



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Mehrsprachigkeitsdidaktik et Didactique du plurilinguisme : Structure du champ et terminologie - Quelques repères

Michel Candelier

Université du Maine, Le Mans, France
mcandelier@wanadoo.fr

Anna Schröder-Sura

Justus Liebig Universität Giessen, Allemagne
Anna.Schroeder-Sura@romanistik.uni-giessen.de

Reçu le 13-07-2016 / Évalué le 15.09.2016 / Accepté le 03.10. 2016

Résumé

La grande diversité qui caractérise la terminologie et la structuration du champ dans les domaines de la Didactique du plurilinguisme et de la Mehrsprachigkeitsdidaktik constitue un obstacle à la diffusion des innovations didactiques qu'elles proposent. Prenant appui sur des travaux antérieurs qui avaient porté sur ces deux concepts en France et en Allemagne, les auteurs ont entrepris une étude plus large incluant les approches qui composent la Didactique du plurilinguisme / Mehrsprachigkeitsdidaktik et englobant des publications issues de l'ensemble des pays germanophones et francophones d'Europe. Ils en proposent quelques exemples particulièrement significatifs dont la connaissance pourra aider à comprendre la littérature du domaine.

Mots-clés : didactique du plurilinguisme, terminologie, allemand, français

Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik : Feldstruktur und Terminologie

Zusammenfassung

Das wissenschaftliche Feld der Didactique du plurilinguisme sowie der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist durch vielfältige Terminologie und uneinheitliche Strukturierung gekennzeichnet. Diese Vielfalt kann für die Verbreitung didaktischer Innovationen hinderlich sein. Ausgehend von früheren Arbeiten zu beiden Konzepten in Frankreich und Deutschland, wurde von den Autoren eine umfassendere Studie durchgeführt. Sie schließt die verschiedenen Herangehensweisen der Didactique du plurilinguisme und der Mehrsprachigkeitsdidaktik ein und befasst sich mit Publikationen aus allen deutsch- und französischsprachigen Ländern in Europa. In diesem Beitrag werden einige besonders relevante Beispiele vorgestellt, deren Kenntnis zum besseren Verständnis der Fachliteratur beitragen kann.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeitsdidaktik, Terminologie, Deutsch, Französisch

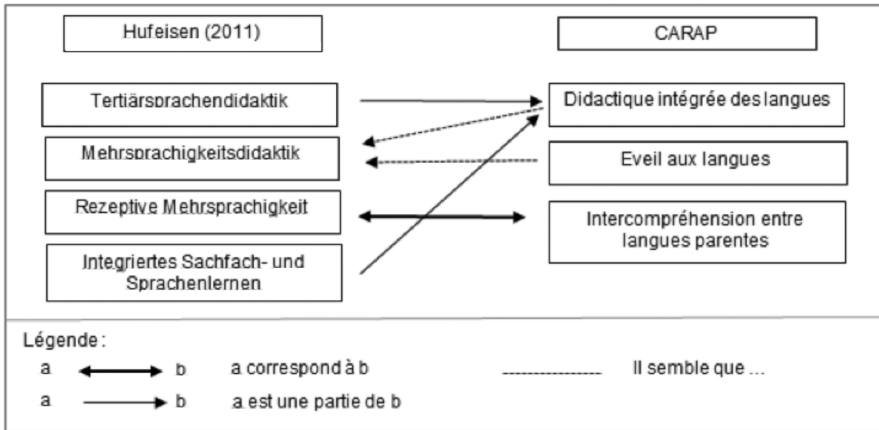
**The teaching of multi-and plurilingualism:
reference points for the structure of the field and terminology**

Abstract: The great diversity that characterises both the terminology used in the field of Didactique du plurilinguisme / Mehrsprachigkeitsdidaktik and the way it is structured is an obstacle to the dissemination of related innovative proposals. Building on previous work on these concepts in France and Germany, the authors have undertaken a broader study which includes the approaches that make up Didactique du plurilinguisme and Mehrsprachigkeitsdidaktik and covers publications from all French and German speaking countries in Europe. In this article, some significant examples are presented to facilitate understanding of the literature pertaining to the area.

Keywords: plurilingual teaching and learning, terminology, German, French

1. Entrée en matière

Pour à la fois indiquer le propos du présent article et mettre en évidence son utilité, nous vous proposons d'examiner le schéma suivant.



Le schéma relève et met en relation les catégories d'approches didactiques distinguées d'une part par Hufeisen (2011 : 268-270), qui propose un *Gesamtsprachencurriculum* (**curriculum d'ensemble pour les langues*)¹ visant à favoriser le développement du *plurilinguisme curriculaire* (ibid. : 266), et d'autre part par les auteurs du CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*)², qui se situent également dans la perspective du *plurilinguisme*.

À l'évidence, le champ n'est pas structuré de la même façon, et la terminologie n'est pas la même. Dans la littérature du domaine, de telles différences sont plutôt la règle, et le but premier de cet article sera d'aider les personnes intéressées par la *didactique du plurilinguisme* à s'y retrouver.

Avant de poursuivre, un peu d'explications sur ce schéma. Nous en profiterons pour introduire rapidement quelques éléments de définition extraits du CARAP, qui, on le verra, jouera un rôle particulier dans cet article.

Quelles que soient les différences de dénomination - *Rezeptive Mehrsprachigkeit (Purilinguisme réceptif) / Intercompréhension entre langues parentes* - la correspondance apparaît totale entre la catégorie posée par Hufeisen et celle que les auteurs du CARAP consacrent à l'approche qui *propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille [...]* dans le but de tirer parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille - ceux relatifs à la compréhension - qu'on cherche à cultiver systématiquement (Candelier et al, 2012 : 7). La *Tertiärsprachendidaktik (didactique des langues tertiaires)*, à laquelle Hufeisen réfère en prenant l'exemple de l'allemand après l'anglais, propose que *l'apprentissage de l'allemand [...] se construise sur les connaissances existantes en anglais et ait recours aux stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère déjà présente*³. Cela ne correspond qu'à une partie de la *didactique intégrée*, qui selon le CARAP *visé à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire, le but étant alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour)* (Candelier et al, 2012 : 6). La situation est plus complexe pour ce que Hufeisen appelle *Mehrsprachigkeitsdidaktik (Didactique du plurilinguisme)*, puisqu'il s'agit là à la fois de s'intéresser au(x) plurilinguisme(s) présent(s) dans la classe (*in den Unterrichtsräumen vorhandene Mehrsprachigkeit(en)*) qu'ils soient *d'origine institutionnelle (institutionnell verankert)* ou issus des répertoires linguistiques individuels des apprenants (*individuelle Lernersprachenrepertoires*), les objectifs étant moins une *extension des compétences actionnelles dans les diverses langues (Erweiterungen von Handlungskompetenzen in einzelnen Sprachen)* que la *sensibilisation aux langues (Sensibilisierung für die Sprachen)* et le développement de *stratégies d'apprentissage* (ibid. : 269). On pense bien sûr à *l'éveil aux langues*, défini dans le CARAP comme une approche dans laquelle *une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner, et qui intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, [...] sans en exclure aucune.* (Candelier et al, 2012 : 7 ; Candelier, 2009). Mais par ailleurs, l'exemple

donné par Hufeisen, celui des matériaux de Behr (sur lesquels nous reviendrons plus loin), renvoie plutôt à la catégorie *Didactique intégrée* du CARAP. La catégorie *Integriertes Sachfach- und Sprachenlernen* (**Apprentissage linguistique et disciplinaire intégré*) correspond à la fois à *EMILE* (*Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*) et aux enseignements bilingues. Pour les auteurs du CARAP, ces enseignements font partie de la *didactique intégrée* (cf. chapitre 3.1).

2. Intentions et limites

Dans des travaux antérieurs, Candelier (2008) et Candelier et Castellotti (2013) ont pu faire état d'une convergence globale entre les concepts de *Didactique du plurilinguisme* et de *Mehrsprachigkeitsdidaktik* en Allemagne et en France. La *didactique du plurilinguisme* y est définie en référence à *des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit* (Candelier, Castellotti, 2013 : 182). On retrouve les mêmes *notions d'articulation entre les apprentissages linguistiques* (Candelier, 2008 : 78) chez beaucoup d'auteurs allemands parlant de *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, comme Meissner (2005 : 129) qui parle d'une *conception* [de l'apprentissage des langues] *reposant sur une mise en réseau intégrative et sur le transfert (ein integrativ vernetzendes und transferbasiertes [Konzept])*. Ces travaux ont pu montrer que les points d'ancrage de la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* en Allemagne (c'est-à-dire, les approches avec lesquelles elle a été conceptualisée) sont l'*intercompréhension* et la *didactique des langues tertiaires (Tertiärsprachendidaktik)*, alors qu'en France, il s'agit des *enseignements bi-plurilingues*⁴. Ce qui ne va pas sans danger d'assimilation, l'approche didactique particulière pouvant être finalement considérée comme étant toute la *Didactique du plurilinguisme / Mehrsprachigkeitsdidaktik* (Candelier, 2008 : 80-81).

Ces articles ont également précisé le lien entre *Didactique du plurilinguisme* (et donc *Mehrsprachigkeitsdidaktik*) et *Approches plurielles des langues et des cultures*, telles que le CARAP les conçoit. Le CARAP distingue quatre approches plurielles, dont trois, à dominante linguistique (cf. chapitre 1). La quatrième est l'*approche* - ou plutôt l'ensemble des *approches* - *interculturelle(s)*. Les quatre sont définies comme des *approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles* (Candelier et al. 2012 : 6). En fait - et nous nous en tenons pour simplifier le propos au domaine du linguistique - il y a équivalence entre *Didactique du plurilinguisme* et *Approches plurielles*, inscrite dans leurs définitions respectives : comment pourrait-on favoriser l'appui de *l'apprenant*

sur ses connaissances linguistiques préalables sans mettre en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques ; et à l'inverse, comment mettre en œuvre de telles activités sans que cela amène l'apprenant à établir des liens - y compris le cas échéant d'appui - entre les langues ? [Pour plus de détails, cf. *ibid.* : 8 et Candelier et Castellotti, (2013 :185-186), pour l'équivalence entre *approches plurilingues* et *approches plurielles*, cf. Moore (2006 : 224-225)].

La grande disparité des usages terminologiques dont nous avons fourni un exemple ci-dessus nous a incités à approfondir ces recherches préalables en nous intéressant également à la composition et la structuration du champ et en élargissant le corpus à des travaux plus récents et à des publications effectuées dans l'ensemble des pays francophones et germanophones d'Europe. Dans le cadre de cet article, nous ne pourrions exposer qu'une partie restreinte des éléments que nous avons pu relever et avons cherché à exposer les plus représentatifs de leur diversité. De même, nous devons renoncer à énoncer les premières hypothèses explicatives que nous avons commencé à élaborer.

En quête d'un principe de structuration de notre exposé, nous avons choisi de le diviser en fonction des catégories du CARAP, qui nous sont familières. Mais cela ne signifie pas - et nous voulons insister sur ce point - que nous considérons toute autre terminologie ou structuration comme déviante par rapport à cet instrument. Derrière chaque proposition qui compose la diversité que nous étudions, nous postulons une rationalité qui pourrait, dans des prolongements de la recherche entreprise, être elle-même étudiée⁵.

3. La diversité dans le champ de la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* / *Didactique du plurilinguisme* - Quelques exemples représentatifs.

3.1. La catégorie supérieure (correspondant aux *Approches plurielles* du CARAP)

En Allemagne, le *Metzler Lexikon Fremdprachendidaktik*, en tant que *lexique de la didactique des langues étrangères*, peut sans doute exprimer un certain consensus. C'est bien à *Mehrsprachigkeitsdidaktik* que Hu (2010 : 215) y attribue le statut de catégorie englobante, avec un contenu qui va dans le même sens que ci-dessus dans le chapitre 1 : la *Mehrsprachigkeitsdidaktik prend en compte le plurilinguisme déjà existant des élèves (mit explizitem Einbezug der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler)*.

Dans le même ouvrage, Meissner indique que la catégorie supérieure - celle dans laquelle on peut ranger des concepts apparentés entre eux, tels que *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, *Interkomprehensionsdidaktik* (*Didactique de l'intercompréhension*), *integratives Sprachenlernen* (**apprentissage des langues intégratif*)-est *sprachenübergreifendes Unterrichten*⁶ (Meissner, 2010 : 275). Cependant, on notera qu'en règle générale c'est également *Mehrsprachigkeitsdidaktik* que Meissner présente comme catégorie supérieure (cf. par exemple Meissner, 2008 : 35).

Hallet et Königs (2010 : 305) expriment le caractère *intégratif* de la *didactique du plurilinguisme* dans la dénomination de la catégorie : *integrative Mehrsprachigkeitsdidaktik* (**didactique du plurilinguisme intégrative*). Ils lient cette didactique à ce qu'on traduira par **apprentissage linguistique avec mise en réseau* (*vernetzendes Sprachenlernen*).

En Autriche, c'est sans doute la terminologie retenue par Reich et Krumm (2013) qui connaît la plus grande diffusion, dans la mesure où les propositions curriculaires qu'elle accompagne (*Curriculum Mehrsprachigkeit - *Curriculum plurilinguisme*) servent de fondement aux réformes en cours. La structuration du champ proposée sert à ordonner les résultats d'une recherche bibliographique systématique⁷. L'originalité de cette structuration est de placer *Interkomprehension* et *Tertiärsprachendidaktik* dans un même courant qu'ils dénomment *Mehrsprachigkeitskonzepte in der Fremdsprachendidaktik* (**concepts de plurilinguisme dans la didactique des langues vivantes*) (2013 : 79).

Pour la Suisse, l'ouvrage qui a vocation à représenter un consensus est celui qu'a coordonné Hutterli en 2012, sous le titre de *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse - Etat des lieux, développements, perspectives* (2012a)⁸. La catégorie générale est intitulée non seulement *didactique du plurilinguisme*, mais également *didactique intégrée des langues* (*Mehrsprachigkeitsdidaktik / integrative Sprachendidaktik*). L'ensemble inclut une dimension intitulée *intégration de l'apprentissage langagier et de l'apprentissage d'un contenu* (ibid. : 71), qui réfère à *l'intégration dans l'enseignement des disciplines non linguistiques* à la fois du renforcement de la langue de l'école⁹ et de *l'apprentissage des langues étrangères* (2012a : 197), c'est-à-dire à des approches bilingues.

Dans le *Plan d'Etude romand (PER)* qui rassemble les programmes scolaires actuels des cantons de Suisse francophone (CDIIP, 2010), la catégorie générale s'intitule *Approches interlinguistiques*. Ces approches comprennent l'éveil aux langues, la *didactique intégrée* et *l'intercompréhension (entre les langues parentes)*¹⁰. La répartition des approches et leur définition sont proches de celles du CARAP (pour une présentation du PER, cf. De Pietro et al. 2015).

Pour la France, deux ouvrages collectifs peuvent exprimer un certain consensus. Le premier est celui publié par l'*ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-/plurilingue)* (Coste, 2013). On y adopte (ibid. : 39) *une conception holistique des enseignements linguistiques (facilitant les transferts de capacités et de connaissances)*, qui se réalise à travers différentes approches : la didactique intégrée des langues, l'éveil aux langues et l'ouverture aux cultures, l'intercompréhension entre les langues. Le terme d'*Approches plurielles* est également repris (et emprunté explicitement au CARAP) pour désigner ces approches (ibid. : 148), mais il est bien précisé que la *notion d'approche plurielle* est étendue dans l'ouvrage à toute forme d'enseignement bilingue (ibid. : 95).

Le second ouvrage collectif que nous avons retenu est un *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures* qui contient un glossaire dont la définition de *Didactique du plurilinguisme* (Blanchet, Chardenet, 2011 : 450), rédigée par J. Billiez, marque bien la prégnance d'une orientation sociolinguistique dans de nombreux travaux francophones : [...] *il s'agit d'une part, de prendre en compte, afin de le soutenir, le plurilinguisme d'apprenants de plus en plus nombreux dans les écoles et, d'autre part, de procéder à la mise en œuvre volontariste et planifiée d'un plurilinguisme social* ». D'une autre manière, la formulation du *principe* suivant attribué comme caractéristique par Gajo et Py (2013 : 89) à ce qu'ils nomment *la didactique (ou la sociodidactique) du plurilinguisme* renvoie aussi à la perspective sociolinguistique : *La didactisation du contact des langues : les langues sont considérées comme naturellement en contact, socialement et/ou dans le processus d'apprentissage d'une L2 ; ce contact ne peut être laissé en périphérie des curriculums linguistiques [...]*. Cette formulation apparaît comme une variante sociolinguistique des définitions majoritairement données de la *didactique du plurilinguisme*, plus psycholinguistiques, qui reposent sur la globalité de la compétence plurilingue pour préconiser une articulation entre les apprentissages linguistiques.

Notons aussi que, parmi d'autres auteurs désireux d'accorder toute sa place au principe de contextualisation des réalisations didactiques, Castellotti et Moore (2008 : 103) proposent de parler de *didactique des plurilinguismes*, cependant que Candelier et Castellotti intitulent une contribution commune *Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s)* (2013 : 179). Cette dernière proposition est reprise dans le domaine germanophone par Martinez (2015 : 9).

On l'a vu, une des différences récurrentes entre les différentes propositions est la présence ou l'absence, au sein de la *didactique du plurilinguisme*, d'approches liant enseignement de langue et enseignement d'une autre discipline. Le fait que la séparation des enseignements de langue était, à leur origine, un des principes

des enseignements bilingues a conduit les auteurs du CARAP à ne pas considérer ces enseignements comme une *approche plurielle*. Seules les variantes d'enseignement bilingue introduisant une mise en relation entre les langues relèvent des *approches plurielles*. Qu'on les conçoive, comme le fait le CARAP, comme un cas particulier de *didactique intégrée*, ou qu'on en fasse une *approche plurielle* en soi, comme le proposent d'autres chercheurs, a finalement peu d'importance : leur place est parmi les approches plurielles (Candelier, Schröder-Sura, 2015 : 13).

3.2. Approches correspondant à l'éveil aux langues

L'approche éveil aux langues est absente du *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* allemand. Dans l'entrée *Language awareness*, terme couramment utilisé pour désigner le courant didactique britannique dont l'éveil aux langues est issu (Candelier *et al.* 2012 : 7), il est question uniquement de la conscience métalinguistique, sans aucune référence à l'approche didactique qui porte le même nom. Et lorsque, à l'entrée *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Hu (2010 : 216) souligne la nécessité de ne pas limiter les comparaisons entre langues aux langues apprises à l'école ou aux langues typologiquement apparentées, et cela dans le but de favoriser *une culture du plurilinguisme et de la pluriculturalité (eine Kultur der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität)*, domaines couverts par l'éveil aux langues, celui-ci n'est pas nommé. Cette absence est assez générale dans le domaine de la didactique des langues étrangères en Allemagne. Dans un schéma présentant les quatre *approches plurielles* du CARAP fourni par Meissner, éveil aux langues est réinterprété en *Sprachenbewusstheit (*conscience des langues)*, défini par *l'attention tant pour les phénomènes et variétés linguistiques que pour la propre interlangue (Aufmerksamkeit für sprachliche Phänomene und Varietäten als auch für die eigene Lernersprache oder Interlanguage)* (2013 : 5-6), ce qui ne correspond pas à la définition d'éveil aux langues dans le CARAP (cf. chapitre 1).

En Autriche, Reich et Krumm (2013 : 81, 84) distinguent deux catégories qui correspondent à l'*Eveil aux langues*. Il s'agit d'une part de *Language Awareness*, qui renvoie à des projets autrichiens (*Sprach-und Kulturerziehung - *Education linguistique et langagière* et *Kinder entdecken Sprachen, KIESEL - *Les enfants découvrent les langues*). Et d'autre part de la catégorie *Interkulturelle sprachliche Bildung in der Deutschdidaktik (*Education linguistique interculturelle dans la didactique de l'allemand)*, qui réfère à des projets allemands liés à l'enseignement de la langue de l'école, tels que *interkulturelle Didaktik - *didactique interculturelle*, autour de Ingelore Oomen-Welke (Candelier, 2009 : 94).

Dans le glossaire de l'ouvrage *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse - Etat des lieux, développements, perspectives* (Hutterli, 2012a), on

trouve une entrée *ELBE* (*Eveil aux Langues, Language awareness, Begegnung mit Sprachen*)¹¹, dans laquelle les éléments entre parenthèses sont une reprise des termes dont *ELBE*, dénomination créée au sein du projet *Passepartout*, est l'acronyme. Il existe aussi une entrée *EOLE*, (*Eveil au langage et ouverture aux langues*, Suisse romande), qui renvoie à *ELBE*. Au Luxembourg, où l'éveil aux langues figure dans le curriculum de l'école fondamentale depuis 2011, l'expression retenue est *Ouverture aux langues* (*OAL*) (Vasco Correira, 2013 : 330-331)¹².

Dans le livre de *l'ADEB* (Coste, 2013), il est question d'éveil aux langues et ouverture aux cultures. Mais Hélot et Young (2004 : 2) retiennent l'expression Éducation à la diversité des langues et des cultures, afin de se distinguer d'autres projets d'éveil aux langues, considérés par elles comme trop peu intéressés à la dimension culturelle.

3.3 Approches correspondant à la *didactique intégrée des langues*

En Allemagne, Behr (2011 : 37) utilise l'expression *Sprachenübergreifendes Lernen* (**apprentissage global des langues ou translangue*, cf. note 6 *supra*), qui met en avant le *transfert interlinguistique* (*interlingualer Transfer*).

Dans l'ouvrage suisse concernant l'ensemble des Cantons (Hutterli, 2012a), les deux termes *didactique intégrée* et *didactique intégrative* sont employés indifféremment, tant en français qu'en allemand (*integrative* (bzw. *integrierte*) *Didaktik*). On se souvient que *integrative Sprachendidaktik* est aussi employé dans ce même ouvrage conjointement à *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (cf. chapitre 3.1). Ce double emploi est assumé : *au sens large, ce terme est synonyme de didactique du plurilinguisme* (et englobe donc les démarches liant les enseignements linguistiques à ceux d'autres matières). *Au sens strict, cette notion se réfère uniquement à la dimension translinguistique*. Le terme *translinguistique* correspond dans la version allemande à *sprachübergreifend*. A la suite de Berthele (2009 : 6), les auteurs distinguent, page 58, *la compétence interlinguistique*, [qui] *permet de jeter des ponts entre les langues, en prenant appui sur les régularités qui se dégagent au niveau du lexique, de la syntaxe, de la morphologie ou de la phonologie*, et *la compétence translinguistique*, qui est *une compétence générale, qui n'est pas liée à une langue en particulier et qui comprend par exemple la compétence en lecture, les connaissances sur différents types de textes et leurs structures*. Si l'on part de cet usage, on comprend mal pourquoi c'est *translinguistique* qui correspond à *sprachübergreifend* dans la définition du *sens strict* de *didactique intégrée / intégrative*, car cela en exclut la mise en relation des langues entre elles. En fait, un examen de détail montre que les deux termes de Berthele apparaissent sans règle

apparente dans la version française comme correspondants de *sprachübergreifend* (ou de *sprachenübergreifend*, plus fréquent).

Dans les propositions terminologiques liées au projet *Passepartout*, Sauer et Saudan (2008b : 7-8) parlent de *didactique des langues intégrative* (*integrative Sprachendidaktik*), *didactique des langues tertiaires* (*Tertiärsprachendidaktik*), et *didactique reliant les langues* (*Sprachenverbindende Didaktik*). Ces catégories sont présentées comme autant de *concept inclus* (*subsumierte Begriffe*) à l'intérieur d'un concept plus général appelé *Sprachenübergreifende Didaktik*. Cette *Sprachenübergreifende Didaktik* - traduite par les auteurs par *Didactique pluri-lingue* - n'inclut pas l'éveil aux langues (cf. *ELBE, supra*), car *elle est orientée vers l'acquisition* (Sauer, Saudan, 2008c : 28).

3.4 Approches correspondant à l'intercompréhension entre les langues parentes

Comme cela a été dit plus haut, la didactique de l'intercompréhension joue un rôle central au sein de la didactique du plurilinguisme chez de nombreux auteurs en Allemagne. C'est ce qu'exprime en particulier Meissner en écrivant (2005 : 130) que *l'intercompréhension est le noyau de la didactique du plurilinguisme* (*Interkomprehension als Kern der Mehrsprachigkeitsdidaktik*), en compagnie de *apprendre à apprendre les langues* (*das Lernen von Sprachen lernen*).

Dans le glossaire de *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse* (Hutterli, 2012a), on trouve une entrée *Intercompréhension*, mais aussi une entrée *Didactique de l'intercompréhension* (*Interkomprehension* et *Interkomprehensionsdidaktik*). Toutes deux relèvent de la didactique. La première renvoie à l'activité du *locuteur* [qui] *procède à des comparaisons entre les langues et émet des hypothèses*. La seconde indique explicitement que *la didactique de l'intercompréhension se concentre uniquement sur le plurilinguisme réceptif, surtout sur la compréhension de l'écrit, mais aussi de l'oral*.

On est tenté de voir dans cette différenciation une illustration de la distinction effectuée par Puren entre *méthode* et *méthodologie*. La *didactique de l'intercompréhension*, comme toutes les *approches plurielles*, est une *méthodologie*, comme l'*approche communicative* ou la *méthodologie audio-visuelle*, c'est-à-dire un *ensemble historiquement stabilisé* et qui *couvre la totalité des pratiques d'enseignement-apprentissage* dont l'enseignant a besoin pour construire un cours (Puren, 2011 : 299). L'*intercompréhension* serait alors une *méthode*, qui est certes centrale pour la *didactique de l'intercompréhension*, mais peut être utilisée

dans d'autres *méthodologies*, y compris visant à un apprentissage non limité à la compréhension. Si on suit cette proposition, on peut sans doute désambiguïser l'affirmation de Meissner *supra* : ce qui est le *noyau de la didactique du plurilinguisme* dans son ensemble, ce n'est pas la *didactique de l'intercompréhension*, en tant qu'approche utilisée dans des cours d'intercompréhension, mais bien une *méthode, ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminée* (ibid. : 284). Notons que la même analyse peut s'appliquer à la réinterprétation effectuée par Meissner à propos de l'éveil aux *langues*, qui passe du rang de *méthodologie* à celui de *méthode (Sprachenbewusstheit / *conscience des langues)*, très comparable à celle que Puren nomme la *méthode conceptualisatrice* (ibid. : 289).

4. Quelques mots de conclusion

Notre premier exemple montrait à quel point les différences dont nous traitons ici pouvaient être grandes entre divers auteurs. Les autres exemples fournis nous montrent aussi que ces différences sont fréquentes, même si leur fréquence varie d'un sous-domaine à l'autre. Ainsi, il est apparu que la didactique de l'intercompréhension est plutôt un lieu de consensus. Pour l'éveil aux langues, les divergences sont moins d'ordre terminologique ou conceptuel que d'ordre littéralement existentiel : il est quasi-absent de la didactique des langues étrangères en Allemagne, où pourtant il bénéficie d'une certaine reconnaissance dans le cadre de la didactique de l'allemand langue de l'école. C'est pour la didactique intégrée que les écarts sont les plus grands, sans doute à cause de la variété du nombre de langues impliquées, mais aussi de l'inclusion ou non inclusion des formules bilingues dans le concept.

On ne niera pas que la diversité est un élément nécessaire pour que la recherche puisse bénéficier de nouvelles avancées. Mais on est en droit de se demander si des efforts plus importants ne devraient pas être entrepris dans le sens de la quête de convergences, elles aussi porteuses de progrès. Car par-delà l'accès plus ou moins facile à la compréhension du domaine, c'est bien l'intégration d'approches plurilingues dans les curriculum et les pratiques de classe qui est l'enjeu.

Bibliographie

Behr, U. 2011. « Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen - ein Plädoyer aus der Sicht des Russischunterrichts ». *Die Neueren Sprachen*, n°2, p. 33-44.

Berthele, R. (transcrit par Wokusch) 2009. Begriffsklärung «Was ist Mehrsprachigkeit und welche Mehrsprachigkeit wollen wir?». In S. Wokusch, *Symposium «Mehrsprachigkeitsdidaktik-Didactique intégrée des langues»* 3. Dezember 2008 am IWB in Bern. Bericht (4-8). <http://>

- nwedk.d-edk.ch/sites/nwedk.d-edk.ch/files/bericht_symp_mds_synth.pdf, [consulté le 14/09/15].
- Blanchet, P., Chardenet, P. (dir.) 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures - Approches contextualisées*. Paris : Editions des archives contemporaines & Agence universitaire de la Francophonie.
- Candelier, M. 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Cahiers de l'ACEDLE*, n° 5, p. 65-90. <http://acedle.org/>, rubrique « Revue ADLC », [consulté le 30/09/15].
- Candelier, M. 2009. 'L'éveil aux langues' - ein pluraler Ansatz zu Sprachen und Kulturen ... und was man sich davon in verschiedenen Kontexten versprechen kann. In : W. Wiater , G. Videsott (dir.), *Migration und Mehrsprachigkeit*, p. 93-114. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. & Molinié, M. [Coll.] (2012). *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures - Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://carap.ecml.at/>, [consulté le 16/09/15].
- Candelier, M., Castellotti, V. 2013. Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). In : J. Simonin, S. Wharton, (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, p. 293-318. Lyon : ENS-LSH éditions.
- Candelier, M., Schröder-Sura, A. 2015. « Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives ». *Babylonia*, n° 2, p. 12-19.
- Castellotti, V., Moore, D. 2008. Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle ? In : P. Blanchet, D. Moore, S. Asselah Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, p. 184-203. Paris : Editions des archives contemporaines & Agence universitaire de la Francophonie.
- CDIP (Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) 2010. *Plan d'études romand : Langues / Lexique du domaine langues*. <http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg>, [consulté le 30/09/15].
- Coste, D. (dir.) 2013. *Les Langues au cœur de l'éducation - Principes, pratiques propositions*. Bruxelles : EME.
- De Pietro, J.-F., Gerber, B., Leonforte, B., Lichentauer, K. 2015. « Quelle place pour les approches plurielles dans les nouveaux plans d'études des trois régions linguistiques de la Suisse ? ». *Babylonia*, n° 2, p. 59-65.
- Gajo, L., Py, B. 2013. Bilinguisme et plurilinguisme. In : J. Simonin, S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, p. 71-93. Lyon : ENS-LSH éditions.
- Hallet, W., Königs, F.-G. 2010. Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen. In: W. Hallet, F.-G. Königs (dir.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, p. 302-307. Seelze-Velber : Klett / Kallmeyer.
- Hélot, C., Young, A. 2004. L'éducation à la citoyenneté par le biais de l'interculturel à l'école. In : *7e biennale de l'éducation et de la formation*. Paris : INRP.
- Site Internet <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/affich.php?&num=6091>, [consulté le 17/09/15].
- Hu, A. 2010. Eintrag « Mehrsprachigkeitsdidaktik ». In : C. Surkamp (dir.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, p. 215-217. Stuttgart : J.B. Metzler Verlag.
- Hufeisen, B. 2011. Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In : R. Baur, R., B. Hufeisen (dir.): *Vieles ist sehr ähnlich - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, p. 265-282. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren.
- Hutterli, S. (dir.) 2012a. *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse - Etat des lieux, développements, perspectives*. Berne : EDK / CDIP / CDPE / CDEP.
- Hutterli, S. (dir.) 2012b. *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz - Aktueller Stand, Entwicklungen, Ausblick*. Berne : EDK / CDIP / CDPE / CDEP.

Martinez, H. 2015. « Mehrsprachigkeitsdidaktik: Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen ». *FLUL*, 44, 2, p. 7-19.

Meissner, F.-J. 2005. « Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum ». *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, vol. 34, p. 125-145.

Meissner, F.-J. 2010. Entrée « Sprachenübergreifendes Unterrichten ». In : C. Surkamp (dir.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, p. 275-276. Stuttgart : J.B. Metzler Verlag.

Moore, D. 2006. *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier. [Collection LAL].

Puren, C. 2011. La « méthode », outil de base de l'analyse didactique. In : P. Blanchet, P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures - Approches contextualisées*, p. 283-306. Paris : Editions des archives contemporaines & Agence universitaire de la Francophonie.

Reich, H.-H., Krumm, H.-J. (dir.) 2013. *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster, New-York : Waxmann.

Sauer, E., Saudan, V. 2008a. *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit - Vorschläge zur Begrifflichkeit*. <http://www.passepartout-sprachen.ch/informationen-fuer/weiterbildnerinnen/grundlagen/>, [consulté le 17/09/15].

Sauer, E., Saudan, V. 2008b. *Aspects d'une didactique du plurilinguisme - Propositions terminologiques - Base de discussion pour le développement de principes didactiques pour l'enseignement des langues étrangères*. <http://www.passepartout-sprachen.ch/informationen-fuer/weiterbildnerinnen/grundlagen/>, [consulté le 17/9/2015].

Sauer, E., Saudan, V. 2008c. *Im Steinbruch der Mehrsprachigkeit*. [Annexe de 2008a, disponible uniquement sous forme reprographiée].

Vasco Correira, S. 2013. L'école peut-elle promouvoir un maintien et une revalorisation de la langue d'origine chez les enfants issus de l'immigration au Luxembourg ? In V. Bigot, A. Bretagnier, M. Vasseur (dir.), *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, p. 329-337. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Notes

1. Nous signalons par * les traductions que nous proposons pour des termes qui ne correspondent pas à des termes déjà établis dans l'autre langue.

2. Pour la découverte du CARAP, dont la première version date de 2007, et des approches plurielles, nous renvoyons au site <http://carap.ecml.at/>, au référentiel CARAP (Candelier et al., 2012) ainsi qu'au numéro 2/15 de la revue *Babylonia* consacré à ces thèmes.

3. *Das Deutschlernen sollte [...] auf den vorhandenen Englischkenntnissen aufbauen, die vorhandenen Fremdsprachenlernenstrategien mit einbeziehen [...]*.

4. Ce qui signifie que chez beaucoup d'auteurs français (et plus largement francophones) la notion de *didactique du plurilinguisme* plonge ses racines dans l'enseignement bilingue. La notion d'*enseignements* bi-plurilingues (avec des variantes graphiques telles que *bi / plurilingue* ou *bi-/plurilingue* est loin d'être univoque : il s'agit parfois de souligner que le *bi-* est un cas particulier du *pluri-*, ou qu'on ajoute à la dimension bilingue une dimension plurilingue (au sens de *didactique du plurilinguisme*). (Pour quelques détails, voir Candelier, Castellotti, 2013 : 183).

5. Ajoutons encore que les travaux que nous analysons ne représentent pas toujours le dernier état de la pensée de leur auteur. Mais il s'agit de publications toujours disponibles et qui peuvent être consultés par les personnes intéressées.

6. Nous préférons ne pas donner de traduction unique à *sprachenübergreifend*. *Übergreifend* signifie généralement qui *concerne un ensemble d'éléments*, et est traduit différemment selon les contextes. On pourrait essayer de rendre *sprachenübergreifend* par *global des langues* ou *trans-langues*, mais tout essai de traduction rajoute des éléments de sens plus ou moins adéquats.

7. Nous recommandons vivement la lecture de cette ample revue bibliographique, qui porte également sur des travaux francophones et germanophones.

8. Cet ouvrage existe en allemand et en français (et aussi en anglais). Nous citerons principalement la version française, même si comme cela semble être le cas ici, le texte original a été rédigé en allemand.

9. Nous traduisons ainsi *Sprachförderung*, et ne retenons pas l'expression *promotion des langues*, utilisée par les auteurs dans la version française, mais qui semble inappropriée ici.

10. *La construction de connaissances et de compétences culturelles et interculturelles solides* n'est pas oubliée (CIIP, 2010 : 52), mais elle ne donne pas lieu à une *approche* comme dans le CARAP.

11. *Begegnung mit Sprachen* (*Rencontre avec les langues) est la dénomination d'un projet allemand des années quatre-vingt-dix (Candelier, 2009 : 94).

12. Pour l'éveil aux langues en Belgique, cf. Candelier, 2009 : 94 et Candelier et Schröder-Sura, 2015, 16. Un rapport sur l'éveil aux langues a été rédigé en 2011 à la demande des autorités éducatives de la Communauté néerlandophone de Belgique

http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/publicatie/3412/t_is_goe_juf_die_spreekt_mijn_taal_wetenschappelijk_rapport_over_talensensibilisering_in_de_vlaamse_onderwijscontext