : 63) entre cette idéologie et les nouveaux programmes de l'Éducation Nationale qui semblent s'ouvrir à la diversité linguistique, aux variétés linguistiques. Le fait qu'une association comme *D'une langue à l'Autre* (DULALA) soit agréée par l'Éducation nationale[22] va en ce sens. À la fois nous voyons une prise en compte de l'éducation plurilingue et interculturelle dans un contexte toujours ancré idéologiquement dans le monolinguisme national. On voit bien que ces enjeux ont touché des décideurs à un niveau local et bien qu'une telle éducation ne soit pas

[22] https://www.dulala.fr/association/ [consulté le 6 mai 2018].

franchement mise en place par l'Éducation nationale, le fait que DULALA soit reconnue par le Ministère représente un pas vers une politique linguistique éducative du plurilinguisme en France. La question maintenant est de savoir quels sont plus précisément les principes d'une telle éducation et comment ceux-ci se réalisent sur un plan didactique.

1.3.3 Les principes d'une éducation plurilingue et interculturelle

Le Conseil et ses auteurs considèrent que les langues ont une place centrale, ainsi que les systèmes éducatifs, « par rapport aux problèmes de société à affronter en Europe à partir des principes partagés » (2007 :10). Les auteurs du *Guide* encouragent les gouvernements à fonder leurs politiques linguistiques centrées sur le plurilinguisme sur un plan social en tant que valeur et compétence car cela se révèle être une des clés pour affronter ces problèmes mais aussi sur un plan didactique car « la finalité d'une éducation plurilingue est de développer la compétence linguistique et le répertoire de langues des locuteurs » (*loc.cit.*). Cette compétence entre autres est au fondement de « l'acceptation positive de la diversité linguistique » (*ibid.* : 119). Ces deux dernières citations explicitent les principes d'une éducation plurilingue et interculturelle, soit une éducation qui permettra le développement du répertoire langagier et le développement de la notion de bienveillance linguistique[23].

Le Guide emploie le terme de « répertoire linguistique » alors que nous employons le terme « répertoire langagier » (*CECR*, 2001 : 11), la différence est purement terminologique selon Dufour (2014) qui mentionne un « flottement théorique » autour de la notion (§6). La définition du *CECR* (2001 : 11) parle « [d'] expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel » et de la « [construction d'] une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » alors que *Le Guide* définit la notion de répertoire linguistique comme « l'ensemble des variétés linguistiques [...] maîtrisées par un même locuteur, à quelque degré et pour quelque usage que ce soit » (2007 : 126). Les deux définitions se rapportent aux langues faisant partie de l'environnement du locuteur et à ses compétences vis à vis des langues. La définition du *CECR* insiste sur le fait que ces langues font partie d'un même ensemble cognitif, et non compartimenté. Nous allons préférer le terme répertoire langagier. Cependant la notion dans le cadre d'une éducation plurilingue signifie plus précisément (*Le Guide,* 2007 : 41) :

[23] Un terme qui revient plusieurs fois dans *Le Guide* (2007) aux pages 41, 59 ou 82.

- « de faire que chacun prenne conscience de la nature de son répertoire linguistique et culturel, en le valorisant », c'est à dire permettre aux apprenants à se reconnaître (soi et l'Autre) en tant que locuteur plurilingue, c'est un travail sur l'identité par la légitimation du plurilinguisme et d'être sensibilisé à la diversité linguistique qui les entoure ;
- « de développer et améliorer celui-ci », que ce soit l'acquisition d'une langue cible ou la compétence plurilingue plus largement, à savoir la capacité à gérer les variétés linguistiques du répertoire de l'apprenant ;
- « de donner à chaque locuteur les moyens de le développer par lui-même, par une acquisition autonome réflexive », par là nous entendons le développement de la compétence métalinguistique des apprenants pour permettre une meilleure réflexion sur la langue en tant qu'objet. C'est à dire des stratégies cognitives permettant à un utilisateur de la langue d'avoir une pensée construite à propos du langage et de le contrôler suivant les codes d'une culture communicative donnée[24] (Dahm, 2017). Plus simplement pour Cummins (1991, dans Dahm, 2017) il s'agit d'un système de gestion des langues par un locuteur plurilingue. De ce fait, le plurilinguisme permettrait au locuteur d'avoir un recul sur la langue et donc d'avoir une vision globale permettant d'entrevoir les subtilités métalinguistiques.

Ces finalités éducatives sont en rapport avec le développement du répertoire langagier de l'apprenant. Nous voyons là que cela représente plusieurs facettes dudit répertoire. Néanmoins nous avons mentionné plus haut la bienveillance linguistique comme étant une notion en jeu dans le cadre d'une éducation plurilingue et interculturelle. Cette notion humaniste peut passer inaperçue face aux objectifs d'apprentissage langagier, mais dans le cadre des travaux pour la paix du Conseil de l'Europe cette notion est essentielle. Certaines citations des ouvrages clés du cadre théorique permettent de définir plus précisément la notion. Ainsi dans *Le Guide* c'est « l'acceptation positive de [la] diversité : la prise de conscience par un locuteur du caractère plurilingue de ses compétences peut l'amener à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs » (2007 : 18) ou même plus précisément une « forme de la civilité sociale et de la sensibilité interculturelle qui conduit à accepter une langue telle qu'elle est utilisée (accent, erreurs, régionalismes...) par un autre locuteur (non natif ou natif) ou à ne pas avoir de réaction de rejet pour une langue inconnue et pour ceux qui l'emploient » (*ibid.* :126). La notion de bienveillance linguistique se rapporte alors à une

[24]Repris de cette citation en anglais « as strategies which are applied, either consciously or automatically, to a linguistic message and allow one to think about language and to control language processing within a communicative culture. » (Bialystock, 1987, cité par Dahm, 2017 : 523).

acceptation de la diversité linguistique, à l'opposé du rejet, de la discrimination ou de la victimisation. Ses enjeux sont civiques et peuvent être actifs dans tout domaine de la société. Dans le cas étudié ici, la salle de classe, de développer la bienveillance linguistique chez les apprenants aura des retombées sociales qui joueront notamment sur la cohésion de classe. Pour G. Moskowitz (1978), qui a notamment développé des techniques humanistes pour la classe de langue étrangère, il est essentiel que l'enseignant crée un climat de confiance et de reconnaissance pour construire la cohésion du groupe classe. Donc dans une classe plurilingue ou monolingue, la reconnaissance de la diversité linguistique pourrait avoir un impact sur les élèves allophones par exemple. Par ailleurs, les ressources du *CARAP* suivantes laissent aussi penser que cette notion mérite d'être mise en lumière aux côtés de celle de répertoire langagier[25] :

- A 4 « Acceptation positive °°de la diversité °linguistique / culturelle° / de l'autre / du différent°° » (2012 : 39) ;
- A 4.1 « Maitrise de ses °résistances / réticences° envers ce qui est différent °linguistiquement / culturellement° » (*loc. cit.*) ;
- A 4.5.1 « °Acceptation [reconnaissance] / Prise en compte de la valeur° de toutes les °langues / cultures° de la classe » (*ibid.* : 40)

Ainsi cette bienveillance se manifestera dans la classe par l'absence de rejet de l'Autre et en conséquence par l'ouverture à l'Autre. Dans le cadre d'une éducation plurilingue et interculturelle elle concerne notamment la légitimation de la diversité linguistique (dans et à l'extérieur de la classe). Ce n'est pas uniquement l'attitude bienveillante de l'interlocuteur « dans les échanges exolingues (entre interlocuteurs ne partageant pas les mêmes répertoires linguistiques et culturels) » (Castellotti & Moore, 2014 : 300). Cette construction d'acceptation de l'Autre passe d'abord par une construction de la représentation de soi. Par exemple nous considérons comme enjeu pour le développement de cette notion, la nécessité pour l'apprenant de se reconnaître en tant que locuteur plurilingue, le besoin de reconnaître et faire reconnaître sa singularité auprès de ses pairs. Un aspect que nous avons également abordé plus haut dans le cadre de la définition des enjeux du développement du répertoire langagier de l'apprenant, qui nécessite également une décentration de l'apprenant de son groupe linguistique (*CARAP* : 2012).

[25] Convention graphique : « 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. » (*CARAP* : 2012 : 18). Pour plus de précisions cf. p.42 *infra.*

Les notions de développement du répertoire langagier et de la bienveillance linguistique (dans leurs aspects développés) sont alors les finalités principales d'une éducation plurilingue et interculturelle telle que prônée par le Conseil de l'Europe. C'est désormais sur le plan didactique que la question se pose de savoir comment faire en sorte que ces principes soient actifs par le biais d'une éducation plurilingue et interculturelle.

1.3.4 Quelles formes d'enseignement et d'apprentissage du plurilinguisme ?

1.3.4.1 L'ambition du Conseil de l'Europe à travers Le Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques

Le Conseil donne à l'éducation plurilingue deux finalités « l'acquisition de compétences linguistiques et celle de compétences interculturelles, qui ne se traduisent pas nécessairement par l'acquisition de compétences langagières effectives. » (*Le Guide*, 2007 *:* 73, Beacco et al., 2016). Des formes qui développeront et prendront appui sur le répertoire langagier de l'apprenant, puisque le plurilinguisme est une compétence « constitutive des individus en tant que locuteurs » (*Le Guide*, 2007 : 74). Les institutions de l'État ont « la responsabilité de l'éducation plurilingue » (*ibid.* : 87) plus que d'autres institutions comme l'industrie ou les médias privés car cette éducation langagière s'accompagne aussi d'une éducation citoyenne par la transmission de valeurs propres à l'éducation au plurilinguisme.

En accord avec la réflexion didactique actuelle, *Le Guide* soutient que l'enseignement d'une langue ne doit pas amener à une maîtrise mesurable en degrés (bien/moyen/mal) mais au contraire s'appuyer sur le caractère « non homogène des répertoires linguistiques » (*ibid.* : 105). Cette optique d'enseignement permet alors de diversifier les enseignements. De plus les résultats sont désormais mesurables grâce aux cadres offrant des typologies de compétences (le *CECR* et le *CARAP*) et les auteurs soulignent l'utilité du *CECR* pour l'élaboration des programmes vis à vis de celles-ci. Enfin, sur le plan scolaire, *Le Guide* plaide en faveur de la diversification de l'offre de langues et de méthodes d'enseignements pour amener à la culture du plurilinguisme.

Le Guide n'offre pas de solution didactique, les auteurs le disent eux-mêmes « les problèmes de politique linguistique trouvent d'abord leurs solutions au niveau politique et non à celui de la didactique des langues » (2007 : 112), il se place sur un plan plus *macro* puisqu'il

concerne toute la complexité d'une mise en œuvre d'une politique linguistique du plurilinguisme. Bien qu'il explicite « les finalités assignées aux [politiques] » nous pensons qu'il ne permet pas « d'identifier les moyens techniques pour les mettre en œuvre » (*ibid.* : 120). Dans le chapitre final les enseignements bilingues, l'intercompréhension et l'éveil aux langues sont mentionnés, ces deux derniers étant considérés comme faisant partie des approches plurielles. Le cas des solutions didactiques se trouve plus à un niveau local (choix des institutions, des établissements). D'autant plus que les méthodologies d'enseignement sont extrêmement variées de nos jours et même si nous sommes dans une optique actionnelle, la recherche en didactique a permis aux enseignants d'avoir à disposition de nombreuses méthodologies pouvant s'adapter à leur situation d'enseignement. Les décideurs ne trouveront pas de suggestions de méthodes d'enseignements plus appuyées, ce qui est dommage compte tenu du pouvoir de diffusion et d'influence de ce texte, certaines méthodes pourraient être plus mise en valeur auprès des institutions. La nature politique de ce texte en fait le seul texte à un niveau supranational susceptible d'influencer les États, le Conseil par sa nature est là auprès des décideurs pour la mise en œuvre de nouvelles politiques dont le plurilinguisme est le principe. Sheils (2017) appuie l'idée que nous avons abordée, étant celle que la mise en œuvre de cette éducation est désormais du ressort des instances éducatives nationales. Il espère aussi que cette diffusion papier contribuera « à une meilleure réception de l'idée plurilingue » (*ibid.* : 10) puisqu'à l'heure actuelle et malgré les nombreuses années de travail des chercheurs les « réticences » (*loc. cit.*) sont toujours là.

1.3.4.2 Une éducation à et par la diversité

Ainsi, l'ambition d'une telle éducation va au-delà des enjeux internationaux de communication et tente de transmettre des valeurs humanistes dans le cadre d'une éducation qui se veut holistique. De ce fait, les langues « participent aussi de finalités éducatives plus vastes comme la mise en évidence et reconnaissance d'un environnement langagier et culturel pluriel à valoriser, la complexification des représentations qu'ont les acteurs sociaux de cette pluralité, la contribution à l'inclusion et la cohésion sociale » (Simon, 2017 : 26). On voit là que les finalités de l'enseignement des langues vont bien au-delà de la simple finalité communicative. Pour Coste (2013 : 13) c'est « une éducation **à** et **par** la pluralité linguistique et culturelle », il pointe alors du doigt la nécessité de la démarche éducative. Pour le Conseil cela se ferait idéalement dans le cadre d'un curriculum plurilingue c'est à dire un parcours éducatif qui engloberait toutes les expériences d'apprentissage d'un apprenant (Beacco et al.,

2016). Pourtant cette démarche n'est pas encore institutionnalisée, notamment en France où l'idéologie monolingue est encore très présente (Blanchet & Clerc Conan, 2015), et elle sera d'abord à l'initiative locale ou individuelle. Cette démarche se manifestera par des approches pédagogiques qui permettront la réalisation des finalités d'une éducation plurilingue et interculturelle (l'éducation **à**).

Dans cette optique de « didactique du plurilinguisme » (Candelier & Castellotti, *sine data*), c'est à dire la réflexion et les pratiques avec le développement du plurilinguisme comme finalité, les approches plurielles semblent sortir du lot. Pour Candelier (2008) elles ont une place centrale dans le domaine de la didactique des langues. Il définit ces approches comme « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles [opposée à une approche singulière où] le seul objet d'attention est une langue ou culture [...] prise isolément » (*ibid.* : 68). Il semble alors que ces approches soient les candidates idéales pour une éducation au et par le plurilinguisme, en particulier puisqu'elles mettent en œuvre plusieurs variétés linguistiques en même temps, elles répondent au besoin d'une démarche par la pluralité linguistique. Enfin pour revenir dans le cadre du Conseil de l'Europe, les approches plurielles ont fait l'objet d'une attention toute particulière dans le cadre du projet *Cadre de référence des approches plurielles des langues et des cultures* (2012) (*CARAP*) du Centre européen pour les langues vivantes, à Graz, en Autriche. Il s'agit d'une publication, de matériaux, d'un référentiel, en bref tout un projet didactique mené dans le cadre du programme du CELV depuis 2004[26] par une équipe sous la direction de Michel Candelier. Un tel projet, ainsi que sa publication, sont la preuve que les approches plurielles semblent être des outils pour une éducation plurilingue et interculturelle permettant de répondre à l'ambition du Conseil. La prochaine sous-partie portera sur le *CARAP* et les approches plurielles pour voir comment ceux-ci s'emboîtent et comment ils s'inscrivent dans le cadre de l'ambition éducative du Conseil.

[26] Lors du projet à moyen terme de 2004-2007 Les langues pour la cohésion sociale :https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2004-2007/tabid/156/language/fr-FR/Default.aspx [consulté le 6 mai 2018] sous le nom de *A travers les langues et les cultures - CARAP: Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*.

1.4 Le *CARAP* un cadre dédié à la didactique du plurilinguisme

1.4.1 Genèse et logique d'élaboration

Le projet du CARAP[27] s'inscrit dans le cadre du programme à moyen terme du CELV de 2004-2007 « Les langues pour la cohésion sociale » et s'est poursuivi lors du programme à moyen terme suivant entre 2008 et 2011 « Valoriser les professionnels en langues ». C'est la publication issue de ce dernier qui concerne notre étude puisque c'est la version la plus aboutie du projet qui présente le cadre complet. Candelier et de Pietro (2014) expliquent que le projet devait s'inscrire dans la philosophie actuelle du Conseil de l'Europe, à savoir que le projet devait concerner « l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle [et] devait prendre en compte la question de la cohésion sociale et contribuer [...] à l'élaboration d'outils de référence » (2014 : 312). Des enjeux en accord avec *Le Guide* (2007) qui était en élaboration au même moment que la genèse du CARAP. Le projet est indéniablement un projet du Conseil pour réaliser son ambition d'éducation au plurilinguisme.

Candelier et de Pietro nous précisent que ce projet voit le jour quelques années après la publication du *CECR* (2001) dans l'espoir de le « compléter et [de l'] approfondir » (*loc. cit.*). En effet, ils lui reprochent de « rest[er] essentiellement centré sur des approches qui envisageaient les langues comme indépendantes les unes des autres, comme cloisonnées » (*ibid.* : 313) alors que *Le Guide* (bien que non publié à l'époque) au contraire prône un décloisonnement des enseignements, c'est à dire la mise en relation des enseignements, notamment dans le cas du plurilinguisme puisque les compétences acquises sont transférables pour en acquérir d'autres (Conseil de l'Europe, 2007 : ch. 6.1). *Le Guide* définit le décloisonnement des enseignements comme tel : « préconiser la mise en place de concordances et de convergences effectives entre ces enseignements, entre eux et avec les enseignements non linguistiques. » (*ibid.* : 95) Candelier et de Pietro regrettent que bien que le *CECR* s'appuie sur la compétence plurilingue, il ne « porte guère sur la pluralité des langues en tant que telle » (2014 : 313.), sur le caractère pluriel et non juxtaposé de la compétence. De ce fait le *CARAP* cherche à « expliciter [...] les aspects de cette compétence plurilingue et pluriculturelle qui ne relèvent pas de la maitrise d'une variété linguistique ou culturelle particulière » (*loc. cit.*). Enfin, les auteurs souhaitaient mettre en valeur les approches plurielles qui, outre d'être des

[27] Nous ferons la distinction du projet CARAP et de la publication *CARAP* (2012) par la mise en italique de l'acronyme pour parler de la publication.

démarches de sensibilisation (l'éveil aux langues ou l'intercompréhension entre langues parentes), portent sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui seront les notions clés du référentiel.

Si le groupe d'experts a choisi les approches plurielles comme sujet principal de ce cadre, c'est parce qu'elles sont les plus susceptibles de comporter des éléments issus de la définition de la compétence plurilingue du *CECR*. Leur corpus était donc un ensemble de « publications-sources », relatant des expériences ou des observations de terrain, appartenant au courant des approches plurielles. Candelier et de Pietro définissent les approches plurielles des langues et des cultures comme « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant à la fois *plusieurs* (=plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches *singulières* dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est *une* langue ou *une* culture [...] prise isolément » (*ibid. :* 314-315). Cette définition renvoie à ce que nous avons dit plus haut concernant le décloisonnement des enseignements. Par le fait que les approches plurielles impliquent plusieurs variétés linguistiques, elles permettent des concordances et convergences, qui sont deux notions s'actualisant dans le contexte européen en général (la libre circulation des populations permet la convergence des peuples par exemple). Dans le cas de l'enseignement des langues, cela signifie que l'intercompréhension permettra aux apprenants de remarquer des concordances de vocabulaire par exemple. Mais surtout, cela signifie qu'avec le *CARAP*, les auteurs souhaitent mettre en avant la pluralité linguistique comme outil pédagogique pouvant développer cette « compétence complexe voire composite » (*CECR*, 2001 : 129). Pour résumer la finalité du *CARAP* et la position des auteurs, nous proposons de détourner le proverbe français « combattre le mal par le mal » en « enseigner et apprendre le plurilinguisme par le plurilinguisme ». Pour le groupe de chercheurs, les approches plurielles semblent alors être privilégiées pour développer les « aspects plurilingues et interculturels » (Candelier & de Pietro, 2014 :315) des apprenants.

Pour établir les descripteurs, l'équipe du *CARAP* a analysé une centaine de publications (*ibid.*) relatives aux approches plurielles pour relever des éléments qui ont permis d'élaborer les descripteurs des *compétences* et des *ressources*. Ces descripteurs ont été organisés de manière cohérente et compréhensible (*ibid.*) pour aboutir au référentiel. Nous reviendrons sur l'organisation du référentiel plus bas. Les auteurs définissent celui-ci comme « censé exprimer les aspects pluriels, inter- voire trans-, composites, complexes, mixtes... de la compétence

plurilingue et interculturelle placée au cœur des préoccupations du Conseil de l'Europe et du CELV » (*ibis.* : 318). Enfin les auteurs ajoutent qu'ils ont entrepris une méthodologie de récolte de données en rassemblant des publications sources relevant des approches plurielles au lieu de superviser une étude de terrain ou de tenir compte de leurs propres convictions. En effet, ils travaillaient sous l'égide du Conseil et du CELV et ceci entraîne une contrainte budgétaire et temporelle (rappelons que dans le cadre du CELV les projets sont menés lors de programmes à durée de 4 ans). L'équipe du projet a donc été contrainte d'entreprendre une méthode concise tout en « [assurant] une certaine représentativité et objectivité du produit, sans exclure pour autant un sérieux examen critique des données sur [...] et la construction d'un cadre complet et rigoureux » (*ibid.* : 321).

L'équipe du CARAP a élaboré un produit voulant combler les lacunes trouvées dans le *CECR* vis à vis de la compétence plurilingue. Pour orienter leur référentiel vers ces multiples aspects, les auteurs ont pris appui sur des sources didactiques relevant des approches plurielles car celles-ci abordent la pluralité par la pluralité. Ce référentiel est destiné aux enseignants et aux formateurs pour leur servir de base dans leur démarche didactique, à la manière du *CECR*, mais dans une démarche didactique « plurielle », c'est à dire qui souhaite prendre appui sur la diversité et les variétés linguistiques et culturelles pour la transmission des connaissances. Cette démarche est en accord avec l'ambition du Conseil de l'Europe telle que décrite par les principes fondateurs de l'éducation plurilingue et interculturelle[28]. Une ambition qui prit forme avec la publication du *CECR* et avec le lancement de la Journée européenne des langues en 2001.

1.4.2 Les approches plurielles et le *CARAP*

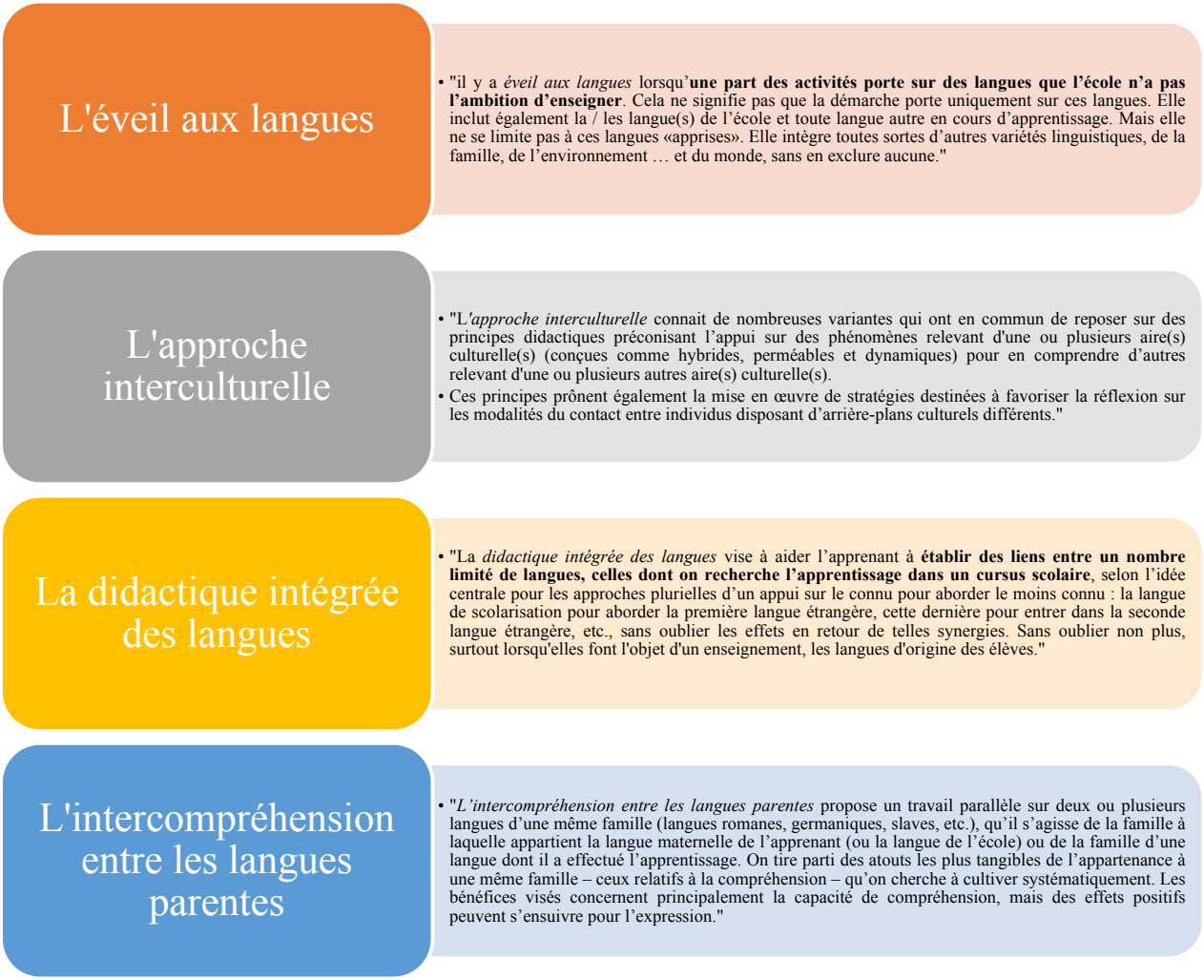
Les approches plurielles telles que théorisées et formalisées dans le *CARAP* sont les suivantes : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes, la didactique intégrée et l'approche interculturelle. Ces quatre approches d'origines indépendantes sont apparues au 20ème siècle mais c'est récemment qu'elles ont été réunies sous un même terme-chapeau car elles relèvent toutes de la « mise en œuvre d'activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (=plus d'une) variétés linguistiques et

[28] Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle, site web du Conseil de l'Europe, https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/ [consulté le 18 mai 2018].

culturelles » (Candelier & Schröder-Sura, 2015). Dans leur article « Les approches plurielles et le CARAP : origines, évolutions, perspectives » (Babylonia 02/15) Candelier et Schröder-Sura justifient le recours à ces quatre approches seulement ; certains peuvent contester le nombre de ces approches dans la mesure où si ce qui les unit est cette caractéristique d'impliquer plusieurs variétés, cette caractéristique n'est pas exclusive à celles-ci (de Pietro, 2014). Par exemple, une approche que certains pourraient considérer comme faisant partie des approches plurielles, les EMILE[29]. Bien qu'elles prennent appui sur une autre variété linguistique, la volonté de traiter la langue de façon singulière est présente puisqu'elle relève d'un enseignement immersif (*ibid.*), a contrario d'une démarche plurielle qui met en relation les langues. De plus, de Pietro (*ibid.*) insiste sur le fait qu'une approche ou démarche plurielle doit être issue d'un procédé didactisé. Cependant, cela ne signifie pas que les approches plurielles sont fermées, pour l'instant elles ont été « officialisées » au nombre de quatre dans le cadre du projet du *CARAP* par sa qualité d'instrument politique européen. Pour appuyer cette idée Candelier & Schröder-Sura affirment la volonté de l'équipe du CARAP de vouloir « légitimer les approches plurielles trop souvent perçues jusqu'alors comme anecdotiques » (2015 : 16). Nous ajoutons qu'en légitimant les approches plurielles par le biais du *CARAP*, la diversité linguistique et les variétés linguistiques et culturelles le sont aussi aux yeux des destinataires de l'instrument mais aussi des décideurs tels que le Conseil ou les gouvernements nationaux qui promeuvent ces projets. Par exemple le projet *CARAP* est présenté comme un outil sur la plateforme du Conseil de l'Europe[30], il dépasse les murs du CELV (l'entité qui l'a vu naître), ou encore nous remarquons que les approches plurielles et le *CARAP* font l'objet d'un feuillet d'information publié par *la Délégation pour la langue française et les langues de France* en 2015[31], du Ministère de la culture français.

[29]Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère.
[30]https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-learner-and-the-languages [consulté le 21 mars 2018].
[31] http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/Regards-2015-les-approches-plurielles [consulté le 21 mars 2018].

Pour définir les quatre approches plurielles présentées dans le *CARAP* nous allons nous appuyer sur les définitions disponibles sur la plateforme internet du projet[32] que nous introduisons dans le schéma suivant :



Pour résumer, ces quatre approches impliquent en effet plusieurs variétés linguistiques et culturelles :

- Les activités d'éveil aux langues portent sur plusieurs langues en même temps dans un cadre de « situation-problème » qui permet aux apprenants de mettre en relation ces langues dans un processus d'intégration (de Pietro, 2007) ;
- L'approche interculturelle peut être mise en œuvre de façons variées mais le dénominateur commun de ces variantes est les phénomènes caractéristiques d'aires culturelles aboutissant notamment à une décentration de l'apprenant, c'est à dire à

[32] http://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx [consulté le 21 mars 2018].

avoir un regard extérieur. Ceci requiert un apprentissage « systématisé et objectivé » (Abdallah-Precteille, 2013 : 115) ;

- L'intercompréhension entre langues parentes, parce qu'elle a pour but d'établir des liens entre langues d'une même famille par l'observation par exemple, permet à l'apprenant de se décentrer de sa variété linguistique ou encore de faciliter les compétences de compréhension (Dabène, 2002) ;
- La didactique intégrée des langues permet notamment le développement des compétences métalinguistiques en construction conjointe c'est à dire que cette construction métalinguistique se fait pour les deux langues concernées (Candelier, 2016), dans le même article Candelier cite Ducancel et Simon (2004) et parle de « développement des compétences méta-plurilingues » (2016 : 111).

1.4.2.1 Les finalités éducatives des approches plurielles

Ces approches s'opposent aux approches dites singulières, qui n'abordent qu'une langue à la fois. C'est à dire que ces approches perpétueraient le cloisonnement des savoirs, elles limitent l'articulation entre les langues. Par leur hétérogénéité, les approches plurielles permettent non seulement cette articulation, qui est essentielle pour l'apprenant s'il souhaite développer son répertoire langagier et ses compétences langagières et culturelles. De plus « sans articulation entre les langues, ce sont aussi des pans entiers de l'expérience langagière antérieure des apprenants qui restent ignorés, c'est-à-dire à la fois inexploités et, pour certaines langues, dévalorisés »[33]. Du fait de la nouvelle notion de « compétence complexe, voire, composite » (*CECR*, 2001 : 129) de la compétence plurilingue, il est essentiel d'introduire une/des langues par la diversité linguistique et culturelle. La diversité étant la réalité de l'espace européen aujourd'hui, les approches plurielles siéent à l'ambition d'éducation à la citoyenneté démocratique européenne puisqu'elles permettent de transmettre des valeurs de tolérance et de bienveillance linguistique envers les langues mais aussi les groupes linguistiques. Par ailleurs, chacune d'entre elle a des finalités éducatives spécifiques, comme nous l'avons montré brièvement plus haut, qui peuvent convenir à une situation d'enseignement donnée. Ce qui est à retenir c'est que ces approches se veulent « décloisonnantes », que ce soit au sens où elles

[33] Source : Fiche_5_Réalité&Guide_FR.doc téléchargeable sur le site du CARAP [consulté le 23 avril 2018].

permettent l'articulation entre les langues, entre les matières ou entre les méthodes d'enseignement, les langues, les compétences ne sont pas abordées de manière isolée ; ou au sens de décloisonner le « monolingue » de sa routine monolingue en le faisant entrer dans une vision sans barrière, et inversement pour le plurilingue qui trouve sa place dans un environnement non-plurilingue, voire monolingue[34]. Il faut cependant ne pas perdre de vue que les approches plurielles n'annulent pas les approches dites singulières, le projet CARAP ne cherche pas à faire adhérer à une idéologie. Au contraire elles mettent en avant la potentialité de jouer sur un nouvel axe, celui de la pluralité, dans une vision globale de l'enseignement.

1.4.3 Le référentiel du CARAP

Le référentiel n'est pas en soi l'outil pédagogique pour les approches plurielles, c'est un outil didactique mais qui se situe en amont de l'élaboration de matériel. C'est en s'appuyant sur le référentiel et sur les ressources présentées dans l'ouvrage que les enseignants pourront concevoir leur matériel.

Le Larousse en ligne définit un référentiel ainsi : « un ensemble auquel doivent appartenir les éléments, les solutions d'un problème posé »[35]. Dans le contexte du *CARAP* (2012), cela signifie que le référentiel étudié présente l'ensemble des éléments (compétences et ressources) et des sous-éléments (savoir, savoir-faire et savoir-être) qui répondent au besoin de l'enseignant de mettre en œuvre une/des approches plurielles dans sa classe. Les auteurs (Candelier & *al.*, 2012) indiquent que les approches plurielles contribuent à la construction des compétences et qu'avec des combinaisons de ressources, elles participent « à la mise en œuvre de compétences spécifiques pour lesquelles [...] il est possible de les travailler en tant que telles dans la classe » (*ibid.* : 14). Ils soulignent aussi que les approches plurielles existaient avant le commencement du projet CARAP et que beaucoup d'entre elles avaient déjà leurs objectifs formulés, mais que le travail de l'équipe a été de les regrouper et de les synthétiser.

1.4.3.1 Le descripteur

Le descripteur correspond à la partie où les ressources sont décrites et classées sous la forme d'un tableau : un pour chaque ensemble de ressources, les savoirs, savoir-faire et savoir-être

[34] Source : cf. référence précédente.

[35] http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9f%C3%A9rentiel/67448?q=r%C3%A9f%C3%A9rentiel#66690 [consulté le 25 mars 2018].

ayant chacun une section dédiée. Le descripteur de chaque ressource est sous la forme prédicat (soulignement en pointillés) + objet (soulignement épais), ci-dessous un exemple (2012 : 58) :

A 9.4	*Attitude critique*	*à l'égard °de ses propres valeurs [normes] / des valeurs [normes] d'autrui°*
	[Prédicat]	[objet] :

Dans le descripteur, les ressources sont abrégées par les lettres K, A et S et font référence aux savoirs (K pour *knowledge*), savoir-être (A pour *attitudes*) et savoir-faire (S pour *skills*). La ressource que nous présentons ci-dessous requiert du savoir-être, tel qu'indiqué par le « A 9.4 » à gauche (souligné en orange). Comme nous l'indique le chiffre « 9.4 » le référentiel est « partiellement hiérarchisé » (*ibid.* : 83) afin de rendre compte de relations d'inclusions (générique ⇒ spécifique). Pour visualiser nous renvoyons à la sous-partie 1.4.3.2 *Les compétences et les ressources* pour une illustration plus claire de cette hiérarchisation.

1.4.3.1.1 Conventions graphiques

Avant d'aborder les compétences et les ressources nous devons clarifier les conventions graphiques employées par les auteurs. Nous les introduisons dès maintenant, le lecteur trouvera ci-dessous les deux tableaux explicatifs des conventions graphiques relatives aux ressources présentées dans le descripteur.

	L'apport des approches plurielles est **nécessaire**	pour les ressources que l'**on ne peut probablement pas atteindre sans** les approches plurielles.
	L'apport des approches plurielles est **important**	pour les ressources que l'on peut certes atteindre sans les approches plurielles, **mais beaucoup moins facilement**.
	L'apport des approches plurielles est **utile**	pour les ressources que l'on peut certes atteindre sans les approches plurielles, mais pour lesquelles leur contribution possible **semble suffisamment utile pour être mentionnée**.

Convention graphique des "clés" du référentiel (*CARAP*,2012 : 17)

Le tableau ci-dessus explique ce que signifie le symbole de la clé (plus ou moins coloriée) qui se situe à côté de chaque ressource pour clarifier si les approches plurielles sont nécessaire/importante/utile pour le travail de classe. Cela signifie que dans certains cas, seules les approches plurielles permettront de mobiliser ou de développer la ressource visée.

Afin de clarifier la formulation des ressources, les auteurs ont recours aux conventions graphiques suivantes. Elles sont la marque d'une volonté d'être le plus objectif possible sans exclure quelconque élément ni en imposer un autre. En revanche nous notons la complexité de ces conventions graphiques citées dans le tableau ci-dessous, dans le sens où un « coup d'œil » ne suffirait pas à assimiler ces conventions :

°x / y°	soit x, soit y (y n'étant pas une sous-catégorie de x) Savoir identifier des °particularités / phénomènes° culturel(le)s[22] Savoir °observer / analyser° des °formes / fonctionnements° linguistiques[23]
°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 !)[24]** Savoir identifier [repérer] des signes graphiques élémentaires {lettres, idéogrammes, signes de ponctuation…}[25] 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)

22 (…) à l'intérieur d'un mot : variantes morphologiques d'ordre grammatical.

23 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°

24 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.

25 «…» signifie que la liste n'est pas close.

Autres conventions (*CARAP*, 2012 : p18)

1.4.3.2 Les compétences et les ressources

Les *compétences globales* sont un ensemble de sept compétences qui mobilisent les *savoirs, savoir-faire et savoir-être* mentionnés plus haut. Deux de ces compétences sont divisées en plusieurs sous-ensembles. Ces compétences sont « valables pour toute langue et culture [et] portant sur les relations entre les langues et les cultures » (*ibid.* : 20). Si ces compétences sont numérotées (de 1 à 7), les auteurs du référentiel remarquent que ce n'est pas pour les ordonner

mêmes si les premières sont plus englobantes que les dernières. De plus, ces compétences ne sont pas nécessairement spécifiques aux approches plurielles mais jouent « un rôle crucial dans des situations plurielles » (*ibid.* : 22) d'où l'intérêt de les inclure dans le référentiel. Ci-dessous nous insérons le tableau récapitulatif des compétences relatives au plurilinguisme :

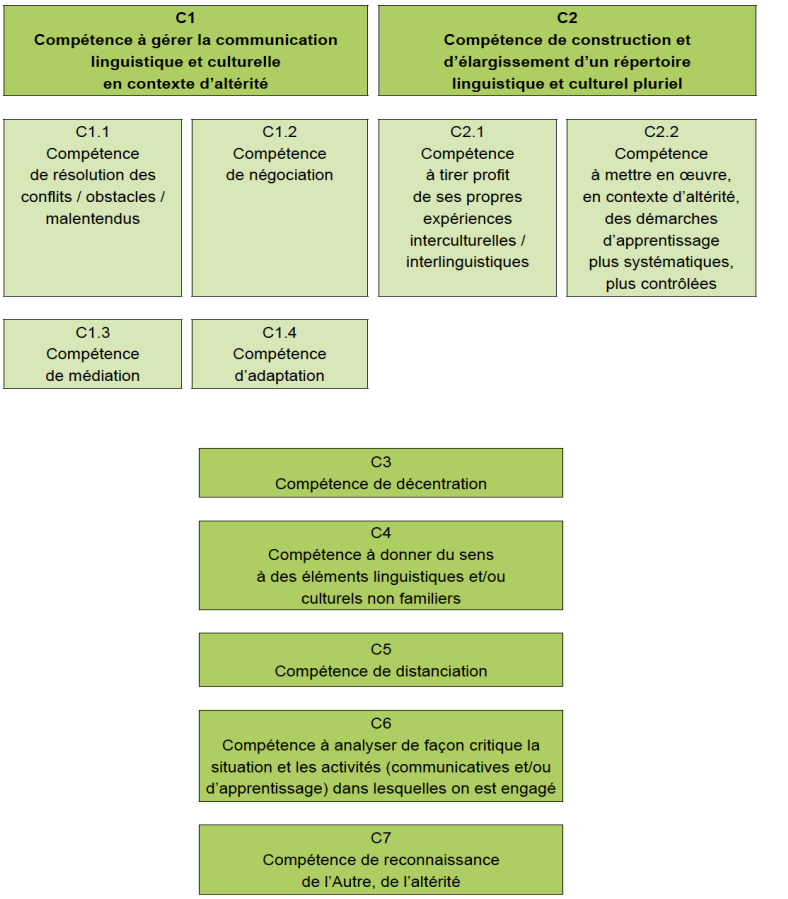
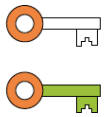


Tableau des compétences globales (*CARAP*, 2012 : 20)

Ces compétences sociolinguistiques sont des compétences qui ne sont pas présentées ainsi dans le *CECR* (2001) et concernent plus précisément (mais pas exclusivement !) le plurilinguisme. Ces compétences seront développées par le biais d'activités plurielles (par exemple, les approches plurielles). Pour travailler ces compétences, l'enseignant combinera des ressources à mobiliser ou à développer lors des activités mises en œuvre. Les ressources sont divisées en trois sous-ensembles, les savoirs, savoir-être et savoir-faire. Ci-dessous, une sélection (arbitraire) de quelques ressources présentées dans le descripteur (pour les conventions graphiques *cf.* 1.4.3.1.1) :

K 6.7	**Savoir que les mots peuvent se construire de façon différente selon les langues**
K 6.7.1	Savoir qu'il y a des façons différentes de marquer °certaines catégories / d'exprimer certaines relations° {l'accord / le pluriel / la possession…}



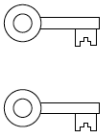
Ressources concernant les savoirs (*CARAP*, 2012 : 29)

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



Ressources concernant les savoir-faire (*CARAP*, 2012 : 39)

S 1	**Savoir °observer / analyser° °des éléments linguistiques / des phénomènes culturels° dans des °langues / cultures° plus ou moins familières**
S 1.1	**°Savoir utiliser / maitriser° des démarches °d'observation / d'analyse (/ segmenter en éléments/ les classer / les mettre en relation /)°**



Ressources concernant les savoir-être (*CARAP*, 2012 : 49)

Le CARAP présente les compétences et les ressources comme étant nécessaires à introduire pour une éducation plurilingue et interculturelle. Par le biais du système des clés, les auteurs montrent quelles ressources sont à travailler essentiellement grâce aux approches plurielles, mais ils restent conscients que les approches plurielles ne sont pas l'unique réponse. En effet, nous avons calculé le ratio approximatif suivant pour chaque clé :

Ressources où	Sur 518 ressources
L'apport des approches plurielles est **nécessaire**	136
L'apport des approches plurielles est **important**	292
L'apport des approches plurielles est **utile**	90

Ce tableau permet de remarquer que pour la majorité des ressources proposées par le *CARAP* les approches plurielles représentent un apport pédagogique important à la classe et que seulement moins d'un tiers (environ) de ces ressources représentent un apport nécessaire. Ceci confirme que les approches plurielles sont loin d'être des approches miracles pour entreprendre une éducation plurilingue et interculturelle. En revanche, la section III « Savoir comparer » de la section des savoir-faire comptabilise une totalité de clés « apport des approches plurielles nécessaires ». Comparer les langues, les cultures et les structures est une approche nécessaire pour l'ouverture à l'Autre et à la diversité linguistique, il est alors vraisemblable que les approches plurielles soient introduites comme étant des apports nécessaires à la classe. Ces clés sont aussi un indice pour les enseignants qui souhaitent se lancer dans un projet d'approche plurielle et qui, ayant en tête ce qu'ils cherchent à travailler avec leurs élèves, trouveront quelles ressources aborder lors de leurs séances afin de cadrer celles-ci et avoir des retombées didactiques actives.

Pour illustrer l'utilisation de ces ressources, Barateau (2013) dans son mémoire de fin d'études décrit comment elle a mis en place un projet d'éveil aux langues dans deux classes de maternelle. Elle s'est appuyée sur les ressources du *CARAP* (2012), telles que classées en savoirs, savoir-faire et savoir-faire, pour établir la liste de ses objectifs de séance. Elle a fait une sélection des ressources lui semblant appropriées à ses activités et à son public et a également ajouté des objectifs ne provenant pas du *CARAP* qui lui paraissaient importants. En annexe de son mémoire, elle présente ses plans de cours dont la première partie inclut ses objectifs. Nous voyons qu'en effet elle reprend la classification des « trois savoirs »[36] du *CARAP*, chaque catégorie comporte entre deux et quatre ressources. On retrouve aussi ses trois objectifs « complémentaires » qui se concentrent sur la famille et l'école et la plurilittératie (un concept arrivé peu de temps après la publication initiale du *CARAP* au Conseil de l'Europe, mais qui fut un projet du CELV entre 2012 et 2015 au côté de la continuité du projet CARAP). Boyer (2012) qui a également travaillé en maternelle dans le cadre de son stage de Master 2, a aussi pris appui sur les ressources du *CARAP* (ceci lui était imposé) et elle a travaillé de deux façons différentes avec celles-ci. Elle a d'abord sélectionné les ressources pouvant être acquises en maternelle et les a regroupées dans une liste qui pourra être distribuée aux enseignants de maternelle. Ceci avait pour but de permettre une diffusion facilitée et une appropriation du

[36] Notre notion pour parler plus rapidement des savoirs, savoir-être et savoir-faire lorsque ceux-ci sont mentionnés ensemble.

CARAP moins chronophage pour les enseignants. Ensuite à partir de cette liste et dans le cadre de son travail avec une classe de petite section de maternelle, elle a pris appui sur quelques ressources (parmi celles sélectionnées auparavant) pour établir ses objectifs de séances (environ sept à chaque séance, toujours dans la logique des « trois savoirs »). À l'inverse, une consœur de Master, qui forme des enseignants à l'utilisation du *CARAP* en Guyane, a introduit ces derniers au *CARAP* en leur demandant de chercher parmi les ressources celles qu'ils avaient abordées avec leurs élèves sans savoir qu'elles se rapportaient à un référentiel. De ce fait, notre consœur sensibilise les enseignants au *CARAP* de façon inductive afin qu'à l'avenir ils puissent s'appuyer sur le référentiel pour élaborer leurs cours et gagner en rigueur[37]. Les auteurs du *CARAP* (2012) rappellent que le descripteur n'est pas un outil pédagogique mais que sa place est plutôt de contribuer à l'élaboration de celui-ci grâce aux compétences et aux ressources qui peuvent aider l'enseignant à cerner les objectifs qui lui permettront de concevoir son matériel, à la manière de Barateau (2013) et Boyer (2012).

1.4.3.3 Critique : un référentiel complexe

Les descripteurs ne sont pas très complexes une fois que l'on a intégré les conventions graphiques, de plus, la hiérarchisation du général au spécifique est claire. Cependant le discours qui entoure le descripteur est beaucoup plus complexe et moins accessible, moins facilement « déchiffrable » pour un public novice au CARAP et à la didactique du plurilinguisme. Il en est de même pour ce qui est de combiner ses objectifs didactiques avec les ressources et compétences présentées dans le référentiel. Cette complexité est un obstacle à son utilisation notamment pour les novices, surtout si ceux-ci ne sont pas des experts en didactique des langues. Boyer (2012) souligne cette difficulté à déchiffrer le document qu'elle qualifie de « difficilement accessible aux enseignants » (p.44). Boyer déplore aussi qu'il lui ait fallu quatre jours de travail pour comprendre son fonctionnement, fixer ses objectifs didactiques pour son public (des maternelles) et élaborer son matériel à partir des objectifs du *CARAP*. Une première plongée dans le *CARAP* est très chronophage, un temps que certains enseignants ne peuvent pas s'accorder. De surcroît, les conventions graphiques que nous avons présentées plus haut renforcent la complexité du référentiel, si bien que le *CARAP* pourrait perdre des utilisateurs potentiels. La formation au *CARAP* est donc indispensable, c'est pour cela que dans le cadre du

[37] Propos recueillis à la suite d'échanges de messages personnels sur la plateforme Moodle de la formation de Master 2 en 2018.

CELV des ateliers de formation sont organisés à travers l'Europe[38], nous notons qu'un seul se déroula en France (et en 2014 !). Sur le site du CARAP, un onglet « Formation » mène vers une page dédiée à l'auto-formation, on y retrouve des matériaux qui y sont dédiés. Les personnes voulant se former trouveront notamment quatre modules :

- Le CARAP – Module découverte
- Le CARAP et les politiques linguistiques éducatives
- Je rencontre des difficultés dans mon enseignement... le CARAP peut-il m'être utile ?
- Je souhaite réaliser un projet avec mes élèves... le CARAP peut-il m'être utile ?

Chaque module est sous la forme d'une présentation Powerpoint, ce qui n'est pas le plus interactif mais permet de dépanner. Or, ce format peu attrayant n'est-il pas un frein à l'autoformation au CARAP ? La publication étant complexe, ces modules permettent-ils de combler les lacunes des enseignants ? Et surtout pourquoi la France, par exemple, n'a-t-elle organisé qu'un seul atelier de formation à ce jour ? Peut-être que l'organisation de webinaires pourrait permettre de pallier des difficultés de mise en place de formations ? Ils permettraient de former plus d'enseignants que par le biais d'une réunion et les coûts d'organisation seraient réduits.

En ce qui concerne une critique du discours du *CARAP,* Maurer (2017) est plutôt virulent envers l'instrument et dans son article « Le Carap. À la recherche de la didactique du plurilinguisme » il critique également sa complexité, le fait que l'outil ne se suffise pas à lui-même, une incohérence des concepts ou encore que les approches plurielles ne devraient pas être rassemblées comme l'ont fait les auteurs du *CARAP*. Cependant, le vocabulaire trop informel employé par Maurer, « toucher le fond », « fourre-tout », « plus inquiétantes » enlève une certaine objectivité et dessert une critique constructive en la rendant « virulente ».

Bien que la didactique du plurilinguisme soit en plein essor, la pluralité de ses supports en font une discipline difficilement « écrite noir sur blanc ». En réunissant les approches plurielles dans le *CARAP*, les auteurs ont alors fait un pari risqué (vis à vis de la réception et de la diffusion). Cependant les approches plurielles ne se résument pas qu'au *CARAP* et ce que Maurer (*ibid.*) reproche surtout c'est le format de référentiel, les concepts qui lui semblent « sortis du chapeau du magicien ». De fait le *CARAP* est un instrument complexe et difficilement accessible aux novices. Mais nous devons rappeler que le *CARAP* n'est pas un

[38]https://www.ecml.at/TrainingConsultancy/Plurilingualeducation/Events/tabid/2943/language/fr-FR/Default.aspx [consulté le 30 mars 2018].

instrument sorti de nulle part, il s'inscrit dans la continuité des travaux du Conseil de l'Europe, son objectif premier est de répondre aux besoins du Conseil. Il a vu le jour peu de temps après le *CECR* et est en accord avec le besoin de référentiels et d'harmonisation des curriculums européens. C'est avant tout un instrument politique qui s'est voulu être le plus pédagogique possible. Les auteurs rappellent que le *CARAP* est une réponse au *CECR* dans le sens où il approfondit le référentiel sur tout ce qui concerne la compétence plurilingue. Toutefois, il ne faudrait pas que sa complexité empêche les décideurs politiques de prendre de véritables actions didactiques vis à vis de l'éducation au plurilinguisme.

1.4.4 La légitimation des approches plurielles et de la didactique du plurilinguisme

De retrouver ces approches formalisées dans un instrument du Conseil de l'Europe/CELV nous permet de nuancer la critique du référentiel. En effet, son implication politique nous permet d'affirmer sa contribution à la légitimation des approches plurielles et plus largement à la didactique du plurilinguisme. Nous avons vu plus haut que le cas des langues au Conseil de l'Europe, et donc dans l'espace européen, n'a pas toujours été une priorité suite à l'ampleur des conséquences des deux guerres mondiales. Une fois que l'enseignement et l'apprentissage des langues ont été pris en compte par le Conseil et les gouvernements nationaux, le consensus s'est d'abord tourné vers de nouvelles approches qui rendraient les utilisateurs capables de communiquer socialement. Parmi toutes les approches pédagogiques qui existent, l'approche communicative et l'approche actionnelle sont, grâce au *CECR,* les approches légitimées par les gouvernements. Pour soutenir cet exemple, nous avons demandé à une chargée de mission de la Délégation générale de la langue française et des langues de France (DGLFLF) quel était l'impact du *CECR* en France ; elle confirme nos propos « Une autre manière de considérer la langue et de l'enseigner : approche par compétences et échelle de niveaux d'une part ; approche actionnelle avec enseignement par tâches d'autre part[39]. ». De plus nous avons vu plus haut que les approches plurielles sont le sujet d'un feuillet d'information (où le *CARAP* est aussi mentionné) diffusé par la DGLFLF. Ceci n'aurait pas été le cas si les approches plurielles n'avaient pas été au centre d'un référentiel élaboré dans le cadre du CELV du Conseil de l'Europe. C'est donc ce passage d'une institution supranationale à une institution nationale qui appuie notre hypothèse selon laquelle le *CARAP,* instrument publié par le CELV/Conseil de

[39] Propos recueillis en février 2018 par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne que nous avons préparé, cf. Annexe 2.

l'Europe, les approches plurielles ainsi que la didactique du plurilinguisme sont légitimées auprès des gouvernements nationaux, des institutions et des enseignants. Enfin nous devons ajouter que, tandis que d'autres approches d'enseignement des langues ne sont pas légitimées sous la forme d'instrument ou d'une publication d'une institution européenne, cela n'enlève en rien leur légitimité, cela ne signifie pas qu'elles sont à exclure. Nous sommes aujourd'hui dans une vision holistique de l'enseignement et de l'apprentissage (en général) nous devons « jongler » entre les disciplines et les méthodes. C'est peut-être simplement une question de temps avant qu'elles ne soient mentionnées dans certains textes de politiques linguistiques.

1.5 Conclusion

L'ambition d'éducation plurilingue et interculturelle du Conseil de l'Europe est une préoccupation actuelle. En effet, nous avons vu que depuis la signature de la Convention Culturelle en 1954, l'ambition pour les langues est passée par tous les états. Avec l'élan des années 1960 et 1970 un grand changement didactique a pu avoir lieu avec le soutien politique du Conseil. La vision de l'enseignement et de l'apprentissage des langues a complètement changé grâce aux recherches pour de nouvelles méthodes. Avec le renforcement de la cohésion de l'espace européen dans les années 1990, en partie grâce à l'élargissement de l'Union européenne, 2001 a été déclarée Année européenne des langues[40]. Cet événement, ainsi que la Journée européenne des langues[41], place les langues au cœur de la problématique culturelle européenne. De fait, l'enseignement des langues a dû s'adapter à la célébration politique de la diversité linguistique européenne. C'est alors que le *CECR* (2001), l'instrument phare des années 2000, a mis en valeur la notion de « compétence plurilingue » et à partir de laquelle de nouveaux ouvrages et instruments politiques suivront afin de développer cette notion et permettre aux gouvernements de mener des politiques linguistiques pour le plurilinguisme et l'interculturel. De ces textes nous avons retenu *Le Guide* (2007) et le *CARAP* (2012). Pour nous, les principes phares qui sous-tendent à une éducation plurilingue et interculturelle sont le développement du répertoire langagier et celui de la bienveillance linguistique. Deux notions qui se rapportent à la fois à la construction des apprentissages mais aussi au besoin de cohésion

[40] Rapport officiel du Conseil de l'Europe de l'année européenne des langues (2001) : http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=9468&lang=fr [consulté le 27 mai 2018].
[41] Célébrée tous les 26 septembre avec grand succès : https://edl.ecml.at/ [consulté le 27 mai 2018].

sociale dans l'espace européen. Nous avons aussi vu, à travers le *CARAP*, que les approches plurielles sont susceptibles de répondre à cette ambition éducative puisqu'elles proposent, chacune à leur façon, d'aborder la pluralité linguistique par le biais de cette dernière. Grâce au référentiel du *CARAP* nous voyons que les deux principes phares que nous avons retenus peuvent être travaillés grâce aux nombreuses ressources classées.

De là, dans la partie suivante nous allons centrer notre analyse sur une approche en particulier, l'éveil aux langues, afin de répondre à notre question de recherche. L'analyse tentera de montrer si les principes d'éducation plurilingue et interculturelle sont actifs dans des expérimentations d'éveil aux langues.

2 – Analyse d'expérimentations d'éveil aux langues

*« Le plurilinguisme est à considérer sous [un] double aspect : il constitue une conception du **sujet parlant** comme étant **fondamentalement pluriel** et il constitue une **valeur**, en tant qu'il est **le fondement de la tolérance linguistique**, élément capital de l'éducation interculturelle. »*
(Le Guide, 2007 : 18, notre mise en gras)

2.1 Choix méthodologiques et présentation du corpus

Notre analyse cherchera à montrer si les approches plurielles répondent didactiquement à l'ambition d'une éducation au plurilinguisme prônée par le Conseil de l'Europe. L'objet de l'analyse prendra appui sur des recherches constituées d'expérimentations d'éveil aux langues. Cette approche nous a semblé appropriée car elle permet d'englober les principes de l'éducation plurilingue et interculturelle que nous avons évoqués dans notre cadre théorique. Pour appuyer le choix de l'éveil aux langues, nous avons pu aborder la question lors d'un entretien avec de Pietro (2017)[42]. Selon lui, les deux publics pour qui l'éveil aux langues est une approche particulièrement intéressante à entreprendre en classe sont les apprenants monolingues et les apprenants locuteurs d'une langue minorisée (tels les Élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) en France). Pour les EANA, il y a un enjeu très important de légitimation de leur langue (c'est souvent la langue parlée à la maison). Quant aux monolingues, le travail servira à les décentrer de leur langue première d'un point de vue ethnolinguistique[43] et cognitif en provoquant un intérêt pour de nouvelles langues et leur permettre de s'ouvrir à l'Autre. Pour de Pietro, si les objets pédagogiques sont bien choisis, l'éveil aux langues permet d'aboutir à de véritables objectifs d'apprentissage tout en travaillant sur l'ouverture à l'Autre. De fait l'éveil aux langues permet d'aborder les « trois savoirs » du *CARAP* vus plus haut. Nous voyons là que les principes d'une éducation plurilingue et interculturelle dégagés en première partie sont susceptibles d'être actifs lors d'expérimentations d'éveil aux langues. Comment peuvent-elles concilier objectifs d'apprentissage et sensibilisation à l'Autre et aux langues ? Dans quelle mesure les principes phares qui sous-tendent une éducation plurilingue et interculturelle sont-ils actifs, en particulier au travers d'expérimentations d'éveil aux langues ?

[42] Entretien mené lors du colloque « Formation des enseignants et diversité linguistique : la contribution du CELV », 13-14 décembre 2017 Centre européen pour les langues vivantes, Graz, Autriche, cf. Annexe 3.
[43] Perregaux (1998, cité par Gallezot, 2017 : 81).

Afin d'apporter des éclaircissements par rapport à ces questions, nous avons mené une méta-analyse de recherches constituées dans la mesure où il ne nous est pas possible de conduire une expérimentation. Voici les documents sélectionnés à analyser :

- deux mémoires qui portent sur des expérimentations d'éveil aux langues où le *CARAP* avait servi de support pour l'élaboration des objectifs de séance. Les expériences menées, ainsi que l'appui sur le *CARAP* dans ces deux mémoires, nous ont semblé appropriés à notre sujet de recherche :
    - le premier document est le mémoire de master 2 de Charlotte Boyer (2012) intitulé « Prendre en compte la diversité linguistique à l'école : expérimentation d'une séquence en petite section », qui porte notamment sur six séances d'éveil aux langues animées dans une classe de petite section de maternelle ;
    - le second est le mémoire de master 2 d'Agnès Gallezot-Chapuis[44] (2017) intitulé « Éveil aux langues en UPE2A : projet autour d'un kamishibaï plurilingue ». Gallezot a travaillé avec une classe d'Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) en primaire, elle a animé des séances d'éveil aux langues en parallèle d'un projet de classe d'écriture de planches de kamishibaï ; d'origine japonaise, c'est une façon de mettre en scène des histoires à l'aide de planches de papier sans que le conteur et l'enseignant ne tournent le dos au public.

- quant aux deux articles choisis en complément, ils sont tout particulièrement intéressants car ils abordent le développement de la compétence métalinguistique de l'apprenant grâce aux activités d'éveil aux langues :
    - le premier document est un article de Jean-François de Pietro (1999) intitulé « La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire ? » ; l'expérimentation porte sur l'introduction d'une ou plusieurs langues pour développer la compétence métalinguistique des apprenants avec des activités de repérage ou de comparaison ;
    - le second est un article en anglais de Rebecca Dahm[45] intitulé « Can pluralistic approaches based upon unknown languages enhance learner engagement and lead to active social inclusion ? » (les approches plurielles fondées sur des

[44] Désormais Gallezot, puisqu'elle se présente elle-même comme « Mme Gallezot » (2017 : 70).
[45] Nous avons aussi rencontré Mme Dahm au CELV, à cette occasion elle nous a donné son article.

langues inconnues (APLI)[46] peuvent-elles encourager l'apprenant à s'engager davantage et entraîner une inclusion sociale active ? – notre traduction). Elle a mis en place une étude à petite échelle à laquelle neuf enseignants d'anglais en collège ont participé. Cet article veut évaluer le niveau « d'engagement cognitif déclenché par les APLI, analyser le degré d'implication des élèves [...] et explorer le potentiel que peut avoir un tel travail pour l'intégration des élèves d'origine migrante » (*ibid.* : 525, notre traduction)[47]. Afin de cibler le travail sur la compétence métalinguistique des élèves, les séances[48] d'APLI se sont déroulées sous trois volets dans l'ordre suivant :

- une séance de travail métasémantique, la tâche était d'essayer de comprendre le texte en langue inconnue ;
- puis une séance de travail métasyntaxique, une tâche pour que les élèves construisent des phrases dans la langue inconnue ;
- et enfin une séance de travail métaphonologique, les élèves devaient essayer de prononcer la langue.

2.1.1 Les pistes analytiques

Les attentes de la méta-analyse présentées maintenant vont permettre au lecteur de cerner plus précisément quels pourraient être les résultats recherchés, c'est à dire de quelle manière et dans quelle mesure les principes de développement du répertoire langagier et de développement de la bienveillance linguistique pourraient être actifs chez l'apprenant ?
En ce qui concerne le répertoire langagier, nous chercherons plus précisément des marques de sensibilisation à la diversité linguistique, un travail conscient d'acquisition d'une langue étrangère en particulier qui se manifesterait par le développement de la compétence

[46] Dahm précise que les APLI sont mises en œuvre de façon régulière et méthodique, plus adaptée à une action se déroulant sur une année entière. Cependant nous considérons, que cela se rapporte toujours à de l'éveil aux langues.
[47] « the level of cognitive engagement of PAUL sessions can elicit, analyse the effects of engagement learning outcomes [...] and explore the potential of these to prepare the ground for active inclusion of learners from a migrant background ».
[48] Trois langues abordées (le néerlandais, l'italien et le finnois) lors d'une séance par mois. Une séance pour chaque langue. Donc les trois premiers mois les enseignants ont travaillé sur le néerlandais (selon le déroulé 1ère séance métasémantique, 2ème séance métasyntaxique, 3ème séance métaphonologique), les trois suivants sur l'italien (idem) et les trois derniers sur le finnois (idem).

métalinguistique. Nous estimons que cet aspect se manifestera chez les apprenants grâce à une curiosité pour les langues et les cultures et par la manifestation de la conscientisation de la réflexion qu'a l'apprenant autour de la langue en tant qu'objet, comme le souhaite *Le Guide* (2007 : 41) : « donner à chaque locuteur les moyens de le développer par lui-même, par une acquisition autonome réflexive ». L'analyse devra souligner la manière dont l'enseignant a permis ce développement et la façon dont cela se manifeste chez l'apprenant.

En ce qui concerne les manifestations du développement de la bienveillance linguistique, la méta-analyse cherchera à mettre en lumière la capacité des apprenants à se décentrer de leur langue première mais aussi leur capacité à exprimer leur respect et leur curiosité envers la diversité linguistique qui les entoure. C'est à dire comment la démarche de l'enseignant permettra de sensibiliser les élèves à l'Autre ainsi que de les amener à prendre conscience de leur propre singularité / identité linguistique. Nous estimons que la démarche de l'enseignant devra émerger d'une volonté de légitimer la diversité linguistique et culturelle au sein de la classe. À l'échelle du groupe classe nous attendons que la méta-analyse mette en lumière un changement au niveau de la cohésion de classe de sorte que la construction ou la consolidation de celle-ci soit mise en avant. Pour illustrer ce que l'analyse cherchera à démontrer, les propos du *Guide* (2007 : 18) permettent d'étayer que la bienveillance linguistique est « une valeur éducative fondant la tolérance linguistique, c'est-à-dire l'acceptation positive de cette diversité : la prise de conscience par un locuteur du caractère plurilingue de ses compétences ».

Enfin, l'analyse s'appuiera aussi sur le *CARAP* (2012), en particulier sur ses ressources issues de chaque section (pour rappel : savoir, savoir-faire et savoir-être) puisque « les descripteurs englobent ces variations [linguistiques] en mettant l'accent sur la complexité [des] situations de contact de langues et des phénomènes liés aux représentations mutuelles des groupes sociaux » (*ibid.* : 64).

Pour cela nous entendons mener une analyse thématique qui portera sur la mise en œuvre des activités et sur les résultats obtenus par les chercheurs à partir des pistes analytiques suivantes : le développement du répertoire langagier et de la bienveillance linguistique, deux principes que nous avons mis en lumière dans notre première partie, lors de notre réflexion sur l'éducation plurilingue et interculturelle (notamment en 1.3). Par le biais de cette grille d'analyse, nous souhaitons montrer l'impact d'une telle éducation sur l'apprenant et le groupe classe suite aux activités d'éveil aux langues et comment la corrélation thématique des résultats

de recherches analysées montre que l'éveil aux langues, en particulier, répond à l'ambition d'éducation plurilingue et interculturelle du Conseil de l'Europe.

2.2 Analyse

2.2.1 Le développement de la bienveillance linguistique

Comme nous l'avons vu dans la première partie, il semble important de retenir l'axe de la bienveillance linguistique comme principe de l'éducation plurilingue et interculturelle à développer à l'école. Cette bienveillance a bien sûr tout son sens au sein de l'espace européen où la tolérance, le respect et l'ouverture à l'Autre sont des enjeux de taille aujourd'hui encore. Nous allons maintenant analyser ce qui peut relever du développement de la bienveillance linguistique chez les apprenants dans les travaux de notre corpus.

2.2.1.1 L'identité plurilingue grâce à la légitimation de la diversité linguistique

L'expérimentation par laquelle cette thématique se manifeste le plus est le travail de Gallezot (2017). L'identité est au cœur de sa problématique de recherche. Elle a alors cherché à sensibiliser les élèves à la différence, cette tâche n'a pas été difficile pour eux puisqu'elle travaillait avec un public d'EANA. Ils avaient déjà un sentiment de différence intériorisé surtout vis à vis des autres élèves de l'école. Cependant le projet de Gallezot a insisté sur la différence linguistique : « il s'agissait également de permettre à chaque élève de la classe de prendre conscience que chacun, en tant qu'individu bi-plurilingue, avait une identité linguistique propre faite d'expériences linguistiques propres » (*ibid.* : 66). Pour cela Gallezot a d'abord mis en valeur les langues premières des élèves, qui trouvèrent leur place lors de l'écriture du kamishibaï (aux côtés du français) et lors des activités d'éveil aux langues menées en parallèle de l'écriture des kamishibaï. À la suite de cela Gallezot mentionne l'enthousiasme des élèves (« les élèves étaient enthousiasmés quand leur langue d'origine apparaissait » (*ibid.* : 67)), une émotion positive que nous estimons susceptible de favoriser le rapport à leur propre singularité. En effet, une citation d'élève recueillie par Gallezot « Et moi y a ma langue » (*loc. cit.*) nous permet d'appuyer ce point grâce notamment à la double marque de la première personne du singulier qui fait que l'enfant insiste sur sa langue comme faisant partie de son identité. Par ailleurs, Gallezot rapporte que les enfants lui ont confié enseigner des chansons ou leurs langues

à leurs camarades d'UPE2A en dehors de la salle de classe (cantine ou cours de récréation). La présence de leur langue d'origine hors de la salle de classe montre que les élèves ont pris conscience de leur singularité linguistique et que pour eux il est naturel de parler leur langue en dehors de la salle de classe puisqu'ils sont des locuteurs légitimes (« leurs langues premières avaient aussi droit de cité en dehors de la classe » (*ibid*. : 68)). Enfin, pour appuyer la dimension de singularité linguistique, Gallezot mentionne un élève arabophone manifestant son envie de se démarquer des autres élèves arabophones (arabe syrien // arabe algérien). Ceci s'est manifesté lorsque l'élève marqua une dichotomie ferme entre les deux arabes par l'opposition des deux pronoms toi et moi « Toi t'es algérien. Moi je suis syrien, c'est pas la même. » (*ibid*. : 69). Cependant si cet échange a créé une certaine tension sans l'intervention de Gallezot et de la maîtresse de la classe dans leur rôle de médiateur, il est aussi la démonstration d'une singularité linguistique en train de se développer chez l'élève.

Dans deux des classes où les expérimentations de Dahm (2017) ont été menées, nous remarquons des résultats positifs similaires. Deux enseignants ont décidé d'aller au-delà du protocole d'enquête et ont proposé à des élèves plurilingues d'origine migrante d'élaborer une séance d'APLI sur le modèle de celles faites en amont dans leur classe. De ce fait, l'expert dans la classe n'est plus l'enseignant, c'est l'élève. Cela se rapproche de ce que nous avons vu avec l'expérimentation de Gallezot (2017), l'élève est considéré dans sa singularité linguistique au sein du groupe (d'abord grâce à l'invitation de l'enseignant). En conséquence, l'ouverture à l'Autre a pu se faire de manière concrète puisque les élèves de la classe avaient en face d'eux l'individu locuteur d'une langue en particulier (et non plus seulement des textes écrits sur une feuille polycopiée). D'un côté trois élèves turcophones ont travaillé ensemble et d'un autre deux élèves lusophones ont travaillé ensemble à la co-création d'un texte similaire à ceux abordés lors des séances d'APLI précédentes. Bien que leurs motivations ne soient pas explicitées dans l'article de Dahm, nous supposons que les enseignants, ayant vu les bénéfices des activités d'APLI ont souhaité prolonger l'expérimentation. En s'adressant à des élèves plurilingues de leur classe, leur intention était aussi sûrement de travailler à leur intégration dans la classe et à la reconnaissance de leur singularité linguistique auprès du groupe classe. Nous voyons là que les enseignants n'étant pas locuteurs de ces deux langues reconnaissent la singularité linguistique de leurs élèves en leur accordant leur confiance pour élaborer le matériel pédagogique, ils font à leur manière preuve de bienveillance. Cette initiative met aussi en avant la volonté des enseignants de créer des liens avec ces élèves. Dahm note que les professeurs et

les élèves ont eu des conversations « passionnantes »[49] (Dahm, 2017 : 539, notre traduction) ce qui est la preuve de l'engagement des deux parties encouragées par cette confiance mutuelle créée grâce au fait que les enseignants ont légitimé le plurilinguisme de ces élèves. Cela a permis au reste des élèves (et à l'enseignant) de réaliser la ressource A 5.2 du *CARAP* (2012 : 41) « Ouverture envers les personnes allophones (et leurs langues) », par exemple.

2.2.1.2 La cohésion de classe grâce à la légitimation des langues

Dans l'expérimentation de Dahm (2017), les textes élaborés par les élèves plurilingues des classes ont été présentés à la classe de la même manière que les autres activités d'APLI lors des mois précédents (à savoir la langue du texte étudié n'est pas annoncée aux élèves). Mais à la différence des autres séances, une fois les activités terminées, les élèves (pour rappel, trois élèves turcophones dans une classe et deux élèves lusophones dans l'autre) qui avaient élaboré les activités se sont manifestés à leurs camarades pour dire qu'ils étaient à l'origine des activités. À la suite de quoi, la langue étudiée lors de cette séance fut aussi révélée. Les enseignants ont rapporté à Dahm avoir noté avec intérêt de la fierté et un engagement fort de la part des élèves plurilingues lorsqu'ils étaient face à la classe. Une fierté qui émane de la légitimation de leurs langues dans la salle de classe, auprès de leurs pairs et en tant que membres du groupe classe. Quant à ces derniers, ils ont su montrer « une attitude très positive [et] montrèrent un véritable intérêt pour la prononciation et la langue de leurs camarades de classe et souhaitèrent en savoir plus à propos de particularités culturelles »[50] (Dahm, 2017 : 539, notre traduction). L'attitude des camarades de classe n'aurait peut-être pas été la même si la séance avait été menée en amont des séances d'APLI en début d'année scolaire. Face aux travaux de leurs camarades plurilingues, les autres élèves ont montré une absence de résistance et une ouverture enthousiaste vers leurs camarades. À nouveau, nous y voyons la réalisation de ressources du *CARAP* (2012 : 41) la A 5.3.1 « Ouverture envers des °langues / cultures° peu valorisées {°langues / cultures° minoritaires, °langues / cultures° des migrants…} » et la A 5.3.3.1 « Être ouvert (et maitriser ses propres résistances éventuelles) envers ce qui semble incompréhensible et différent »[51]. Avec l'étude de Dahm, il nous manque des éléments concernant les attitudes des élèves envers la diversité linguistique en amont de l'étude, mais pour nous le résultat est

[49] « exciting ».
[50]« a very positive attitude [and] genuinely took an interest in their classmates' language and pronunciation and wanted to know more about some cultural specificities ».
[51] Pour rappel les conventions graphiques cf. p.42 *infra*.

concluant. Nous voyons que la légitimation des langues d'origine de ces élèves leur a permis de se révéler au sein du groupe classe et l'attitude positive dénuée de résistance de leurs camarades manifeste de leur bienveillance envers cette diversité linguistique désormais introduite et légitimée.

Gallezot (2017) a aussi remarqué que ces activités ont permis aux élèves de s'identifier au sein du groupe même « [une élève] a été reconnue par le groupe, a acquis une visibilité et **a pu ressentir qu'elle avait une place dans la classe**, on peut imaginer l'importance de ce moment pour cette élève assez discrète. » (*ibid.* : 75, notre mise en gras), un sentiment d'appartenance cruciale pour les élèves EANA qui sont entre deux classes et loin de leur pays d'origine. Cette reconnaissance par le groupe a pris forme lors des activités autour du kamishibaï et montre que le groupe classe s'est alors ouvert à cette élève discrète. Cette reconnaissance de l'Autre s'est aussi faite par le biais de la reconnaissance de la langue première de l'élève. Même si Gallezot reconnaît qu'ils ne nommaient pas la langue, les élèves avaient néanmoins une façon originale de reconnaître la langue, ils disaient « c'est du [prénom de l'élève] » ou « c'est la langue de [prénom de l'élève] » (*ibid.* : 81). Une formulation plutôt touchante, qui selon Gallezot peut être synonyme de la représentation d'une caractéristique forte de l'individu auprès de ses pairs, une interprétation qui appuie notre idée que les activités mises en place par Gallezot ont permis aux élèves de se décentrer et de s'ouvrir à l'Autre, à leurs pairs aussi plurilingues. Mais ce qui nous montre que les élèves ont assimilé leur appartenance à un groupe **plurilingue** est une remarque de l'enseignante de la classe qui fait part de l'absence « [de] moqueries de certains à l'écoute des langues premières des autres, que cette année cela ne s'était pas produit et que bien au contraire il y avait eu une très bonne qualité d'écoute de l'autre » (*loc. cit.*). En effet, les moqueries sont bien à l'opposé sémantiquement d'une attitude bienveillante et respectueuse, cette citation parle pour elle-même en étant la marque d'un changement de paradigme dans l'attitude des élèves de la classe. C'est bien la preuve de l'impact des travaux d'éveil aux langues et sur le kamishibaï menées par Gallezot, puisque l'enseignante de la classe remarque cette évolution sur le plan temporel. Nous avons là, la preuve de l'impact positif que ces activités ont eu et que l'axe de la bienveillance linguistique s'est bien réalisé sous ces différents aspects.

2.2.1.3 La décentration de la langue première

Boyer (2012) qui cherchait notamment à sensibiliser à la notion de groupes linguistiques a mené plusieurs séances d'éveil aux langues espacées dans le temps. Rappelons que l'ambition d'éducation pluriculturelle du Conseil se veut être tout au long de la vie et non en l'espace des quelques années d'école, donc la portée des travaux de Boyer ne peut se mesurer entièrement à la fin de son expérimentation car elle aura aussi un impact dans le futur de ces enfants. C'est grâce à l'activité de l'arbre des langues (similaire à l'activité de la fleur des langues — la fleur représente le répertoire langagier de l'élève et chaque pétale représente une langue connue, parlée, entendue etc... (Simon, 2017)) qu'elle a pu réaliser les objectifs suivants (tirés ou inspirés des ressources du *CARAP* (2012)) :

- « Sensibilité à l'existence d'autres langues » ;
- « Avoir conscience de la diversité langagière de la classe » ;
- « Savoir identifier des langues sur la base de mots connus » (2012 : 62-63).

Aboutir à ces objectifs a été possible car l'arbre permettait aux élèves de visualiser leurs savoirs. Ainsi une activité telle que l'arbre des langues ou la fleur des langues permet aux élèves de concrétiser ce qui est vu avec l'enseignant, c'est une réalisation physique de la diversité linguistique et permet de cadrer la pensée de l'apprenant. De ce fait, Boyer note qu'au fil de ses interventions les élèves ont développé la notion de « langue », ce que nous considérons comme une première étape vers la décentration de la langue première. En effet, en construisant la notion de « langue » les élèves vont alors se détacher de l'idée que le langage est indéniablement leur langue première qu'ils ont intériorisée (de Pietro 1999 et 2017). Pour Boyer ces ressources (*infra*) sont totalement ou partiellement appropriées (cf. le tableau Boyer, 2012 : 65) et cela révèle l'importance de travailler avec un public jeune.

Gallezot reprend l'expression de Perregaux (1998, cité par Gallezot, 2017 : 81) « décentration ethnolinguistique », c'est à dire la décentration de leur langue première synonyme de leur groupe d'appartenance ; pour Gallezot « cette décentration ethnolinguistique est capitale pour les EANA, car elle peut les conduire à s'intéresser [davantage] au français de scolarisation » (*ibid.* : 83). De Pietro (2017) indique aussi que c'est un élément important à travailler chez les élèves monolingues mais Gallezot pointe aussi du doigt cet intérêt pour les EANA en rapport avec leur intégration et leur position vis à vis du français. Pour travailler cet aspect, elle a mené à deux reprises l'activité qui travaille sur la biographie langagière « les

fleurs des langues » et remarque que lors de la deuxième séance consacrée à la fleur, les discours des élèves avaient totalement changé. Certains élèves ont notamment montré de l'intérêt pour apprendre la langue d'un autre élève de la classe ou ont même mis cette langue sur un pétale parce que par exemple « Avec [prénom] je parle albanais » (*ibid.* : 82). Ou encore des échanges entre élèves du type « comment tu dis X dans ta langue ». Cet intérêt pour les langues de leurs camarades est donc la marque de la décentration des apprenants de leur langue première.

De Pietro (1999) quant à lui par le biais d'activités d'éveil aux langues a tenté de travailler sur la décentration ethnolinguistique des élèves mais cette fois-ci avec pour but de les amener à réfléchir à des notions grammaticales. Pour lui « la diversité linguistique représente un atout car elle apporte un éclairage nouveau sur des phénomènes qui semblent triviaux lorsqu'on se cantonne dans la langue maternelle mais qui renvoient pourtant à des fonctionnements langagiers fondamentaux » (1999 : 181). Cela se rapporte à ce qu'il soutient (2017), que l'éveil aux langues permet aux élèves monolingues (dans son étude de 1999 il travaille avec un public monolingue) de se décentrer de leur langue première qu'ils associent à la fonction langage et de développer une réflexion sur les langues. Pour de Pietro (1999) travailler sur une nouvelle langue permet aux élèves d'« être en mesure de décontextualiser les énoncés, d'observer leur forme en faisant dans une large mesure abstraction de leur sens » (*ibid.* : 182). Lors d'une activité de repérage prenant appui sur plusieurs langues romanes ayant pour objectifs de faire prendre conscience aux élèves de l'arbitraire du genre, nous relevons le dialogue suivant (*ibid.* : 193) :

Yv.	on dit pas *le tomate* et *la chou*!
Tho.	oui mais le portugais c'est pas le français . . c'est pas les mêmes mots
Ens.	cela vous parait juste?
Théo	oui parce que le *o* c'est comme *le* et le *a* c'et comme *la*
Stéph.	parce que en allemand aussi on dit des féminins alors que dans les autres langues c'est masculin . par exemple on dit *le sel* et en allemand on dit *la sel*
Tho.	moi je me suis dit que si je trouvais un *o* je mettais avec les autres *o*
Yv.	oui mais c'est pas possible . on peut pas dire *le tomate* [...]

On voit là que la décentration de la langue première (le français ici) n'est pas totalement aboutie pour l'élève Yv. À l'inverse, l'élève Tho. manifeste cette décentration quand il tente de lui expliquer « le portugais c'est pas le français », l'élève Steph. semble, lui aussi avoir, assimilé la différence entre les langues en acceptant l'arbitraire du genre « en allemand aussi on dit des féminins alors que dans les autres langues c'est masculin ». Cependant, cet élève ne peut s'empêcher d'avoir recours au français « on dit *le sel* et en allemand on dit *la sel* », qui nous

montre que cette décentration de la langue première n'est que partielle, en cours d'acquisition. Cependant de Pietro ajoute que cette interaction est le moteur de ce qui amènera peu à peu à l'acceptation de l'arbitraire du genre et donc à la décentration ethnolinguistique.

L'axe thématique du développement de la bienveillance linguistique, sous ces traits de décentration de l'apprenant de sa langue première / son groupe linguistique, d'ouverture à l'autre, et de prise de conscience de sa singularité linguistique est bien actif dans les travaux de notre corpus (à différents degrés). L'étude de Gallezot (2017) a permis à une classe d'EANA de gagner en fierté et de renforcer la cohésion du groupe (en tant que groupe plurilingue) par l'acceptation de la singularité linguistique de chacun, un travail sur le long terme qui a permis un changement de paradigme dans la classe, que les élèves ont désormais une attitude bienveillante et respectueuse les uns envers les autres. L'étude de de Pietro (1999) nous a montré que l'introduction de la diversité linguistique comme objet de grammaire a permis aux élèves de se décentrer de leur langue première pour voir la fonction langage comme notion universelle et non spécifique à leur langue première. Avec Dahm (2017) nous voyons comment les élèves plurilingues ont été intégrés à la classe (d'élèves majoritairement monolingues) par la légitimation de la langue parlée à la maison aux yeux de leurs camarades **et** de leur enseignant. Enfin Boyer (2012) qui s'est appuyée pour toutes ses séances d'éveil aux langues sur les ressources du *CARAP* a pu ainsi être rigoureuse dans son travail et a en effet semé la graine du plurilinguisme dans les esprits de ses élèves en leur permettant de visualiser le concept de langue grâce à l'activité de l'arbre des langues. Dans le cadre de notre analyse nous allons aborder les expérimentations de notre corpus sous l'axe du développement du répertoire langagier.

2.2.2 Le développement du répertoire langagier

Pour rappel, par répertoire langagier nous entendons le travail sur le répertoire que ce soit par la sensibilisation à la diversité linguistique, le travail d'acquisition d'une langue étrangère donnée ou le développement des compétences métalinguistiques. Nous allons nous intéresser plus particulièrement au développement des compétences métalinguistiques, pour montrer que l'éveil aux langues ne consiste pas en une simple sensibilisation à la diversité linguistique mais qu'il peut être un outil à part entière.

2.2.2.1 La compétence métalinguistique

Tout d'abord nous allons parler de l'impact des activités d'éveil aux langues sur le développement de la compétence métalinguistique. Parmi les expériences que nous analysons, cet aspect est particulièrement présent dans les recherches de Dahm (2017) et de de Pietro (1999), en effet, ceci était explicitement les objectifs de ces expérimentations : « nous essaierons donc de montrer en quoi une telle approche des phénomènes grammaticaux, voire des phénomènes langagiers dans leur ensemble, permet d'atteindre certains des objectifs qu'on assigne [...] à la grammaire » (de Pietro, 1999 : 180) – « Notre étude à petite échelle abordée dans cet article ne concerne pas l'enseignement d'une langue, mais aborde comment sensibiliser les élèves à leurs compétences métalinguistiques »[52] (Dahm, 2017 : 524, notre traduction).

Chez Dahm (2017), l'impact des sessions d'APLI est le plus visible dans le cadre de l'avant-dernière séance de la dernière langue abordée (le finnois), soit l'avant-dernière de l'expérimentation. Cette séance-là était dédiée à un travail métasyntaxique, c'est à dire que les élèves devaient créer des phrases dans la langue abordée, en s'appuyant sur celles du texte étudié. Dahm a analysé de manière quantitative les résultats de cette séance, elle a calculé le pourcentage de prise de risque, c'est à dire combien d'élèves ont tenté de créer une phrase dans la langue inconnue abordée avec pour seule aide le texte travaillé en amont. Cette séance a le plus haut taux de prise de risque et le plus faible taux d'absence de prise de risque ; les chiffres de la première séance de travail métasyntaxique 36% de prise de risque contre 45% d'absence vs la dernière séance avec 50% de prise de risque contre 14% d'absence. Ci-dessous un tableau récapitulatif pour un peu plus de clarté :

	% de prise de risque	% d'absence de prise de risque
Première séance	36%	45%
Dernière séance	50%	14%

Dahm conclut, que ceci est la preuve que les élèves avaient plus de facilité et de confiance pour manipuler la langue (en tant qu'objet). Le finnois n'étant pas une langue indo-européenne nous pouvons exclure l'hypothèse que cette facilité serait due à la proximité syntaxique des langues, au contraire cette langue n'a rien en commun avec la langue de l'école et l'anglais

[52] « The small-scale study discussed in this article was not about teaching a language, but about helping students become aware of their metalinguistic skills ».

hormis l'alphabet latin, ce qui nous montre bien que c'est la répétition de l'exercice qui a permis aux élèves de développer un mécanisme métalinguistique pour créer leurs propres phrases avec plus de confiance. Dahm ajoute que c'est le reflet de leurs stratégies d'apprentissage qui se sont étoffées au fil des séances. De faire un travail de réflexion sur une langue inconnue a permis aux élèves de travailler leur compétence métalinguistique en se détachant des langues connues pour aborder ces langues d'un point de vue langagier et non intuitif. Bien que nous n'ayons pas les résultats qualitatifs, la prise de risque est un facteur qui nous montre aussi l'impact de ces séances d'APLI, qui peut se rapporter aux ressources suivantes du CARAP :

- A 3.2 « Curiosité envers la découverte et le fonctionnement °des langues / des cultures° (/ la (les) sienne(s) / les autres/) » (*CARAP*, 2012 : 39) ;
- A 4.2.1 « Accepter qu'une autre langue peut organiser la construction du sens sur des °distinctions phonologiques et sémantiques / constructions syntaxiques° différentes de celles de sa propre langue » (*ibid.* : 40) (cette ressource se rapporte aussi à l'ensemble des tâches d'APLI : métasémantique, métasyntaxique et métaphonologique) ;
- S 7.3 « Savoir tirer profit, pour l'apprentissage, d'acquis préalables relatifs aux langues et cultures » (*ibid.* : 56) ;
- S 7.7.7.3 « °Savoir tirer profit d'expériences d'apprentissage antérieures lors de nouvelles occasions d'apprentissage [Savoir effectuer des transferts d'apprentissage]° » (*ibid.* : 57).

Lors de la première étape des séances d'APLI, la séance à objectif métasémantique, où les élèves doivent essayer de déchiffrer le texte, Dahm remarque le progrès des élèves au fil des séances ainsi que leur engagement pour l'exercice. Bien que Dahm n'ait pas vérifié l'exactitude de leur réponse (à nouveau elle cherchait des résultats quantitatifs), cet engagement ainsi que certains dialogues transcrits pour l'article laissent paraître une réflexion sur la langue certaine de la part des élèves :

90	Inès	*Mais là ça ressemble parce que là il y a « O-U-D » et là il y a « E-R-S ».*

(Dahm, 2017 : 534). De plus, ces séances d'APLI ont permis aux élèves de l'expérimentation d'être sensibilisés à la diversité linguistique. Même si cet aspect n'était pas l'objectif des séances, il en reste un aspect irréfutable à partir du moment où la langue est introduite et travaillée en classe dans le cadre d'activités didactisées.

De Pietro (1999) donne à ses élèves (environ 10 ans, francophones) un exercice de segmentation, c'est à dire que les élèves doivent distinguer les unités syntaxiques, dans une

langue inconnue (italien et espagnol). Cependant de Pietro remarque qu'après avoir écouté les conversations des élèves, il ne parvient pas à discerner comment ils sont parvenus aux découpages. Il est vraisemblable que ce soit le fruit du hasard ou de l'intuition (due à la proximité linguistique des trois langues). Néanmoins, nous suggérons que cette activité aurait plus de pertinence dans une perspective d'intercompréhension entre langues parentes où plus d'activités de cette approche seraient faites. En effet, de Pietro remarque que les élèves s'appuient sur le français. Il retient de cet exercice que « cela ne prouve toutefois pas qu'ils appliquent des procédures d'observation et d'analyse systématiques ni qu'ils procèdent aux comparaisons de façon contrôlée » (*ibid.* : 187). Néanmoins de Pietro souligne que cet exercice permet tout de même aux élèves de se détourner du français qui est intuitif pour eux, il explique : « l'intuition et le recours immédiat au sens ne permettent plus de contourner les obstacles – autrement dit de travailler avec d'autres langues que le français. » (*ibid.* : 188), ils ne peuvent plus se permettre de faire la segmentation selon le sens de la phrase. De Pietro fait aussi mention d'une autre expérimentation, cette fois-ci de repérage et de comparaisons des genres en plusieurs langues pour sensibiliser les élèves à l'arbitraire du genre. Le dialogue suivant (vraisemblablement recueilli à la fin de l'activité au moment de la mise en commun) nous montre le travail cognitif fait par l'élève pour se distancer de sa L1 (le français, comme vu plus haut) grâce à l'activité mettant en parallèle 4 langues romanes (*ibid.* :193)

Joachim	et puis aussi que par exemple que *radis* peut-être c'est féminin en portugais et puis que c'est pas tout le temps euh.. dans le même . dans le même côté... (fait référence aux colonnes du tableau) . *la tomate* par exemple en français c'est féminin et en portugais c'est
autre élève	masculin!
Joachim	c'est masculin
XX	mais en espagnol elle est aussi au masculin
E.	oui c'est aussi masculin . et puis où encore?
XX	en italien

Nous voyons là que l'élève Joachim commence à percevoir la langue comme un objet non comme quelque chose d'intuitif, d'inné quand il dit « c'est pas tout le temps ». De la même façon, lorsque les élèves listent dans quelle autre langue c'est aussi masculin, cela nous montre leur capacité d'élèves à identifier les caractéristiques de détermination des langues. Grâce aux déterminants et aux terminaisons on voit que les élèves sont en cours d'acquisition de ressources du *CARAP* suivantes :

- S 3 « Savoir comparer les phénomènes °linguistiques / culturels° de °langues /cultures° différentes [...] » (*CARAP*, 2012 : 52) ;
- S 3.1 « Maîtriser des démarches de comparaisons » (*loc. cit.*).

2.2.2.2 La sensibilisation à la diversité linguistique

Les travaux de Dahm (2017) et de de Pietro (1999) mettent particulièrement en avant que l'éveil aux langues peut être un outil pour développer les compétences métalinguistiques des apprenants. Avec Gallezot (2017), les élèves EANA sont considérés comme des locuteurs experts de leur langue en particulier lors de la création des planches de kamishibaï pour lesquelles Gallezot et l'enseignante ont fait confiance aux élèves pour traduire des chansons choisies dans leur langue d'origine vers le français. Cela leur a permis de développer leur autonomie (cf. ressources S 7.6 du *CARAP* « Savoir apprendre de façon autonome » et S 7.6.1 « savoir utiliser des ressources facilitant l'apprentissage linguistique et culturel » (2012 : 57) (ici le dictionnaire en ligne) mais aussi de légitimer la langue première de leur répertoire langagier en leur donnant ce rôle d'expert. Gallezot ajoute que cela leur a aussi permis de prendre conscience de leur plurilinguisme, ce qui peu à peu (rappelons que Gallezot a travaillé avec un public en école primaire) peut amener à la réalisation de la ressource du *CARAP* S 6.5.1 « Savoir °varier / alterner° °les langues / les codes / les modes de communication° » (*ibid.* : 56).

Enfin Gallezot, nous explique que certains élèves ont réalisé des néologismes en français (chiennon sur le modèle de chaton), un phénomène relatif à la manifestation de l'interlangue[53] et donc que le français est bien en cours d'acquisition. Ceci se rapporte à une ressource de la section *Savoir apprendre* du *CARAP* 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 intralangue, d'induction, de déduction ...) » (*ibid.* : 57). Boyer (2012) reconnaît l'appropriation des ressources S 2.5.2 « Savoir identifier des langues sur la base d'indices graphiques » et S 5.2.3 « Savoir identifier des langues sur la base °de mots connus /d'expressions connues° » (≅ « Savoir identifier des langues sur la base de mots connus » dans le tableau Boyer, 2012 : 65) (*Carap*, 2012 : 51). En effet, l'appropriation de la ressource S 5.2.3 s'est manifestée quand les élèves ont montré leur engouement lorsqu'il s'agissait d'ajouter un nouveau « bonjour » dans une nouvelle langue à leur arbre des langues. Non seulement cela faisait partie du rituel de classe (ce qui a permis aux élèves de s'habituer à la diversité linguistique, à la considérer comme faisant partie de leur environnement) mais cela leur a permis une entrée dans la graphie[54]. Cela peut initier la mise en œuvre d'activités telles que celles expérimentées par de Pietro (la segmentation ou le travail sur le genre) et par là éviter

[53] « Du point de vue de l'apprenant, la langue se matérialise par un système évolutif de savoir et de savoir-faire qu'on appelle *interlangue*. » (Cuq & Gruca, 2005 : 81).
[54] Rappelons que les élèves de Boyer étaient un public de maternelle.

que les élèves aient des conflits internes au sujet de concepts tels que le genre (cf. l'élève Yv. « on peut pas dire *le tomate*).

De plus, le travail de Boyer (2012) sur la graphie était d'autant plus important, que l'institutrice de la classe avait déjà travaillé sur les différentes graphies mais pour faire repérer aux élèves les « vraies lettres » (*ibid.* : 52) de l'alphabet latin. Cette attitude de l'institutrice nous fait penser à ce que Simon (2012 : 295) remarque : « le cloisonnement disciplinaire [...] caractérise l'institution scolaire et colore les enseignants », l'institutrice a tenté d'intégrer la diversité linguistique dans sa classe mais dans une ambition dichotomique vrai/faux et non d'observation des caractéristiques. La mission de Boyer était double : travailler sur leur savoir-faire et sur leur attitude face à ces graphies en revenant sur ce qu'ils auraient pu assimiler avec leur enseignante. Elle a donc mené une activité sur les emballages en langues et graphies différentes, ceux-ci ont ensuite été rapprochés de l'arbre afin de faire office de rappel pour les élèves. Grâce au travail sur l'arbre, Boyer a pu revenir de manière efficace sur ce que l'enseignante avait abordé puisque les élèves ont intégré le concept de langue (voir plus haut) et par là, réaliser la ressource S 2.5.2, des ressources susceptibles d'avoir un impact sur le long terme. Par ce travail sur l'arbre, Boyer et les élèves s'approprient l'espace classe, nous y voyons là une autre façon de travailler sur la cohésion de classe puisque cela permet aux élèves de prendre possession de la classe, un espace dédié au groupe classe et à leurs travaux. L'enseignante de la classe de maternelle, dans laquelle Boyer est intervenue, aurait-elle mené son exercice d'entrée dans l'écriture si elle avait été formée au *CARAP* ? Ou même formée à introduire la diversité linguistique dans sa classe ? Comment éviter une vision « colorée » (Simon, 2012) ? C'est son travail sur le *CARAP*, de sélection des ressources plutôt destinées aux maternelles et pour préparer ses séances d'éveil aux langues, qui a permis à Boyer de se rendre compte de la direction plutôt mono-centrée que l'enseignante avait prise afin d'introduire les différentes graphies. Rappelons que Boyer s'était appuyé sur une sélection de ressources du *CARAP* pour la mise en œuvre de ses séances, elle avait donc en tête une certaine façon d'aborder les langues dans la classe, une façon plurilingue[55].

Dans cette sous-partie nous avons présenté l'impact de l'éveil aux langues sur le répertoire langagier de l'apprenant. Nous avons insisté sur l'impact que cela peut avoir sur le développement de la compétence métalinguistique de l'élève, et comment cela peut lui

[55] L'enseignante a beaucoup apprécié les séances de Boyer et a manifesté son intérêt pour reprendre le flambeau, ritualiser certaines activités etc.

permettre de prendre conscience de sa propre réflexion sur la langue en tant qu'objet (cf. les interactions entres les élèves de de Pietro (1999). L'éveil aux langues est alors un nouvel outil pour l'introduction de la grammaire. Nous avons aussi vu qu'avec Gallezot (2017) les élèves ont pris conscience de leur qualité d'expert de leur langue première et de locuteur de français. Boyer (2012) est intervenue auprès d'un public de maternelle, son travail a essentiellement porté sur leur sensibilisation à la diversité linguistique et au concept de langue. Nous avons aussi vu l'importance de son travail puisque l'enseignante de la classe avait introduit plusieurs graphies mais en ne légitimant que la graphie latine. Nous avons aussi cherché des corrélations entre les expérimentations de notre corpus et le *CARAP* (en particulier les ressources des savoir-faire) pour appuyer le fait que cette approche est légitime dans le cadre d'une éducation plurilingue et interculturelle.

2.2.3 Conclusion de l'analyse

Pour conclure l'analyse, les points thématiques dégagés dans celle-ci sont des aspects qui prennent effet et qui ont un impact positif sur les élèves. Nous avons retrouvé dans les expérimentations d'éveils aux langues les principes d'une éducation plurilingue et interculturelle que nous avions mis en exergue. Ceux-ci sont considérés réalisés grâce à l'attitude des élèves et des enseignants, que ce soit une attitude bienveillante, d'ouverture ou encore une attitude réflexive envers la langue. Les expérimentations de Gallezot (2017) et de Dahm (2017) ont particulièrement permis un travail sur l'attitude bienveillante des élèves, mais ils ont aussi permis un travail sur leur réflexion métalinguistique. Avec Dahm, la prise de risque des élèves est l'indice qui a permis de mettre en lumière ce développement et chez Gallezot c'est avec l'écriture du kamishibaï que les élèves ont pu se placer en tant que locuteur expert et travailler leur autonomie de travail. L'expérimentation de de Pietro (1999) a été rapprochée des thèmes de la décentration de l'apprenant de sa langue première et du développement de la compétence métalinguistique notamment grâce aux discours rapportés des élèves. Enfin, l'expérimentation de Boyer (2012) avec des maternelles de petite section montre que ces principes sont aussi à développer chez les jeunes enfants et qu'un premier travail de réflexion métalinguistique peut être fait grâce à des activités portant sur la notion de langue. Ainsi grâce à la méta-analyse thématique nous avons pu mettre en lumière la corrélation entre les résultats d'expérimentations et les principes phares qui sous-tendent la politique linguistique actuelle du Conseil de l'Europe.

Malgré le choix de l'éveil aux langues, nous espérons que le lecteur acceptera d'y voir aussi un transfert sur les autres approches plurielles et que ces principes que nous avons mis en lumière sont aussi actifs grâce à d'autres activités relatives aux autres approches plurielles. De plus, dans le cadre d'une vision holistique de l'enseignement il est tout naturel de penser que ces approches sont à travailler selon les besoins précis du groupe classe et que l'enseignant peut puiser dans chacune pour élaborer et mener ses activités.

2.3 Discussion

Les principes d'une éducation plurilingue et interculturelle qui nous ont semblé les plus pertinents sont bien actifs pendant et après les séances. L'expérimentation de Gallezot (2017) en particulier nous fait prendre conscience du travail effectué sur l'identité linguistique de l'apprenant et des retombées sociales que cela peut avoir (une prise de conscience de leur qualité de locuteur plurilingue et une meilleure cohésion de classe). Des résultats similaires sont obtenus dans l'expérimentation de Dahm lors de la légitimation de la langue d'origine des élèves turcophones et lusophones dans deux classes. Avec Boyer (2012) nous avons vu l'importance d'un outil comme le *CARAP* qui permet de cadrer les objectifs, les compétences à développer et à mobiliser lors des séances. Le *CARAP* l'a aussi sensibilisée à la façon d'aborder la diversité linguistique dans la classe d'une façon différente de la manière dont l'enseignante de la classe l'avait fait. Les travaux de Dahm (2017) et de Pietro (1999) mettent en avant le travail fait pour développer la compétence métalinguistique grâce aux activités d'éveil aux langues. Dans l'expérimentation de Dahm (2017) cela se manifeste par une accentuation de la prise de risque des élèves lors d'activités métasyntaxique. Les travaux de de Pietro (1999) mettent en avant que les activités de grammaire (segmentation et repérage) faites à partir de langues inconnues permettent à l'élève de remettre en question sa représentation de la langue (ici en travaillant sur le genre) et les dialogues entre les élèves montrent qu'une réflexion sur la langue est en train de se développer chez eux. Enfin, nous nous sommes appuyés sur les ressources du *CARAP* (2012), que nous avions présentées comme instrument didactique du Conseil pour la réalisation d'une éducation plurilingue et interculturelle, pour légitimer l'interprétation de ces recherches constituées.

En somme les résultats positifs obtenus à la suite de la méta-analyse nous permettent de confirmer notre hypothèse de recherche qui était que parmi les quatre approches plurielles,

l'éveil aux langues, en particulier, est une approche qui répond didactiquement aux principes phares d'une éducation plurilingue et interculturelle prônée par le Conseil de l'Europe. Des résultats que nous avons jugés positifs en partie grâce au discours et aux résultats positifs des recherches constituées. En effet, les problématiques de recherche des expérimentations analysées, étaient déjà confirmées par les résultats obtenus.

Cependant les résultats obtenus au sujet des travaux de Dahm (2017) et de Gallezot (2017) à propos de consolidation de la cohésion de classe grâce au développement de l'attitude bienveillante des enseignants et des élèves soulignent l'importance du travail à faire sur la situation d'enseignement. Bogaards (1988 : 108) parle des « trois instances de l'apprentissage scolaire : l'apprenant, l'enseignant, la situation ». Dans le cadre de notre analyse nous voyons bien que les expérimentations d'éveil aux langues de Dahm et Gallezot ont permis de travailler, de provoquer un changement au cœur même de ces trois instances. Chez l'apprenant grâce à l'ouverture à l'Autre et à la sensibilisation à l'identité de locuteur plurilingue, chez les enseignants par leur rôle de « légitimateurs » et dans la situation en permettant le changement de paradigme des moqueries à la bienveillance ou par la légitimation des locuteurs plurilingues dans une classe composée majoritairement de monolingues. Ainsi pour travailler à la cohésion de classe, aux interactions sociales dans la classe, de nombreuses recherches et méthodes ont vu le jour, comme par exemple un travail sur l'empathie (Bogaards, 1988), pour des attitudes enseignantes humanistes (Moskowitz, 1978), la suggestopédie (Schiffler, 1984). Mais l'enjeu aujourd'hui dans notre société qui reconnaît le plurilinguisme est de légitimer la diversité linguistique au sein de la classe et à l'extérieur de celle-ci. Stella Cambrone-Lasne (2016) a observé des activités périscolaires par des animateurs de l'association *D'une langue à l'autre* et après avoir mené des entretiens avec les élèves elle constate, en particulier, ce changement de paradigme d'attitude des élèves au terme des activités d'éveil aux langues, des « moqueries [...] à un accueil plus chaleureux » (*ibid.* : 86).

Aase, Flemming, Pieper & Sâmihăian (2017) confirment que l'utilisation de l'éveil aux langues pour le développement d'une conscience et d'une réflexion métalinguistique est un outil sensé. Il permet de placer la langue en situation qui conduit à ce qu'ils nomment « une double intégration » (*ibid.* : 152), il s'agit donc d'allier les descriptions linguistiques avec les besoins et les capacités des apprenants (*ibid.*), l'éveil aux langues permettant de s'adapter à ces derniers. Ceci est actif dans les expérimentations de de Pietro (1999) où l'introduction des langues parentes permet aux élèves de s'appuyer sur leurs « connaissances linguistiques déjà établies [pour souligner] le potentiel linguistique dont ils sont porteurs » (Aase, Flemming, Pieper & Sâmihăian, 2017 : 154).

Par ailleurs, le *CARAP* (2012) représente un instrument très important dans le cadre de mise en œuvre des approches plurielles et son rôle dans la préparation d'une recherche action (comme vu avec Boyer (2012)) centrée sur la didactique du plurilinguisme est positif. Il offre un guide pour les ressources à exploiter et à travailler afin que l'enseignant mène son cours plurilingue et interculturelle de manière efficace. Le référentiel du CARAP est un peu comme un curriculum à suivre pour la bonne mise en œuvre des approches plurielles, d'où sa qualité d'instrument politique. En effet, si le *CECR* a un rôle important pour l'élaboration des curriculums et pour l'harmonisation des apprentissages en Europe[56], nous voyons que le *CARAP* peut être ce type d'instrument aussi. Le *CARAP* a alors été un outil pour nous aider à répondre à la problématique et à l'hypothèse de la recherche puisque nous avons mis en lumière des corrélations entre les ressources du *CARAP* et des exemples concrets d'expérimentations d'éveil aux langues (comme par exemple les attitudes des élèves), cela a permis un ancrage didactique de nos interprétations. De plus le *CARAP* est un outil légitime sur lequel nous avons pu nous appuyer puisqu'il a été utilisé par Boyer (2012) et Gallezot (2017) mais surtout puisqu'il est publié par le CELV, il légitime les approches plurielles auprès du Conseil de l'Europe. Grâce au *CARAP* et à l'utilisation que nous en avons faite, nous pouvons affirmer par l'exemple de l'éveil aux langues, que les approches plurielles peuvent être une réponse didactique à l'ambition éducative du Conseil, une réponse à un projet pour une éducation plurilingue et interculturelle. Cet outil devrait-il avoir une plus grande place dans les curriculums d'éducation aux langues ?

Perregaux s'adresse à M. Candelier et lui demande « entre sociodidactique des approches plurielles et cohésion sociale, où en est-on aujourd'hui ? » (2014 : 338). Si Candelier a peut-être répondu personnellement à cette question, l'analyse des recherches constituées, notamment celle des expérimentations de Gallezot et de Dahm (2017) offrent une réponse de terrain récente. Ces deux expérimentations mettent en lumière les retombées sociales que peut avoir la mise en œuvre d'activités d'éveil aux langues dans une classe. Gallezot (2017) pointe du doigt le travail implicite qui s'est fait sur la cohésion du groupe classe grâce à ces activités qui ont légitimé la diversité linguistique dans la classe. Nous parlons ici de travail implicite puisque renforcer ou construire la cohésion du groupe n'était pas son but premier et elle remarque pourtant un changement positif dans la dynamique du groupe classe. De même, Dahm a inclus dans son article les activités d'APLI non programmées dans son protocole d'enquête tant les

[56] En France par exemple il a apporté : « Une autre manière de considérer la langue et de l'enseigner : approche par compétences et échelle de niveaux d'une part ; approche actionnelle avec enseignement par tâches d'autre part. ». Source, cf. questionnaire Annexe 2.

résultats pour les élèves plurilingues concernés ont été positifs. Là aussi les retombées sociales sont dues à la légitimation de la diversité linguistique dans la classe, auprès du groupe classe mais aussi auprès de l'enseignant. Ces deux expérimentations montrent **qu'aujourd'hui** l'éveil aux langues, abordé de façon sociodidactique, a un impact actif et positif sur la cohésion sociale, c'est à dire que des retombées sociales positives peuvent faire suite à ce type d'activités. Ici, cela a été envisagé du point de vue de la salle de classe mais la structure actuelle de notre société (enfance et adolescence passées à l'école) et le rôle formateur de l'école nous permettent d'avancer l'idée que ce travail de cohésion fait à l'école aura des retombées sur la cohésion sociale du groupe social au sens plus large (communauté, nation etc.). La cohésion sociale est un principe qui découle des valeurs humanistes du Conseil de l'Europe (Beacco & Coste, 2017) qui, lorsque l'on se penche sur le cas des langues, n'est envisageable que si la diversité linguistique est légitimée aux yeux de tous les acteurs de l'éducation. De ce fait l'école ne peut « faire l'économie de la pluralité des ressources langagières (*ibid.* : 278).

Conclusion

La notion d'éducation plurilingue et interculturelle selon le Conseil de l'Europe et de ses auteurs est une notion qui a fait du chemin et que l'on doit notamment aux grands changements de paradigme dans le domaine de la didactique des langues entre les années 1960 et 1990. Cette éducation a pour finalité de centrer l'enseignement sur l'apprenant et ses compétences langagières mais aussi plus globalement, à l'échelle européenne, le développement de ces compétences a des conséquences pour la cohésion sociale de l'espace européen. Incarnée par les approches plurielles, la didactique du plurilinguisme se propose d'être une réponse didactique à l'ambition éducative du Conseil. Le projet CARAP, en cours depuis près de quinze ans, est une des preuves que les approches plurielles sont légitimes pour répondre à cette ambition, grâce aux projets menés depuis 2004 dans le cadre du CELV. Le référentiel du *CARAP* (2012) est un cadre à la manière du *CECR* (2001) dédié aux approches plurielles pour une éducation plurilingue et interculturelle, ainsi ce « calque » d'instrument politique est une réponse au *CECR*. D'autant plus, qu'il a été conçu sous l'égide du CELV, la structure du Conseil dédiée aux projets en didactique des langues. Ce cadre, créé dans une optique didactique, peut être d'une grande aide pour les enseignants qui souhaitent mettre en œuvre des approches plurielles. Nous avons vu avec les mémoires de Boyer (2012) et de Gallezot (2017) que les ressources proposées dans le *CARAP* permettent notamment aux enseignants de cadrer leurs objectifs didactiques. Les compétences et ressources du *CARAP* sont soit à mobiliser soit à développer, dans notre analyse nous avons vu des corrélations entre certaines d'entre elles et les principes d'une éducation plurilingue et interculturelle actifs dans les expérimentations d'éveil aux langues. Ces principes, le développement du répertoire langagier et le développement de la bienveillance linguistique, sont des principes que nous avons considérés comme étant les plus importants et les plus explicites de l'ambition du Conseil.

À la lecture des textes politiques et des textes de chercheurs sur la question, il nous est apparu que les principes de cette éducation sont à la fois humanistes, holistiques et centrés sur les apprentissages. Enseigner la diversité par la diversité permettrait alors à l'apprenant de développer diverses compétences, les unes s'articulant avec les autres. Par exemple, permettre à l'élève de se décentrer par rapport à sa langue première lui permet non seulement de s'ouvrir à l'Autre mais aussi de s'ouvrir à une réflexion sur la langue en tant qu'objet (cf. de Pietro & Dahm, *infra*) ou encore, de faire prendre conscience aux apprenants de leur potentiel en tant

que locuteur plurilingue et expert (cf. Gallezot & Dahm, *infra*), de leur permettre de développer leur aisance, de faire preuve de prise de risque linguistique ou encore d'accepter que le groupe classe soit un groupe de locuteurs plurilingues.

Les objectifs de notre mémoire étaient de chercher si l'éveil aux langues, à l'instar d'autres approches plurielles, était une approche qui seyait à l'ambition de politique linguistique du Conseil. Pour répondre à cela, une méta-analyse a été menée sur un plan didactique afin de chercher des principes actifs de cette éducation dans les expérimentations du corpus. Les résultats positifs de l'analyse nous permettent de confirmer notre questionnement de départ. Notre méthode de recherche et d'analyse a fait que nous nous attendions à de tels résultats. En effet, nous avons choisi des recherches constituées portant sur des expérimentations d'éveil aux langues, une approche déjà légitimée par la didactique du plurilinguisme (cf. les projets Evlang, EOLE ou ELODIL). De plus, beaucoup de chercheurs mentionnés en *infra* ont à la fois travaillé sur l'éveil aux langues de leur propre initiative mais ont aussi travaillé de près avec le Conseil de l'Europe (M. Candelier en particulier). Il était évident que l'éveil aux langues avait déjà sa place au Conseil de l'Europe, la prise de risque était alors limitée. Qu'en aurait-il été si nous avions abordé une approche didactique moins connue que l'éveil aux langues ? Nous avons pris appui, en grande partie, sur les textes du Conseil dans notre cadre théorique et dans notre analyse, deux des expérimentations analysées ont été menées par des chercheurs travaillant avec le CELV (et donc avec le Conseil). Peut-être que ce mémoire est trop axé sur les travaux et la politique d'une seule institution, ce qui peut lui faire défaut. Ainsi, d'autres travaux d'institutions européennes, comme le projet « Classes multilingues » de la Commission européenne[57] dont les motivations sont semblables à celles du Conseil de l'Europe[58], auraient pu être mentionnés dans le cadre théorique. Notre thématique aurait pu être traitée en opposant la politique du Conseil et celle d'un gouvernement national particulier. Pour approfondir notre méta-analyse nous aurions pu étoffer notre corpus d'analyse d'une ou deux expérimentations ou bien ne sélectionner que des mémoires de master 2. De ce fait, nos résultats seraient encore plus précis, enfin, peut-être aurions-nous pu aborder les limites de l'éveil aux langues.

[57] https://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism/multilingual-classrooms_fr [consulté le 21 mai 2018].

[58] « Les établissements scolaires doivent adapter leurs méthodes pédagogiques pour appréhender de façon constructive et positive les différents univers linguistiques des enfants, de façon à ce que tous les élèves puissent s'épanouir à l'école. » source cf. référence précédente.

Pour aller plus loin, en raison de la complexité du *CARAP*, les enseignantes auprès de qui Boyer et Gallezot ont travaillé, manifestent l'importance de la formation des enseignants à la diversité linguistique et culturelle. Et si le *CARAP* était introduit systématiquement dès la formation universitaire (Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ou Master Didactique du Français langue étrangère en France) ? Pour Simon (2016) l'enseignant est un « acteur et architecte du plurilinguisme », il est mandaté d'une « mission éducative » (*ibid.* : 154) qui consiste à légitimer et accueillir les langues dans sa classe et à structurer les connaissances et l'identité des élèves. Or, cette mission ne peut aboutir si l'enseignant n'est pas formé à ces missions de façon pertinente. Nous l'avons vu, l'enseignante de la classe de maternelle qui a supervisé Boyer, avait introduit d'autres graphies dans sa classe, mais pas de façon à les légitimer. Ainsi, la formation des enseignants permettrait de les aider à « disposer [de la diversité linguistique et culturelle] comme ressource didactique et pédagogique pour la pratique enseignante » (*ibid.* : 159). Clerc & Rispail (2012) ont fait découvrir à leurs étudiants en master de Français langue étrangère l'éveil aux langues, d'abord par le biais d'écrits universitaires puis en leur demandant d'élaborer une séquence didactique d'éveil aux langues. Grâce à ce travail, Clerc & Rispail remarquent que les réflexions de ces enseignants en formation se sont développées au sujet des contextes d'enseignements, d'évaluations des activités d'éveil aux langues ou encore une remise en question de leurs pratiques personnelles, tout ce à quoi « ils n'avaient pas pensé dans d'autre type de formation » (*ibid.* : 135). Enfin Young & Mary (2016) qui ont, elles aussi, mené des expérimentations en formation d'enseignants pour la prise en compte de la diversité linguistique notent l'importance de sensibiliser les futurs enseignants à ce type de problématique puisque cela les aide « à se décentrer et à se mettre à la place de leurs futurs élèves [...] l'importance du temps est nécessaire à une évolution des représentations » (2016 : 184). Enfin le colloque « Formation des enseignants et diversité linguistique : la contribution du CELV »[59] qui s'est déroulé les 13 et 14 décembre 2017 au CELV à Graz, Autriche, est un exemple actuel qui met en évidence que l'éducation plurilingue et interculturelle ne dépend pas uniquement des ambitions des politiques linguistiques comme nous l'avons montré, mais aussi de la formation des enseignants, ces « acteurs et architectes » qui doivent être sensibilisés aux outils pour soutenir une éducation à la diversité linguistique et culturelle. Des exemples de réponses didactiques à la diversité

[59] https://www.ecml.at/Events/ECMLcolloquium13december2017/tabid/3044/language/fr-FR/Default.aspx [consulté le 10 mai 2018].

linguistique ont également été abordés pour insister sur le besoin de formations harmonisées au sein de l'espace européen.

Pour terminer l'ouverture de notre recherche vers la problématique de la formation des enseignants à une éducation plurilingue et interculturelle, voici quelques mots de Simon à propos de l'importance de l'intégration d'activités portant sur la diversité linguistique en formation : « ce travail de réflexion/conscientisation en formation s'avère un tremplin pour un réinvestissement dans la relation enseignant-apprenant en classe et pour la prise en compte de la pluralité dans la conception de tâches didactiques et pédagogiques » (2016 : 160). Nous proposons alors les questions suivantes : quelle(s) formation(s) à la diversité linguistique pour les futurs enseignants ? Quel(s) bénéfice(s) pour la pratique de classe à la suite d'une formation à une éducation plurilingue et interculturelle ?

Sur un plan personnel, notre mémoire nous a permis de comprendre les « arcanes » des politiques linguistiques à un niveau supranational : à l'initiative de qui, pourquoi, par qui et comment elles sont mises en place. En prenant l'exemple de l'éducation plurilingue et interculturelle nous avons pris conscience de l'importance de cette approche éducative dans le contexte scolaire actuel et grâce à l'analyse, nous avons noté avec intérêt les retombées sociales et langagières des recherches constituées. La légitimation de la diversité linguistique et culturelle auprès de tous les acteurs de l'éducation est un enjeu de taille aujourd'hui et il nous semble juste de penser que l'éveil aux langues en tant qu'approche plurielle est susceptible d'être l'approche qui répond à cet enjeu.

Bibliographie

Aase, L., Flemming, M., Pieper, I. & Sâmihăian, F. (2017). La langue de scolarisation comme matière et l'éducation plurilingue et interculturelle. In Beacco, J.-C. & Coste, D. (dir.). *L'éducation plurilingue et interculturelle, la perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Les Éditions Didier, 138-157.

Abdallah-Pretceille, M. (2013 [1999]). *L'éducation interculturelle*. Que sais-je n°3487. Paris : Presses Universitaires de France.

Balsiger, C., Köhler, D., de Pietro J.-F. & Perregaux C. (dir.) (2012). *Éveil aux langues et Approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan.

Barateau, M. (2013). *Prise en charge d'élèves allophones en maternelle. Expérimentation de séances d'éveil aux langues en petite et grande sections*. Mémoire de Master 2 FLE Professionnel non publié. Grenoble : Université Stendhal-Grenoble3.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003, éd. révisée 2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C. & Coste, D. (dir.). (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle, la perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Les Éditions Didier.

Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.) (2014). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées.* (2e éd.). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Blanchet, P. & Clerc Conan, S. (2015). Passer de l'exclusion à l'inclusion : des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école. *Migrations Société*, 162, (6), 49-70.

Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier-CREDIF.

Cambrone-Lasnes, S. (2016). L'éveil aux langues comme activité périscolaire à l'école maternelle : des pratiques aux attitudes linguistiques des enfants en région parisienne. *Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique*, 11, 69-91.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5 (1), 65-90.

Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques Pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui*, 192, (1), 107-116.

Candelier, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. & Molinié, M. (2012). *Le CARAP - un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes.

Candelier, M. & Castellotti, V. (*sine data*). *Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s)*. Disponible en ligne : http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier & Castelotti - Didactique(s) du (des) Plurilinguisme(s).pdf [consulté le 7 mai 2018].

Candelier, M. & de Pietro, J.-F. (2014). Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologique de l'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. In Blanchet, P. & Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (2e éd.). Paris : Éditions des archives contemporaines, 311-323.

Candelier, M. & Schröder-Sura, A. (2015). Les approches plurielles et le CARAP : origines, évolutions, perspectives. *Babylonia*, 2, 12-19.

Castellotti, V. & Moore, D. (2014). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolution d'une notion concept. In Blanchet, P. & Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche*

en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées (2e éd.). Paris : Éditions des archives contemporaines, 291-301.

Cavalli, M. (2008). Didactique intégrée et approches plurielles : conditions-cadres et place dans le curriculum. *Babylonia*, 1, 15-19.

Clerc, S. & Rispail, M. (2012). Quand nos étudiant-e-s se risquent à l'Éveil aux langues. In Balsiger C., Köhler, D., de Pietro J.-F. & Perregaux C. (dir.). *Éveil aux langues et Approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan, 123-137.

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

Coste, D. (dir.) (2013). *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Bruxelles : E.M.E. Proximités.

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. & Papo, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Paris : Hatier.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Dabène, L. (2002). Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension. *Babylonia*, 2, 14-16.

De Pietro, J.-F. (2007). L'éveil aux langues, une épice indispensable... . *Politiques de l'éducation et innovations : bulletin* CIIP, 21, 32-35.

Dufour, M. (2014). Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique. *Lidil*, 49 | 2014. Disponible en ligne http://journals.openedition.org/lidil/3515 [consulté le 5 mai 2018].

Eurydice (2017). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe.* Bruxelles : Education, Audiovisual, and Culture Executive Agency (Education and Youth Policy Analysis).

Germain, C. (1993). *Le point sur ... l'approche communicative* (2e édition). Anjou : Centre éducatif et culturel inc.

Kervran, M. (2012). Vers une didactique inclusive des langues à l'école primaire. In Balsiger C., Köhler, D., de Pietro J.-F. & Perregaux C. (dir.). *Éveil aux langues et Approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan, 31-39.

Lemaire, E. (2012). Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures. *International Journal of Canadian Studies*, (45-46), 205–218. Disponible en ligne http://id.erudit.org/iderudit/1009903ar [consulté le 11 avril 2018].

Mary, L. & Young, A. (2016). Dix ans d'expérimentation dans la formation pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves : enjeux, défis et réussites. *Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique*, 11, 169-189.

Maurer, B. (2017). Le CARAP. À la recherche de la didactique du plurilinguisme, *Revue TDFLE*, n°70. Disponible en ligne http://revue-tdfle.fr/13-les-numeros-de-la-revue-tdfle/tdfle-numero-70/26-le-carap-a-la-recherche-de-la-didactique-du-plurilinguisme [consulté le 28 mars 2018].

Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class.* Boston : Heinle & Heinle publishers.

Perregaux, C. (2014). L'éveil aux langues : action sociodidactique et utopie sociétale. In Troncy, C. (dir.). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 331-338.

Schiffler, L. (1984). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris : Hatier-CREDIF.

Sheils, J. (1991). *La communication dans la classe de langue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/La_communication_dans_la_classe_de_langue_web.pdf [consulté le 20 mai 2018].

Sheils, J. (2017). L'idée plurilingue. In Beacco, J.-C. & Coste, D. (dir.). *L'éducation plurilingue et interculturelle, la perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Les Éditions Didier, 7-12.

Simon, D.-L. & Thamin, N. (2012). Mettre le biographique au travail en formation : un levier pour une didactique du plurilinguisme. In Balsiger C., Köhler, D., de Pietro J.-F. & Perregaux C. (dir.) *Éveil aux langues et Approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan, 285-301.

Simon, D.-L. (2016). L'enseignant acteur et architecte du plurilinguisme : réflexions sur les apports d'une approche biographique. *Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique*, 11, 153-167.

Simon, D.-L. (2017). *Approches plurielles et éducation plurilingue et interculturelle*. Cours de Master 2 Didactique des langues. Université Grenoble-Alpes – CNED.

Trim, J. L. M. (1998). *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.
Disponible en ligne : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TRIM_21janv2007_FR.doc [consulté le 20 mai 2018].

Van Ek, J. A. (1976). *The threshold level for modern language learning in schools*. London : Longman.

Documents soumis à l'analyse

Boyer, C. (2012). *Prendre en compte la diversité des langues à l'école maternelle : expérimentation d'une séquence en petite section*. Mémoire de Master 2 spécialité Français langue étrangère. Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3.

Dahm, R. (2017). Can pluralistic approaches based upon unknown languages enhance learner engagement dans lead to active social inclusion ? *International Review of Education*, 63 (4), 521-543.

De Pietro J.-F. (1999). La diversité des langues, un outil pour mieux comprendre la grammaire ? *TRANEL,* 31*,* 179 - 202.

Gallezot-Chapuis, A. (2017). *Éveil aux langues en UPE2A : projet autour d'un kamishibaï plurilingue.* Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

Annexe 1

De la Convention culturelle en 1954 au *CECR* en 2001 – version complète.

Pour présenter la dimension historique de la place des langues vivantes au Conseil de l'Europe depuis 1954 nous allons nous appuyer sur le texte de J. Trim *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997* publié par le Conseil de l'Europe (1998[60]). Trim est un linguiste britannique qui a notamment été impliqué dans les différents projets de langues vivantes du Conseil entre 1969 et 1997, il est notamment l'un des co-auteurs du *CECRL*[61].

Comme nous l'avons dit en introduction, le Conseil de l'Europe est né à la suite de la Seconde Guerre Mondiale d'un besoin de maintenir la paix entre les peuples d'Europe. Un de ces moyens est la communication entre les peuples et cette communication sera réalisée de diverses manières au fil des années mais sur un plan culturel tout commença en 1954 lors de la signature de la Convention Culturelle par les États membres. L'apprentissage des langues est une composante de la Convention, il y est décrit non pas encore comme « condition préalable à la communication » (Trim 1998, 5) mais en termes d'accès à la culture d'autrui. Compte tenu de la gravité des conséquences de la guerre, à ses débuts, la priorité du Conseil (et donc de ses États membres) est de reconstruire l'Europe sur le plan économique et social, les langues ne sont pas encore un souci éducatif d'autant plus que les méthodes de l'époque étaient encore classiques, la révolution méthodologique n'avait pas encore commencé. C'est à partir de 1959 que les langues furent à l'ordre du jour et que les travaux des experts et du Conseil commencèrent.

À partir des années 1960 le gouvernement français, à travers le CREDIF, organise des « stages » (des sessions de réunions de réseau) pour ouvrir la discussion entre les états membres sur les nouvelles méthodes didactiques. C'est grâce à ces « stages » inter-européens que vont se développer les méthodes audio-visuelles et qu'elles seront diffusées à travers l'Europe. Cependant, Trim souligne que l'adaptation de cette méthode aurait pu être inutile si le corps enseignant ne souhaitait pas changer de vision sur l'apprentissage des langues et des cultures.

[60] La date de publication n'est pas précisée dans le document. Nous avons trouvé cette date sur le site du CELV. Dans le doute nous estimons la publication entre 1998 et 2002.
[61]Source : https://www.ecml.at/Resources/TheJohnTrimCollection/AboutJohnTrim/tabid/1789/language/fr-FR/Default.aspx consulté le 7 mars 2018

Alors dans les années 1960 l'accent a été mis sur la langue orale et sur la formation des enseignants (en termes de nombre d'années mais aussi de séjours linguistiques et ils ont été encouragés à entreprendre des recherches linguistiques). C'est grâce aux recherches faites en parallèle du Conseil (les recherches du CREDIF par exemple) que l'attention du Conseil s'est posée sur ces nouveautés méthodologiques. Désormais le besoin de développer les compétences langagières des apprenants devient une priorité.

Le gouvernement français a aussi lancé deux idées qui ne furent réalisées que bien plus tard. La première étant la création d'une division dédiée aux langues vivantes au Conseil (aujourd'hui le Programme des politiques linguistiques) et la deuxième étant la création d'un centre européen de linguistique appliquée (aujourd'hui le Centre européen pour les langues vivantes). À la suite de ces nombreux travaux, le Conseil prend en charge l'un de ses rôles importants concernant les langues, celui d'institution en charge de diffuser des travaux. Ces premiers travaux pour la diffusion auprès des enseignants commencèrent en 1963, incarnés par M. Sven Nord, diplomate suédois, qui était en charge de créer un programme de coopération dans le domaine des langues. Ensuite, entre 1964 et 1974 fût mené le premier Projet du Conseil dans le domaine, le Projet Majeur. L'enjeu d'un tel projet pour les experts en charge était notamment d'attirer l'attention des ministres nationaux, car ce sont eux qui seront à l'origine d'une réforme nationale. La coopération européenne est lancée grâce à la Recommandation (69)2 du Comité des Ministres « l'instance de décision suprême » (*ibid.* : 12) car l'obtention de ce consensus engage les pays membres à prendre des mesures (peu importe le domaine). Cette étape politique montre bien qu'à l'époque le Conseil est indéniablement l'institution en charge du développement des langues vivantes. Trim insiste sur le fait que cette Recommandation fût décisive dans l'histoire de l'enseignement des langues puisqu'elle

> *dispose clairement que l'objectif de l'apprentissage des langues est de permettre aux Européens de communiquer et de coopérer librement, tout en* ***conservant entièrement la diversité*** *et la vitalité de leurs langues et de leurs cultures. Elle condamne l'élitisme et* ***définit comme objectif principal des politiques linguistiques nationales*** *la possibilité effective d'apprendre des langues au cours du processus éducatif, et ce, pour tous les individus, des enfants à l'école primaire aux étudiants spécialistes et non-spécialistes à l'université, et même au-delà, cet apprentissage se poursuivant* ***tout au long de la vie.*** *La Recommandation reconnaît également le potentiel* ***des technologies de l'information*** *; elle souligne le caractère essentiel de* ***la***

> ***formation des enseignants*** *et prévoit un besoin de réforme des* ***examens*** *et d'introduction de nouvelles méthodes d'évaluation. Enfin, elle définit un programme de recherche et propose des moyens plus efficaces de diffusion des résultats à l'ensemble des professionnels de l'enseignement des langues (ibid. : 14, notre mise en gras).*

Par cette Recommandation nous voyons émerger les principaux thèmes de recherches en didactiques des langues mais surtout les thèmes des travaux du Conseil jusqu'à aujourd'hui : la diversité linguistique (éducation au plurilinguisme), l'apprentissage tout au long de la vie, les TICs, les examens (le *CECRL*), ainsi que les travaux du CELV (formation, diffusion et réseau).

Le Projet Majeur perdit en vitesse mais ce fût pour faire place à de nouveaux projets, dont les objectifs de la Recommandation (69)2 restèrent le fondement. Dans les années 1970, un groupe d'experts s'est formé (dont M. Trim fit partie) pour chercher à « formuler les principes fondamentaux qui allaient sous-tendre une politique linguistique à long terme » (*ibid. :* 18). Cette politique à long terme est celle que nous connaissons aujourd'hui, incarnée notamment par les instruments publiés au début des années 2000 : le *CECRL* (2001) et *Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007). Le groupe cherche aussi à modifier les pratiques de classe. En effet, la mondialisation et les nouvelles découvertes et théories linguistiques ont d'énormes conséquences sur la didactique des langues. Cependant à l'échelle européenne il fallait chercher une cohérence **et** une convergence des objectifs sur le long terme pour que cette réforme puisse porter ses fruits. Nous verrons que cette cohérence et convergence sera à remise à l'ordre du jour lorsque les pays de l'ex-bloc soviétique rejoindrons le Conseil. Le groupe de recherche avait alors de la matière première pour construire son projet. C'est ainsi que main dans la main avec J. van Ek ils vont élaborer le *Threshold level* (Niveau seuil en version française[62]) dans le milieu des années 1970. Cet ouvrage fut révolutionnaire, Trim nous explique que les progrès ne sont plus mesurés en termes structuraux mais en termes de savoirs et savoir-faire vis à vis d'une situation de communication donnée. L'accent est mis sur la fonction de la langue, sur la communication et non plus sur la forme structurale de la langue. Par cet ouvrage un niveau minimal pour pouvoir s'exprimer en langue étrangère est suggéré par la description de la langue en situation donnée. Nous avons affaire à une première révolution méthodologique sur un plan politique. Trim ajoute que cet instrument a été très vite

[62] Nota : la version française du *Threshold* n'est pas sa traduction mais bien une adaptation pour la langue française.

adopté par les enseignants mais aussi par les concepteurs de programmes. Nous avons là les premières situations, thèmes, notions et fonctions cadres que l'on retrouvera dans les curricula et les examens. Entre 1978 et 1984 les langues vivantes sont au cœur d'un autre projet, dont les objectifs et les conclusions sont similaires aux précédents, le groupe du projet a insisté, voire défié les états membres « de prendre les mesures nécessaires afin que tous les européens aient accès aux moyens permettant d'apprendre la langue des autres [...] afin de pouvoir communiquer efficacement » (*ibid.* : 30, notre soulignement). Ils pointent du doigt le besoin de volonté politique nationale pour un véritable changement des politiques linguistiques. Déjà la limite du Conseil dans le domaine de l'éducation aux langues (passé et actuel) se faisait ressentir, n'ayant pas de pouvoir décisionnaire tangible, il ne peut que recommander, inciter, pousser ses états membres à prendre de nouvelles mesures mais si celui-ci s'y refuse ou s'il n'en a pas les moyens de telles actions ne verront pas le jour. Ainsi le Conseil a un rôle de mise à disposition. Cependant le Comité des Ministres a émis une nouvelle Recommandation en 1982 (82)16 invitant les gouvernements à réformer l'enseignement des langues vivantes et en adoptant « l'approche du Conseil de l'Europe » (*ibid. :* 31). Trim nous indique que ce genre de Recommandation est loin d'être vaine et surtout n'est pas formulée si elle n'est pas acceptable et réalisable par les États membres, c'est donc qu'un consensus général gouvernemental régnait sur le sujet. Ainsi cette Recommandation fait suite à celle de 1962 qui établissait les fondements et objectifs des recherches qui ont été faites les vingt années suivantes. Ces nombreuses recherches et projets pilotes dans le domaine menés par de nombreux chercheurs et par les experts du Conseil ont permis d'établir les bases nécessaires à une réforme des politiques linguistiques européennes et nationales sur un plan matériel cette fois-ci. Nous avons vu que le Conseil a d'abord dû être convaincu de l'importance de la place des langues vivantes dans l'espace européen tant sur un plan culturel que communicationnel, le Conseil à la suite a encouragé et suivi plusieurs projets jusqu'à en arriver à ce moment-ci en 1982 où l'organe gouvernemental du Conseil pousse les États membres à persévérer dans la réforme de leur(s) politique(s) linguistique(s). Cette Recommandation va à nouveau « dans le sens de la diversification de l'apprentissage » (*ibid. :* 33, notre soulignement).

Dans les années 1980, c'est au tour du Projet n°12 que Trim qualifie d'apogée dans la promotion des langues vivantes au Conseil. Les ministères nationaux avaient maintenant assez de matériel en main pour se jeter à l'eau « dans un contexte d'information et d'aides mutuelles, et sous l'égide du Conseil de l'Europe » (*ibid. :* 34). Pendant la période de ce projet de petites équipes menant des projets novateurs se sont rendus dans des pays membres pour rencontrer

des con•frères•soeurs également engagé•e•s. Certaines visites ont été plus intensives que d'autres et certains pays ont vu les équipes revenir dans le but d'approfondir ou d'aller de l'avant. Ce réseautage dans le domaine scolaire a permis de mieux faire connaître la politique linguistique du Conseil et les projets fondés sur celles-ci. Trim ajoute aussi que ces échanges ont contribué à améliorer la qualité des matériels pédagogiques produits dans l'espace européen mais aussi qu'ils ont permis au Conseil (par le biais des rapporteurs) d'avoir une meilleure idée de ce qui se faisait sur le plan national. Nous voyons que ces rencontres ont été importantes pour le Conseil puisqu'elles sont aujourd'hui l'une des principales actions du CELV. D'un point de vue didactique, lors de ces visites, l'accent est mis sur les processus d'enseignements et ainsi les chercheurs impliqués ont commencé à réfléchir à comment harmoniser les objectifs d'apprentissage avec la méthodologie. Suite à ces visites et aux motivations communes des États, l'approche communicative verra le jour, tel que résumé dans l'ouvrage de Sheils *La communication en classe de langue* (1991) et où le développement des quatre compétences clés (compréhension orale/écrite et production orale/écrite) est abordé. Trim dit lui-même que « l'ouvrage de Joe Sheils a rendu de grands services à une multitude de professeurs de langues » (*ibid.* : 36). Cet ouvrage est la première ressource qui permit aux enseignants de changer leur méthode vers une pédagogie communicative. Cependant nous devons souligner que l'approche communicative n'est pas seulement le produit des travaux du Conseil. Bien que le *Threshold level* et sa version en français *le Niveau seuil* y ait contribué, Germain (1993) nous explique que cette approche est née d'une convergence des vues concernant « l'apparente inefficacité [...] des méthodes en place avant les années 70 » (1993 , 19), une convergence due en partie aux travaux de Chomsky qui ont mis à mal les fondements théoriques des méthodes précédentes. Germain (*ibid.*) ajoute que l'approche communicative est née sous l'influence de facteurs internes – remise en question des fondements théoriques et pratiques de la discipline, et de facteurs externes – l'influence sociopolitique du Conseil. Ainsi les didacticiens ont été poussés à réfléchir et à jeter les bases de l'approche communicative. Cette approche est le fruit des travaux du Conseil mais aussi de tous les travaux individuels des chercheurs qui ont cherché à refonder la théorie et la pratique didactique. Un autre processus de mise en place du Projet n°12 a été l'organisation d'ateliers internationaux destinés aux formateurs d'enseignements, ce fût un énorme projet de coopération internationale/européenne puisque trente-sept ateliers se déroulèrent entre 1984 et 1987, ils permirent à nouveau la diffusion et la multiplication des travaux du Conseil, sans quoi la transition pour les enseignants aurait été plus difficile. Lors de cette décennie la réforme linguistique est en marche en Europe, le Conseil contribue à ceci

principalement par le biais de ces ateliers internationaux qui permettent l'aide mutuelle mentionnée dans la Recommandation (82)18.

Dans les années 1990 la notion de citoyenneté européenne apparaît avec la création de l'Union européenne et l'agrandissement de l'espace politique européen unifié. En 1992 le projet *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* est lancé, ce projet donne priorité à différents thèmes comme l'enrichissement du modèle communicatif, les technologies de la communication et de l'information ou encore l'« apprendre à apprendre », notamment la formation des enseignants. Ainsi avec l'éclatement du bloc soviétique et l'élargissement de l'Union européenne telle que nous la connaissons aujourd'hui, la définition et l'enseignement de la notion de citoyenneté européenne deviennent une priorité et c'est à partir de là que l'enseignement des langues commence à avoir une dimension de cohésion sociale. À nouveau de nombreux ateliers ont été organisés. Et la demande d'aide des nouveaux États de la part du Conseil fit que la recommandation (82)18 fût à nouveau importante et influente, notamment dans le domaine de l'enseignement des langues (puisque de nombreux enseignants de LV russe se sont retrouvés à pouvoir/devoir enseigner les langues occidentales). Cette période fût à nouveau une période de « réorientation profonde des valeurs, des attitudes et des croyances des enseignants » (Trim, 1998 : 40) mais cette fois-ci dans les zones centrales et orientales de l'Europe. Enfin lorsque ce projet pris fin en 1996 le consensus intergouvernemental conçut qu'il était temps de passer à de nouvelles structures, politiques et méthodes. Et en 1997 lors d'une Conférence intergouvernementale Trim conclut que « les valeurs, les buts les objectifs et les méthodes défendus et pilotés par le Conseil de l'Europe depuis le début des années 1970 [...] étaient à présent **acceptés et en cours de mise en œuvre** dans tous les États membres [...] au niveau national, régional ou local. » (*ibid. :* 40, notre mise en gras). À la fin des années 1990 les États membres reconnaissent le rôle et l'engagement du Conseil dans le domaine des langues et dans la réforme de l'enseignement/apprentissage de celles-ci, ce fût un travail qui dura près de quarante ans ! Maintenant que son rôle et que ses objectifs concernant les langues en Europe étaient définis, le Conseil continua à construire le domaine de l'éducation aux langues. La création du Centre européen pour les langues vivantes à Graz alla en ce sens puisqu'elle permit de diviser les travaux du Conseil. La Division des Politiques linguistiques a désormais un rôle plus politique tandis que le CELV endosse un rôle de formateur et de diffuseur. Ceci est le résultat de tous les projets qui se déroulèrent lors des décennies précédentes qui ont souvent été séparés en deux aspects, l'un politique et l'autre formateur/réseau, surtout à partir des années 1970.

L'étendue des travaux du Conseil est considérable tant sur le plan quantitatif que temporel, le dicton « Rome ne s'est pas fait en un jour » sied parfaitement. Cependant il est important de souligner pour la pertinence de notre étude que sans l'impulsion politique ces domaines existeraient certes, mais ils seraient encore à l'état d'initiatives individuelles et surtout que les politiques linguistiques en Europe ne seraient pas autant harmonisées. Castellotti & Moore (2014) expliquent que « tout ce qui a trait à un renouvellement des orientations éducatives [...] correspond à des finalités d'ordre politique, [...] à la fois idéologique, économique et social » (*ibid.* : 291) et c'est tout à fait ce que nous avons décrit plus haut. L'impulsion politique s'est nourries des recherches didactiques pour aboutir à ces nouvelles orientations éducatives. Un instrument tel que le *CECRL* met aussi en valeur le travail des experts et chercheurs (impliqués ou non auprès du Conseil) pour une révolution communicative qui changea les orientations des gouvernements nationaux mais aussi les motivations et objectifs didactiques des enseignants.

Annexe 2

Questions à Mme E, chargée de mission à la Délégation générale à la langue française et aux langues de France :

Vous êtes chargée de mission à la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, êtes-vous aussi le lien entre le CELV et les autres institutions du gouvernement français ?

Comme représentante de la France au sein du comité de direction, j'assure le lien entre le CELV et le ministère de l'Education nationale (DREIC et DGESCO), de même que le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), qui est le point de contact national du CELV en France.

Pourriez-vous m'en dire un peu plus sur votre rôle auprès du CELV ?

Mon service verse la contribution financière annuelle de la France au CELV (260 000 EUR en 2018). Je représente la France au sein du comité de direction et suis actuellement vice-présidente du bureau du comité de direction pour la deuxième (et dernière) fois.

Dans quelle mesure les travaux du Conseil de l'Europe pour le plurilinguisme ont-ils eu et ont-ils un impact sur la politique linguistique en France ? Ceux du CELV ? Avez-vous un exemple ?

Les travaux du CE sont diffusés, en particulier, par le biais des universitaires qui forment les futurs enseignants. Cela vaut de la même manière pour les travaux du CELV, auxquels ont contribué et contribuent de nombreux universitaires. Exemple : le projet Parents, le projet CARAP. Si ces travaux sont connus de manière croissante par les professionnels de l'enseignement des langues, ils ne sont pas nécessairement pris en compte dans les décisions en matière de politique éducative néanmoins. D'autant que ces décisions reviennent au ministère de l'Education nationale et non aux universitaires chargés de la formation des futurs enseignants dans les ESPE. Pour autant, l'introduction du CECR dans les programmes d'enseignement des langues en 2005 a constitué une évolution importante.

Comment la France contribue-t-elle aux travaux du Conseil de l'Europe et CELV? Comment bénéficie-t-elle de ces travaux ?

De nombreux experts français sont impliqués dans les projets que le CELV conduit au cours de ses programmes de quatre ans. Comme les autres Etats membres, la France envoie des experts (nommés par le ministère de l'Education nationale) à Graz ; ces experts ont un rôle de démultiplicateurs au niveau français. Les travaux du CELV font l'objet d'une diffusion auprès des réseaux concernés via la lettre d'information du CIEP ("Le Courriel européen des langues"), voir la plus récente, qui présente l'actualité du CELV à travers un éditorial que j'ai signé (1). Nous organisons chaque année au CIEP un séminaire CELV de deux jours qui permet de réunir les personnes impliquées au CELV et celles qui souhaitent s'informer, voir le séminaire 2017 (2).
Enfin, nous avons réalisé en 2013 une brochure recensant les experts français impliqués dans les travaux du CELV (3).

(1) http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/courriel-europeen-des-langues-decembre-2017.pdf
(2) http://www.ciep.fr/actualites/2017/03/20/politiques-europeennes-langues-priorites-nationales
(3) http://www.culturecommunication.gouv.fr/Documentation/Comptes-rendus-de-colloques-journees-d-etude/La-contribution-francaise-aux-travaux-du-CELV-de-Graz

Quel impact a eu le CECR sur l'enseignement des langues en France ?

Une autre manière de considérer la langue et de l'enseigner : approche par compétences et échelle de niveaux d'une part ; approche actionnelle avec enseignement par tâches d'autre part.

Annexe 3

Entretien avec J.-F. de Pietro en décembre 2017 :

Stephanie (S)	1	alors quelles sont vos lignes directrices lorsque vous travaillez sur hum des projets d'approches plurielles notamment le projet du CARAP et qu'est ce qui vous semble prioritaire lors de la diffusion des approches plurielles
Jean-François de Pietro (JFdP)	2	alors les lignes directrices sont vraiment doubles j'ai toujours essayé de maintenir deux lignes une c'est les apprentissages XX il n'y a pas de priorité une c'est l'apprentissage il faut que l'élève apprenne quelque chose sinon…l'école est là pour instruire et transmettre construire avec les élèves des connaissances des compétences donc il doit y avoir de l'apprentissage et puis l'autre l'autre aspect c'est effectivement l'aptitude la bienveillance je reprends le terme le respect la reconnaissance des langues donc la question identitaire la question de la communication en classe le climat agréable l'ouverture en fait l'ouverture est peut être le mot qui résume le mieux voilà l'ouverture à l'altérité mais l'altérité qui commence au camarade à la table à coté voilà c'est vraiment les deux axes ça rejoint un peu le processus historique aussi qu'il y a eu en Suisse voilà
S	3	oui très bien et alors donc selon vous hum dans quelles mesures les approches plurielles sont elles une réponse didactique pour aller vers ce décloisonnement culturel et le décloisement entre les langues et les savoirs dans la classe

JFdP	4	oui (rires) c'est pas le seul c'est pas le seul moyen il y a des approches de l'enseignement bilingue au sens CLIL est une autre moyen maintenant est ce une approche plurielle ou pas donc euh mais globalement les approches plurielles sont très clairement un moyen pour ces résultats avec justement et c'est là que c'est important de... c'est un travail qui doit encore être approfondi de bien comprendre les différentes approches plurielles et les paramètres qui qui sont en jeu si on prend le schéma de Michel il y a comme premier paramètre le nombre de langues comme plutôt communication plutôt réflexion mais il faudrait approfondir ça je pense qu'il y aurait à travailler dans ce domaine parce qu'il y a une autre démarche est-ce que les Sac d'histoires c'est le l'éveil aux langues ou non c'est etc... c'est une autre démarche les biographies langagières les textes identitaires de XX il y a la traduction ça mériterait réflexion mais mais globalement les approches plurielles c'est à dire les approches travailler avec plusieurs langues ou plusieurs variétés de langues c'est un moyen à la fois pour apprendre pour apprendre quoi après avec l'éveil aux langues on apprend plein de choses sur les langues avec la didactique intégrée on va surtout apprendre une langue finalement ça va aider à apprendre l'allemand ou l'espagnol ou une autre langue et puis donc ça contribue aussi alors à la bienveillance déjà par le respect que ça implique mais ça c'est des idées à laquelle je tiens beaucoup mais mais je reviendrai après à ce qui a été dit ce matin ce qui légitime les élèves ce qui donne clairement un statut aux élèves c'est que tout à coup leurs langues deviennent un objet scolaire un objet légitime comme la géographie comme la grammaire française ça c'est habituel et puis tout à coup la manière de parler au Soudan ou auuuu Bengladesh devient tout à coup un objet aussi scolaire et le fait de légitimer l'objet légitime en même temps les les élèves qui sont experts de cet objet ça c'est une idée à laquelle je tiens beaucoup elle a été relevée ce matin par la dame XXX d'Irlande
S	5	oui d'Irlande
JFdP	6	lorsqu'elle a parlé de la réaction des parents qui ont dit ha ce sont des africains de je ne sais plus quelle langue

S	7	le rouba
JFdP	8	le rouba hein qui a dit c'est fantastique notre langue tout à coup ça intéresse quelqu'un et en plus si ça intéresse l'institution c'est encore mieux alors ça peut être le mécanisme qui amène au respect à la reconnaissance à la légitimité c'est vraiment le fondement sur lequel on peut construire cette communication plus égalitaire
S	9	et oui est qu'on pourrait dire aussi que comme les approches plurielles s'articulent entre elles est ce que justement du fait que quand on va fait quand on va faire certaines activités parfois ces activités vont s'appuyer vont être inspirées de deux approches est ce qu'on peut dire que ça aussi c'est une sorte de décloisonnement de la démarche enseignante qui que pour beaucoup beaucoup ont été formés à utiliser qu' une seule méthode si on repense aux méthodes de langues où c'était la méthode audio orale et rien d'autre et que maintenant on autorise enfin on autorise on laisse ou plutôt on laisse ou plutôt les enseignants se donnent aussi cette liberté de varier un peu les approches par leurs approches d'enseignement.
JFdP	10	Question qui n'est pas simple.. tout d'abord autant je crois qu'il est important de réfléchir à ce qui distingue différentes approches mais après pour parler franchement je m'en fiche un peu de savoir si on fait de l'intercompréhension ou de l'éveil aux langues (rires) d'ailleurs quand on a fait EOLE il n'y avait pas cette distinction on ne faisait pas cette distinction c'était tout dans l'éveil aux langues et puis on ne s'en portait pas plus mal par contre c'est très bien pour comprendre un peu mieux mais c'est selon les documents élèves il y a les manuels qui vont avec mais faut surtout aller voir le site c'est plus intéressant tu tu le connais
S	11	oui oui j'y avais jeté un coup d'œil

JFdP	12	C’est le site de mon institut mais .. donc finalement quelle approche on fait c’est important pour comprendre pour pouvoir comprendre ce que l’on est en train de faire est ce que l’on est en train d’utiliser une première langue une deuxième langue pour aller vers une troisième didactique intégrée ou est-ce qu'on est plutôt bon..mais mais après les frontières pour savoir finalement si c’est telle approche ou telle approche c’est XX alors par contre je dirai que ça contribue à décompartimenter parce que ça donne des outils supplémentaires à l’enseignant il ne faut pas que l’enseignant perde ses savoirs faire en en démarches communicatives ou je parlerai plutôt démarche actionnelle ou même en traduction mais les très proche des approches plurielles c’est une traduction bien faite même les méthodes audio orales ne sont pas complètement exclues le drill peut avoir du sens à certains moments faut pas en abuser mais la pédagogie du projet c’est simplement des outils de plus dans la boite à outils de l’enseignant alors le bon enseignant aujourd’hui toute je crois formation bien faite prêche l’éclectisme on est plus dans une époque de démarche extrêmement exclusive on n’est pas dans une période très idéologique et il faut faire attention qu’on ne tombe pas dans le piège on souligne quand même souvent avec lé l'équipe du CARAP qu’il y a les approches plurielles mais aussi les approches singulières ca ne les annule pas hein c’est simplement un axe de plus un enrichissement alors ça contribue à décompartimenter les approches mais je ne crois pas que la didactique nous a attendu pour dire qu’il ne fallait pas être simplement.. euh c’est fini les propos par exemple du tout communicatif où on ne nous faisait pas recourir à langue une c’est pas totalement fini la les pratiques mais globalement ce n’est plus le discours dominant on y contribue on participe de ça mais à beaucoup d’égards on est simplement dans le courant de choses hein de choses qui évoluent tout n’est pas miraculeux exceptionnel dans le CARAP il y a plein de choses ne serait ce dans la didactique moderne on a un coté Vigotskyien socio constructiviste on a euh etc.… ça te dit quelque chose Vigotsky les travaux
S	13	oui oui

JFdP	14	donc euh on se situe là dedans dans EOLE à l'époque on se sentait très socio-constructivistes mais on a pas employé le terme une seule fois parce qu'il était à l'époque très mal vu par certaines autorités nationales (rires) donc on ne l'a pas employé
S	15	oui oui ok ok moi ce qui m'intéresse plus particulièrement en fait l'approche l'approche des approches plurielles que j'affectionne le plus c'est la démarche d'éveil aux langues surtout parce que en tant que pseudo bilingue et surtout très monolingue
JFdP	16	Et surtout
S	17	Très monolingue finalement je parle couramment anglais mais je me rends compte
JFdP	18	Je suis dans le même cas

S	19	disons si on m'avait demandé il y a quinze ans oui à vingt cinq ans oui je serai trilingue et je suis loin d'être trilingue donc moi c'est une approche que j'apprécie beaucoup ça permet d'avoir des petites compétences et de quand même pas être perdu euh mais tout en étant voilà on est quand même un peu linguiste quand on fait de l'éveil aux langues donc j'habite ici depuis six mois j'ai fait sept ans d'allemand dans ma vie mais je pense que j'ai un bon niveau A1.1 en allemand et j'ai l'impression de faire tous les jours de l'éveil aux langues avec la langue allemande parce que ça se construit tellement petit à petit enfin voilà celle que j'affectionne plus particulièrement j'aimerai vraiment essayer de trouver des témoignages d'enseignants qui pratique l'éveil aux langues dans leurs classes peut être est-ce que aussi c'est une des pratiques qui est la plus facile pour eux parce que au niveau de l'insécurité linguistique c'est quelque chose qui pendant le colloque a été un peu soutenu mais moi j'aurais bien aimé qu'on appuie une peu plus comment faire que beaucoup d'enseignants vont traiter sans à cause de l'insécurité linguistique je comprends tout à fait parce que l'année dernière on m'a demandé d'enseigner l'allemand à des petits mais je leurs ai dit mais je ne sais parler allemand je me suis retrouvée à leur enseigner quatre langues au lieu de leur enseigner l'allemand parce que je me suis dit tant à faire quitte à être perdue autant perdre en quatre langues et peut êtes moi je pense que l'éveil aux langues est peut être une des plus faciles au niveau d'aborder les langues puisque l'enseignant n'a pas besoin d'être expert d'une langue pour montrer ces langues dans sa classe (rires) et donc j'en viens à ma question comment cette démarche éveil aux langues en elle même si on considère que elle comme elle contribue encore à mon fameux décloisonnement en fait entre les savoirs langagiers et les rapports entre les langues chez les élèves comment est-ce que celle là en particulier

JFdP	20	Le rapport entre les langues c'est la plus efficace c'est celle qui travaille avec le plus de langues euh ceci dit sur la question de l'insécurité beaucoup d'enseignants sont assez insécures pour aussi l'éveil aux langues parce qu'ils ont l'impression qu'ils devraient savoir le rouba pour faire quelque chose avec le rouba alors que ca veut dire qu'on va donner les outils par exemple dan EOLE il y a toute une description des caractéristique des langues pour que l'enseignant puisse se faire tu prends le glossaire le le voilà celui là il y a une description de chaque langue utilisée
S	21	Ha ha

JFdP	22	Mais une description sommaire hein et puis surtout encore plus important il y a un lexique plurilingue pour les dix langues plus fréquentes mais il y a surtout comment on lit les langues pour chaque langue par exemple le turc l'enseigné se trouve face à des graphiques qu'il ne connaît pas ça ça le met mal à l'aise parce que il a l'impression de ne plus contrôler donc tout ça est expliqué il faut donner les outils pour qu'ils puissent pour dépasser l'insécurité le mot insécure devrait être dans la didactique intégrée parce que la didactique intégrée est centrée sur l'apprentissage d'une langue et en général mise en œuvre par l'enseignant qui enseigne cette langue et la langue première si je fais une didactique intégrée français allemand comme j'enseigne l'allemand le français je le sais et l'allemand je l'enseigne donc heu mais pour revenir bon maintenant à la deuxième partie ben l'éveil aux langues exactement pour ce que j'ai dit avant c'est à dire que l'élève tout à coup va découvrir sa langue a droit de cité et est un objet légitime à l'école toutes ces langues vont être mises c'est pas le bon mot au même niveau faut faire attention aux mots qu'on utilise parce que la langue de scolarisation n'a pas le même statut que le que l'hindi ou que que le rouba dans la classe il n'a pas le même statut il y en a une qui est la langue commune puis puis il y a d'autres langues qui sont qui sont là à divers titres soit parce qu'elles sont portées par des élèves soit parce qu'elles sont un objet scolaire etc souvent les deux mais ça contribue à décompartimenter les langues et même à l'intérieur d'une langue les registres les parlers régionaux les etc j'ai répondu à la question
S	23	Pas tout à fait
JFdP	24	J'étais pas sûr de…
S	25	Ce que cherche à savoir c'est comment l'éveil aux langues est en fait un travail sur vraiment déconstruire certaines représentations de l'élève comment ça va changer ses rapports en fait hormis le fait qu'elle présente plusieurs langues ok ça présente plusieurs langues mais rien ne dit que ça va changer ses rapports entre les langues

JFdP	26	Alors ça c'est une question qui est moins liée à la diversité des langues la diversité des langues elle amène cette sympathie cet intérêt cette mais par contre le reste c'est question didactique c'est à dire faut bien choir les objets faut bien choisir les démarches faut bien choisir la manière de tra le déroulement de l'activité pour permettre à l'élève de construire des connaissances de mieux comprendre l'exemple qu'on qu'on traite souvent c'est la question du genre il y a une activité pourquoi pas la soleil le lune l'élève qui apprend l'allemand surtout s'il est monolingue d'ailleurs des fois l'éveil aux langues le plus important l'éveil aux langues c'est pour les élèves qui sont très monolingues ou pour les élèves qui sont d'une langue extrêmement minorisée c'est pour ces deux publics que l'éveil aux langues est super important pour tous les autres élèves ça a du sens aussi mais pour ces deux publics là vraiment central pour cette légitimation et puis pour l'élève très monolingue pour sortir d'une situation où il identifie le langage général universel la capacité de langage avec sa langue faut casser ça effectivement ça c'est la représentation faut trouver le moyen de casser sans déstabiliser trop plutôt en l'intéressant maintenant imaginons un pur monolingue français ou francophone plutôt qui apprend l'allemand il va être très déstabilisé par le fait que les mots changent de genre
S	29	Oui oui

JFdP	30	C’est normal on a plein d’exemple d'enregistrements d'élèves on voit bien que c’est déstabilisant parce que quand t'apprends t'acquiers ta première langue le soleil c’est masculin c’est masculin on identifie le soleil avec la la bon la discussion sur la la l’écriture inclusive il y a beaucoup de choses à réfléchir là autour mais donc il y a une indentification de la forme avec le langage alors maintenant quand il apprend l’allemand il va se bloquer surtout si on lui donne pas l’outil pour comprendre dans le meilleur des cas aujourd’hui ce qu'on dit on va lui dire mais ce n’est pas la même choses en allemand ça ne suffit pas c’est pas éclairant c’est là qu’on a développé par l’éveil aux langues ce mécanisme auquel on tient un vrai mécanisme didactique qui est la didactique du détour c’est à dire aller voir ailleurs se servir d’une autre langue pour déstabiliser pour casser cette identification ma langue le langage après ça détend l’atmosphère pour aller vers l’allemand il y a aussi des activités sur les onomatopées qui sont intéressante pour ça
S	31	Oui j’aime beaucoup travailler sur les onomatopées
JFdP	32	Oui oui alors là on a un travail de construction mais je dirai un travail déconstruction reconstruction parce que on dit quelque chose on ne se contente pas de détruire et après c’est à l’élève de se débrouiller quoi ça répond (rires)
S	33	Oui ça répond un peu plus ok alors j’ai une dernière question donc en fait tu as bien mince comment on dit créer les outils d’éveil aux langues
JFdP	34	Oui
S	35	Bon ok
JFdP	36	Ben EOLE
S	37	Lors de cette création lors du travail du projet sur EOLE qu’est ce que tu espérais que ces activités puissent apporter à une classe

JFdP	38	Tout ce que j'ai dit (rire) alors non ce qui est original dans EOLE bon premièrement c'est la rencontre entre deux équipes et donc XX j'ai dit ce que j'ai fait comme activité c'est EOLE je n'étais de lois pas seul c'est un travail d'équipe c'est important de le dire mais c'est la rencontre de deux équipes en fait historiquement une équipe qui travaille près de Lyon à Neuchâtel et qui travaillait dans la lignée des travaux de Roulet et de Charles Muller sur la didactique intégrée on travaillait sur la didactique qu'à l'époque Roulet appelait pédagogie intégrée à l'époque donc on était au tout début on était centré sur l'allemand mais on était une équipe assez ouverte donc on commençait bien à sentir qu'il y a le problème des enfants d'autres origines linguistiques dont il fallait quelque chose fallait ouvrir ça c'est secondaire et de l'autre coté il y avait l'équipe de Christian Perregaux à Genève qui elle était beaucoup plus sur l'interculturel l'intégration des enfants migrants etc et c'est la rencontre on s'est rencontré et on a tout de suite nous on cherchait à s'ouvrir et eux cherchaient à j'aime pas le mot à durcir à didactiser davantage et on s'est trouvé mais dès ce moment là c'est ce que je disais à avant il y a toujours eu ces deux axes et c'est ce qu'on vise pour moi ce que l'on attend c'est que ça crée toute cette bonne ambiance ça ouvre les élèves etc mais aussi qu'il y ait des apprentissages donc..si si on regarde non ce n'est pas le livre enseignant
S	39	On l'a pas celui là

JFdP	40	Mais on voit des EOLE patois apportent des dialectes et ça apporte des objectifs relatifs aux dialectes mais il y a toujours des objectifs d'apprentissage on s'efforçait que ça soit des vrais objectifs d'apprentissage donc il y a des des pour moi qu'est ce que ça doit apporter à la classe les deux les deux ça peut aider hein pour l'allemand ça peut aider à comprendre le français ça peut créer ça ouvre les élèves à la diversité enfin vraiment le CARAP quoi les trois axes savoir savoir-faire savoir-être pour moi.. et savoir apprendre aussi qui dilué dans les trois types de savoir de de skills de CARAP pour moi c'est vraiment tout ça à la fois alors après il y a plus des activités qui vont plus porter qui vont bingo par exemple bonjour la première c'est une activité d'entrée sympa c'est juste pour que l'enseignant prenne conscience des diverses langues dans la classe et cetera c'est des petites choses et puis il y a des activités plus ambitieuses par exemple pourquoi pas la soleil et le lune et très ciblée sur l'apprentissage de l'allemand heu c'est les nuages est très ciblée sur l'orthographe en français pour des élèves romanophones j'en ai parlé ce matin avec les in qui se prononcent dans les autres langues romanes et cetera donc c'est deux cotés toujours
S	41	D'accord d'accord bon très bien c'est de coté (rire).
JFdP	42	Il doit y avoir une question comment j'en suis venu à ça
S	43	Ha bon
JFdP	44	Tu m'avais dit ça mais
S	45	Non non moi c'est les préoccupations qui m'intéressent quand on vraiment moi c'est parce que en fait moi ce qui m'intéresse vraiment c'est c'est comment en fait de passer des des valeurs du Conseil de l'Europe qui qui heu est quelqu'un qui a dit nous serons une institution démocratique comment après en fait comment XX comment après les concepteurs didactiques se disent il faut absolument qu'il y ait ces valeurs là mais ces valeurs en fait vont être les valeurs du Conseil de l'Europe

JFdP	46	ouais ouais alors voilà j'ai l'impression qu'on les incarnent complètement quoi moi c'est mon combat c'est un combat on l'a dit un peu c'est un combat qui est politique aussi et c'est pas gagné on a été en Hongrie l'année passée non il y a deux ans l'année passée moi j'ai fait mon exposé en Hongrie à partir de coupures de presse en Suisse sur les ce qui va contre le plurilinguisme l'interdiction de parler des langues étrangères dans la cour de récréation mais en fait c'était une sorte de miroir sur la situation hongroise Sarah en a parlé aussi dans la clôture il y a des menaces c'est pas gagné va voir Benisti dont j'ai parlé là
S	47	oui et moi je m'attendais pas à ce que ce soit de 2003 je pensais que c'était quelque chose d'un peu plus vieux
JFdP	48	de 1700 XXX
S	49	1952 c'est assez XXX
JFdP	50	c'est hallucinant
S	51	c'est à cette époque qu'on pensait comme ça mais bon comme j'ai dit quand on entend l'année dernière quand j'ai vraiment été introduite aux approches plurielles c'était au cours de Mme Simon et je m'empêchais d'être un peu politique dans mon devoir qui quand même mon examen ma note de master et cetera et j'ai conclu en citant ce que françois fillon a dit heu lors d'un débat politique et il dit et j'ai conclu il faut développer les compétences plurilingues chez les enfants parce qu'il est inadmissible qu'en 2017 qu'il y ait quelqu'un
JFdP	52	on puisse écrire ça
S	53	que quelqu'un puisse dire ça que quelqu'un qui est président qui est candidat pour être président que ça soit quelqu'un qui X
JFdP	54	Le ministre de l'éducation français vient de dire que le français était le la une langue que la France n'avait qu'une langue

S	55	mais on a même pas le droit de parler le français il a interdit ses ministres d'utiliser l'in l'écriture inclusive donc ça veut dire donc il va si on exagère un peu puisqu'il était un peu dans l'exagération si on exagère aussi dans ces cas là vous les interdisez de parler français
JFdP	56	euh non non non non mais en France par exemple sur la c'est très crispé
S	57	moi je
JFdP	58	très crispé hein moins en Suisse parce qu'on est on est pas nécessairement plurilingue par contre on a une mentalité plurilingue le le dans les trains y a l'annonce en plusieurs langues on vit dans un environnement où on le fait qu'il y ait quatre langues nationales fait que être Suisse c'est pas être francophone pour nous
	59	(interruption extérieure qui met fin à l'entretien)

Table des matières

INTRODUCTION 6

1. L'AMBITION DE POLITIQUE LINGUISTIQUE ÉDUCATIVE DU CONSEIL DE L'EUROPE 8

1.1 À PROPOS DU CONSEIL DE L'EUROPE 8

1.1.1 Brève biographie du Conseil de l'Europe 8

1.1.2 Le fonctionnement du Conseil de l'Europe 9

1.2 LES LANGUES AU CONSEIL DE L'EUROPE 11

1.2.1 De la Convention culturelle en 1954 au CECR en 2001 12

1.2.2 La plateforme en ligne et le processus interne Conseil ⇔ État 16

1.3 L'ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE, UNE AMBITION EUROPÉENNE 20

1.3.1 La compétence plurilingue, le plurilinguisme, définitions des termes 20

1.3.2 Pourquoi le plurilinguisme en Europe ? 24

1.3.3 Les principes d'une éducation plurilingue et interculturelle 28

1.3.4 Quelles formes d'enseignement et d'apprentissage du plurilinguisme ? 31

1.3.4.1 L'ambition du Conseil de l'Europe à travers Le Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques. 31

1.3.4.2 Une éducation à et par la diversité 32

1.4 LE *CARAP* UN CADRE DÉDIÉ À LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME 34

1.4.1 Genèse et logique d'élaboration 34

1.4.2 Les approches plurielles et le CARAP 36

1.4.2.1 Les finalités éducatives des approches plurielles 39

1.4.3 Le référentiel du CARAP 40

1.4.3.1 Le descripteur 40

1.4.3.1.1 Conventions graphiques 41

1.4.3.2 Les compétences et les ressources 42

1.4.3.3 Critique : un référentiel complexe 46

1.4.4 La légitimation des approches plurielles et de la didactique du plurilinguisme 48

1.5 CONCLUSION 49

2 – ANALYSE D'EXPÉRIMENTATIONS D'ÉVEIL AUX LANGUES 51

2.1 CHOIX MÉTHODOLOGIQUES ET PRÉSENTATION DU CORPUS 51

2.1.1 Les pistes analytiques 53

2.2 ANALYSE 55

2.2.1 Le développement de la bienveillance linguistique 55

2.2.1.1 L'identité plurilingue grâce à la légitimation de la diversité linguistique 55

2.2.1.2 La cohésion de classe grâce à la légitimation des langues 57

2.2.1.3 La décentration de la langue première 59

2.2.2 Le développement du répertoire langagier 61

2.2.2.1 La compétence métalinguistique 62
2.2.2.2 La sensibilisation à la diversité linguistique 65
2.2.3 Conclusion de l'analyse 67
2.3 DISCUSSION 68
CONCLUSION 72
BIBLIOGRAPHIE 76
DOCUMENTS SOUMIS À L'ANALYSE 80
ANNEXE 1 82
ANNEXE 2 89
ANNEXE 3 91
TABLE DES MATIÈRES 105

Mots-clés : approches plurielles, éveil aux langues, didactique du plurilinguisme, politique linguistique, Conseil de l'Europe.

Résumé :

Ce mémoire est le fruit d'une réflexion sur la politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe, à savoir l'ambition d'une éducation plurilingue et interculturelle. Ce travail aborde dans un premier temps le Conseil de l'Europe, son fonctionnement et la place des langues au sein de cette institution. Depuis 2001, le plurilinguisme et l'interculturel sont une problématique éducative au cœur des travaux du Conseil et du Centre européen pour les langues vivantes. Après avoir défini les principes phares de cette ambition éducative, le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles est présenté en sa qualité d'instrument politique dédié à la didactique du plurilinguisme. À l'aide de ce dernier, l'analyse porte sur des recherches constituées relatives à des expérimentations d'éveil aux langues. Cette méta-analyse permet de rendre compte si les principes phares mis en exergue sont actifs et quelles sont les retombées sociales suite à ces expérimentations. L'éveil aux langues, parmi les approches plurielles, est un outil qui favorise l'ouverture à l'Autre, la légitimation de la diversité linguistique ou encore la réflexion de l'apprenant sur la langue.

Key words : pluralistic approaches, language awareness, plurilingual didactics, language policies, Council of Europe.

Abstract :

This dissertation is the result our reflection upon the Council of Europe's language policies, which is aiming at a pluricultural and intercultural education. First, we will present the Council of Europe (CoE), how it operates and where languages stand within this institution. Since 2001, integrating multilingual and intercultural methods have been the guiding point of the work of the CoE and the European Centre for modern languages. After defining the key principles of such an educational ambition, the framework of reference for pluralistic approaches will be introduced as a political tool dedicated to plurilingual didactics. Our analysis will focus on a corpus of research about language awareness. This meta-analysis allows us to demonstrate the validity of the key principles of this approach and the social outcome of such trials. Language awareness, amongst other pluralistic approaches, is a method encouraging the encounter with the Other, supporting the legitimisation of linguistic diversity as well as triggering cognitive abilities about languages in general.