

Impasses de la didactique du plurilinguisme

Bruno Maurer
EA 739 Dipralang
Université Paul-Valéry Montpellier

Dans le sillage du CECR, nombre de chercheurs promeuvent une autre manière sinon d'enseigner les langues du moins d'éduquer aux langues, sous l'appellation de « didactique du plurilinguisme ». Le retour à un texte fondateur (Coste, 1991) et à d'autres très récents (Candelier, 2012 ; Troncy, 2014 ; Bigot, Bretegnier, Vasseur, 2014) mesurera le chemin parcouru en vingt ans : on aboutit à des impasses à la fois pratiques (incapacité à proposer réellement une didactique, au-delà de quelques pratiques) et théoriques (critique du cadre conceptuel CARAP).

Notre hypothèse est que cette didactique du plurilinguisme s'est construite sur une erreur logique qui en condamne le développement, avec de potentiels effets négatifs sur la didactique des langues.

Cela ne signifie pas l'impossibilité de penser une didactique qui formerait des plurilingues : de tout autres postulats sont présentés à cet effet en conclusion.

1. Retour à *Vers le plurilinguisme* ?

L'examen du numéro spécial du *Français dans le Monde* (Coste et Hébrard, 1991) révèle que l'essentiel de la didactique du plurilinguisme était alors déjà en place, le point d'interrogation s'étant depuis effacé pour laisser place à une injonction douce.

Après une introduction et douze articles, la contribution finale de Coste, « Diversifier, certes... » (170-176), propose un véritable programme d'action.

Bizarrement, l'introduction du numéro ne définit pas

« plurilinguisme ». Pour s'approcher d'une définition, il faut lire l'article de Breton « Géographie du plurilinguisme » (p. 20-31) distinguant le polyglotte (« ayant suffisamment de connaissances pour comprendre et utiliser des messages émis en diverses langues », p. 20) du plurilingue (p. 21) « qui a reçu, au cours de son existence, par immersion partielle ou totale dans des bains linguistiques successifs, des acquis dont il conserve l'utilisation plus ou moins intensément à des niveaux divers (...) ». Où l'on voit poindre la notion de *compétences partielles*, socle de la didactique du plurilinguisme depuis le CECR.

Les autres articles traitent de plurilinguisme historique ou géographique (France du 19^e siècle, Etats-Unis d'Amérique et *melting pot*, plurilinguisme des élites sous l'Ancien Régime), des représentations du plurilinguisme urbain (Paris), des médias, du rapport école / plurilinguisme (Afrique, Catalogne, Suisse) et des pratiques plurilingues à associer aux échanges Erasmus.

On est donc très loin, pour ce numéro, des éléments étiquetés aujourd'hui « didactique du plurilinguisme ». Pourtant, nous allons montrer qu'il constituait l'une des premières étapes de sa mise en place.

Ainsi, l'introduction du numéro posait péremptoirement que devrait s'opérer un changement de paradigme : il faudrait mettre au second plan la réflexion sur la méthodologie d'enseignement (dépassée : « le temps n'est plus où les didacticiens faisaient du débat méthodologique le lieu majeur de leur affirmation d'existence » (p. 6), ou « passage nécessaire dans un mouvement de professionnalisation d'un corps de spécialistes ») au profit d'interrogations sur les politiques linguistiques éducatives. Or la montée en puissance de la didactique du plurilinguisme est bien allée de pair avec un abandon de la réflexion méthodologique, comme si plus rien n'était à faire ni à dire de ce côté !

Puis, alors qu'un article de Denis Girard, « L'Europe en toutes ses langues » (p. 62-75), annonçait un tableau de la diversité linguistique, en lieu et place se trouvait le récit de vingt années d'actions du Conseil de l'Europe aux allures de panégyrique.

Enfin, le dernier article, de Daniel Coste, « Diversifier, certes... » (p. 170-176) était clairement programmatique, avançant l'essentiel de ce qui est devenu la « didactique du plurilinguisme » :

- **prédiction** que l'on n'arriverait nulle part à rendre « effectivement **bilingue ou trilingue** la **population scolaire** dans son ensemble », ce qui légitime un objectif de compétences partielles (170) ;

- affirmation (non étayée) que les résultats scolaires de l'enseignement des langues seraient contestés par « l'environnement social » et le « marché extra-scolaire », une « réalité ancienne et bien vivante » (171), ce qui tend à **discréditer l'école comme vecteur privilégié de l'enseignement des langues** ;

- dénonciation du fait que **l'école « cloisonne » l'enseignement des langues**, discours aujourd'hui repris par les « approches plurielles » ;

- appel **à la prise en compte des apprentissages extra-scolaires** : « Aussi longtemps que les lieux et modes d'apprentissages **extra-scolaires** (séjours linguistiques et voyages, fréquentation des médias, travail autonome et apprentissage « sauvage », cours particuliers ou « boîtes de langues ») restent tout à fait hors de l'école (...), il y a fort à parier que le rapport coût-efficacité de l'ensemble (puisque'il faut bien poser le problème en ces termes) laisse à désirer ».

Se trouvent explicitement dans ce texte de 1991 tous les éléments de la didactique du plurilinguisme avec les **effets possibles de marchandisation** dénoncés dans Maurer (2011). Coste y affirme déjà (171) que le rôle de l'école n'est pas d'enseigner les langues mais **d'être une « préparation scolaire au plurilinguisme »**, ce qui est radicalement autre, annonce les textes du Conseil de l'Europe et le syntagme « éducation aux langues ». Le fait est explicite à la page 174 où Coste parle des missions de l'école : « éduquer au plurilinguisme » (et non enseigner donc), **« faire plus que préparer à ce que seront les apports ultérieurs de l'éducation permanente »** (on voit bien que l'on apprendra les langues **après** l'école), « faire prendre conscience de ce qu'apporte cette compétence au développement individuel et aux relations interpersonnels » (prédominance des savoirs être sur les savoir et savoir-faire dans l'éducation plurilingue). On retrouve même de manière explicite

l'idée des compétences partielles (« Cela ne devrait pas signifier que l'on vise un plurilinguisme où il y ait maîtrise égale et élevée de plusieurs langues »).

Ainsi, depuis 23 ans, une bonne partie de la communauté universitaire s'est-elle appliquée à opérationnaliser le programme défini dans cet article décidément fondateur. Avec quels résultats ?

2. Les impasses pratiques de la didactique du plurilinguisme

Appelée également « éducation plurilingue et interculturelle » (voir Maurer, 2011) ou « approches plurielles¹ » (Troncy, 2014), la didactique du plurilinguisme s'est développée à la suite du CECR.

Ne pouvant ici reprendre l'histoire de ce courant, nous analysons deux récents ouvrages-bilans, Troncy (2014) et Bigot et al. (2014).

Alors que dans « didactique des langues », il est clair qu'on enseigne les langues, le parallèle tient-il quand on passe à « didactique du plurilinguisme » ? Que pourrait signifier « enseigner le plurilinguisme » ?

2.1. Un composé disparate

La « didactique du plurilinguisme » est un ensemble composite d'approches censées développer d'emblée des compétences plurilingues, comme vu dans la partie 1. Le CARAP, qui affiche l'ambition de contribuer au développement des « compétences plurilingues et interculturelles » (Candelier, 2012 : 8) recense les approches qui la constituent : **éveil aux langues, intercompréhension,**

1 Troncy (2014 : 27) « Ce changement d'abord souhaité puis engagé de différents côtés autour de la compétence plurilingue et pluriculturelle porte un nom pour Michel : la « didactique du plurilinguisme »... à moins que ce ne soit... « les approches plurielles »... ou encore l'un et l'autre, tout à la fois... »

approche interculturelle, didactique intégrée.

Mais ces quatre courants sont très inégalement représentés avec la part du lion pour l'éveil aux langues. Dans Troncy (2014), sur 513 pages, un seul article porte sur l'un des trois autres courants² (413-422), l'intercompréhension, pour une mise en débat du néologisme « intercompréhension » pas sur ses réalités didactiques.

Des 34 articles de Bigot et al. (2014) ne se dégagent non plus aucune ligne de force, avec une organisation éclatée en cinq parties. On y trouve de l'éveil aux langues, des considérations sociolinguistiques ou politiques sur le plurilinguisme, des réflexions sur les langues des apprenants et leur place à l'école mais pas d'avancée notable en matière de proposition didactique. Au contraire, un article de Luci Nussbaum « Interrogations didactiques sur l'éducation plurilingue » (85-94), conclut en ces termes (94) : « Un ensemble d'études et de concepts nouveaux sont mis à la disposition de la recherche pour puiser dans la richesse que le plurilinguisme offre aux enseignants, aux décideurs de politiques scolaires, aux sociolinguistes et aux didacticiens. Il reste à multiplier les recherches à l'école à partir de l'expérimentation de projets « vraiment » plurilingues ».

En d'autres termes, on n'a guère avancé depuis 20 ans, on peine à faire du « vraiment plurilingue » mais on continue à dire qu'il s'agit de « concepts nouveaux » et on appelle à multiplier (sans fin?) les recherches.

2.2. Des questions sans réponse

Luci Nussbaum termine son article (dans Bigot et al., 2014 : 94) en avouant qu'il « reste surtout un énorme travail de recherche sur l'évaluation des compétences plurilingues ». On a donc promu depuis 20 ans une « didactique » (mot trop fort mais qui participe du

2 Meissner F.-J. et Schröder-Sura A. « Didactique de l'intercompréhension=intercomprehensionsdidaktik ? Observations lexicologiques et politiques à propos d'une néologie de l'Union européenne ».

brouillage conceptuel) sans se soucier d'en évaluer les effets.

Cette question pourtant être cardinale n'est pour l'instant pas posée... et donc sans réponse.

D'autres aspects cruciaux sont évoqués, toujours sans réponse. J.-F. de Pietro³ (dans Troncy, 2014 : 227-238) discute les limites des approches plurielles relevant de « démarches en fait très diverses et poursuivant parfois des objectifs très différents » ; il comprend mal les raisons qui renvoient la traduction (234) hors de cet ensemble pourtant très lâche ; il pose la question fondamentale de l'articulation encore à penser selon lui avec les approches dites singulières.

C. Troncy (2014 : 50) la soulève également : quelle place pour ces approches plurielles/du plurilinguisme dans les cursus scolaires ? Doivent-elle être une « propédeutique générale » à l'apprentissage des langues ? Une « solution alternative venant se substituer (notamment dans le primaire) aux apprentissages de langues vivantes » ? Une « discipline à part » ou « intégrée aux autres apprentissages » ? Ce sont là au moins quatre scénarios différents ...

Marisa Cavalli (dans Troncy, 2014 : 195-201) fait le même constat et pointe d'autres zones d'ombre :

« Les règles de montage sont, pour la plupart encore, à trouver, des hypothèses curriculaires à mettre en œuvre, des expériences à réaliser, des recherches à mener, la formation initiale et continue des enseignants à repenser, les matériels didactiques à élaborer et une évaluation à revoir en vue d'une prise en compte de la compétence plurielle et interculturelle (...) ».

Comment est-il possible que toutes ces questions, essentielles, reste sans réponse ? Notre hypothèse est que la didactique du plurilinguisme, idée séduisante, est difficile – impossible ? – à construire pratiquement.

3. Le CARAP : une illustration des impasses théoriques de la didactique du plurilinguisme

3 De Pietro J.-F. « Des approches plurielles oui, mais combien ? »

De 2004 à 2011, plusieurs chercheurs entreprennent une « mise en synergie » (Candelier, 2012 : 9) de « plusieurs approches plurielles » pour développer la compétence plurilingue et interculturelle mise en avant par le CECR. Le résultat est le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, publié en 2011, disponible sur un site du Conseil de l'Europe (<http://carap.ecml.at>), objet de nombreuses formations à partir de kits de formation en ligne.

Le projet CARAP est en soi déjà curieux, qui cherche à donner *a posteriori* de la cohérence à quatre courants hétéroclites appelés à constituer la didactique du plurilinguisme.

On décide *a priori* de ce qui sera « approche plurielle » : « « Nous appelons «Approches plurielles des langues et des cultures» des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler «singulières» dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. ». Mais la note 4 de la page 6 exclut bizarrement l'enseignement-traduction : « L'enseignement-traduction n'est pas « pluriel » car il ne va pas au-delà de deux. » Deux n'est-il pas plus de un ?

Le CARAP est organisé en « zones de compétences » déclinées en pas moins de 533 ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) dont la maîtrise entre dans la compétence plurilingue.

Peut-on réellement distinguer 533 ressources au service de compétences (dont aucune ne concerne les compétences linguistiques des approches « singulières ») sans tomber dans une entreprise scientifique d'inventaires infinis qui perd de vue le réel dans son travail de dissection ? Et quel est le niveau d'enseignabilité d'un tel ensemble ?

Quand il s'agissait d'enseigner les langues, les choses restaient simples : on visait des **compétences** communicatives (actes de paroles) et étudiait des **ressources** (grammaticales, phonétiques,

lexicales, culturelles). Le CARAP cherche à retrouver cette distinction mais les notions qu'il manipule (des attitudes) sont si problématiques que les auteurs ne peuvent distinguer les buts (compétences) et les moyens (ressources) : les éléments définis pour un niveau pourraient se retrouver à l'autre !

Plusieurs passages du CARAP témoignent de cette difficulté théorique, dont celui de la page 20 :

« Comme nous l'avons vu (...), ressources et compétences forment en fait un continuum, des capacités les plus élémentaires aux compétences les plus générales. D'une certaine manière, nous semble-t-il, tout arrangement de ressources est susceptible de fonctionner, dans une situation concrète, en tant que compétence, que celle-ci puisse être explicitement dénommée ou non. »

Puis à la page 86 :

« Nous devons donc admettre que nous nous trouvons devant un continuum où toute délimitation reste partiellement arbitraire et renvoie plus à la cohérence et à la pertinence didactiques des ensembles constitués qu'à une application de critères totalement objectivables. Nous n'en avons pas moins continué à distinguer à l'intérieur du référentiel des ressources et des compétences. »

On reconnaît donc que la distinction repose sur un artefact (« idéalisation nécessaire », p. 12 ; pas de « critères objectivables », p. 86), mais ce n'est pas grave, on poursuit.

La démarche suivie est la compilation de travaux antérieurs :

« Les auteurs ont décidé de prendre comme point de départ l'analyse systématique du contenu d'une centaine de publications (que nous appellerons ici publications-sources), dont on trouvera la liste ici en annexe et dont ils ont collecté les extraits décrivant des compétences visées. (...)

Les extraits collectés ont été insérés en un seul et unique tableau sous Word, de très grande dimension (près de 120 pages, soit environ 1 800 entrées), sur lequel diverses opérations de regroupement (à l'aide de la fonction « tri » de Word) puis de synthèse (et parfois d'ajout) ont été effectuées, qui ont progressivement conduit aux listes de savoirs,

savoir-être et savoir-faire qu'on trouvera plus loin ». (CARAP, 14)

Le CARAP n'est donc pas le fruit d'une recherche de terrain. Les auteurs analysent et compilent des publications réalisées par eux-mêmes ou par des collègues travaillant dans le même domaine dans une démarche proche de la glose médiévale. La compilation en tableau n'est objective qu'en apparence (Excel, fonction tri...) et ne saurait masquer les arbitraires et la subjectivité qui président au choix des données retenues : on fait des « tris », des « synthèses », des « ajouts » mais sans expliciter sur quelles bases... en ayant écarté des pratiques didactiques jugées non conformes (enseignement-translation) et en sous-représentant certains courants, comme la didactique intégrée.

C. Troncy⁴ avoue son embarras quant à l'utilisation des approches plurielles dans l'article « Le champ des approches plurielles en construction : dessin d'un parcours et d'un univers didactiques » (dans Troncy, 2014 : 44-45) :

« Si les approches plurielles n'ont certains effets que dans/pour les contextes où elles ont été conçues (par exemple, l'école primaire essentiellement pour l'éveil aux langues), pour des objectifs particuliers et à condition de respecter certains protocoles (comme pour les approches historiques), à moins d'une articulation nouvelle solide dans un ensemble d'objectifs et de mises en œuvre – comme c'est le cas des mises en pratiques qui sont présentées ou envisagées dans cet ouvrage – n'y a-t-il pas alors quelques risques de dilution, d'inefficacité, voire d'insignifiance, dans une diffusion dans les milieux éducatifs quelque peu anarchique et massive, via en particulier le CARAP, très différente de la construction des approches historiques ou des recompositions intégrées, comme celles qui sont présentées ici ? Que peut-il alors rester de « l'intérêt heuristique » des approches plurielles, dans les pratiques ? »

En d'autres termes, est-il légitime de vouloir généraliser à partir d'un modèle théorique des pratiques historiquement datées ancrées dans

4 Troncy C., « L'éveil aux langues au cœur d'un parcours didactique. »

des contextes d'enseignement ? La didactique du plurilinguisme, telle que le CARAP cherche à la penser théoriquement, semble bien une impasse.

4. Tentative d'explication

Trois postulats de la didactique du plurilinguisme nous semblent en condamner le développement.

4.1. La charrue avant les bœufs

A partir de l'idée juste que les plurilingues ne traitent pas les langues de manière séparée et en posant, avec justesse, qu'un plurilingue a recours à des stratégies d'apprentissage que n'a pas quelqu'un qui découvre une langue étrangère pour la première fois, la didactique du plurilinguisme postule que l'on peut travailler d'emblée à développer les compétences (ou ressources...?) qui caractérisent la personne **effectivement** plurilingue.

Les auteurs du CARAP ont en tête les comportements d'individus réellement plurilingues, leurs savoirs sur les langues, sur la communication, la culture, leur supposée manière d'être (ouverte à autrui, etc.) et ils font le pari que l'on pourrait accéder à ces comportements directement sans passer par la case « apprentissage de la langue X, puis de la langue Y, de la langue Z ». Ils font comme si l'on pouvait aller directement au pluri- sans passer par le 1+1+n.

Là est l'erreur logique initiale. Elle était déjà présente dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* (2007 : 18) :

« Le plurilinguisme et l'éducation plurilingue n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble ».

La note 57, page 75 du CARAP reprend ce propos :

« (...) on peut se demander par exemple s'il est nécessaire de passer d'abord par la découverte de langues concrètes avant d'être en situation de construire une notion de diversité des langues, puis de diversité en tant que telle. »

Etait-on déjà allé aussi loin dans l'idéalisme, la déconnexion du réel ? A côté des déclarations jamais suivies d'effet sur la nécessaire articulation avec les approches singulières, on trouve donc ces inquiétantes affirmations qui pourraient légitimer une baisse future des enseignements de langue au profit de ces approches plurielles, de cette « didactique du plurilinguisme ».

4.2. La fausse bonne idée des compétences partielles

Le CECR a mis en avant l'idée reprise par la didactique du plurilinguisme de l'importance des compétences partielles dans l'enseignement des langues. Nous souscrivons à cette idée que des exigences démesurées (l'idéal du locuteur natif) conduisent à des représentations puristes et paralysantes de la langue et de son apprentissage. N'être que partiellement compétent dans une langue peut, *dans certaines situations*, être suffisant pour communiquer et/ou agir avec autrui : l'affirmer a été un pas important.

Pour autant... peut-on/faut-il en faire le nouveau modèle à atteindre ? Là est le problème car aucun enseignant de langue ne sait « enseigner » des compétences partielles, ni fonder sur ces compétences partielles des pratiques générales d'enseignement, en dehors de quelques cas spécifiques (lecture dans une langue voisine). La notion de compétences partielles, intéressante au plan psycholinguistique, se révèle inapte à fonder une didactique.

Ceci explique que, en dépit de son intérêt théorique, l'intercompréhension n'ait pas débouché sur des objets enseignables cohérents au-delà des premières étapes dans une langue étrangère.

Quant à l'éveil aux langues, également intéressant, il devrait se cantonner au rôle de préliminaire (ou d'accompagnement) de réels enseignements des langues qu'il ne saurait remplacer. Aller au-delà, et en faire tout au long du cursus comme le prévoient des scénarios curriculaires développés à partir du CARAP⁵, c'est lui assigner des missions qu'il n'a jamais eues, le dévoyer en quelque sorte par des ambitions totalisantes démesurées.

5. Tentative de dépassement

Sortir de cette impasse suppose refonder l'enseignement des langues sur de nouveaux postulats :

- réaffirmer que l'école a bien pour mission d'enseigner les langues et dans une optique *maximaliste*, avec de hautes ambitions intellectuelles, même si la mission est difficile et même si on peut également apprendre les langues dans des contextes extrascolaires. Cesser d'affirmer que son rôle s'arrête à donner le goût des langues, à éduquer aux langues mais sans les enseigner au-delà de quelques rudiments. Imagine-t-on tenir pareil discours pour les mathématiques, les sciences physiques ou naturelles, la géographie ? Tout peut, bien entendu, s'apprendre en dehors de l'école : mais à quel prix et comment ?

- les savoir-être n'ont pas à primer sur les savoir linguistiques ou les savoir-faire langagiers, les attitudes sur les connaissances et les pratiques. Rappeler que les enseignants de langue n'ont pas d'abord pour vocation de former à la citoyenneté européenne (Maurer, 2011) et que leur mission principale n'est pas l'éducation à la tolérance et à l'acceptation de l'Autre. Rappeler que parler plusieurs langues n'a

5 . On consultera aux pages 64-67 les tableaux curriculaires élaborés par Michel Candelier, Jean-François de Pietro, Raymond Facciol, Ildikó Lórinicz, Xavier Pascual dans *Le CARAP – Une introduction à l'usage*. <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ARe%2fO97v5mU%3d&tabid=2668&language=fr-FR>

jamais protégé de la xénophobie et que tous les génocidaires ne sont pas monolingues... La boussole doit principalement rester fixée sur la connaissance des usages, des formes, des habitudes et des modes culturels de la langue étrangère... et l'ouverture d'esprit viendra (peut-être...) à ce moment-là ;

- l'apprentissage d'une langue n'est pas un processus aussi spontané et sans effort que les promoteurs de la didactique du plurilinguisme l'affirment. Dire et donner à penser le contraire, c'est se fonder sur l'expérience largement trompeuse de quelques réels polyglottes qui, sans trop d'efforts, parviennent à se débrouiller rapidement dans une quatrième ou cinquième langue, mais ce n'est pas la réalité vécue par la plupart des sujets. Et dans ce processus, la part des apprentissages systématiques et de la mémorisation doit cesser d'être minorée ou niée ;

- les langues étrangères doivent cesser d'être réduites à des dimensions utilitaristes, qu'elles soient communicatives ou, plus récemment, actionnelles : elles permettent aussi de se dire, d'être avec, par et pour autrui, de jouer par et avec les mots, de créer ; c'est cette vision plus holistique qui peut être à même de susciter/rencontrer chez les sujets un désir d'apprentissage.

L'ensemble de ces principes peut permettre de poser ce que serait une « didactique plurilingue », en alternative à la « didactique du plurilinguisme » et qui mettrait en œuvre :

- de l'éveil aux langues au début du parcours, en préscolaire et en primaire, en lieu et place d'enseignements/apprentissages proposés de plus en plus précocement mais mal réalisés par des enseignants mal formés, sans missions claires et sans ressources adaptées : rien ne sert de commencer trop tôt si c'est pour le faire dans de mauvaises conditions, mieux vaut, comme l'éveil aux langues le propose, être d'abord sensibilisé à la diversité linguistique ;

- des enseignements intégrés des langues qui redonnent toute leur place aux savoirs linguistiques : de la L1 vers la L2 en utilisant des approches comparatives, métalinguistiques, en exploitant les zones

de convergence et les parentés, les vrais amis, et en accompagnant les transferts interlinguistiques ; puis de la L1 et la L2 vers la L3, en se servant des stratégies d'apprentissages déjà développées au cours de l'apprentissage de la L2 et en exploitant les zones de convergence de la L3 avec la L1 et la L2 cette fois ; cette mise en œuvre suppose l'écriture de curriculums intégrés qui prennent en compte ce qui se fait dans les autres langues ;

- de l'intercompréhension pour des locuteurs ayant déjà appris deux ou trois langues et à même de se servir de compétences linguistiques réelles (et pas simplement d'attitudes d'ouverture) pour développer de nouvelles compétences, progresser plus vite ;

- une didactique des langues qui renoue avec une tradition plus humaniste, moins strictement utilitariste et pragmatiste que celle prônée par le CECR, et qui fasse une place, dès les premiers niveaux, aux pratiques artistiques et ludiques, aux écrits littéraires, à la fonction expressive du langage.

Conclusion

L'article de Coste (dans Coste et Hébrard, 1991) contenait déjà en germe tous les principes de la « didactique du plurilinguisme » que l'on retrouve sous l'englobant « approches plurielles », tentative de mise en cohérence *a posteriori* de pratiques didactiques nées à des époques et dans des horizons différents (intercompréhension, éveil aux langues) et qui sont elles-mêmes des ensembles aux contours mal définis (cas de ce que le CARAP nomme sans la définir l'approche « interculturelle »). Cet effort de théorisation, du moins tel qu'il est réalisé par le CARAP, n'est guère convaincant : caractère non fondé de ce qui devraient pourtant être les concepts opératoires (compétences/ressources), inflation démesurée des ressources à mobiliser/étudier (533...), incapacité à proposer leur inscription tout au long de parcours scolaires, circularité des références dans un fonctionnement de compilation de publications très éloigné du réel. Concrètement, les deux ouvrages-bilans analysés pour situer le développement de la « didactique du plurilinguisme » montrent qu'il

y est essentiellement question d'éveil aux langues, très secondairement d'intercompréhension, de façon plus marginale encore d'interculturel, et jamais de didactique intégrée des langues... l'approche qui pourtant placerait le plus au cœur les savoir et savoir faire linguistiques, non les savoir-être. Les questions les plus essentielles (articulation avec les approches singulières, évaluation des effets, planification sur l'ensemble d'un curriculum) restent encore non posées, sinon au titre de questions rhétoriques.

Les incarnations concrètes de la didactique du plurilinguisme sont donc extrêmement minces et donnent l'impression d'une stagnation de la réflexion. Nous pensons en fait que cette stagnation est le signe d'une impasse et le résultat d'un postulat de départ erroné : on cherche à former des attitudes de plurilingues mais en essayant de faire l'économie du développement de réelles compétences dans plusieurs langues.

Il faut en finir avec ce postulat, comme avec d'autres avancés dans le CECR et dans les différents *Guides* produits par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, pour retrouver la possibilité d'une véritable didactique plurilingue qui, on l'a proposé, n'écarterait ni l'éveil aux langues ni l'intercompréhension, mais qui donnerait la place prépondérante à la didactique intégrée et se détacherait des visées trop étroitement utilitaristes ou politiques que l'on assigne, depuis le CECR, aux langues et à leur enseignement.

Bibliographie

BEACCO J.-C., BYRAM M. (2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.

BIGOT V., BRETEGNIER A.,VASSEUR M.-T., 2014, *Vers le plurilinguisme ? : vingt ans après*. [Colloque international, 21-23 mars 2012, Maison des Sciences de L'Homme, Angers / organisé par le projet Pluri-L]. Paris, Edition des archives contemporaines.

CANDELIER M., 2012, *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources* / Michel Candelier, coordinateur. Centre européen pour les langues vivantes. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

COSTE D., HEBRARD J., 1991, « Vers le plurilinguisme ? », *Le français dans le Monde*, « Recherches et applications ».

MAURER B., 2011, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris, Edition des archives contemporaines.

TRONCY C. (2014), *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures : autour de Michel Candelier*, Presses Universitaires de Rennes.