

**Didactique des langues tierces, didactique du plurilinguisme :
une nouvelle approche pour optimiser l'enseignement / apprentissage des
langues et maintenir la diversité linguistique en Europe**

Chantal Cali

Paris III La Sorbonne nouvelle
Académie diplomatique de Vienne

Résumé : *Cet article vise à montrer le changement de paradigme impliqué dans l'enseignement des langues par l'émergence d'une nouvelle approche : la didactique du plurilinguisme. Après une brève exposition de ce champ, face à l'enjeu d'un trilinguisme individuel que les institutions européennes appellent de leurs vœux, il exposera la diversité des répertoires linguistiques en présence dans une institution universitaire particulièrement polyglotte. Puis il analysera les composantes de la notion d'expertise plurilingue, au travers des représentations qu'ont ces étudiants de la spécificité de leur apprentissage multilingue. En conclusion, il esquissera les implications didactiques pour maintenir et développer la diversité linguistique sur ce campus, et mieux prendre en compte la compétence plurilingue des étudiants dans les pratiques d'enseignement. Mais les résistances au changement, de nature institutionnelle, ou liées à la culture éducative et au statut économique et politique des langues, sont importantes, et le chemin sera long, même dans un domaine de spécialité comme les relations internationales, où un trilinguisme initial est d'ores et déjà la norme.*

Mots-clés : *Multilinguisme européen, compétence plurilingue, conscience métalinguistique, didactique du plurilinguisme, apprentissage multiple.*

Abstract : *This article aims to show the paradigm change implicit in the emergence of a new approach to language teaching, the multilingual didactic. After a brief explanation of this field, taking into account the individual trilingualism desired by the institutions of the European Union, this article describes the diversity of the linguistic repertoires to be found at one particularly multilingual university institution. An analysis of the different factors that make up the notion of multilingual expertise follows, based on the representations that the students have of the specificity of their language learning. Finally, this article outlines the didactic implications for the maintenance and development of linguistic diversity at this institution, and for the recognition of the students' multilingual competencies in the curriculum. Nonetheless, resistance to change, be it of institutional nature, or linked to the educational culture as well as the economic and political status of foreign languages, remains considerable, and the path to change will be long, even in a domain as specialised as foreign affairs, where trilingualism is the rule rather than the exception.*

Keywords : *European multilingualism, multilingual competency, metalinguistic awareness, multilingual didactics, multilingual learning.*

1. Introduction

Que la diversité linguistique soit une des valeurs inaliénables de l'Union européenne, nul ne songerait à le contester. Que parallèlement se développe irrésistiblement une lingua franca largement dominante comme langue de travail au niveau des experts européens, dans les milieux économiques et comme première langue étrangère dans tous les systèmes éducatifs, non plus. Dans ces conditions, la réalisation d'un trilinguisme individuel européen généralisé, tel qu'il figure dans les textes de l'Union européenne, est loin d'être assurée. L'émergence relativement récente d'un nouveau champ de recherche, la didactique des langues tierces, et plus largement la didactique du plurilinguisme, a ouvert un nouveau champ d'analyse et engendré l'espoir que l'on puisse enseigner / apprendre plus de langues, de façon plus efficace, et répondre ainsi de façon plus adaptée au paradoxe du plurilinguisme européen. Cet article va présenter un aperçu de ce nouveau champ didactique, et s'interroger sur les retombées déjà esquissées par les diverses équipes de chercheurs pour les apprentissages plurilingues en milieu guidé. Il le fera à partir d'un contexte particulier : celui d'un établissement post-universitaire polyglotte.

2. Multilinguisme européen et didactique du plurilinguisme

2.1 l'enjeu du multilinguisme européen

Sans égard pour les différenciations utilisées par les linguistes (Riley, 2003-10,13), la Commission européenne a tranché : le terme „multilinguisme“ désignera désormais dans la terminologie officielle européenne à la fois la diversité linguistique d'une société, et la capacité d'un individu à maîtriser plusieurs langues (COM/2005, 4). Ce document intitulé „un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme“ réaffirme l'importance de ce dernier comme valeur culturelle, garant de la démocratie européenne, et vecteur de sa compétitivité économique.

L'enjeu représenté par le multilinguisme dans la construction européenne constitue pour la didactique des langues un lieu d'impulsion pour des projets, plans d'action, programmes et subventions visant à promouvoir l'apprentissage linguistique. Depuis sa création, l'Europe a soutenu et promu des travaux sur des thèmes, pour ne citer que ceux-là, comme la définition de niveaux-seuils, l'approche interculturelle, l'intercompréhension entre langues proches, l'autonomie de l'apprenant, l'élaboration de certifications harmonisées et récemment avec la publication (2001) du Cadre européen commun de référence pour les Langues, elle a posé les fondements d'une véritable didactique européenne des langues.

Car si le premier règlement du Conseil européen en 1958 scelle la diversité multilingue de l'Europe, en accordant le statut de langues officielles à toutes les langues des États membres, le souci de la formation plurilingue des citoyens européens date de bien plus tôt, dans des textes émanant du Conseil de l'Europe. L'article 2b de la Convention culturelle européenne de 1954 notamment stipulait déjà l'engagement réciproque des parties contractantes à développer l'apprentissage de leur(s) langue(s), civilisation et histoire. La recommandation R(98)6 du Comité des ministres l'actualisera en 1998. La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en 1992 élargira le champ d'action aux langues non officielles. En 1994 sera créé le Centre européen pour les langues vivantes de Graz, qui joue un rôle important dans la mise en réseau et le soutien de la recherche dans l'apprentissage des langues et la formation des professeurs. Enfin les propositions du Livre blanc de la Commission (1995) préconisant l'apprentissage d'au moins deux langues étrangères dans les systèmes éducatifs vont marquer un tournant, en quantifiant la norme a minima du plurilinguisme européen idéal : le trilinguisme. Cette proposition sera entérinée en 2002 par le Conseil européen de Barcelone.

Mais le volontarisme institutionnel et politique pour la promotion du plurilinguisme des citoyens est loin de se refléter dans les usages que font ceux-ci, et tout autant les institutions européennes elles-mêmes, du plurilinguisme. Tous les indicateurs enregistrent une montée irrésistible de l'anglais (Rapport Herbillon 2003) comme langue véhiculaire en Europe, phénomène encore accentué depuis l'élargissement de mai 2004 (Rapport DGLF 2005-96). L'Eurobaromètre 2005 a montré par ailleurs qu'en moyenne la moitié des Européens seulement parlaient une seconde langue, et en France, une note d'information du ministère de l'Éducation nationale sur les langues vivantes dans le second degré a rappelé que l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère ne concernait que 6% des lycéens et que l'anglais était enseigné à 97% des élèves du second degré. On peut, face à ces développements, partager le relatif pessimisme de Krumm (2005-27) sur les chances de développement d'un véritable plurilinguisme individuel libéré de la pression du statut des langues dictée par le marché : il faudrait apporter pour cela de nombreuses et rapides corrections aux politiques linguistiques et éducatives actuelles.

C'est dans ce paysage contrasté que va prendre naissance dans les années 90 un champ de recherche nouveau, celui de la didactique de la langue tierce, et au tournant du millénaire, plus largement celui de la didactique du plurilinguisme, non plus de la L3, mais de la Lx.

2.2 Le changement de paradigme (Hufeisen, 2005) : des modèles acquisitionnels d'une première langue étrangère aux modèles acquisitionnels multiples

Dans les diverses synthèses présentant l'émergence de la didactique des langues tierces (Hufeisen 1998; 2001; 2005), (Jessner 1998), (Vetter 2006), il est montré comment celle-ci est née des recherches sur l'acquisition d'une deuxième langue (L2 après la langue maternelle), notamment dans la recherche anglo-américaine, en s'appuyant à la fois sur de nombreuses études empiriques et l'élaboration progressive de modèles d'acquisition plurilingue. Ce faisant, la recherche s'est dégagée des études portant sur un bilinguisme natif, ou un trilinguisme venant après un bilinguisme précoce, pour se tourner, la plupart du temps en contexte européen, sur des études analysant l'apprentissage d'une troisième langue en contexte scolaire ou universitaire, voire sur de véritables études de cas en contexte multilingue (De Angelis et Selinker 2001), (Hufeisen et Lindemann 1998, Neuner 2003, Williams et Hammarberg 1998). Elle pose que l'apprentissage d'une troisième langue se différencie qualitativement et quantitativement de celui de la première langue étrangère par la présence d'une interlangue, puis par la connaissance de stratégies spécifiques d'acquisition des langues, et enfin d'une première expérience d'apprentissage. Cela va apporter à l'apprentissage de la L3 un certain nombre d'avantages qui ne seront qualitativement plus si importants ultérieurement dans l'apprentissage d'une L4 ou d'une Lx.

Dans cette approche, l'analyse des fautes n'occupe plus la place centrale qu'elle avait dans les études sur le bilinguisme et l'hypothèse contrastive de l'acquisition, et la notion d'interférence, négative, évolue vers l'analyse de la nature des transferts positifs également possibles d'une langue à l'autre : L1, L2 ou L3. Les recherches montrent ainsi que la L2 peut influencer la L3 si elle lui est typologiquement similaire, si elle est maîtrisée à un niveau suffisamment avancé, et si elle a été activée récemment.

Hufeisen (2005-9-10) présente les différents modèles pour la description scientifique de l'apprentissage multiple, chacun privilégiant de facto certaines perspectives descriptives, selon le contexte dans lequel il est né. Beaucoup de paramètres leur sont cependant communs. Seront cités ici le modèle fonctionnel de Williams et Hammarberg (1998, 2001), le modèle factoriel de Hufeisen (2003), qui liste les différences entre l'apprentissage d'une L1 et d'une L3 ou Lx, le modèle didactique de Meissner (2003), né dans un contexte d'apprentissage institutionnel, le modèle écologique du multilinguisme d'Aronin et Laoire (2004), modèle sociolinguistique issu de sociétés multilingues comme Israël, et enfin le modèle dynamique du multilinguisme (MDM) de Herdina et Jessner

(2002), un modèle théorique très complet mettant en relation tous les facteurs pouvant influencer et caractériser l'apprentissage multilingue dans un système dynamique sur le modèle des systèmes existant en biologie ou dans les théories du chaos.

C'est sur ce modèle que nous aimerions revenir maintenant, pour aborder une notion centrale pour la didactique du plurilinguisme, celle de compétence plurilingue.

3. La compétence plurilingue en question

Cette troisième partie va s'interroger sur la nature de cette compétence plurilingue, au travers de l'analyse et des propositions du modèle MDM, puis examiner à partir d'une étude empirique effectuée dans une institution traditionnellement dédiée au plurilinguisme, l'Académie diplomatique de Vienne, le visage que prend le plurilinguisme étudiant. Cette institution recrute des polyglottes au sens de Hammarberg, c'est-à-dire maîtrisant au moins trois langues, pour leur assurer une formation intensive linguistique en anglais, français et allemand, selon leur langue maternelle, plus une langue optionnelle en cours extensif. Nous analyserons ce qu'il y a de spécifique dans le profil et le parcours de ces apprenants experts plurilingues.

3.1 Définir la compétence plurilingue

Le modèle théorique d'acquisition multiple des langues de Herdina et Jessner nous paraît le plus intéressant à mettre à relation avec une approche didactique, parce qu'il met de façon très complète en relation systémique et auto-dynamique les facteurs de l'apprentissage : facteurs externes et internes, facteurs de maintenance et de déperdition des acquisitions, aptitude individuelle, facteurs cognitifs et socio-affectifs etc. Autant de paramètres qui rendent l'apprentissage hautement individuel, variable, et parfois imprévisible.

Jerdina et Jessner (2002, 52-75) proposent d'utiliser pour la compétence plurilingue plutôt le terme d'„expertise plurilingue“, pour marquer la différence d'avec la compétence du locuteur monolingue, au sens chomskyien du terme. Selon eux, cette expertise, de nature différente, recouvre plusieurs composantes : non seulement la connaissance d'un langage, mais aussi la connaissance procédurale sur la façon d'utiliser en situation ce langage. La maîtrise native du langage ne peut plus être la norme qui s'applique aux plurilingues, et, selon ces chercheurs, la connaissance que ceux-ci ont de leur L1, L2 etc est différente de celle de locuteurs natifs de L1, L2. Les apprenants développent également par l'expérience des apprentissages linguistiques multiples une conscience linguistique renforcée et un système procédural particulier, notamment caractérisé par des stratégies métacognitives importantes. Herdina et Jessner soulignent que les débats terminologiques sont loin d'être achevés dans le domaine de la conscience métalinguistique, mais qu'il semble établi que les plurilingues, outre leur capacité à réfléchir abstraitement sur la langue, font également preuve de plus de flexibilité cognitive et de créativité, par rapport aux sujets monolingues. Une plus grande compétence métapragmatique et „sensibilité communicative“ fait également partie de leurs atouts. Des études montrent enfin que l'apprenant expert plurilingue possède des techniques et stratégies de traitement de l'information caractérisées par un haut degré d'automatisme.

3.2 De nouveaux profils de compétence

Dans le champ de la didactique des langues, le CECRL (2001-11, 105-106) définit la compétence plurilingue en la libérant également de la norme de la compétence native comme objectif d'apprentissage, puis en soulignant son caractère fonctionnel, pouvant viser des compétences partielles tout à fait particulières, enfin en mettant en avant la notion de répertoire langagier. Il est également rappelé que ce plurilinguisme est forcément aussi un pluriculturalisme.

On retrouve là la définition que Coste (2001-196) propose de la „compétence plurilingue différenciée“, „ où les langues en présence ne sont à égalité ni en termes de degrés de maîtrise, ni en termes d’ordre et de modalité d’acquisition, ni en termes d’accessibilité/ disponibilité d’acquisition, ni quant aux représentations pouvant leur être attachées.“

Cette nouvelle approche permet de définir de nouveaux objectifs d’apprentissage, beaucoup plus différenciés et modulables. Ainsi dans l’enseignement secondaire en France selon les instructions officielles, le niveau final pour la LV3 (LE2) va être posé en A2/B1 du Cadre pour toutes les habiletés, sauf l’interaction orale, qui visera le A2 seulement. Mais dans le contexte de l’Académie diplomatique de Vienne, la LV3 bénéficiant d’un apprentissage intensif sur un an, les meilleurs apprenants atteindront le niveau C1, et la majorité le niveau B2, dans toutes les habiletés, sanctionné par le diplôme DALF présenté à l’issue de cette formation.

Le concept de compétence partielle permet également d’élaborer des programmes répondant à la demande institutionnelle à laquelle une institution de formation continue peut être confrontée. Ainsi lors de la préparation linguistique à la présidence des hauts fonctionnaires autrichiens, l’Académie diplomatique a proposé des programmes de séminaires centrés sur la situation de communication asymétrique dans laquelle allaient se trouver ces participants : conduire ou participer à une réunion d’un groupe de travail du Conseil dans sa langue maternelle ou en anglais, le français n’étant utilisé qu’en langue passive, de compréhension, et très peu en langue active.

Dans ce milieu formant des élites sélectionnées en partie sur leurs compétences plurilingues, le cadre de la didactique de la langue tierce est dépassé, on se trouve dans un contexte d’acquisition multiple plus large, ainsi que les résultats d’une étude empirique réalisée en 2005 vont le montrer.

3.3 Répertoire et expertise linguistiques d’une promotion de l’Académie diplomatique de Vienne

3.3.1 Les répertoires linguistiques

L’analyse des biographies linguistiques de la 41e promotion a permis d’établir le profil plurilingue de celle-ci : toutes les familles de langues sont représentées soit comme langues maternelles (10 langues différentes), soit comme langues étrangères (11 langues différentes). Les langues romanes, slaves et germaniques sont les plus représentées, mais figurent aussi le hongrois, le japonais, le thaï et le coréen. Presque la moitié des étudiants se déclarent bilingues natifs, plus de 80% parlent plus de trois langues, un quart déclarent six langues, et les deux tiers ont le français en troisième ou quatrième rang d’apprentissage.

La richesse linguistique de ces groupes d’apprenants est importante, caractérisée par une grande hétérogénéité des parcours d’apprentissage et des niveaux représentés, comme le panel ci-dessous, représentatif de la promotion, l’illustre à partir du répertoire de cinq étudiants.

	AG	DL	VM	MB	CS
Langue 1 maternelle bilingue	Polonais -	Slovaque Tchèque	Croate Allemand	Allemand	Allemand
Langue étrangère 1 niveau	Anglais A	Allemand A	Anglais A	Anglais A	Anglais A
LE 2 niveau	Allemand A	Russe A réceptif I productif	Français A- L4	Français A- L3	Français A- L3
LE 3 niveau	Français A -L4	Anglais A	Italien D	Espagnol D	Hindi I sauf D parler
LE 4 niveau	Espagnol D	Français A- L6		-	Espagnol D productif I réceptif
LE 5 niveau	-	Espagnol D		-	
Résultats DALF	100% Niveau C2 du Cadre*	100% C2	100% C2	75% Echec à B3(synthèse) C1	75% Echec à B3 (synthèse) C1

Tableau établi d'après les propositions d'Hufeisen (1998-169) et figurant dans les actes de la Conférence de Fribourg sur le plurilinguisme : Cali, Vetter E (2005) : Le profil plurilingue des apprenants et ses effets sur la production d'un écrit fonctionnel complexe en français langue étrangère. P. 3

*A = niveau expérimenté (C1/C2 du Cadre européen commun de référence pour les langues) I = indépendant (B du CECRL) - D = élémentaire (A du CECRL)

Ces étudiants apprennent en majorité trois langues ou quatre langues simultanément, à des degrés de compétence divers. Le français se trouve en troisième, quatrième voire sixième position d'apprentissage, mais après une période d'interruption, ou dans un contexte de reprise de l'apprentissage du français après celui d'une langue plus exotique (ici l'hindi). Ainsi que le remarque Krumm (2005-33), l'acquisition langagière plurilingue dans la réalité n'est ni linéaire ni consécutive, langue après langue. Il y a chevauchement avec les apprentissages d'autres langues, interruption, reprise de l'apprentissage, phase d'oubli ou d'effacement de la langue devant une autre devenant dominante, ou d'usage intensif mais uniquement en registre oral, etc. On se trouve de facto face à un plurilinguisme étendu représentant une norme à la fois institutionnelle et individuelle.

3.3.2 L'expertise plurilingue

Un deuxième questionnaire portait sur les usages linguistiques sur le campus, et sur l'aide à l'apprentissage que représente le plurilinguisme individuel. Des traces de cette expertise consciente sont repérables dans les réponses étudiantes, dont nous ne donnerons ici qu'un bref aperçu.

3.3.2.1 Sentiment de flexibilité cognitive :

„ Pour moi, apprendre une langue étrangère, quelle qu'elle soit, cela rend votre cerveau plus flexible, plus capable de s'adapter aux concepts d'une autre langue, faisant les choses d'une manière différente.“ RH. 41 DLG- 2004 Traduction CC.

On voit ici que cette flexibilité ne s'attache pas qu'aux phénomènes linguistiques, mais qu'elle s'applique nécessairement aux phénomènes interculturels, dans le sens de l'acquisition d'un pluriculturalisme.

3.3.2.2 Conscience métalinguistique

„Apprendre une ou plusieurs langues étrangères vous apprend à réfléchir à la grammaire, à la syntaxe, etc., comme des concepts abstraits, qui sont autant d'outils que vous pouvez utiliser pour n'importe quel langage, plutôt que des règles toutes faites et qui ne s'appliquent qu'à la langue maternelle.“ RH. 41 DLG- 2004 Traduction CC.

Cette étudiante anglophone, débutante de niveau A1 en octobre, a réussi le DALF complet en juin, avec d'excellentes notes d'écrit. Ses notes à l'oral étaient un peu moins élevées, par manque de pratique du français sur un campus dominé par l'anglais, mais sa progression remarquable est corrélée selon nous à ce très haut niveau de conscience métalinguistique dans son apprentissage de la langue.

3.3.2.3 Conscience métapragmatique et métadiscursive

„Si ma compréhension du mot „style“ pour les langues est juste, alors je dirais qu'il y a des ressemblances frappantes entre les normes d'un „bon style écrit,, dans les différentes langues indo-germaniques.“ MK. 41 DLG- 2004 Traduction CC.

Il s'agissait d'un apprenant bilingue anglais-allemand, très sensible à l'aspect discursif et textuel dans l'apprentissage de la production de comptes rendus et de synthèse pour les épreuves du DALF. Lui aussi a réussi l'ensemble du diplôme en juin alors qu'il était débutant en octobre.

3.3.2.4 Stratégies métacognitives

„Je sais comme on peut apprendre une nouvelle langue.“ JG (sic)

„On apprend des nouvelles langues avec plus de système.“ GM. 41 DLG- 2004 (sic)

Ces stratégies d'apprentissage ont fait l'objet de nombreuses recherches, voir entre autres (Missler, 1999). Si les apprenants ne sont pas interpellés en cours sur celles qu'ils utilisent pour eux-mêmes, elles forment comme une méthodologie invisible et parallèle à l'enseignement. Hufeisen (2005, 41) souligne combien il serait utile qu'elles soient prises en compte par l'enseignant dans ses interventions pédagogiques.

3.3.2.5 Aspects psychologiques

„Le plurilinguisme est surtout une aide parce qu'il élimine la peur lorsqu'on apprend une nouvelle langue. On a beaucoup plus confiance en soi, et du coup il n'y a pas de blocage dans l'apprentissage. La motivation est plus grande, parce qu'on

a déjà expérimenté la réussite dans les apprentissages des autres langues.“ DK . 41 DLG- 2004 Traduction CC.

On peut voir au travers de ces quelques exemples qu'une expertise plurilingue consciente est à l'œuvre dans l'apprentissage des apprenants, et que lorsqu'on les interroge sur leur réflexion et pratique, c'est un moment très motivant pour eux.

Il reste à s'interroger sur les formes que peut prendre une didactique du plurilinguisme dans une institution comme l'Académie diplomatique, en enseignement intensif post-universitaire, dans un domaine de spécialité, les relations internationales.

4. Implications didactiques

De nombreuses propositions, voire méthodes, ont déjà été élaborées dans le domaine de la didactique du plurilinguisme, en général pour le milieu scolaire, ou l'apprentissage autonome. (voir Meissner, 2004; Neuner 2003, Berger dans ce numéro).

Nous avons développé ici dans le contexte d'une institution de formation post-universitaire professionnalisée celles qui nous ont paru les plus adaptées à notre public et milieu d'intervention, sachant que ce travail n'en est encore qu'à ses débuts.

4.1 Actions transversales aux langues enseignées

4.1.1 **Jouer sur les facteurs externes** pour développer l'espace de pratique des langues non dominantes au sens systémique de Calvet (1999) sur le campus. Toutes les initiatives qui vont assurer une visibilité et une pratique aux langues parlées sur le campus iront dans le sens d'une meilleure maintenance des langues enseignées : balisage de lieux et de jours réservés à une langue, port de badges indiquant les langues parlées, présence des médias internationaux, création et soutien de tandem de langues, etc. ...

L'omniprésence de l'anglais comme langue d'enseignement dans les formations post-universitaires internationales représente également un obstacle à la pratique du plurilinguisme, ainsi que la communication de la Commission européenne le fait remarquer : „ Il convient d'admettre que la tendance, dans les pays non anglophones, à enseigner en anglais au lieu de la langue nationale ou régionale peut avoir des conséquences imprévues pour la vitalité de ces langues.“ Com (2005) 596-7. Là aussi, des initiatives prévoyant des enseignements dans une langue non dominante, en compréhension orale, assortie d'une communication asymétrique possible avec l'enseignant (polycopié du cours, interactions orales et tests en option en anglais, par exemple) représentent une solution favorable au plurilinguisme.

4.1.2 **Travailler sur l'aspect curriculaire** : s'interroger sur les transversalités entre les programmes de langue, construire des passerelles sur la base de phénomènes linguistiques, pragmatiques ou culturels, élaborer des contenus intégrant le plurilinguisme étudiant et l'approche plurilingue à un niveau post-universitaire et dans un domaine de spécialité.

Développer une offre de cours et séminaires intensifs jouant sur les compétences partielles utiles professionnellement : accent mis sur les objectifs de compréhension plutôt que de production orale, programme intégrant le code-switching entre l'anglais et le français, etc.

4.1.3 **Introduire l'utilisation du matériel déjà élaboré par les projets européens** : CD et plates- formes en lignes d'EuroCom et de Galatea par exemple.

Tout ceci touchant à des aspects institutionnels sensibles – comme l'autonomie des départements de langue, les choix de politique des langues opérés par l'établissement

– peut se révéler délicat à mettre en œuvre, et se trouve lié à une formation continue des enseignants concernés.

4.2 D'un point de vue interne à chaque langue

L'exploitation de la partie qualitative du formulaire d'enquête portant sur le rôle du plurilinguisme dans leur apprentissage du français a permis de montrer que l'expertise plurilingue des apprenants était bien présente dans les classes, et à un niveau élevé de conscience. Ceci nous amène à proposer de s'appuyer dans l'enseignement de façon délibérée sur cette expertise plurilingue étudiante en intégrant les activités suivantes à l'enseignement :

4.2.1 **Susciter l'activité métalinguistique sur la langue et entre les langues**, non seulement voisines (les sept tamis d'EuroCom4), mais aussi entre familles indo-européennes : anglais, français, allemand, et slave, par la construction et l'exploration de passerelles. Développer du matériel didactique en ce sens.

4.2.2 **Développer l'activité métadiscursive et métapragmatique** portant sur la comparaison de types de textes ou d'interactions produits dans les communautés langagières professionnelles plurilingues visées, notamment en milieu international, et également dans ses aspects culturels.

4.2.3 **Différencier l'apprentissage selon la langue maternelle et les langues apprises ensuite**, s'appuyer sur les langues du répertoire étudiant pour l'enseignement du français.

4.2.4 **Prévoir des moments d'échange** entre apprenants des „bonnes pratiques“ au niveau des stratégies d'apprentissages plurilingues.

4.2.5 **intégrer le travail sur les représentations de la langue et de l'apprentissage multiple** : nécessité de travailler sur l'explicitation de la démarche de didactique plurilingue auprès des apprenants (ELA 136).

5. Conclusion

La didactique du plurilinguisme entraîne un changement de paradigme important, non seulement dans les façons d'enseigner, mais aussi dans celles d'apprendre, de concevoir les programmes, de former les enseignants. Les notions de compétences partielles, d'appui dans l'apprentissage sur des langues passerelles, de bases de transfert, l'abandon de l'objectif de la maîtrise native de la langue, l'élaboration curriculaire multilingue : autant de notions qui, si elles peuvent être mises en œuvre dans toutes leurs implications, vont signer un véritable bouleversement de l'enseignement des langues et favoriser l'émergence d'un plurilinguisme réel et diversifié. Mais les résistances au changement, de nature institutionnelle, ou liées à la culture éducative et au statut économique et politique des langues, sont importantes, et le chemin sera long, même dans un domaine de spécialité comme les relations internationales, où un trilinguisme initial est d'ores et déjà la norme.

Bibliographie

- Calvet L.J. , *Pour une écologie des langues du monde*. Paris, Plon, 1999.
- COM, 596, *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*. Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au comité économique et social européen et au comité des Régions. Bruxelles, le 22.11.2005.
- Coste D., „ De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ?“ In *D'une langue à l'autre. Pratiques et représentations*. Dir. Castelloti V. Coll. Dyalang. Publications de l'université de Rouen. 191-202, 2001.
- De Angelis G. et Selinker L., „ Interlanguage transfer and competing linguistic system in the multilingual mind.“ In J.Cenoz, B. Hufeisen und U. Jessner (eds) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives* (pp. 42-58). Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- Délégation à la langue française et aux langues de France, *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française*, 2005, Chap 4-3 : des outils pour favoriser le plurilinguisme : pp. 70-71.
- Herbillon M., *Rapport d'information sur la diversité linguistique dans l'Union européenne*. Déposé par la délégation de l'Assemblée nationale pour l'Union européenne. N. 902. Assemblée nationale, 2003.
- Herdina P. & Jessner U., *A dynamic model of Multilingualism. Perspectives of changes in Psycholinguistics*. Clevedon et al. : Multilingual Matters, 2002.

- Hufeisen B. et Lindemann B. (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen, Stauffenburgverlag, 1998.
- Hufeisen B., Neuner G., *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Council of Europe Publishing, 2003.
- Hufeisen, Britta, *Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge*. In: Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline (eds.), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik*. Common Curriculum, Tübingen: Narr, 2005, pp. 9-18.
- Hufeisen B. & Fouser R., *Introductory Readings in L3*. Tübingen, Stauffenburg, 2005.
- Krumm H. J., „Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit : Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen“. In: Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline (eds.): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Tübingen, Narr, 2005, pp. 27-36.
- Meissner F. J., Meissner C., Klein H.G., Stegmann T.D., *EuroComRom- Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ, avec une esquisse de la didactique de l'intercompréhension*. Aachen. Ed. EuroComRom, 2004, vol.6.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective : *Les langues vivantes dans le second degré en 2004*. Note d'information 05-26 septembre 2005.
- Missler B., *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Stauffenburg, 2000, (Tertiärsprachen und Mehrsprachigkeit Bd 3).
- Neuner G., „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik.“ In : Hufeisen B./Neuner G. (ed) . *Mehrsprachigkeitskonzept- Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg . Council of Europe Publishing, 2003.
- Ryley P., „Le „linguisme“-multi-poly-pluri ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques.“ In *Vers une compétence plurilingue*. Le Français dans le Monde recherches et applications. Numéro spécial. Carton F. et Riley P. Eds . Juillet 2003. Paris, Clé international, 2003, pp. 8-17.
- Robert J. M. , „ Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles“, in ELA 136. octobre-décembre 2004 *Accès aux langues proches et aux langues voisines* coord. Par Jean-Michel ROBERT. Paris . Klincksieck – Didier erudition, 2004, pp. 499-511.
- Vetter E., „ Moderne Mehrsprachigkeitsdidaktik. Einblick in ein junges Forschungsfeld.“ In Favorita Papers : *Mehrsprachigkeit und Kommunikation in der Diplomatie*, Ed. Diplomatische Akademie Wien. A paraître en mai 2006.
- William S., Hammarberg B., „*Languages switches in L3 production: implications for a polyglott speaking model*“ in *Applied Linguistics*, 1998, 19:3, 295-333.