

Le Cadre européen commun de référence pour les langues : perspective actionnelle, plurilinguistique et multiculturelle

JAVIER SUSO LÓPEZ
Universidad de Granada

Résumé

Cet article se propose de mettre en relief les références conceptuelles sur lesquelles s'appuie le *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui ont été intégrées au discours didactique officiel européen. Il s'agit, pour nous, des notions suivantes : la perspective actionnelle (l'interaction, les tâches, les stratégies), le plurilinguisme et la multiculturalité. Nous signalons leur genèse (les reliant aux recherches antérieures) et leur portée pour un proche avenir dans la didactique des langues.

Mots-clés : *perspective actionnelle, plurilinguisme, multiculturalité, tâche, stratégie*

Abstract

This contribution focuses on conceptual references which sustain the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, and which have been integrated on official didactic discourse along Europe. These notions are: action-oriented perspective (interaction, tasks, strategies), plurilingualism and multiculturalism. We signalize their genesis (the links with previous research about them), and their value for language learning and teaching in next years.

Keywords: *action-oriented perspective, plurilingualism, multiculturalism, task, strategy*

Disons tout d'abord que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), « ouvrage clé dans le domaine de l'enseignement des langues, offre non seulement une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, etc., mais définit également les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de

l'apprentissage » (Cuq & Gruca 2003 : 249)¹. Ces qualités, bien qu'importantes, ne sont que la continuation des projets européens n° 4 et n° 12 : elles montrent que l'entreprise européenne de promotion des langues vivantes et d'homogénéisation des contenus et des systèmes d'évaluation atteint des résultats de plus en plus satisfaisants. Ce document était déjà annoncé dans certains points dans l'ouvrage *Apprentissage et enseignement des langues vivantes à des fins de communication* (Girard & Trim 1988), puis dans les premières ébauches du texte, dès 1996.

Mais aussi, nous ne devons pas voir seulement dans le *Cadre européen* la culmination des études antérieures : il constitue à la fois un nouveau point de départ, un nouvel élan donné à l'enseignement/apprentissage des langues en Europe. En effet, de façon plus profonde, le *Cadre* s'appuie sur des références conceptuelles – annoncées dans les réflexions et les expériences des années 1990 – qui ont été intégrées au discours didactique officiel européen et qui articulent une démarche didactique définie dans de grands axes. Il s'agit, pour nous, des notions suivantes : la perspective actionnelle (l'interaction, les tâches, les stratégies), le plurilinguisme, la multiculturalité, dont nous allons faire le point, en signalant leur genèse et les tendances qu'elles articulent pour un proche avenir dans la didactique des langues.

1. La perspective actionnelle

Le *Cadre* se situe volontiers dans une perspective de type actionnel :

Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (*Cadre* 2001 : 15).

Au lieu de « perspective actionnelle », les auteurs auraient donc pu utiliser l'expression « hypothèse actionnelle quant à l'apprentissage », ou « théorie actionnelle de l'acquisition » des langues : ils ne l'ont pas fait. C'est une constante des documents issus du Conseil de l'Europe de fuir le débat terminologique (qui renferme les notions dans des étiquettes) pour débattre librement des idées. Sans prétendre ouvertement

¹ Nous suivons pour les références la version publiée en internet (2001) dont la pagination et le texte présentent certaines différences avec la publication par Didier de la même année.

(ou explicitement) bâtir une théorie de l'acquisition des langues, ils le font, sans marquer des clôtures toutefois, et en prenant parti en faveur d'une série de « convictions fortes », pour utiliser une expression chère à H. Besse. J.-L. Chiss signale ainsi que la perspective actionnelle est « un lieu de problématisation et de possible renouvellement » de la didactique des langues (Chiss 2005 : 44).

La visée globale du *Cadre* repose deux hypothèses centrales :

1. La correspondance entre l'usage de langue et son apprentissage : c'est en utilisant la langue dans des tâches communicatives que l'on développe une capacité langagière. S'il intéresse grandement de connaître effectivement en quoi consiste l'usage de la langue, c'est précisément pour adapter l'appropriation d'une langue aux conditions où s'effectue cet usage et à ses caractéristiques (Cicurel&Véronique 2002). Il importe ainsi en premier lieu de définir un « modèle d'utilisation de la langue et de son utilisateur aussi complet que possible », mais aussi, d' « attirer l'attention, tout au long du parcours, sur la pertinence des différentes composantes du modèle d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation (*Cadre* 2001 : 110).

Bien que le texte tiré du *Cadre*, cité antérieurement, se contente de brosser une « représentation d'ensemble très générale » de l'usage, il marque nettement le rapport existant dans tout usage de la langue entre acte de parole, activité langagière, actions ou tâches (langagières et autres) réalisées en contexte social à accomplir dans un domaine d'action particulier. L'apprenant est de même caractérisé en tant qu'acteur social. La raison d'être du *Cadre*, c'est précisément celle de dresser les grands traits de ce modèle d'utilisation et des répercussions didactiques conséquentes (en termes d'objectifs, de contenus, d'options méthodologiques et d'évaluation). L'idée n'est pas de se tenir à une théorie particulière, mais de présenter « toutes les options de manière explicite et transparente en évitant le plaidoyer ou le dogmatisme » et de la façon la plus complète possible (*Cadre* 2001 : 110). Ce parti-pris de la non-directivité s'accompagne de la recommandation à chaque utilisateur du *Cadre* d' « envisager et expliciter » sa propre réponse à une question donnée.

2. La croyance que la compréhension (ou conceptualisation) de la part de l'apprenant des mécanismes qui régissent la langue et son usage favorise son apprentissage. Elle implique une explicitation de ces mécanismes (savoir apprendre) et donc une prise en charge de l'appropriation de la langue par l'apprenant lui-même (responsabilisation, autonomie). Ces affirmations exigent une série de commentaires.

Nous insistons sur le fait que le *Cadre* suit le critère de la non-directivité quant aux options méthodologiques présentées : « Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, pour l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants

concernés dans leur environnement social » (*Cadre* 2001 : 110). Les professeurs (ou autres utilisateurs potentiels du *Cadre* selon les domaines d'utilisation de la langue : privé, public, professionnel, éducationnel) sont invités à une réflexion sur des points particuliers qui leur intéressent en fonction du contexte où ils exercent leur métier : rôle des professeurs eux-mêmes (temps accordé aux diverses activités, gestion des groupes...), des supports (supports techniques, textes...), des apprenants (capacités et aptitudes à développer, stratégies communicatives, traits de la personnalité, capacités à apprendre...). C'est-à-dire, aucun modèle n'est proposé comme meilleur (en abstrait) ; c'est en rapport aux apprenants concrets (« selon le cas ») que les enseignants devront adopter un rôle particulier (et donc une méthode de travail), s'aider de supports conséquents, et décider des compétences, des aptitudes et des capacités à faire acquérir ou à développer chez les apprenants/utilisateurs.

Ceci dit, le *Cadre* insiste à plusieurs reprises sur des notions telles que : le « savoir apprendre » (notion qui est élevée à la catégorie de compétence générale, *Cadre* 2001 : 16, et qui est développée au chapitre 5.1.4) ; les « stratégies » (notion à laquelle on accorde un relief spécial, voir le chapitre 4 : stratégies de production, de réception, d'interaction, de médiation, etc.) ; l'appel à la conscience explicite du locuteur dans la réalisation des tâches ; le besoin d'un « développement des étudiants vers une utilisation et un apprentissage de la langue responsable et autonome » (p. 114)... Cette insistance nous permet d'affirmer que, tout en évitant les dogmatismes, une option de type psychologique quant à la théorie d'acquisition/apprentissage des langues se dessine, et constitue même une assise fondamentale du *Cadre*. Cette option repose sur les hypothèses (ou « convictions fortes ») suivantes :

- a) Le besoin de la réflexion, de la conscience de que l'on fait (*awareness*, Hawkins 1987). On ne peut pas mépriser la mise en œuvre des facultés « supérieures » de l'homme dans l'apprentissage langagier ! Cette notion est étendue aux divers domaines de l'usage de la langue et de son apprentissage : le *Cadre* parle continuellement de la « conscience de la langue » (p. 85), de la conscience des propres aptitudes (p. 84-85), de la conscience des aptitudes à l'étude et des stratégies métacognitives (p. 86), la conscience des aptitudes heuristiques (p. 85)... M. Tost souligne à plusieurs reprises que l'une des caractéristiques du *Cadre*, à l'égard des activités de classe, consiste dans la mise en œuvre de la réflexion de la part des l'élève : réflexion sur le système de la langue et la communication, réflexion sur le système phonétique et les habiletés correspondantes, réflexion sur les stratégies appliquées à l'étude et à l'appropriation de la langue, ou stratégies heuristiques (Tost 2005 : 111-128) ;
- b) la conceptualisation du fonctionnement de la langue et de son usage est donc nécessaire ;
- c) l'apprenant doit réfléchir également à la façon où il apprend : la composante explicite de l'apprentissage (savoir apprendre) n'est que la juste correspondance des deux idées antérieures. Roulet rappelle (2005 : 36) que D. Coste avait déjà affirmé en 1995

que la notion d' *awareness* ou la conscience des stratégies métacognitives mises en œuvre (dans les contextes formels – classe de langue – ou informels), contribue à ce que l'apprenant devienne « acteur » de son propre apprentissage, capable de « gérer » ses actions (verbales et non verbales).

- d) Cette attitude réflexive est inséparable de la recherche de la responsabilité dans l'apprentissage, notion qui constitue un facteur central de la démarche méthodologique (*Cadre*, chapitre 5.1.4), même si c'est au professeur concret d'en doser les modalités d'application, comme pour le reste des questions. Il va sans dire que cette option n'est qu'une application de plus de la théorie constructiviste, qui continue de marquer le grand sentier par où avance l'apprentissage (des langues ou des autres matières) en ce début du XXI^e siècle.
- e) La prise de conscience sur les modes où se produit l'apprentissage et la responsabilisation de l'apprenant mènent à la notion (renouvelée) d'autonomie des apprenants. Le savoir-apprendre est en effet inséparable de l'autonomie : c'est l'une des conclusions du projet de recherche adopté par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV): *Autonomie de l'apprenant: la perspective de l'enseignant*².

Une fois posées (très rapidement) les assises fondamentales d'ordre psychologique sur lesquelles repose le *Cadre*, on peut passer à l'examen des activités à travers lesquelles les notions antérieures peuvent être mises en œuvre. À cet égard, les tâches communicatives et la conscientisation aux stratégies d'apprentissage ont un rôle clé : nous limiterons nos réflexions à ces deux notions.

Tâche communicative et stratégie : l'action d'apprendre

Le *Cadre* accorde un relief spécial à la notion de tâche. Nous allons partir de la définition proposée par D. Nunan (1989): « Une tâche est une unité de travail en classe qui implique les élèves dans la compréhension, la manipulation, la production et l'interaction en LE, tandis que leur attention est centrée de façon prioritaire sur le sens plus que sur la forme ». Les tâches sont donc une modalité de « travail en groupe » où les apprenants entrent en interaction langagière. Cette même définition est retenue par le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde* (Cuq dir. 2003 : 234).

Nous allons ajouter quelques mots de plus pour mieux comprendre le relief que prend cette notion dans le *Cadre*. Jean-Louis Chiss (2005 : 40-42) souligne que ce concept s'articule à la psychologie cognitive dans un sens proche aux « connaissances procédurales », mais aussi à la sociolinguistique interactionniste de Gumperz (tâche

² Le projet avait pour but central de déterminer les « attitudes des enseignants à l'égard de l'autonomie des apprenants » (Camilleri 2002 : 5), mais cette recherche, coordonnée par G. Camilleri, brosse aussi un tableau d'ensemble sur la question de l'autonomie en classe de langues.

« langagière » ou « communicative »), et à un courant de la didactique générale caractérisée par la « théorie de l'action », après avoir montré sa perplexité de trouver ce mot utilisé partout et dans des acceptions bien différentes les unes les autres.

Le *Cadre* utilise le mot « tâche » dans une acception vaste (correspondant à « action »), même si l'intérêt est centré sur l'expression « tâche communicative » : « Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières, même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet » (*Cadre* 2001 : 19). On y propose une définition de tâche communicative équivalente à celle de Nunan, composée à l'intersection des trois théories de référence signalées par Chiss: « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (*Cadre* 2001 : 16). Comme le signale justement F. Goullier, « il n'y a donc tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable » (2005 : 21-22). Dans une série d'exemples qu'il offre à partir d'échantillons tirés de manuels, il exclut ainsi de l'appellatif « tâches » des activités qui sont centrées sur la « forme »³.

Les tâches communicatives sont inséparables des stratégies mises en place au cours de leur réalisation : « Dans la mesure où ces tâches ne sont routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend » (*Cadre* 2001 : 19). Toute tâche met en oeuvre évidemment une combinaison de plusieurs compétences : compétences générales et linguistiques (savoirs), habiletés langagières de compréhension et de production, compétences référentielles (sur les thèmes abordés), socioculturelles et discursives... Mais aussi, de façon particulière, elles s'appuient sur une (ou plusieurs) stratégie de résolution ou d'aboutissement de la tâche particulière (que le professeur peut expliciter ou non à l'aide des consignes de travail) : les apprenants deviennent effectivement actifs (ils « font » quelque chose) et le travail prend un sens concret pour eux. F. Goullier indique ainsi que « la tâche favorise leur engagement personnel dans l'apprentissage » (2005 : 29). Il signale finalement qu'il n'y a point opposition entre exercices ou activités d'apprentissage et tâches communicatives, à condition d'insérer l'exercice en question à l'intérieur d'une tâche globale, de façon à ne point poser l'exercice comme une fin en soi, mais à le légitimer par la recherche d'un problème communicatif posé au préalable.

³ Une activité consistant par exemple à relever les mots qui possèdent le son [ʃ] n'est donc point une « tâche ». Goullier ne retient cette notion que dans le cas où les apprenants sont mobilisés dans un aspect d'un échange communicatif. Cet échange peut être réel, simulé ou simplement scolaire, du type : « Écoute la description d'une place [les apprenants disposent d'un dessin sous leurs yeux]. Le dessinateur a fait sept erreurs en la dessinant. Repère-les et fais-les savoir à ton camarade ».

La notion de stratégie est également centrale : « Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (*Cadre* 2001 : 15). À partir de cette acception générale, deux grandes branches surgissent : une différence de nature s'impose en effet entre les stratégies de communication (qui aideraient à la mise en place de la compétence stratégique) et stratégies d'apprentissage (ou stratégies métacognitives, qui sont en rapport aux divers types de savoir-apprendre : compréhension, expression...). Le chapitre 4 du *Cadre* contient une description tout à fait utile au professeur des différents types de stratégies de communication (production, réception, collaboration, interaction, médiation, etc., à l'oral et à l'écrit) que l'apprenant doit mettre à son profit lors de la réalisation des tâches communicatives. Quant aux stratégies d'apprentissage (métacognitives), elles sont prises en compte également par le *Cadre* (chap. 5.1.4.) : la conscience de la langue, les aptitudes à l'étude (comment découvrir les stratégies d'apprentissage les plus adéquates), les aptitudes heuristiques (comment découvrir le fonctionnement de la langue)... Nous ne développons point cette question, puisque la présentation qui y est faite est tout à fait claire, et nous nous limitons à souligner son importance :

L'autonomie au niveau du plan d'apprentissage questionne la méthodologie au niveau du plan d'enseignement. On voit ainsi apparaître dans les ressources à partir de la deuxième partie des années 1980 des activités d'auto-apprentissage en groupes et individuelles qui visent à entraîner l'apprenant à avoir une position métacognitive, c'est-à-dire d'apprendre à apprendre et de comprendre son apprentissage afin de stimuler sa capacité à transposer et à pratiquer la langue (Chardenet 2005 : 2).

Nous voulons signaler finalement que le besoin d'enseigner les stratégies d'apprentissage dans les classes de langue (« aider les apprenants à apprendre »), et de doter les professeurs des stratégies d'enseignement spécifiques à cette question a fait l'objet d'une publication du CELV, de la part de Vee Harris en 2003, où il reprend, développe et concrétise les orientations contenues dans le *Cadre* à cet égard.

On peut conclure ainsi que le *Cadre* repose sur une conception de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue en tant qu'action humaine et sociale qui s'exerce dans un contexte social déterminé (famille, école, rue, travail), et qui met en œuvre une série de processus cognitifs.

Perspective actionnelle et analyse du discours

Pour mieux comprendre les positionnements quant aux choix d'ordre psychologique (que nous venons d'exposer brièvement) faits par le *Cadre*, il est utile de situer l'enjeu de la perspective actionnelle dans le contexte des recherches menées sur l'analyse des discours le long des années 90 en Europe, et plus particulièrement celles de E. Roulet, qui élargit le point de vue de l'interaction verbale vers la théorie de l'action.

On peut dire à cet égard que le tournant actionnel adopté par les sciences du langage dans les années 90 repose sur l'idée « qu'on ne p[eut] comprendre ni décrire l'organisation d'une interaction sans tenir compte de la dimension praxéologique, c'est-à-dire, de la structure des actions, verbales et non verbales, qui la constituent » (Roulet 2005 : 28). Roulet propose ainsi d'intégrer dans la description des échanges conversationnels la « dimension actionnelle des interactions », ce qui implique de coupler les actions non verbales ou extralangagières (structure opérationnelle) sur les actions verbales ou langagières (structure textuelle) si l'on veut rendre compte de l'interaction d'une façon plus complète, et donc de mieux la comprendre. Fillietaz (2002) indique aussi (et Roulet avec lui) qu'il faut distinguer, dans les actions non verbales, entre actions dans le monde (sortir d'une librairie) et actions communicationnelles (acheter un livre, payer à la caisse) qui sont le résultat réactif d'une action langagière préalable (on vient de demander tel ou tel livre au libraire). D'autre part, les recherches effectuées par Roulet (1999) et Fillietaz (2002) montrent aussi que les comportements (verbaux et non verbaux) et les réactions interactives sont différents en fonction des types de locuteurs (clients, dans l'exemple posé), et que la dimension actionnelle du discours joue un rôle important dans l'organisation du discours lui-même (*ibid*, 2005 : 33), et donc, dans sa textualisation. Il faut donc « décrire le cadre actionnel d'une interaction, qui définit en particulier les statuts sociaux des interactants (par exemple, libraire et client), leurs rôles praxéologiques (prestataire et demandeur de service), et la manière dont les programmes d'activités de l'un (gérer sa librairie) et de l'autre (remplir ses obligations scolaires) se rejoignent à l'occasion de leur rencontre dans la librairie » (*ib.*, 2005 : 33).

Pour Roulet, ces recherches ont permis de resituer les notions d'acte de langage, de contexte et de situation, qui sont au centre des approches communicatives, dans un contexte plus large, non seulement textuel, mais actionnel : « le tournant actionnel oblige à resituer le texte ou le dialogue dans le cadre des enjeux qui conditionnent largement la production et l'interprétation », ce qui a des implications importantes pour la didactique des langues ; mais aussi, ce cadre descriptif peut être appliqué à l'organisation des interactions en classe de langue elle-même, en mettant en rapport les activités de langue et les pratiques langagières des apprenants eux-mêmes, et en faisant que les apprenants eux-mêmes deviennent conscients de ces implications. Par là, les applications didactiques de ce tournant actionnel débordent le cadre de l'analyse du discours.

Disons ainsi que la perspective actionnelle, à travers la mise en œuvre commune ou éclectique d'une théorie de l'action (qui renouvelle la pédagogie du projet), de l'analyse des discours, de la pragmatique intentionnelle (actes de parole), de l'interaction communicative et la psychologie constructiviste (notions de tâche et de stratégie) retrouve les orientations novatrices de la didactique des langues des années 90. Sous le couvert aseptique d'un texte conçu comme un interface pour des usagers

très divers (professeurs des divers degrés, chercheurs, didacticiens, concepteurs de manuels, responsables d'éducation, usagers...) de tous les pays de l'Europe, aucune porte n'est refermée. Même pas l'ouverture que J.-L. Chiss note comme absente : « nous devons rester attentifs non pas seulement à ce l'on *fait avec* le langage mais à ce que le langage *fait* au sujet et au monde ». La réflexion de Humboldt, reprise par J.-L. Chiss dans l'article cité :

La langue n'est pas un simple moyen de communication, mais l'expression de l'esprit et de la conception des sujets parlants : la vie en société est l'auxiliaire indispensable de son développement, mais nullement le but auquel elle tend (Chiss 2005 : 46),

n'est que plus possible avec le *Cadre européen* grâce aux positionnements à l'égard du plurilinguisme et du multiculturalisme.

2. Le plurilinguisme

Les origines de la visée plurilingue, et même de l'expression « vers le plurilinguisme » sont à attribuer à Daniel Coste, dont les travaux et propositions, il ne faut point le rappeler, constituent l'une des assises fondamentales et constantes des travaux du Conseil de l'Europe. Comme l'indique S. Stratilaki, « Vers le plurilinguisme » est le titre d'un numéro spécial [de *Le français dans le Monde*] issu du colloque *Didactique des langues ou didactiques de langues. Transversalité et spécificités* organisé en 1987 par le Crédif » (2005 : 156). Les coordonnateurs de la revue marquaient l'objectif précis de « savoir dans quelle mesure effective l'école est à même d'œuvrer dans le sens du plurilinguisme » (Coste & Hébrard, 1991 : 5)⁴.

Bien sûr, cette perspective plurilingue avait été préparée par les études d'ordre psycholinguistique sur le bilinguisme et l'interlangue développées dans les années 70 et 80 ; une approche différente se fait jour cependant, dès la fin des années 80 et début des années 90, par des réflexions qui mettaient en relief l'absurdité de la situation d'un enseignement/apprentissage des langues en Europe qui ne tenait point compte des compétences langagières (LM, LE1, L2) déjà présentes chez les apprenants. On percevait déjà que le fait du contact multiple des langues chez les apprenants comme conséquence de la globalisation, des immigrations, des déplacements professionnels de toutes sortes

⁴ Outre le colloque cité, la perspective plurilingue est développée dans l'ouvrage du Conseil de l'Europe : *Apprentissage et enseignement des langues vivantes à des fins de communication* (Girard & Trim 1988), constitue l'un des noyaux du *Cadre* (2001), et est reprise aussi dans le *Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Version intégrale* (2003). Une *Version de synthèse* a été assurée par Beacco & Byram (2002).

devoir comporter des changements importants quant à l'approche de l'enseignement des langues. Sur le seuil des travaux signalés, la perspective de la diversification linguistique et du plurilinguisme se fait place peu à peu dans les esprits. L'Unesco elle-même adopte une *Résolution* pour la « Mise en œuvre d'une politique linguistique mondiale fondée sur le plurilinguisme » (Conférence générale du 6 novembre 1999).

« Le *Cadre de référence* repose sur une conception de l'apprentissage des langues qui ne peut appréhendée que dans le cadre du plurilinguisme » (Goullier 2005 : 104). Cette affirmation si nette marque bien le positionnement et la vocation du *Cadre*, mais mérite une explication. Le *Cadre* part de la différence entre plurilinguisme et multilinguisme :

Ces dernières années, le concept de plurilinguisme a pris de l'importance dans l'approche qu'a le Conseil de l'Europe de l'apprentissage des langues. On distingue le « plurilinguisme » du multilinguisme qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée [...] L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (*Cadre* 2001 : 11).

Le but n'est pas ainsi de faire que les élèves maîtrisent deux-trois langues, chacune de son côté, mais de « développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (*ib.*), ou, pour le dire en d'autres termes, de développer chez les apprenants une « compétence plurilingue » : « On parlera de compétence plurilingue et pluriculturelle pour le cas où un même individu possède une certaine maîtrise de plusieurs langues (dont plus d'une non maternelle) et a été exposé à (ou a eu à opérer dans) plusieurs cultures (dont plus d'une autre que sa culture d'origine » (Coste 1995 : 70) ; définition qu'il précise un peu plus tard : « La compétence plurilingue apparaît bien comme une compétence à communiquer qui s'appuie sur des connaissances et des savoir-faire diversifiés » (2001 : 31). Le *Cadre* propose une définition similaire :

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 (*Cadre* 2001 : 129).

D. Coste précise dans le même sens que, face à la compétence de communication

telle qu'elle était envisagée au cours des années 90, la compétence plurilingue possède un « caractère global et non segmenté » (ce n'est pas une addition de compétences langagières distinctes), se caractérise par une « dimension dynamique » (le répertoire linguistique est constamment reconfiguré) et met en œuvre chez le locuteur une circulation interlinguistique où les compétences partielles jouent des rôles divers (2001 : 31-34).

Remarquons dans ces textes deux idées importantes : la compétence plurilingue y est définie comme une compétence unique, et non pas comme une juxtaposition de compétences distinctes ; cette compétence est conçue comme déséquilibrée et en constante évolution.

En effet, le *Cadre* n'envisage pas de transformer les individus en locuteurs plurilingues à la manière où l'on conçoit un bilinguisme parfait, mais de faire jouer des compétences partielles en complémentarité les unes les autres, et ne développer les compétences particulières dans une langue que pour mener à bout des activités langagières spécifiques : ainsi, un locuteur peut avoir un niveau minimal ou fonctionnel de compétence pour comprendre un anglais oral standardisé (et se faire comprendre) – il satisfait dans cette langue par exemple ses activités de tourisme – et un excellent niveau de grec moderne écrit et d'anglais écrit (compréhension), en tant que spécialiste en archéologie grecque. Il n'aurait aucun besoin –en principe– de posséder des compétences équivalentes pour l'écriture (ni en grec ni en anglais). La finalité du *Cadre* est ainsi que chaque locuteur européen (le document aime à souligner son rôle d' « acteur ») acquière une maîtrise minimale de deux langues vivantes autres que sa langue maternelle, puis développe (le long de toute une vie) son propre répertoire de compétences partielles, en fonction de ses besoins professionnels et personnels, lesquelles, en synergie avec la compétence en langue maternelle, lui permettront de devenir un citoyen européen à part entière.

La réflexion portant sur les divers aspects que comporte l'approche plurilingue de la didactique des langues est devenue peu à peu le centre de nombreux travaux, positionnements, recherches et expériences : citons ainsi Colles *et al.*, (2001), Esch (2003), Moore (2001), Borg & Drissi éd. (2005). Des voies de recherche nouvelles surgissent également, qui essaient d'exploiter les capacités communicatives en langues proches : compréhension en langues romanes (EuroCom⁵ ; projets GALATEA et

⁵ Voir à ce sujet Stegmann, 2005, ainsi que Meissner *et al.* 2004, pour une présentation synthétique de cette démarche. Disons tout simplement que l'EuroCom se base sur l'hypothèse de la transversalité linguistique de notre cerveau, et qu'elle adopte donc une démarche plurilingue dans la mise en place d'une stratégie de compréhension écrite des langues romanes (à partir des transferts de la LM ou d'une autre langue romane déjà apprise...).

GALANET⁶; projet « Itinéraires romans » de l'Union Latine⁷; projets ARIADNA et MINERVA⁸), ou bien dans d'autres familles de langues, comme les langues germaniques (IGLO). Les politiques des divers États européens (voir le *Guide* élaboré à ce sujet, Castellotti & Moore, 2002; voir aussi les expériences et les propositions sur le bilinguisme dans différentes Communautés Autonomes de l'Espagne), tendant à l'éveil aux langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire, favorisent également la mise en place de nombreuses recherches expérimentales, issues du courant *language awareness* (Hawkins, 1987), telles que Eulang dans divers pays européens (Candelier, 2003; M. Kervran, 2005)⁹, Eole en Suisse romande¹⁰ ou d'autres du même ordre (Moore, 2003)¹¹. D'autres études portent sur des expériences réalisées en Suisse et en Allemagne (voir B. Hufeisen et G. Neuner, 2004). On ne peut terminer ce bref exposé sans faire référence à la *Communication* de la Commission des Communautés européennes faite au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions (2005), qui définit « un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme », document qui réaffirme l'« engagement de la Commission européenne en faveur du multilinguisme », expose « la stratégie de la Commission visant à promouvoir le multilinguisme » et propose plusieurs actions spécifiques découlant de ce cadre stratégique »¹².

Il est difficile de faire la synthèse de ces nombreuses recherches et propositions, puisque nous ne possédons pas encore le recul suffisant. Cependant, nous pouvons prévoir qu'une approche plurielle des langues, qu'elle signifie ou pas une rupture en didactique des langues, exige néanmoins de nombreux décloisonnements dans la situation actuelle. La perspective plurilingue doit éliminer les blocages qui surgissent (sous le couvert de la liberté de chaire ou de la croyance d'être en face de « matières »

⁶ Différents sites web permettent d'accéder à leurs travaux : www.galanet.be; www.u-grenoble3.fr/galatea/; www.agora2.grenet.fr/GALANET. Pour une présentation d'ensemble et une bibliographie sommaire, voir Ch. Degache, 2005

⁷ Voir à ce sujet Alvarez & Tost, « 'Itinéraires romans' : une approche ludique et exploratrice de l'intercompréhension », *Synergies Italie*, 2, 2005, 69-74.

⁸ Voir A. Benucci, « Les projets ARIADNA et MINERVA », *Synergies Italie*, 2, 2005, 75-89.

⁹ Pour une connaissance plus précise de la question, consulter l'ensemble des publications de M. Candelier : <http://www-lium.univ-lemans.fr/~candelie/biblio.php>

¹⁰ Voir : <http://www.elodil.com/historique.html>. Consulté en octobre 2006.

¹¹ Pour une présentation très synthétique de la situation des divers pays européens quant à l'enseignement des langues, voir « Quelles perspectives pour l'enseignement des langues en Europe ? », compte rendu d'une table ronde célébrée à l'occasion de la *Journée de réflexion sur le plurilinguisme* le 26 sept. 2001, coordonnée par B. Mis, 2002 : 15-16. D'autres contributions ou débats tenus au cours de cette *Journée* avaient pour objet la présentation de l'état des lieux dans les divers pays de l'Europe. Voir aussi la revue *Synergies Italie* (1, 2004), dont la deuxième partie est consacrée au « Français en Italie : histoire, enjeux, perspectives... », ainsi que l'article d'E. Costanzo (26-41), qui contient en annexe les « Dix préceptes pour une *Educazione linguistica democratica* ».

¹² Voir : ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_fr.pdf

qui n'ont rien en commun) et qui empêchent d'explorer un terrain d'entente pourtant très vaste, qui pourrait se définir en termes de défis à vaincre pour une didactique plurielle des langues. Nous renvoyons à notre ouvrage : *De « Un niveau-seuil » au « Cadre européen commun de référence pour les langues »* (2006) pour une concrétion de ces défis.

3. L'approche multiculturelle

Les auteurs du *Cadre de référence* partent de l'idée selon laquelle :

la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre le 'monde d'où l'on vient' et le 'monde de la communauté ciblée' sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux (*Cadre* 2001 : 83).

Cette approche multiculturelle et plurilingue est d'autant plus nécessaire que « Babel » est une chance pour l'humanité, pas une malédiction, comme le soutient G. Steiner (2006 : 28) : « Loin d'être une malédiction, la corne d'abondance des différentes langues déversées sur l'espèce humaine constitu[e] une bénédiction sans fin » (*ib.*, 39). Ce n'est pas un élément contingent le fait que les hommes parlent autant de langues (plus de 20.000) et qu'ils soient soumis, pour la plupart si nous voyons les choses à l'échelle du monde, à l'expérience du plurilinguisme dès la naissance.

Il faudrait ainsi récupérer l'image –faussée par nous les linguistes, les professeurs, les grammairiens– selon laquelle le langage, la communication entre les hommes par la parole, est indissociable d'une expérience de la diversité : si on va dans un autre pays, on trouve que les hommes de ce pays communiquent entre eux à l'aide de mots et de phrases que le visiteur ne comprend pas, et qu'aux choses correspondent d'autres noms. La langue n'existe qu'à travers la multiplicité des parlers.

Il faut ainsi faire partager l'idée à tous les enseignants¹³, à tous les citoyens européens, que « la tour de Babel [est] l'allégorie d'une immense récompense », que si

¹³ I. Lázár met ainsi un titre éloquent à une publication du Conseil de l'Europe qu'il coordonne : *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants !* (2005, Conseil de l'Europe).

« chaque année, des milliers de langues disparaissent, ce sont des possibilités d'expérience et d'avenir qui périssent » (Steiner 2006 : 29), et que, selon le mot de Brantôme : « autant de langues que l'homme sait parler, autant de fois est-il homme ». Notre monde, de plus en plus régi par l'anglo-américain, avance vers un « nivellement des différences culturelles » (*ib.*, 29), la disparition des cultures locales et même de la tradition gréco-latine (dont la littérature anglo-américaine elle-même), étant donné que cette nouvelle *lingua franca* est réduite chez la plupart des utilisateurs à jouer le rôle d'une communication minimale ou fonctionnelle, en tant qu'outil dépersonnalisé et a-culturel, puisqu'elle n'est articulée que sur les aspects les plus extérieurs et anodins du modèle de vie américain. Le plurilinguisme est par conséquent l'espoir d'un multiculturalisme, d'une survie des différentes traditions culturelles. Les représentations que nous avons sur la « langue » et sur chaque langue en particulier jouent un rôle important dans l'enseignement et dans l'apprentissage : il faut mettre à nu ces liens, y réfléchir et établir des stratégies pour développer une conscience « autre » de celle qui est imposée par l'idéologie sociolinguistique courante.

Références bibliographiques

- Beacco, J.-Cl., Byram, M. *Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Version de synthèse*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.
- Borg, S., Drissi, M. coord. « Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme », *Synergies Italie*, 2, 2005.
- Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001.
- Camilleri, G. *Autonomie de l'apprenant – La perspective de l'enseignant*, CELV-Graz, Editions du Conseil de l'Europe, 2002.
- Candelier, M. *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- Castellotti, V., Moore, D. *Représentations sociales des langues et enseignement. Étude de référence pour le Guide pour le développement de politiques linguistiques-éducatives en Europe*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.
- Chardenet, P. « Évaluer des compétences plurilingues et interlingues », *Synergies Italie*, 2, 2005, pp. 90-102
- Chiss, J.-L. « Réflexions à partir de la notion de tâche : langage, action et didactique des langues », in Mochet *et al.* eds., *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS Lettres et Sciences Humaines, 2005, pp. 39-49.
- Cicurel, F. ; Véronique, D. eds. *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2002.
- Colles, L. *et al. Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant : actes du colloque de Louvain-la-neuve, janv. 2000*, Bruxelles, De

- Boeck, 2001.
- Coste, D., Hébrard, J. éd. « Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique », *Le français dans le monde, RA*, n° spécial, 1991.
- Coste, D. « Curriculum et pluralité », *Études de linguistique appliquée*, 98, 1995, pp. 68-84.
- Coste, D. « La compétence plurilingue et ses implications possibles », in Gaudemar coord., *L'enseignement des langues vivantes. Perspectives*, Actes de la DESCO Versailles, CRDP Versailles, 2001, pp. 29-38.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG, 2003.
- Cuq, J.-P. *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Paris, CLE International, 2003.
- Degache, Ch. « Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative: le projet Galanet », *Synergies Italie*, 2, 2005, pp. 50-60.
- Esch, É. « L'acquisition trilingue : recherches actuelles et questions pour l'avenir. Vers une compétence plurilingue », *Le français dans le monde, RA*, 203, pp. 18-31.
- Fillietaz, L. *La parole en action. Eléments de pragmatique psychosociale*, Québec, Nota Bene, 2002.
- Girard, D., Trim, J.L.M. *Apprentissage et enseignement des langues vivantes à des fins de communication: Rapport final du Groupe de Projet*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1988.
- Goullier, F. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*, Paris, Didier, 2005.
- Harris, V. et al. *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. CELV-Graz, Conseil de l'Europe, 2003.
- Hawkins, E. *Awareness of language : an introduction*. Cambridge, CUP. Revised Edition, 1987.
- Hufeisen, B., Neuner, G. *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2004.
- Kervran, M. « Comment mettre en place les premiers jalons d'une éducation plurilingue dès le début de la scolarité », *Synergies Italie*, 2, 2005, 43-49.
- Meissner, F.-J. et al. « Introduction à la didactique de l'eurocompréhension », in *EuroComrom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aachen, Shaker-Verlag, 2004. <http://www.uni-giessen.de/local/gb1041/plurling/esquisse.pdf>.
- Moore, D. dir. *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, 2001.
- Mis, B. *L'enseignement des langues vivantes en Europe : le défi de la diversification*. Paris, Didier, Les Cahiers du CIEP, 2002.
- Nunan, D. *Designing tasks for Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge UP, 1989.

- Roulet, E. *La description de l'organisation du discours*, Paris, Didier, 1999.
- Roulet, E. «Un tournant actionnel en analyse et en didactique des discours », in Mochet *et al.* coord., *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS Lettres et Sciences Humaines, 2005, pp. 25-38.
- Stegmann, T.D. « EuroComRom – Les sept tamis pour le plurilinguisme réceptif », *Synergies Italie*, 2, 2005, 35-42
- Steiner, G., « Dossier : La culture contre la barbarie ». Entretien de François L'Yvonnet avec George Steiner, *Le Magazine littéraire* n°454, 2006.
- Stratilaki, S. « Vers une conception dynamique de la compétence plurilingue : quelques réflexions six ans après », in Mochet *et al.* eds., *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS Lettres et Sciences Humaines, 2005, pp. 155-168.
- Suso López, J. *De « Un niveau-seuil » au « Cadre européen commun de référence pour les langues »*, Granada-Barcelona, EUG-UAB, 2006.
- Tost, M. « Las actividades de aprendizaje del FLE a la luz del Marco común europeo de referencia para las lenguas », *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2), 2005, pp. 111-128.