



HAL
open science

De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme : la recherche-action comme aide au changement

Dominique Macaire

► **To cite this version:**

Dominique Macaire. De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme : la recherche-action comme aide au changement. Linguistique. Université de Provence - Aix-Marseille I, 2008. tel-00554808

HAL Id: tel-00554808

<https://theses.hal.science/tel-00554808>

Submitted on 13 Jan 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université de Provence
UFR des Lettres, Arts, Communication et Sciences du Langage
École doctorale ED 356 - Cognition, Langage, Éducation

Dossier présenté en vue de l'obtention de
l'Habilitation à Diriger des Recherches

De la didactique de l'allemand
à une didactique du plurilinguisme :
la recherche-action comme aide au changement

Volume 1
Synthèse de l'activité de recherche

Dominique Montagne-Macaire
Université Montesquieu-Bordeaux IV
Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Aquitaine

EA 2288, Didactique des Langues, des Textes et des Cultures (DILTEC),
groupe Tâches et Dispositifs (T&D), université Paris III - Sorbonne Nouvelle

2008



Université de Provence
UFR des Lettres, Arts, Communication et Sciences du Langage
École doctorale ED 356 - Cognition, Langage, Éducation

Dossier présenté en vue de l'obtention de
l'Habilitation à Diriger des Recherches

De la didactique de l'allemand
à une didactique du plurilinguisme :
la recherche-action comme aide au changement

MEMBRES DU JURY

Jacques ATHIAS, professeur honoraire, université Paris XII, rapporteur externe

Franz-Josef MEISSNER, professeur, université de Giessen, Allemagne

Jean-Paul NARCY-COMBES, professeur, université Paris III - Sorbonne nouvelle

Henri PORTINE, professeur, université de Bordeaux 3, rapporteur externe

Claude SPRINGER, professeur, université de Provence, rapporteur interne

Georges-Daniel VÉRONIQUE, professeur, université de Provence, tuteur

Dominique MONTAGNE-MACAIRE

Université Montesquieu-Bordeaux IV

Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Aquitaine

**EA 2288, Didactique des Langues, des Textes et des Cultures, DILTEC,
groupe Tâches et Dispositif (T&D), université Paris III – Sorbonne nouvelle**

2008

Pour Éric et Sébastien, mes fils

Pour Laurent, mon petit frère disparu

REMERCIEMENTS

Ce travail est le résultat d'années de recherches en didactique des langues, d'actions d'enseignement et de formation. Je tiens à remercier ceux qui y ont contribué - de manière directe ou indirecte - et en particulier :

- les élèves, étudiants, enseignants et auteurs qui ont formé le terreau de mes actions en de nombreuses régions de France, d'Autriche, d'Allemagne ou de divers pays ;

- celles et ceux qui m'ont permis d'asseoir mes réflexions didactiques, Bernadette Bricaud (OFAJ-DFJW, Berlin), Marie-Christine Calleri, (ICFP-CEFOR, Marseille), Michel Candelier (Université du Maine), Véronique Castellotti (université de Tours), Ulrich Dausendschön-Gay (université de Bielefeld, Allemagne), Margareta Hauschild (Goethe-Institut Bruxelles), Éric Hawkins (professeur honoraire, Grande-Bretagne), Laurent Héron, (CPLV Langues, IA de Gironde), Marie-Françoise Narcy-Combes (université de Nantes), Bruno Seebacher (Pädagogische Akademie, Graz, Autriche), les membres de mon jury, mon tuteur, Georges-Daniel Véronique, tout spécialement, ainsi que toutes celles et ceux que je ne peux nommer ici ;

- la direction de l'IUFM d'Aquitaine, pour les responsabilités qui m'ont été confiées et l'espace de liberté offert, favorable à des recherches en articulation avec un terrain institutionnel très riche ;

- les enseignants-chercheurs de l'UMR 5191, dans le laboratoire ICAR-ADIS de l'ENS-LSH de Lyon, au sein du groupe *PluMMe*, mené par Christine Develotte, pour la stimulation dans la réflexion sur les usages des TIC, puis ceux de l'EA 2288 du DILTEC de l'université Paris III Sorbonne nouvelle, menée par Jean-Louis Chiss, au sein du groupe *Tâches et Dispositifs*, initié et piloté par Jean-Paul Narcy-Combes ;

- les membres de l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères (Acedle), fondée par Louise Dabène, il y a vingt ans ;

- la Commission Européenne de Bruxelles et son Agence Exécutive (AECEA) ;

- mes parents enfin, d'où qu'ils m'accompagnent, de qui je tiens un goût prononcé pour l'ouverture aux mondes des langues et des cultures.

PRÉSENTATION DU DOSSIER

Ce dossier, élaboré en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches, présente mes activités de recherche et regroupe un ensemble de travaux réalisés puis diffusés entre 2001 et 2008, certains n'étant pas encore publiés. il comporte **une synthèse, cinq volumes d'articles et extraits d'ouvrages, sept rapports de recherche, et études scientifiques, une pochette d'annexes multimédia, ainsi que la liste de mes travaux.**

Le **volume 1** constitue la synthèse de l'activité de recherche couvrant la période postérieure à ma thèse. Suivent la liste chronologique de mes publications, une bibliographie de référence, une table des abréviations, sigles et acronymes utilisés.

Les **volumes 2, 3, 4 et 5** comportent les articles et chapitres d'ouvrages retenus. L'ensemble est organisé de manière thématique, selon les orientations de mon parcours : la recherche en didactique des langues, l'enseignement/apprentissage des langues/cultures aux enfants, les usages des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues/cultures, l'éducation à la diversité des langues et des cultures, le plurilinguisme et la formation des enseignants. Au sein des thématiques, les publications respectent l'ordre chronologique. Ces travaux sont présentés sous leur forme et leur pagination définitives, et plus rarement sous celle d'origine.

Sept contributions scientifiques sont jointes au dossier : un ouvrage, en allemand, qui concerne la dimension interculturelle des apprentissages et l'auto-formation des enseignants d'allemand, et six rapports de recherche sur les approches d'éducation aux langues et aux cultures (quatre rapports scientifiques et résultats de recherche-action sur deux projets proches), sur la dimension européenne dans les établissements (un rapport sur des études de cas), sur les TIC et l'un de leurs usages en formation d'enseignants de langues (une monographie).

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	1
PRESENTATION DU DOSSIER.....	2
TABLE DES MATIERES.....	3
TEXTE DE RAINER MARIA RILKE.....	6
1. CHAPITRE LIMINAIRE : UN PARCOURS	7
1.1. DE L'ACTION DE TERRAIN A LA RECHERCHE	8
1.1.1. <i>Un début...</i>	8
1.1.2. <i>Premiers pas : la recherche-développement</i>	8
1.1.3. <i>L'accompagnement d'équipes</i>	10
1.2. LE PARCOURS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	10
1.2.1. <i>L'IUFM d'Aquitaine et la recherche</i>	10
1.2.2. <i>Des questionnements de recherche liés à un environnement spécifique</i>	11
1.2.3. <i>Les suivis de écrits des étudiants</i>	14
1.2.4. <i>Des responsabilités au sein de l'IUFM</i>	15
1.2.5. <i>Au sein d'un laboratoire de recherche</i>	15
1.3. LES RESEAUX DE CHERCHEURS	18
1.4. UNE SYNTHÈSE EN CINQ ETAPES	19
1.4.1. <i>Didactique du plurilinguisme : un cadre conceptuel de référence</i>	19
1.4.2. <i>Didactique du plurilinguisme : des réalisations concrètes en recherche</i>	19
1.4.3. <i>La recherche-action : cadre d'intervention ou espace de création ?</i>	19
1.4.4. <i>Accompagner le changement : duplication et transfert</i>	19
1.4.5. <i>Épistémologie d'une didactique des langues et du plurilinguisme</i>	20
2. DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME : UN CADRE CONCEPTUEL DE REFERENCE	21
2.1. DES REPERTOIRES PLURILINGUES ET PLURICULTURELS AUX COMPETENCES PLURILINGUES ET PLURICULTURELLES DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE	22
2.1.1. <i>Multilinguisme et plurilinguisme</i>	22
2.1.2. <i>Contacts de langues et circulations</i>	24
2.1.3. <i>Des répertoires individuels au service d'une société apprenante</i>	26
2.2. LA DIMENSION PSYCHOLINGUISTIQUE DES APPRENTISSAGES EN LANGUES.....	29
2.2.1. <i>Principes de l'apprentissage des langues</i>	29
2.2.2. <i>Le mythe du bilinguisme scolaire chez les jeunes apprenants</i>	31
2.2.3. <i>La motivation</i>	32
2.3. DES PRINCIPES DIDACTIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES AUX ENFANTS.....	33
2.3.1. <i>Personnalité de l'enfant et fonctionnement cognitif</i>	33
2.3.2. <i>Concepts didactiques et apprentissages</i>	33
2.3.3. <i>Questions psycholinguistiques et transformations méthodologiques</i>	33
2.3.4. <i>Principes spécifiques de l'apprentissage des langues chez les enfants</i>	34
2.4. DU MULTILINGUISME SOCIÉTAL AU PROJET D'ÉDUCATION PLURILINGUE EN MILIEU INSTITUTIONNEL	35
2.4.1. <i>La notion de diversité</i>	36
2.4.2. <i>Favoriser le développement de compétences plurilingues à l'école, un déplacement conceptuel</i>	37
2.4.3. <i>Les dispositifs dans l'enseignement des langues</i>	39
2.4.5. <i>D'un enjeu commun à des dispositifs spécifiques</i>	40

2.5. DE LA NOTION DE PLURILINGUISME EN DIDACTIQUE DES LANGUES	42
2.5.1. <i>Les déplacements inhérents à une didactique du plurilinguisme.....</i>	44
2.5.2. <i>Le renoncement à des options unilingues successives.....</i>	44
2.5.3. <i>Les langues/cultures, objets, outils, passeurs.....</i>	45
2.5.4. <i>Point d'étape didactique</i>	47
2.6. LA CIRCULATION DES APPROCHES PLURILINGUES ET PLURICULTURELLES.....	48
2.6.1. <i>Les politiques linguistiques éducatives.....</i>	48
2.6.2. <i>La valorisation des approches de la diversité.....</i>	49
2.6.3. <i>Le positionnement d'une association d'enseignants-chercheurs en didactique des langues.....</i>	51
3. DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME : DES REALISATIONS CONCRETES.....	54
3.1. ENSEIGNER LES LANGUES AUX ENFANTS.....	55
3.2. CHANGEMENT ET PLURILINGUISME VIA LA RECHERCHE-ACTION	56
3.3. EVLANG, L'EVEIL AUX LANGUES ENTRE 8 ET 12 ANS	58
3.4. TELE-TANDEM®, LA RENCONTRE A DISTANCE	61
3.5. CONCLUSION	68
4. LA RECHERCHE-ACTION : CADRE D'INTERVENTION OU ESPACE DE CREATION ?.....	69
4.1. LA RECHERCHE-ACTION EN TANT QUE CADRE D'INTERVENTION OU ESPACE DE CREATION ?.....	70
4.1.1. <i>Un double champ d'intervention.....</i>	70
4.1.2. <i>Théories de la recherche-action.....</i>	70
4.1.3. <i>Les visées de la recherche-action : l'action comme source de connaissance réinvestie dans l'action.....</i>	71
4.2. LES REFERENTS THEORIQUES DE LA RECHERCHE-ACTION	72
4.3. UNE ORGANISATION AUTOUR DES DISPOSITIFS	73
4.3.1. <i>Critères caractérisant une intervention</i>	74
4.3.2. <i>Un cadre d'élaboration des interventions.....</i>	74
4.3.3. <i>Les niveaux d'élaboration des interventions</i>	75
4.4. EXEMPLE DE TRAITEMENT DE NŒUDS CONCEPTUELS DANS LES DISPOSITIFS MESOSOCIAUX.....	77
4.4.1. <i>Dispositifs et ressources.....</i>	77
4.4.2. <i>Plurilinguisme et langues de moins grande diffusion.....</i>	79
4.4.2.1. <i>Une organisation apprenante</i>	79
4.4.2.2. <i>Un exemple de traitement de la minoration en formation.....</i>	79
4.4.3. <i>Les parents, acteurs du dispositif.....</i>	80
4.5. LA DOUBLE POSTURE DU FORMATEUR-CHERCHEUR	81
4.6. COMMANDE ET PROJET.....	83
4.7. CONCLUSION	84
5. ACCOMPAGNER LE CHANGEMENT : DUPLICATION ET TRANSFERT.....	85
5.1. ANCRAGE THEORIQUE SUR LA NOTION DE CHANGEMENT	86
5.1.1. <i>Polysémie du terme.....</i>	86
5.1.2. <i>Changement et organisation</i>	87
5.1.3. <i>Déconstruction, re-construction et stabilisation</i>	87
5.1.4. <i>La vigilance aux faits saillants.....</i>	88
5.2. LES REPRESENTATIONS SOUS-JACENTES	89
5.2.1. <i>Freins et résistances</i>	89
5.2.2. <i>Les représentations et les langues.....</i>	89
5.2.3. <i>Des freins à la levée des résistances.....</i>	90
5.2.4. <i>Éléments facilitateurs d'une didactique du plurilinguisme</i>	92

5.3. LA FORMATION, CLE DE VOUTE DE LA STABILISATION DU PARADIGME DE PLURILINGUISME	93
5.3.1. <i>Formation au plurilinguisme</i>	93
5.3.2. <i>Un constat issu de l'expérience</i>	93
5.3.3. <i>Les phases de la formation</i>	94
5.3.4. <i>Un référentiel de compétences pour l'enseignant de langues dans la perspective du plurilinguisme</i>	94
5.4. DES CHANGEMENTS »UTILES »	94
5.5. LE PILOTAGE DU CHANGEMENT ; VERS LE PLURILINGUISME DANS LES INSTITUTIONS	95
5.5.1. <i>De l'interne vers l'externe : évolution du pilotage du changement.....</i>	96
5.5.2. <i>Exemples de pilotage externe.....</i>	96
5.6. TROIS NIVEAUX D'ACTION POUR LE PILOTAGE DU CHANGEMENT	97
5.6.1. <i>Définition des niveaux de changement.....</i>	97
5.6.2. <i>Le changement macrosocial</i>	98
5.6.3. <i>Le changement microsocal.....</i>	101
5.6.4. <i>Le niveau mésosocial.....</i>	102
5.7 DUPLICATION REUSSIE.....	102
5.8. DE QUELQUES INTERROGATIONS QUI DEMEURENT	102
6. EPISTEMOLOGIE D'UNE DIDACTIQUE DES LANGUES ET DU PLURILINGUISME	105
6.1. POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE	
6.2. RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET THEORIES DE REFERENCE : UN CADRE THEORIQUE, ETHIQUE ET EPISTEMOLOGIQUE	108
6.2.1. <i>Une référence au modèle de la pensée complexe.....</i>	109
6.2.2. <i>Le modèle de la socio-construction.....</i>	109
6.2.3. <i>Le modèle de l'interaction.....</i>	111
6.2.4. <i>Un modèle multiréférencié</i>	111
6.2.5. <i>Des exigences de valeurs.....</i>	112
6.3. METHODE ET METHODOLOGIE EN RECHERCHE-ACTION DANS LE DOMAINE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES	112
6.3.1. <i>Deux termes ambigus mais complémentaires.....</i>	112
6.3.2. <i>Méthodologie et professionnalisation des enseignants.....</i>	112
6.3.3. <i>Méthodologie de recherche</i>	113
6.4. PERSPECTIVES DE RECHERCHE	116
6.5. CONCLUSION TOUTE PROVISoire.....	117
CONTRIBUTIONS JOINTES AU DOSSIER	121
BIBLIOGRAPHIE DE REFERENCE.....	125
TABLE DES SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES.....	151

Man muß Geduld haben gegen das Ungelöste im Herzen, und versuchen, die Fragen selber lieb zu haben, wie verschlossene Stuben, und wie Bücher, die in einer sehr fremden Sprache geschrieben sind.

Forschen Sie jetzt nicht nach den Antworten, die Ihnen nicht gegeben werden können, weil Sie sie nicht leben könnten. Und es handelt sich darum, alles zu leben.

Leben Sie jetzt die Fragen. Vielleicht leben Sie dann allmählich, ohne es zu merken, eines fernen Tages in die Antwort hinein.

Rainer Maria Rilke, *Briefe an einen jungen Dichter*, 1929, Leipzig: Insel Verlag¹

Il faut être patient face à ce que le cœur n'a pas encore résolu, et s'efforcer d'aimer les questions elles-mêmes, comme des pièces qui seraient closes, comme des livres écrits dans une langue bien étrangère.

Ne cherchez pas les réponses que nul ne peut vous donner, vous ne sauriez les vivre. Car il faut tout vivre, c'est bien là la question.

Ne vivez pour l'instant que vos questions. En les vivant, peut-être finirez-vous par entrer, un jour, insensiblement, dans les réponses.

¹ Ce texte est extrait de l'une des dix *Lettres à un jeune poète*. Elle a été écrite par Rainer Maria Rilke en 1903, à Worpswede, après son départ de Paris et s'adresse à Franz-Xaver Kappus. Depuis la plaine du Grand Nord, cette lettre exprime la lente maturation des choses et des êtres. Rilke y engage à la profondeur et à la patience face aux questions qui sont telles des livres écrits dans une langue bien étrangère. J'en ai fait la traduction.

1

CHAPITRE LIMINAIRE : UN PARCOURS

Pour rédiger ce mémoire de synthèse, je suis partie des travaux que j'ai menés, de mes articles et publications, afin d'en présenter la cohérence. Le travail effectué *a posteriori* sur ses propres recherches est un art difficile, surtout lorsque le parcours paraît à première vue quelque peu atypique. La cohérence ressortira, du moins je l'espère, du débat, devenu classique, et qui oppose recherche *versus* action, sur lequel il convient de poser un regard d'exigence épistémologique.

Il me semble, de ce fait, utile de commencer par un *récit de vie*, pour aller ensuite vers une approche plus conceptuelle des travaux effectués après ma thèse. Le lecteur m'excusera, je l'espère, de mon souhait de passer par cette étape. J'ai sélectionné dans un premier temps quelques étapes qui éclairent mon parcours d'enseignant-chercheur, avant de présenter dans un deuxième temps mon approche de la recherche-action sur le plurilinguisme. Je propose ici un point d'étape sur les échanges entre pratiques de terrain, intuitions scientifiques et conceptualisation ultérieure. Aujourd'hui, il me semble incontournable de faire précéder une recherche par l'explicitation de ses référents scientifiques et du cadre conceptuel dans lequel elle se place.

Le questionnement qui me guide s'ancre dans la notion de *changement* au travers du *sens* que les différents acteurs confèrent aux langues et à leurs apprentissages. Prenant appui sur la didactique d'une langue, l'allemand, en regard du français langue étrangère², puis de l'anglais, mes travaux se sont progressivement enrichis de ces centrations différentes, et de la mise en relation des langues/cultures entre elles, pour déboucher sur une conception d'une *didactique du plurilinguisme* intégrée. Ce cheminement se retrouve dans les travaux de divers chercheurs en didactique des langues, en particulier au sein de l'Association des Chercheurs et Enseignants en Didactique des Langues Etrangères (Acedle), que je préside actuellement, ou au cœur des orientations des instances européennes, pour lesquelles j'occupe les fonctions d'expert³.

C'est par des recherches, par la formation d'enseignants et de responsables institutionnels ainsi que par des travaux sur l'innovation, que j'interroge le changement dans le domaine des langues

² FLE : français langue étrangère (pour les acronymes et abréviations, on se reportera à la liste en fin de synthèse.

³ L'Agence exécutive AECEA de la Commission européenne de Bruxelles.

et des cultures, au sein de l'institution scolaire. La *recherche-action* est naturellement la forme de recherche la plus adaptée pour ce faire. Le présent document est le résultat d'une *recherche de synthèse* qui s'est construite entre approches et dispositifs pragmatiques, d'une part, et réflexions théoriques développées au fil des contacts avec la recherche internationale, d'autre part.

1.1. De l'action de terrain à la recherche

1.1.1. Un début...

Durant une période de dix-huit années d'enseignement de l'allemand dans un établissement secondaire d'Île de France en démarche de projet et d'innovation, ont commencé mes premières interventions en tant que formatrice en didactique de l'allemand. Le questionnement des actes professionnels au cours des stages de formation que j'ai animés, les miens et ceux de collègues, m'a donné l'envie de la recherche, d'abord par des lectures théoriques éclairantes et la participation à des colloques, puis par les activités de recherche-action auxquelles j'ai participé sur la grammaire (*Grammatik Projekt*, Goethe-Institut, München), les évaluations de la production écrite (Document 4), la notion d'élève-acteur (document 5). C'est là que j'ai mesuré la différence entre la didactique institutionnelle et la recherche en didactique. Et choisi de cheminer sur le chemin du savoir, en faisant confiance à mes lectures et à mes observations de terrain.

1.1.2. Premiers pas : la recherche-développement

Mes premiers travaux se sont portés vers la recherche-développement. A la demande de recettes des enseignants, lors de formations initiales ou continues, il m'a semblé nécessaire de répondre par des outils et des ressources à trois niveaux, complémentaires entre eux, : pratiques, théoriques, réflexifs. Ils font écho à ma double préoccupation concernant l'activité des apprenants de langue (Document 1) : favoriser le plaisir d'apprendre les langues et développer leur autonomisation⁴ dans les apprentissages. J'ai ainsi produit des *ressources* pour la classe⁵ et des ressources pour les enseignants de langues⁶. C'est dans un souci d'efficacité, qu'une part de ces productions s'adresse aux enseignants, dans la mesure où je les considère comme les vecteurs incontournables du changement

4 On consultera sur la question Barbot et Camatarri (Barbot et Camatarri, 1999).

5 Entre 1984 et 1997, le Goethe-Institut de Paris et sa *Zentrale* de Munich m'ont donné l'occasion de publier des ressources pour la classe sur la littérature allemande de jeunesse, l'exploitation de films allemands, les compétences communicatives, les approches du « BAC oral », ou encore sur le traitement de supports de classe comme les documents visuels, les documents authentiques, etc. Dans le même temps, le CRDP de Poitiers publiait un travail que nous avons effectué avec Martine Roy sur la presse de jeunesse et son utilisation didactique en allemand (Macaire, Roy, 1985). J'ai assuré durant l'année 1997 la responsabilité mensuelle de la rubrique Enseignement des langues en primaire pour la revue professionnelle *L'École et la Famille*, aujourd'hui disparue.

6 Publications du Goethe-Institut, résultats de travaux d'équipes que j'ai accompagnées, outils de formation d'enseignants, articles de vulgarisation dans des revues d'enseignants, ressources en ligne.

Les ressources proposent « bonnes pratiques »⁷ et réalisations opérationnelles, testées et validées dans divers contextes scolaires⁸. Elles relèvent de deux ambitions : faire apprendre *pour soi* et faire *co-apprendre* avec son groupe (Macaire, 1997, Macaire, 2000). L'ouvrage *Bilder in der Landeskunde*, joint au dossier, présente un modèle d'auto-formation, qui, par la suite, été repris pour la collection des *Fernstudienbriefe*. En outre, les méthodes de langues et ouvrages scolaires pour l'école ou le lycée que j'ai ultérieurement dirigés illustrent la dimension socio-constructiviste de l'apprentissage des langues en milieu institutionnel⁹. Les équipes que je conduis, comme directrice de collection, vivent non seulement une expérience éditoriale, mais également une expérience de recherche-développement, axée sur des hypothèses que nous mettons ensemble à l'épreuve, puis validons dans les usages des produits¹⁰.

La pochette d'annexes présente deux réalisations de recherche-développement ayant engagé diverses compétences d'auteurs et partenariats¹¹. L'outil informatique a ainsi induit des questionnements et des échanges productifs avec des spécialistes d'autres domaines, comme les infographistes, les maquettistes ou l'ingénieur de recherche multimédia. C'est le cas pour le DVD ROM « Les Langues en cycle 3, Moments de classes et paroles d'acteurs ». Les auteurs¹² ont largement contribué à formaliser le projet et à enrichir la conception du produit par un fonctionnement de type recherche-action choisi par tous. Ici, la méthodologie de la recherche développement, centrée sur le produit, et celle de la recherche-action, centrée sur le projet (Guichon, 2007), se rapprochent l'une de l'autre, comme le confirment les auteurs du domaine¹³ (Mangenot, 2002, Pothier, 2003). Quel que soit le mode de développement choisi, il est raisonnable d'avancer que l'effort de décontextualisation entrepris dans ces productions constitue le meilleur moyen pour combler les décalages constatés entre *les caractéristiques des ressources proposées sur le marché et les résultats des préconisations de la recherche* (Demaizière, 2004).

7 Par bonnes pratiques, on entend ici des pratiques d'enseignement qui ont fait leurs preuves dans un contexte donné et sont formulées de manière distanciée pour un transfert à d'autres contextes potentiels, tout en affichant les référents didactiques sur lesquels elles s'appuient.

8 Par exemple, CD ROM *Tele-Tandem*®, OFAJ/DFJW et IUFM d'Aquitaine, 2005, DVD ROM *Les langues en cycle 3 : moments de classes et paroles d'acteurs*, Scérén CNDP, 2007.

9 Méthodes de langues : *Chancen*, Allemand, Lycée, Hatier (1994 à 1996, réédition en 1999), *Kiosk*, allemand Lycée, Hatier (2002 à 2004), *Hullabaloo*, anglais primaire, Hatier (2005 & 2006) pour ne nommer que ceux-là, parus en France pour les langues suivantes : allemand et anglais. D'autres ouvrages ont vu le jour en Allemagne (DAF), en Italie (FLE) et au Royaume-Uni (ELT).

10 Diverses enquêtes ont été ainsi menées, avant, et après publication des collections d'allemand *Chancen* et *Kiosk*.

11 Parmi ces types de convention, se trouvent le partenariat avec des éditeurs publics (Scérén) ou privés (Éditions Hatier), le partenariat avec des instances pédagogiques proches (autres universités, inspections académiques, etc.).

12 Nicole Bernat, Laurence Chrétien, Laurent Héron.

13 Mangenot fait remarquer que les limites entre ces méthodologies sont parfois ténues, Pothier les considère comme complémentaires.

1.1.3. L'accompagnement d'équipes

Dans l'enseignement supérieur depuis 1986, j'ai été en prise directe avec la question de la formation des enseignants, travaillant au sein du service¹⁴ qui, a développé la notion d'*accompagnement d'équipes* (Philibert & Viel, 1995-2002). Les rôles attribués aux acteurs sollicitent la parité entre eux, « l'animateur-formateur » ayant un rôle d'accompagnateur. Il est celui qui questionne, fait avancer, guide ou modère les échanges. Il est chargé de la production, de la trace et de l'attention au pragmatisme de l'action (respect des orientations nationales, du projet d'établissement, des enjeux éducatifs, du projet d'ensemble, etc.). La cooptation est de règle dans le fonctionnement des groupes lors d'accompagnement d'équipes. Le savoir se cherche ensemble et est fixé régulièrement sous forme de trace écrite, d'outils produits, de résolutions d'actions à venir par exemple. Ces pratiques se nourrissent de la sociologie de l'intervention (Blanchard Laville, 2003, Dubet, 2001, Vranken & Kutty, 2001), de la psychosociologie pour ce qui concerne la dynamique des groupes (Anzieu & Martin, 1990) et de l'ethnographie (Lapassade, 1993, Lewin, 1943) ainsi que de l'analyse institutionnelle (Lourau, 1997, Ardoino, 2002). Le maillage des sciences contributives m'est devenu indispensable dans mes recherches ultérieures. Et la voie était ouverte à la recherche-action. D'autant que j'ai bénéficié de deux années de formation complémentaire à l'animation institutionnelle, à l'Institut Supérieur de Pédagogie d'Angers.

Au fil des années, j'ai appris que la recherche est un vrai métier, exigeant et qu'elle doit rigoureusement assurer sa traçabilité, si elle veut être reconnue comme démarche scientifique au-delà d'une méthodologie d'action.

1.2. Le parcours dans l'enseignement supérieur

1.2.1. L'IUFM d'Aquitaine et la recherche

Dans les IUFM, jusqu'à leur intégration dans les universités, la recherche n'a pas été aisée, les contacts avec les chercheurs étant peu nombreux, le temps de recherche limité, au regard des nombreuses tâches autres que l'enseignement, comme les visites de classe, les jurys, etc. En revanche, les terrains sont nombreux.

En Aquitaine, toutefois, les conditions de la recherche sont plutôt favorables. Il s'agit de l'un des IUFM de France où les enseignants-chercheurs sont les plus nombreux, la recherche y est reconnue, par deux laboratoires, le LARSEF et le DAEST, rattachés à l'université de Bordeaux 2, et des travaux importants chez les didacticiens, comme en sciences du langage ou en mathématiques par exemple, aux côtés des Sciences de la Formation (appellation des Sciences de l'Education au sein de

¹⁴ Il s'agit du SPI de Versailles. J'y assurais alors, entre autres missions, la responsabilité de l'équipe ressource de formateurs et didacticiens de toutes disciplines.

l'institution pour en marquer le lien fort avec des options de pratiques professionnalisantes). À l'IUFM d'Aquitaine, les liens entre les chercheurs de divers domaines (sociologie, psychologie, philosophie) sont également réguliers, dans la mesure où tous travaillent sur un même site et partagent étudiants et questionnements. Le séminaire interne de l'EFCS auquel je participe, permet les échanges sur les recherches en cours et le débat des notions qui traversent le monde éducatif. Une thématique offre chaque année la possibilité de s'enrichir des rapports de chercheurs d'horizons divers¹⁵, qu'ils soient issus des sciences dites « dures » ou « molles ».

Enfin, la recherche y est encouragée par la possibilité de participer aux rencontres des réseaux de chercheurs en Sciences de l'Éducation ou dans les domaines de recherche qui sont les miens, ainsi qu'aux colloques ou universités d'été. Ces échanges réguliers permettent de se situer par rapport à l'état de la recherche dans les domaines constitués. Il est de la responsabilité du chercheur de se tenir informé et de confronter ses options avec celles de chercheurs du même domaine, autant que de domaines connexes, d'autant qu'il enseigne dans le domaine de la professionnalisation (IUFM, Master Pro, etc.).

1.2.2. Des questionnements de recherche liés à un environnement spécifique

Mon action de formation consiste à établir des *ponts* critiques entre, d'une part, les théories dont relève la *didactique issue de la recherche* et, d'autre part, les préconisations de la *didactique institutionnelle*¹⁶. Ceci conduit inmanquablement à une prudence terminologique et à procéder à un recul critique sur les textes de l'Éducation nationale. De fait, si les étudiants et les stagiaires sont avides de recettes et de « prêt-à-porter didactique » dans un premier temps, l'approche réflexive et la théorisation de ses actes, autant que l'appui sur des référents explicites, les séduit progressivement et contribue à clarifier leurs pratiques à condition que théories et pratiques aient partie liée.

Mon ancrage professionnel dans un IUFM m'a, par ailleurs, permis de mesurer l'écart existant entre discours et dispositifs réellement mis en œuvre. Dans les faits, la formation unilingue prime largement sur une approche plurilingue dans les formations mises en place tant dans le premier que dans le second degré. On argumente au moyen des restrictions horaires qui ne laissent plus assez d'espace à la didactique d'une discipline. Il est de ce fait important de repérer ce qui freine et limite sa

¹⁵ Ce séminaire, sous la responsabilité scientifique de Franc Morandi, Professeur en Sciences de l'Éducation, se réunit tous les mois et produit une revue trimestrielle intitulée *Esquisse*¹⁵, largement diffusée aux formateurs et chercheurs de l'IUFM ainsi qu'aux partenaires et est consultable en ligne www.aquitaine.iufm.fr.

¹⁶ C'est en particulier dans l'accompagnement des mémoires professionnels, dans les encadrements de formation et par l'observation pour les PLC1, dans le cadre des Ateliers d'analyse de pratiques ou encore dans la préparation des stages en responsabilité des jeunes professeurs des écoles que se gère une démarche réflexive. Dans ces contextes de formation, on convoque des stratégies de recul réflexif sur les conceptions et les pratiques observées ou vécues susceptible de former à la conscience du geste professionnel.

mise en œuvre. Force est de constater que ce n'est qu'à partir d'un certain niveau de formation (les Master) que le plurilinguisme est généralement abordé dans les études en France. Tout se joue comme si une hiérarchie intervenait et que la formation dans « la » discipline primait sur une ouverture au plurilinguisme. Il n'a donc pas été aisé de mettre en œuvre des recherches dans un tel environnement, même si les sujets pour les cohortes existent.

Depuis une vingtaine d'année, mes lectures et réflexions m'ont progressivement amenée à entretenir des rapports privilégiés avec la conception d'une *didactique du plurilinguisme* (Schlußakte der Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa, 1975, Hawkins, 1984, Kingman Report, 1988, Janitza, 1991, Garrett & James, 1992, Conseil de l'Europe, 2001, Macaire, 2001, Candelier, 2003, Beacco, Chiss, Cicurel & Véronique, 2005, Castellotti, 2006, Springer, 2006, Moore, 2007), qu'elle soit au cœur du « couple franco-allemand » (Document 10, document 11) ou de l'éducation à la diversité des langues et des cultures (Volume 4, Repères et outils en formation initiale pour un projet d'éveil aux langues à l'école primaire). Ma conception d'une didactique du plurilinguisme s'affiche comme un cadre de référence pour la recherche sur l'enseignement/apprentissage *et* comme une posture de recherche tout à la fois (Document 1).

J'opte, en recherche, pour deux directions sensibles dans l'enseignement des langues en contexte institutionnel : l'enseignement aux enfants (volume 2) et les usages des TIC (volume 3). Je formule en effet l'hypothèse que ces deux entrées, par leur aspect novateur, questionnent la didactique des langues. Elles sont sources de décentration pour les jeunes professionnels ou étudiants et favorisent en formation un recul réflexif. Elles constituent un outil privilégié pour étudier l'écart entre la recherche en didactique, le discours institutionnel et le poids des habitus professionnels, réflexion qui me paraît un enjeu fort de la professionnalisation des enseignants de langues (Volume5). À cela, s'ajoute la nécessaire prise en compte des contacts de langues qui m'amène naturellement à la question du plurilinguisme et à son traitement didactique (volume 4, volume 1).

En ce qui concerne les recherches en lien direct avec mon enseignement, c'est-à-dire la formation didactique des enseignants de langues, je me penche de manière privilégiée sur l'étude de dispositifs innovants et sur celle de la conception de modalités d'actions de formation, en lien avec les travaux en sciences de l'éducation (Roegiers, 1997, Tardif et Lessard, 1999, Cros et Adamczewski, Gather-Thuler, 2000). Par exemple :

- **des dispositifs de formation continue** : autour de compétences cibles professionnelles partagées (mais non nécessairement communes aux disciplines des enseignants), des dispositifs de formation aux langues pour les enseignants du premier degré, qu'ils en

soient « spécialistes » ou « non spécialistes »¹⁷, sur la formation continue des enseignants en poste, des professeurs tuteurs ou des formateurs, aux apports récents de la didactique des langues, et en particulier pour les formateurs, IEN, IPR et jeunes agrégés, de l'épistémologie de la didactique des langues, etc.

- **des accompagnements d'équipes de langues et de projets d'établissements** sur les questions de l'harmonisation des pratiques évaluatives en langues, sur les activités et modes de groupements favorables à l'autonomisation des élèves, sur les groupes de compétences en langues en lycée¹⁸ (travail interdisciplinaire, en lien avec le français et le service documentaire), sur la pédagogie des échanges, sur les TIC et les langues, l'éveil aux langues, etc.
- **un dispositif de formation linguistique spécifique à l'allemand** sur le développement de la compétence d'écoute et de compréhension, mais également d'expression orale en continu, au moyen de la nomadodiffusion, au service de l'épreuve d'oral du CRPE. Il s'agit de premières réflexions sur le *m-learning*¹⁹ (Document 9)
- **un dispositif de recherche-action sur les approches favorables à une éducation aux langues et aux cultures dès le plus jeune âge**²⁰, etc.
- **un dispositif interculturel**²¹ **de rencontre avec des formateurs allemands à Berlin pour de jeunes enseignants du premier degré** avec des tâches didactiques et culturelles à résoudre durant le séjour,

17 Formations ICFP-CEFOR et recherche 1999-2004. Il s'agit d'une formation en trois ans réunissant des enseignants du premier degré habilités et non habilités. Un parcours commun sur les langues, l'éveil et les stratégies d'intercompréhension linguistique a été articulé avec des temps spécifiques pour les linguistes dans une langue, et pour les non linguistes sur un curriculum et des tâches pour des projets plurilingues. La formation a montré les effets positifs de regards croisés sur les langues, tant en termes de positionnement professionnel qu'en termes de conceptions des langues et de leurs apprentissages. Sur les 50 participants au stage de 3 ans, seuls 4 n'ont pas mis en place l'année suivante des scénarios pédagogiques intégrant des langues, et ce quel que soit le cycle concerné.

18 Un suivi d'établissement sur la notion de compétences en langues en classe de seconde (toutes langues et sections confondues) durant trois ans a permis de montrer que les conditions favorables à un travail d'équipe sont complexes et de nature très variable. Il y a des éléments de nature individuelle, collective et d'autres externes au groupe constitué. La relation au contenu et à l'institution a largement joué dans un premier temps. La relation à une conception de la didactique renvoyant à des théories de référence et à une axiologie a été plus prégnante par la suite. Dès lors que la conscientisation et l'appropriation des théories et de l'axiologie a été possible, les divers enseignants ont été capables de s'organiser de manière autonome et d'entraîner d'autres enseignants dans leur sillage, au point que d'un projet Langues on est passé à un projet sur les compétences en Seconde, toutes langues confondues. Notons au passage que ce projet a vu le jour à St Etienne en 2000, alors que le CECR n'était pas encore diffusé en France.

19 Le *m-learning* est le *mobile learning* par différence avec le *e-learning*, l'enseignement à distance. Le *m-learning* prend en compte les parcours individuels des apprenants, leur autonomisation et varie les rôles du tuteur, en fonction des retours de tâches. Les tâches sont éminemment variées ; le guidage et les outils d'aide sont largement développés et construits ; Les objectifs sont clairement énoncés et validés à chaque micro-tâche (Document 9).

20 Groupe de recherche-action de Toulon (Rapports : Repères et outils en formation initiale pour un projet d'éveil aux langues à l'école primaire ; Éducation aux langues et aux cultures au cycle 2).

21 Dispositif testé en 2006 avec la Pädagogische Akademie de Graz, en Autriche et reproduit avec l'université de Berlin en 2008. S'agissant de jeunes professionnels de l'enseignement, il a été fait appel à leur autonomie pour organiser le déplacement. Ils ont élaboré les sujets à

- **des dispositifs pluridisciplinaires**, dans le cadre de la pédagogie de projet en allemand : le romantisme allemand, la littérature de l'après-guerre, l'abstraction en peinture, l'art dit dégénéré, analyse de films²², recherche sur Internet pour une approche de thèmes culturels intégrant une dimension linguistique²³, etc.

Expérimentation et recherche-action se rejoignent en ce sens que toutes deux tiennent compte à la fois de l'environnement sociétal de l'apprentissage des élèves, dans une approche sociolinguistique, et du terrain institutionnel²⁴ de l'école élémentaire au lycée, dans une approche de politique éducative linguistique, pour y inscrire ressources et tâches en relation avec les divers acteurs, dans une perspective didactique (Jonnaert et Vander Borgh, 1999). Du point de vue de la recherche, une telle approche par l'action place le chercheur en *situation*.

1.2.3. Les suivis de écrits d'étudiants

Outre la recherche et l'accompagnement de projets, je suis amenée à suivre des mémoires et écrits professionnels, ainsi que des mémoires de Master dans diverses universités ainsi qu'à l'IUFM. Les thématiques portent sur la didactique des langues, et concernent le plurilinguisme, l'accueil des enfants issus de la migration, la gestion de curricula, les dispositifs favorables aux apprentissages dans le cadre de la littérature de jeunesse, les enseignements précoces, des dispositifs de FLE dans des contextes non francophones, etc.

J'encourage, auprès des étudiants et stagiaires que je guide, une exigence terminologique, une recherche de référents théoriques dans le domaine ou dans des domaines proches, la prise de *distance réflexive*, sur les pas de Schön et Charlier (Schön, 1994, Charlier, 1998) ou encore ceux de Clenet et de Narcy-Combes (Clenet, 1998, Narcy-Combes, 2005). La recherche stimule l'explicitation de l'axiologie qui porte les individus et dont les conceptions constituent l'un des signes (Macaire, 2000b, 2001, 2001c, 2001d). Sans le sens que l'on confère à ses actes en tant que personne *et* que professionnel, l'action en elle-même ne fournit pas de terreau suffisant pour que le changement se tisse et s'installe. Un aspect qui a pris au fil des années une importance grandissante à mes yeux concerne

produire, listé les personnes à rencontrer, les ressources utiles. Une production écrite et un journal de bord accompagnaient leurs découvertes. Un temps de synthèse a été fait au retour.

²² *Die Ehe der Maria Braun*, de Rainer Werner Fassbinder, *Die unendliche Geschichte*, de Wolfgang Petersen, d'après le roman de Michael Ende, *Momo*, de Johannes Schaaf, d'après le roman du même romancier, parmi les exemples.

²³ Travail de recherche effectué avec Danielle Janitza et Frédérique Laude (IUFM de Paris) pour la production d'un site Internet compagnon interactif en allemand au lycée, accompagnant la méthode *Kiosk*. Cette recherche-développement a, par la suite, été poursuivie avec Dominique Lafargue (Lycée de Parentis) et Christophe Koné (Lycée français de New York).

²⁴ Ces deux notions, d'environnement et de terrain, renvoient à des contextes socioculturels externe à l'établissement scolaire pour le premier et interne pour le second.

ainsi la dimension épistémologique et éthique de la didactique des langues, largement nourrie par Narcy-Combes (Narcy-Combes, J.-P., 2005, 2006).

1.2.4. Les responsabilités au sein de l'IUFM

Dès mon entrée à l'IUFM, j'ai eu diverses responsabilités : la co-animation du groupe de pilotage des ateliers d'analyse de pratiques, la mission d'animation de l'Espace Langues Multimédia, et plus récemment une mission TIC. Je suis membre du comité de pilotage des Présidents d'Universités Numériques en Région dans le cadre d'ACOR²⁵, J'ai eu des responsabilités de coordination de l'unité de concertation disciplinaire langues vivantes de 2003 à 2008. Ces responsabilités fournissent l'occasion de mettre en mots et en actes régionaux les recherches et orientations suivies localement ou au plan international. Cela m'offre la possibilité de créer du lien interne et externe et d'agir au niveau des décisions politiques. La présence dans les rouages de l'université me paraît souhaitable, à côté des temps d'enseignement, d'accompagnement de travaux d'étudiants et de la recherche.

1.2.5. Au sein d'un laboratoire de recherche

À l'heure de mon intégration dans une équipe de recherche, après ma thèse²⁶, des discussions m'ont conduite à rejoindre l'UMR 5191 de l'ENS-LSH de Lyon, au sein du laboratoire ICAR-ADIS, dans le groupe *Plurilinguisme et apprentissages* devenu par la suite le groupe *Plurilinguisme et multimédias* (PluMMe), sous la responsabilité de Christine Develotte. Les chercheurs, issus d'origines géographiques et de contextes professionnels divers, représentent plusieurs langues (allemand, anglais, espagnol, grec, FLE, etc.), ce qui offre une confrontation riche et justifie le nom du groupe *Plurilinguisme et multimédias*. Le groupe étudie des dispositifs d'apprentissage médiatisés, selon deux axes :

- l'appropriation des dispositifs et la définition d'une métacompétence qui constituerait l'un des pivots du nouveau savoir professionnel de l'enseignant.
- L'apprentissage de la langue à travers ces dispositifs. Partant de l'hypothèse que la médiatisation de l'apprentissage de la langue institue des modes spécifiques de fonctionnement cognitifs chez les apprenants, le groupe de recherche s'intéresse au développement de compétences langagières en milieu médiatisé.

25 Aquitaine Campus Ouvert de Région (ACOR) qui organise les implantations des TIC dans les diverses universités de la région, prépare les usages des TIC par des projets (MIPE par exemple) ou est à l'initiative de rencontres comme les universités d'été ou des séminaires spécialisés réunissant des chercheurs de domaines fort divers, voire en partenariat pour l'organisation de manifestations comme le CIUEN, par exemple.

26 Au laboratoire de sociolinguistique de l'université René Descartes Paris V.

Dans les environnements d'apprentissage médiatisé considérés comme une matrice qui permet de circonscrire le champ des recherches, je me suis intéressée aux formes coopératives d'enseignement des langues, en lien avec les usages des TIC (volume 3 et Pochette d'annexes). J'ai retenu l'axe des interactions des acteurs avec ces dispositifs et dont on peut faire l'hypothèse qu'ils contribuent à rompre avec des formes traditionnelles d'enseignement/apprentissage ou à proposer une plus grande variété de formes d'accès au savoir et peuvent offrir de nouvelles perspectives à la didactique des langues. Reste à savoir dans quelle mesure l'usage des TIC conduit peu ou prou à un regard modifié sur les langues/cultures perçues comme objet social.

L'une des recherches-actions (Étude d'un usage de sites Internet par des PLC2 germanistes en formation initiale) porte sur les visites de sites Internet par des stagiaires jeunes professeurs de collèges et lycées en allemand. L'objet d'analyse y est double : Il s'agit d'une part de la mise en relation de la description de sites Internet de villes avec l'appropriation des étudiants (leur cheminement de lecture des sites, leurs choix d'activités) et d'autre part, de la mise en relation des représentations qu'ils portent avec l'exploitation didactique qu'ils vont proposer à leurs élèves. L'étude porte sur les processus d'élaboration de tâches d'enseignement médié. Elle tente d'identifier le cheminement effectué pour aboutir à la tâche et les acquisitions attendues de l'apprenant. Les consultations de sites répondent à des besoins sociaux, les besoins professionnels qu'on y ajoute engagent d'autres modalités de consultation de ces sites, y compris d'autres modalités de travail dans le groupe d'apprentissage entre pairs, en particulier en termes d'échanges (plus nombreux). On y voit se mettre en place le développement d'une métacompétence par l'usage des TIC (Narcy-Combes, 2005, Pothier, 2003, Demaizière, 2007, Guichon, 2007).

Depuis 2005, s'est constitué au sein de l'université Paris 3 le groupe *Tâches et Dispositifs*, mené par Jean-Paul Narcy-Combes. Ce groupe m'a accueillie dès sa création. Il fait partie de l'équipe Didactique des Langues, des Textes et des Cultures (DILTEC) de Paris III (EA 2288). Son projet est *de réunir des travaux concernant des actions et/ou leur mise en place et leur suivi, afin de déterminer un cadre épistémologique, méthodologique et théorique élaboré et rigoureux aux recherches-actions que les praticiens-chercheurs conduisent sur le terrain des pratiques.* (Narcy-Combes, 2005).

Sous l'impulsion de questionnements du DILTEC, dans le groupe Tâches et Dispositifs, je développe une recherche-action sur l'usage des *I-Pods* en formation d'enseignants d'allemand (dans le premier degré). Partant du fait que le temps annuel accordé aux langues (30 heures) est insuffisant pour développer les compétences attendues au concours (le CRPE exige actuellement le niveau B2 du CECRL, à partir de 2010, le niveau C1 sera exigé), et que les séances sont trop irrégulières pour assurer des acquisitions linguistiques solides dans la langue cible, j'ai mis en place une expérimentation de nomadodiffusion avec le groupe d'étudiants PE1, sur une partie de l'année

universitaire (Document 9). Le protocole a prévu un questionnaire initial, des cahiers de bord, des temps de tutorat (avec l'assistant et avec l'enseignant), deux bilans intermédiaires et un questionnaire final. Les résultats au concours ont servi de validation pour le niveau de maîtrise de la langue allemande. Les usages mobiles et non pas seulement d'enseignement à distance ou d'enseignement par tandem à distance me semblent pertinents pour le développement de compétences d'écoute et de compréhension et de production de l'oral. Dans le cas de la nomadodiffusion, les étudiants peuvent s'enregistrer et se faire corriger par l'assistant de langue. Ils sont amenés à résoudre diverses tâches autour de l'écoute et de la compréhension de ressources sonores et de vidéos de courte durée. La nature des documents induit le plus souvent le type de tâches et d'aides (linguistiques, culturelles, méthodologiques, etc.). À l'issue de cette recherche, on peut enregistrer des effets divers : le temps de rencontre avec les langues est démultiplié pour plus de 60% des jeunes, on constate un effet positif sur les attitudes (envie de faire de l'allemand, intérêt pour des questions d'actualité, présence à des propositions de soirées cinéma, etc.), sur les savoir-faire et sur l'autonomisation des étudiants. Le niveau de maîtrise de la langue parlée a également nettement progressé, en termes de fluidité du débit, de prise de parole et d'enrichissement lexical. L'intérêt pour l'allemand a augmenté, les séances de conversation avec l'assistant sont fréquentées avec plus de régularité, les étudiants accèdent plus vite à une compréhension globale des documents sonores, vidéos et même écrits en fin d'année, et avec moins de freins linguistiques que les étudiants des années précédentes. Et enfin, ils se prennent davantage en charge durant les cours traditionnels en présentiel. Les résultats au concours ont été meilleurs en termes de notation, ce qui n'est pas nécessairement un critère convaincant, divers facteurs intervenant en sus. Mais on le remarque, car la validation externe est importante dans les recherches-actions.

Mon groupe de recherche m'a de plus invitée à contribuer lors des journées d'études, l'une sur l'anglais dans le Premier degré, sur les compétences des enseignants du premier degré, et l'autre sur les approches CLIL (textes à paraître sur le site IUFM de Paris). Dans le cadre de la Journée *Notions En Questions* de janvier 2007, organisée conjointement entre le DILTEC, l'Acedle et l'ENS-LSH de Lyon, portant sur *les méthodes de recherche en didactique des langues*, j'ai communiqué sur la recherche-action (Document 1).

1.3. Les réseaux de chercheurs

Si le *réseautage* est propice à la constitution et la circulation des savoirs scientifiques, il se révèle être un indicateur de changement, puisqu'il offre de nouveaux modèles de référents conceptuels et d'outils d'analyse qui permettent de penser ensemble les contextes particuliers pour en chercher le commun ou ce qui est proche. Loin de chercher à réduire les divergences, le réseautage s'en empare et permet par la confrontation de conceptualiser de manière plus généralisante dans le champ concerné²⁷. D'autres cadres d'intervention, qui ne se situent pas dans le monde scientifique, comme le Conseil Régional d'Aquitaine (Macaire, 2004) ou Expolangues (Macaire, 2003) ont permis de commencer à diffuser les travaux en cours sur des dispositifs innovants mettant en œuvre les TIC ou l'émergence d'une « *Eurodidactique* » avec un public plus large, notamment des décideurs institutionnels et politiques. La recherche-action vit de sa compréhension des phénomènes *in situ* mais également des propositions d'action sur ces phénomènes, ce que les relais institutionnels et politiques assurent. Une recherche qui a une visée politique ne fait pas l'économie des contacts avec les décideurs. Elle peut le faire au travers de productions qui engagent une éthique de l'action politique, comme la production de curricula, ou le travail de valorisation des résultats de ses travaux.

Appartenir à un réseau de chercheurs se conçoit également pour moi par l'implication au sein d'associations professionnelles, telles l'ANCA, l'Adeaf (Document 7), EDILIC, ou l'APLV. La recherche remplit une fonction sociale dont la validité est assurée en référence à une communauté intéressée par des problématiques communes ou proches.

Le réseau de chercheurs qui m'alimente surtout est l'Acedle, association à laquelle j'ai adhéré dès sa création par Louise Dabène. On trouvera dans les volumes consacrés à mes articles et publications mon article en hommage à Louise Dabène qui a su constituer une communauté autour de la didactique des langues (Document 24). En tant que communauté scientifique, l'Acedle constitue pour moi un lieu enrichissant d'échanges professionnels autant que privés. J'ai largement bénéficié des travaux et de l'attention des collègues du bureau. Dans le cadre de l'association, que je préside maintenant, nous organisons des journées d'études et des colloques, qui montrent que notre communauté est en mesure de définir son champ d'intervention et de dynamiser des recherches avérées ou émergentes. Ces journées et colloques donnent lieu à publication en ligne sur le site de l'Acedle, initié par Claude Springer, alors à l'université Marc Bloch à Strasbourg.²⁸

27 J'ai été invitée par divers laboratoires à présenter ma contribution aux réflexions didactiques en cours. Il s'est agi du GEPED et du DILTEC, pour citer ceux qui sont en lien directs avec la didactique des langues. Les questions soulevées ont porté sur les interactions en cours de langue (Document 14) et les usages des TIC chez les enfants, lors de la Journée en ligne de l'INRP-ENS en 2002 (Document 10).

28 J'ai été chargée de constituer le comité de rédaction et j'ai coordonné Les Cahiers de L'Acedle n°2 et n°3. J'ai également coordonné la revue pour le numéro spécial des Cahiers de l'Acedle n°4, NeQ.

Ce détour par un récit de vie me permet de souligner que la recherche n'est pas un terrain balisé et cartésien, mais un univers dont on peut, dans mon cas, mesurer les zones éclairées et les choix. Une constante se dégage de mes travaux, le besoin d'intégrer le terrain dans une réflexion conceptuelle compréhensive et d'ouvrir la recherche aux apports et contributions d'autres cultures didactiques.

1.4. Une synthèse en cinq étapes

Le travail de synthèse que je présente est organisé de la manière suivante :

1.4.1. Didactique du plurilinguisme : un cadre conceptuel de référence (chapitre 2)

Le chapitre aborde les dimensions sociolinguistiques, psycholinguistique et didactiques de la notion de plurilinguisme, et se clôt sur les politiques linguistique et la circulation et la diffusion des approches plurilingues. Ce cadre conceptuel intégrateur est aussi une posture de recherche.

1.4.2. Didactique du plurilinguisme : des réalisations concrètes en recherche (chapitre 3)

Ce chapitre présente deux programmes de recherche, l'un mené en regard de la didactique du plurilinguisme, *Evlang*, et l'autre portant sur les didactiques de l'allemand et du FLE en regard, *Tele-Tandem*®. Il s'agit de recherches présentant des dispositifs innovants, engageant des pratiques nouvelles tant chez les enseignants que chez les apprenants. Ce chapitre illustre la manière dont mes travaux se situent dans l'articulation entre action et recherche. L'hypothèse sous-jacente est que le *traitement de nouveaux objets* interroge les conceptions et les pratiques des enseignants.

1.4.3. La recherche-action : cadre d'intervention ou espace de création ? (chapitre 4)

Le chapitre, adossé aux travaux en Sciences de l'éducation et aux sciences sociales, s'ouvre sur une réflexion concernant la notion d'*intervention* et d'*espace de création* en recherche-action. On y verra les exigences et les moyens dont se dote la recherche-action pour cerner des terrains et interpréter des situations dans le cadre de l'institution scolaire.

1.4.4. Accompagner le changement : duplication et transfert (Chapitre 5)

Une première section de ce chapitre aborde la notion de transfert en didactique des langues. À quoi sert le changement ? Peut-il être stable ? À quelles conditions ? À partir de quel niveau de complexité d'une recherche-action en didactique des langues peut-on espérer favoriser l'émergence du changement, le rendre *explicite*, le *stabiliser*, c'est-à-dire pouvoir affirmer que la recherche-action en

didactique des langues a réussi le *pari du duplicable*²⁹ ? Ce qui constitue l'une des limites de la recherche-action, à savoir son caractère restreint au dispositif concerné, mérite d'être revisité pour considérer les indicateurs de transférabilité, pour peu que certaines conditions soient réunies.

Outre les enjeux qu'il représente pour les politiques éducatives dans le monde, le plurilinguisme, en tant que vecteur potentiel de changement, s'inscrit dans une conception de la formation et des enjeux professionnels que j'aborderai dans ce chapitre au travers d'exemples de recherches sur la formation des enseignants.

1.4.5. Epistémologie d'une didactique des langues et du plurilinguisme (Chapitre 6)

Le chapitre conclusif est une mise en perspective épistémologique. Bailly remarque que les modalités de recherche varient selon que les langues sont perçues comme *objet ou moyen* (Bailly, 1993). La recherche-action dans le domaine de l'enseignement des langues postule que les langues, comprises dans la notion de plurilinguisme, sont *à la fois objet et moyen*.

Ce chapitre présente quelques options que je compte privilégier dans mes recherches dans les trois années à venir. Il les accompagne de la réflexion épistémologique dans le champ d'une didactique du plurilinguisme, tel que celui-ci se sera dégagé des chapitres antérieurs, et ce, en relation avec mon positionnement de chercheur.

²⁹ Narcy-Combes, J.-P., séminaire du Diltec, T&D, 2006.

*Une porte était à ouvrir...
J'ai ouvert cette porte,
puis je me suis retrouvé devant cent autres fermées.*

Antonio Porchia, *Voix*, Fata Morgana Éditions, 1992³⁰

CHAPITRE 2

LE PLURILINGUISME : UN CADRE CONCEPTUEL DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre s'organise autour des principaux référents théoriques de la *notion de plurilinguisme, conçue comme un cadre conceptuel de référence* pour mon approche de la didactique des langues. Le chapitre présente tout d'abord certains aspects des *dimensions socio- et psycholinguistique* du plurilinguisme, pour en aborder ensuite la partie didactique, dans ses *hypothèses et méthodes*. Puis, une partie soulève les *enjeux* de la diffusion des approches plurilingues et pluriculturelles *pour les politiques linguistiques éducatives*. Le chapitre se conclue sur le positionnement de l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères.

³⁰ <http://www.antonio-porchia.net/>

2.1. Des répertoires plurilingues/pluriculturels

2.1.1. Multilinguisme et plurilinguisme

La didactique du plurilinguisme telle que je la conçois n'a rien d'un travail de laboratoire. Elle s'inscrit dans des problématiques sociétales. C'est donc par une approche sociolinguistique que débute le présent chapitre. Les recherches en sociolinguistique prennent en compte les réseaux sociaux dans lesquels s'inscrit le langage et les contextes de développement des plurilinguismes. Elles s'intéressent aux contacts de langues et à leurs contextes et développent des réflexions sur les pratiques plurilingues. Pour Moore, la didactique du plurilinguisme est *une notion carrefour* (Moore, 2007).

La notion de plurilinguisme relève d'une *dimension individuelle culturellement marquée*, alors que le multilinguisme est une *réalité sociale partagée*. Un individu peut être monolingue dans une société multilingue (le cas de certains québécois ou wallons, par exemple). Cette distinction est reprise par la Commission de Bruxelles³¹, anciennement Agence Socrates Europe, qui diffuse largement ces principes au sein des instances de décision et d'action en Europe. Une telle définition renvoie à des enjeux politiques et éducatifs. Ceci met, de fait, en avant l'existence de contacts de langues et de frontières entre les langues qui s'appuient sur des notions d'identité et de territoires dans les sociétés de la planète. Pour Gumperz (Gumperz, 1982), les langues sont un capital social et un pouvoir autant qu'une identité. Les institutions scolaires sont amenées à prendre en compte les contextes et réseaux sociaux des plurilinguismes existants, car elles les côtoient au quotidien et parce que la mobilité (voulue ou contrainte) et la mondialisation rendent les contacts de plus en plus fréquents.

Une large majorité de français considère toutefois le monolinguisme comme la norme. Or, la moitié des habitants de la planète, qui en compte plus de six milliards, sont bilingues, à un certain degré, un grand nombre d'individus sont plurilingues, telle est la réalité³², bien que seul le quart des 200 pays reconnaisse un statut officiel à plus d'une langue sur les 8000 parlées. *96% des langues du monde sont parlées par à peine 4% de la population du globe*. Les langues sont un enjeu de pouvoir et sont affectées d'une valeur symbolique pour les nations dont l'école s'empare en valorisant plus ou moins « sa » langue ou les autres langues.

31 Depuis 2004, je suis régulièrement sollicitée comme expert auprès de la Commission européenne de Bruxelles, Division des plurilinguismes.

32 Document : *Éloge de la Diversité*, Journée européenne des Langues, 2001, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Par ailleurs, selon l'enquête de l'*Eurobaromètre 2006* portant sur presque 30 000 individus en Europe³³, au delà de la langue « dite maternelle » (que nous nommerons L1) qui pour les individus recensés est l'une des langues nationales³⁴, le nombre de langues maîtrisées peu ou prou et les compétences en langues « dites étrangères » (nommées ici L2, L3, etc.) augmentent. On observe un glissement des répertoires de langues *acquises*, de langues de la maison, ou de langues de scolarisation vers les répertoires de langues *appprises*³⁵ en contexte scolaire (L2, L3, L4). Les 450 millions d'habitants de l'Europe parlent une vingtaine de langues officielles et 690 autres non reconnues. En 2005, 56% des citoyens européens sont en mesure de mener une conversation dans une autre langue que leur langue 1 (contre 47% en 2001) et 28% en maîtrisent deux (26% en 2001), outre leur L1. 44% reconnaissent ne pas posséder d'autre langue que leur langue maternelle.

Dire que la France, par exemple, est un état monolingue relève d'une représentation erronée, même si cet état possède officiellement une unique langue nationale. La France a ses langues des régions, ses langues de la migration, ses langues de passages et ses langues de contacts³⁶. Or ces langues ne sont pas toutes perçues comme d'égale valeur par les français eux-mêmes ou les habitants de la France. Il n'est pas rare que les langues de la maison soient niées à l'école par les locuteurs eux-mêmes, par exemple, pour mieux s'intégrer et réussir à l'école.

33 28 694 citizens in the 25 EU countries as well as in Bulgaria, Romania, Croatia and Turkey were asked about their experiences and perceptions of multilingualism. (Europeans and their languages (2006), Eurobarometer Special 243, European Commission).

34 As can be expected, the mother tongue of the majority of Europeans is one of the state languages of their country. 100% of Hungarians and the Portuguese as well as 99% of Greeks name their respective state languages as their native language. Nonetheless, a minority speaking either an official EU language other than the state language or a non-European language as their mother tongue is recorded in every country polled. (Europeans and their languages (2006). Eurobarometer, Special 243, European Commission).

35 L'acquisition renvoie au milieu social, dit naturel, l'apprentissage au milieu institutionnel. Comme Martinez (Martinez, 1996), on appellera L1 la langue acquise en premier, dès la petite enfance, qu'elle soit celle du pays où l'on réside, ou celle des parents (souvent dite langue maternelle, de ce fait). Cette désignation a une valeur psycho-affective forte et contribue à la construction des référents linguistiques et de la représentation du réel (fonctions symboliques). L1 est la langue de la maison mais n'est pas nécessairement la langue de scolarisation. On appellera L2 la langue apprise ensuite, apprise à l'école, suivant en cela les travaux de Klein dans son ouvrage *Zweitspracherwerb* (Klein, 1984). La définition qu'en donne Martinez est la suivante : Ce qui distinguera une langue étrangère, c'est son caractère de langue apprise après la première sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente en accompagne l'apprentissage. D'autres acceptions existent selon les études menées. On parlera par exemple de L2, même si elle peut être la troisième ou quatrième langue apprise, la langue seconde étant une langue issue de l'environnement et acquise par contact. Cette langue seconde serait prioritairement une langue de communication pour Martinez, bien que souvent elle constitue aussi un répertoire culturel et d'appartenance à une communauté. Les langues étant une construction, tout contact de langues permet un ajustement et un enrichissement des constructions préalables et généralement établies. L'environnement d'acquisition ou d'apprentissage, autant que le statut des langues, aura des effets sur leur appropriation par l'individu. L'appropriation met en jeu un traitement individuel complexe des données (intrapyschique et interactionnel).

36 Reprenant la distinction établie par Martinez à propos de L1 et L2, on constate qu'en France, la seconde langue de communication est le portugais (Rapport INSEE du Ministère de la Culture, 2002)

2.1.2. Contacts de langues et circulations

À l'aube du 21^{ème} siècle, les réalités sociétales ne sont plus celles du monolinguisme, mais celles d'un multilinguisme de fait, sinon officiellement reconnu, ainsi que de répertoires plurilingues pour les individus³⁷, ce que je présente dès le départ de mes enseignements aux étudiants. Si cette entrée par la sociolinguistique peut sembler prioritairement politique, elle importe car, en tant que chercheur, on ne peut faire l'économie des liens entre didactique des langues et enjeux sociétaux.

Les langues et les cultures, tout comme les individus, non seulement circulent, mais se teignent les unes des autres, s'enrichissent de leurs contacts réciproques et inventent de nouveaux contenus (certains domaines sont particulièrement riches d'emprunts, comme le monde de la nourriture, celui de la navigation, celui des TIC, etc.)³⁸. On assiste ainsi à des variations de langues qui s'expriment dans les transmissions familiales en termes de ruptures et de passages. Le monde est ouvert, les frontières des langues et des cultures sont-elles pour autant en voie de tomber ? L'objet langues qui intéresse les linguistes, et, pour une part, les didacticiens, dans sa transmission, est un objet évolutif, dépendant d'un va et vient entre dimension historique, géographique, culturelle pour ne nommer que ces variations. On intégrera dans le rapport à la norme les variations des objets langues et leur contextualisation. Ce qui aura des effets sur des notions utiles à la didactique des langues telles celle de *bilingue*, ou celle de rapport à l'*erreur*. Une didactique du plurilinguisme est conviée à considérer l'objet langues dans ses interrelations entre son champ d'usage³⁹ et ses évolutions.

La diversité des langues et leurs circulations respectives devraient être considérées comme une richesse, tout comme la biodiversité. Toutes les langues et les cultures ont une égale pertinence et une égale valeur humaine et chaque individu dispose de sa manière à lui de saisir le monde (de le comprendre) et d'y vivre (d'agir dans et sur le monde), tandis que chaque état a sa manière propre de considérer sa langue et celles de son environnement géopolitique. Dans cette conception des langues, se lisent des choix éthiques qui ne seront pas sans effet sur les orientations des politiques linguistiques au niveau des états ou d'une communauté, comme l'Europe, voire des apprentissages au niveau individuel.

Le statut des diverses langues et cultures des états varie en fonction de *situations d'usage* (langues parlées ou écrites par exemple), qui en constituent les normes, ou de *situations de référence*

37 On distinguera ici le multilinguisme référé aux peuples, et le plurilinguisme qui renvoie aux citoyens en tant qu'individus, d'où la référence à leur capital linguistique référencié en biographie langagière et compétences plurilingues, selon les auteurs (Coste, 2002).

38 On consultera par exemple le module *Evlang* sur les emprunts que j'ai coordonné à l'université René Descartes-Paris V en 2000. On renverra ici aux ouvrages d'Henriette Walter, tels *Honni soit qui mal y pense, L'aventure des langues en occident*, etc., parus en livre de poche, Hachette.

39 Par champ d'usage, on entend aussi l'*environnement d'usage* et pas uniquement la *pratique linguistique et les compétences pragmatiques* mises en jeu.

normatives (le monde de l'économie entretient le courant anglophone anglo-américain, par exemple, le français standard est la langue de l'école, etc.). En France, comme dans de nombreux autres pays, deux uniques langues, l'anglais et la langue nationale, échappent à la valorisation *versus* dévalorisation des langues, pour se voir attribuer un *statut survalorisé*. Il est courant par exemple d'entendre dans les médias français parler de *l'enseignement de l'anglais à l'école et non de l'enseignement des langues à l'école* (Document 11), alors que la diversité et le choix de la langue sont prônés dans les discours politiques et les textes de l'institution scolaire⁴⁰. De fait, ces pays vivent ce que Candelier nomme un *bi-ethnocentrisme*.

Tenant de prendre en compte cet état de fait, l'IUFM d'Aquitaine a proposé durant quelques années un module de didactique des langues pour les PLC2 commun à plusieurs langues, l'italien, le portugais, l'allemand et le basque. On les nommait les *langues de moins grande diffusion*, par opposition à l'anglais et l'espagnol, réunissant de nombreuses cohortes d'étudiants. Les préoccupations communes de ces jeunes professeurs de collèges et lycées, tel l'enseignement à des petits effectifs, les projets langues dans un établissement scolaire, etc. ont favorisé un plan de formation commun. Des arguments d'économie ont présidé à ce regroupement qui n'a pu perdurer puisque toutes ces langues, à l'exception du basque, ont disparu de la formation initiale à Bordeaux. Et ce, en un temps où la signature des 40 ans du Traité de l'Elysée (pour l'allemand) renforçait le discours officiel de redéploiement de la langue allemande et de son enseignement sur le territoire français conjointement avec une action similaire en Allemagne.

La francophonie, pour sauver son existence, se développe autour de thèmes liés au plurilinguisme. *Prenons l'exemple du français. A peu d'exceptions près, il n'est plus enseigné, ni sur le plan européen, ni sur le plan mondial. Or, il n'y a aucune raison d'enseigner le français comme deuxième langue étrangère (ou même comme première avant l'anglais), si ce n'est dans le cadre d'une politique éducative linguistique et culturelle de la diversité*, écrivait Lüdi (Lüdi, in : Martinez & Pekarek Doehler, 2000). Le même argument est valable pour les langues en danger, l'allemand, l'italien pour ne nommer qu'elles. On voit ainsi naître des maisons des langues, des associations de centres culturels, dont les visées ne sont plus unilingues, mais bien solidaires, y compris par rapport à la diglossie naissante anglais/ L1. Un objectif commun de construction d'un répertoire plurilingue tout au long de la vie est un enjeu sociétal. En sera-t-il de même dans les universités où verront le jour des Maisons Internationales des Langues et des Cultures ?

40 On constate toutefois que ce n'est pas si simple, car si le discours officiel prône la diversité, les dispositifs eux sont bi-ethnocentés. La répartition des langues dans l'enseignement du premier degré par exemple, selon les chiffres de la DESCO, montre en 2005 la prédominance de l'anglais depuis plusieurs années. 81,6 % des groupes d'élèves du cycle III dans le secteur public bénéficient de l'enseignement de cette langue. Cette proportion dépasse 90 % dans soixante-huit départements et se situe au dessous de 60 % dans six autres. L'enseignement des autres langues vivantes, ainsi que celui des langues régionales, connaît un léger recul.

Nombre de peuples européens, les allemands par exemple pour des raisons historiques, n'ont pas autant valorisé leur idiome, mais ont souhaité l'intégrer dans une dimension européenne et non « nationale » qui place leur langue à côté et non *au-dessus* d'autres langues ou mieux, *en relation* avec d'autres langues. Tant et si bien que la littérature de « l'année zéro »⁴¹ se trouve réduite à sa plus simple expression formelle, avec une grammaire minimale, ce que l'on découvre dans les nouvelles⁴² de Wolfgang Borchert par exemple. Quant à celle des années de la chute du mur, elle intègre des écrits d'auteurs venus de l'est ou issus de la migration, en particulier turque et dont la culture d'origine colore la langue allemande. Ici, il ne s'agit pas de minorer ou de survaloriser une langue, mais de la concevoir dans un ensemble intégratif en construction.

D'autres états, comme les pays scandinaves⁴³, ont retenu la notion de familles de langues qu'ils appliquent à l'enseignement. La parenté forte à l'écrit (85% des mots se ressemblent tant dans la forme que dans leur sens) a favorisé l'appartenance à une communauté linguistique. À l'oral en revanche, les différences entre le danois, le suédois et le norvégien sont importantes tant en ce qui concerne la prononciation que l'accentuation. Le recours à des stratégies compensatoires verbales (explications) et non verbales (gestuelle par exemple) s'avère alors nécessaire pour que l'intercompréhension fonctionne avec succès entre les membres de la communauté scandinave. De telles stratégies contributives du développement d'une communication réussie sont mises en place dans le système scolaire. Les apprenants scandinaves sont donc formés à l'intercompréhension entre familles de langues. C'est un modèle utile pour d'autres familles de langues. Une attitude consistant à admirer le modèle des scandinaves, car ils parlent tous anglais, qu'ils apprennent pour sauver leur langue est relative à cet unique élément du dispositif global et ne prend pas en compte les autres aspects de l'enseignement des langues, ni le statut des diverses langues concernées. Dans ce troisième exemple, après le cas du français, celui de l'allemand, on peut considérer que les langues sont ici perçues en relation avec leur famille d'appartenance pour des visées d'intercompréhension entre les peuples. Le projet *EuroCom* porte pour les langues romanes, germaniques et slaves. Il vise l'intercompréhension linguistique entre langues de même famille⁴⁴.

2.1.3. Des répertoires individuels au sein d'une société apprenante

On ne peut contester l'importance d'une lingua franca représenté de nos jours par l'anglais, dans le contexte de la globalisation engendrée par les télécommunications, le tourisme et le

41 « L'année zéro » est l'année de la fin de la seconde guerre mondiale, 1945.

42 On remarquera au passage que la nouvelle, une forme littéraire brève, est un genre fort apprécié durant cette période en Allemagne, parce que la littérature, comme la société se reconstruit.

43 Auxquels s'ajoutent la Finlande, l'Islande et le Groenland, dans la mesure où l'une des trois langues scandinaves, le danois, le norvégien ou le suédois est enseignée dans ces pays.

44 www.eurocomcenter.com.

commerce. Cependant, la seule connaissance de l'anglais, envisagé comme langue véhiculaire de communication internationale apparaît insuffisante pour permettre à l'Europe de rester présente dans la compétition économique internationale et de sauvegarder sa diversité culturelle. (§ 4 de l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe, 1998, cité dans Raasch, 2001)

Comme on le lit ci-dessus, le *statut* des langues, explicite ou non, est largement relatif au *pouvoir* exercé par les communautés linguistiques et économiques et aux *relations* qu'entretiennent les peuples avec leur(s) idiome(s) et leur histoire. Pour le linguiste en revanche, pour qui la langue est un objet d'étude, les langues ont toutes la même *valeur*. Pour le didacticien, et en particulier le didacticien des langues, et à plus forte raison celui qui place le plurilinguisme au cœur de ses préoccupations, la question du statut des langues est éminemment centrale, elle fait intervenir la notion d'*environnement* ou de *contexte*⁴⁵, en particulier socioculturel et éducatif, tout autant que celle de *répertoire plurilingue* (Coste, 2002, Moore, 2002, Castellotti, 2006).

Alors que la compétence plurilingue est davantage qu'une somme de compétences monolingues, celle-ci n'est pas toujours perméable à l'institution scolaire. En tant qu'individus, membres d'une communauté sociale de référence, les apprenants de l'institution scolaire ne sont pas uniquement confrontés aux langues/cultures à l'école mais aussi dans leur quotidien. Les *environnements d'usages des langues* (de l'immersion dans une culture en premier lieu, aux apports des cultures/ langues autres dans un second temps) font apparaître la nécessité de développer des compétences diverses liées à ces divers usages, en fonction de besoins répertoriés et visés, mais aussi en fonction des environnements d'usages des langues⁴⁶.

Ainsi, pour 74,2% des parents d'Europe, apprendre les langues de l'Europe contribue d'abord à améliorer l'avenir professionnel des jeunes⁴⁷. D'autres facteurs de motivation pour un apprentissage des langues sont retenus dans les études européennes : la conscience d'une appartenance à une communauté de référence porteuse de valeurs partagées, l'espoir ou la possibilité de mobilité des biens et des personnes dans l'espace européen, ou le plaisir de communiquer avec d'autres cultures, du moins pour un public adulte. Dans les contextes d'usages des langues, se constitue un *patrimoine linguistique et culturel* fait de compétences, constituées en répertoire plurilingue et pluriculturel qui contribue à la *construction identitaire* des individus par les interactions au sein ou entre *situations de*

45 La notion de contexte est souvent associée à des adjectifs comme culturel, social etc. Le terme renvoie à deux types d'oppositions que relèvent Coste (Coste, 2003) : l'une quant à l'extension à lui donner, l'autre quant à la relation établie entre acteurs et contextes. Soit le contexte est pensé comme préexistant et influant sur les comportements, verbaux et autres, des acteurs ; soit les acteurs sont posés comme créant ou re-catégorisant le contexte, le redéfinissant et contribuant à le transformer par leur interaction même.

46 Les questions de littératie sont particulièrement intéressantes au niveau des apprentissages premiers en langues. Et en particulier le rapport oral/ écrit.

47 Eurobaromètre, Les européens et les langues étrangères, Bruxelles, février 2001

contacts de langues et de cultures (Castellotti, 2006, Moore, 2007) rencontrées ou imaginées (Macaire, 2001, Document 20). Il s'appuie sur la valeur symbolique des langues. Ce *répertoire* peut être évalué, au cœur de l'institution scolaire (Springer, 2006), ce qui en constitue une reconnaissance explicite. De ce fait, la recherche est alors amenée à décrire les composantes du *répertoire plurilingue et pluriculturel* et leurs interrelations, mais également des critères d'évaluation de ces compétences. Cette dernière notion de répertoire, déjà objet de la didactique, met en avant les divers champs d'utilisation des langues et les niveaux de compétences en jeu dans l'apprentissage et l'usage des langues, tel que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2000) les expose.

Les études sociolinguistiques du plurilinguisme en France s'orientent dans deux directions principales : d'une part celles qui se centrent sur des principes d'explication sociaux et celles qui s'orientent sur l'approche linguistique du plurilinguisme. Les questions afférentes aux parlars bilingues relèvent de ce second axe (Gajo, 2001 par exemple), tout comme l'étude des sociolectes, tels les parlars enfantins ou les parlars des banlieues. Alors que les recherches sur la transmission, les usages des langues et les variétés en famille relèvent du premier axe (Billiez, 1998, par exemple).

Un aspect de la sociolinguistique est également éclairant pour le propos. Une analyse comparative de corpus de production discursive de bilingues (franco-turcs) et de monolingues (français)⁴⁸, ainsi qu'une analyse de récits d'enfants plurilingues⁴⁹ montrent l'intérêt de l'approche culturelle à côté d'une approche linguistique. A partir de corpus différents, les deux auteures distinguent dans des productions écrites d'élèves les interférences purement linguistiques d'interférences pouvant relever de phénomènes culturels. Dans le premier cas, les normes scolaires sont respectées (orthographe), mais les normes discursives varient (usages des guillemets par exemple, image du professeur), indiquant des références à des réalités socio-culturelles différentes. Dans le second cas, chez les enfants plurilingues, ce sont les univers culturels qui marquent les récits, plus que des différences linguistiques issues des origines de ces élèves.

L'enjeu de la didactique consiste à développer de manière harmonieuse les compétences plurilingues et pluriculturelles dans un continuum, et non dans une rupture entre les langues/cultures. La construction de la didactique du plurilinguisme se réalise selon Moore (Moore, 2007) au carrefour des approches sociolinguistiques (Zarate, 2003), de la didactique des langues, amorcée par Dabène (Dabène, 1994) et de l'action sociale, telle que Billiez la décrit (Billiez, 1997).

Des contributions de la sociolinguistique, on retiendra pour le propos du chercheur didacticien :

⁴⁸ Gonac'h, J. Interférences linguistiques et culturelles dans les écrits des lycéens et étudiants d'origine turque en France, *Glottopol*, n°5, janvier 2005, 6-27.

⁴⁹ Leconte, F., Récits d'enfants bilingues, *Glottopol*, n°5, janvier 2005, 27-44.

- que la situation contemporaine fait que *plusieurs langues* sont utiles pour vivre dans le monde ;
- que ces langues devraient être comprises et apprises *en interrelation* entre elles ;
- que les *langues de l'environnement proche* ont une importance non négligeable pour l'éducation citoyenne et la cohésion sociale ;
- que la politique linguistique d'un état devrait être élaborée dans le *respect de sa diversité linguistique et culturelle* ;
- que tous les états ne font *pas* nécessairement des choix de politique linguistique *identiques*, en fonction du statut qu'ils accordent à leur langue et aux autres ;
- que la compétence plurilingue et pluriculturelle – donc individuelle - se présente généralement comme *déséquilibrée*, en termes de maîtrise d'une langue par rapport aux autres, et que cela est variable selon les langues⁵⁰.
- Que les héritages culturels et l'appartenance culturelle sont à prendre en compte au même titre sinon plus que les registres linguistiques de bi- plurilingues ;
- que les interrelations entre les langues/cultures contribuent à fonder une identité et des valeurs partagées ;
- Que les langues et les cultures contribuent à la construction identitaire des individus et des peuples.

2.2. La dimension psycholinguistique des apprentissages en langues

L'enjeu premier de l'approche des psycholinguistes consiste à différencier l'apprentissage de l'acquisition naturelle (la L1), de l'acquisition naturelle d'une L2 en situation de bilinguisme, et de l'apprentissage d'une L2 en situation scolaire exolingue. Pour les didacticiens des langues dont Bailly (Bailly, 1998), la classe de langue est un terrain artificiel où l'on joue aux langues. De ce fait, les situations d'échanges n'y sont pas naturelles, ce sont celles de *locuteurs*, rarement celles de *d'énonciateurs* des énoncés qu'ils produisent (Bailly, 1998).

2.2.1. Principes de l'apprentissage des langues

Apprendre est un processus, dont l'origine réside dans le désir de savoir ou celui d'apprendre. Les affects jouent un rôle important dans la mise en route de l'acte d'apprendre les langues par exemple. La motivation est un moteur puissant de cet acte. On distingue des motivations extrinsèques et des motivations intrinsèques (Aumont & Mesnier, 1992). Chez les adultes, la motivation n'est pas de même nature que chez les enfants. On peut dire qu'elle est plutôt de type extrinsèque, c'est-à-dire

⁵⁰ Certains locuteurs ne sont pas en mesure d'écrire une langue, alors qu'ils en écrivent un autre. Certains ont des compétences réceptives dans une langue du fait d'usages professionnels, comme la lecture de la presse spécialisée, etc. (voir le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 105)

liée à un projet, désir de l'objet, préexistante à l'acte d'apprendre, chez les adultes, alors que les enfants n'ont pas *a priori* le désir des langues, ils sont soit comme poussés aux langues (sous l'influence de leur environnement proche) ou y trouvent leur motivation dans l'action, c'est-à-dire une motivation en situation, une motivation intrinsèque. D'où l'importance de situations ludiques et stimulantes pour leur âge.

Aux théories behaviouristes, ont succédé les théories cognitivistes, pour lesquels on distingue les courants innéistes, et constructivistes. Les innéistes, ayant foi en la constante d'un code naturel qui fait passer de L1 à L2 et copie pour ainsi dire le modèle. Ces modèles sont abandonnés aujourd'hui, les recherches ayant montré qu'une immersion simple ne suffit pas à apprendre autre chose que des blocs lexicalisés, et qu'une création de langues s'avère difficile. Un apprenant doit, au contraire, construire, déconstruire et reconstruire son système de langue 2. La construction d'un objet de savoir est désormais reliée à des facteurs cognitifs. Toutefois, le sujet *se donne ou non le droit* d'exercer son indépendance dans l'acte de construire un objet. *L'enjeu pédagogique est d'aider l'apprenant à se construire une image de lui-même qui soit valorisante à ses yeux* (Barth, 1993). En situation scolaire, l'apprentissage est plus ou moins stimulé par les tâches proposées aux élèves, la relation au savoir en dépend fortement. S'opposant à celles de Piaget, qui affirme qu'un développement minimal est nécessaire pour apprendre, les théories de Vygotski, plus rapidement répandues dans la germanistique, en particulier par les travaux de Jean Janitza (Janitza, 1989) font apparaître que le développement est, au contraire, comme entraîné par l'apprentissage, puisque l'on propose des tâches plus élevées que son niveau à l'élève ; C'est la théorie de la zone proximale de développement (ZPD). C'est l'approche des constructivistes. Or, pour nombre de pédagogues, le savoir est d'abord *savoir pré-construit*. Ces enseignants ont une représentation du monde et de la discipline langues vivantes qui est finie, validée. C'est le mythe du natif bilingue et de la langue parfaite. Cette vision s'oppose à l'autre, plus pertinente, celle de la *construction du savoir*, par approximations, par essais-erreurs, relative au temps et provisoire (Astolfi & Peterfalvi, 1998, Barth, 1993, Jonnaert, et vander Borght, 1999).

L'enfant se construit d'abord en relation sociale, pour Piaget avec l'adulte, pour Vygotski avec ses pairs. La dimension sociale de l'apprentissage est ainsi affirmée. L'acte d'apprendre trouve donc sa genèse dans les interactions. Pour Malglaive, c'est dans l'action que se construit l'apprentissage :

C'est à l'occasion de l'action, souvent dans l'action elle-même, que s'accomplit un travail de la pensée. [...] Ainsi, dans et par l'action, savoirs théoriques/savoirs procéduraux et savoirs pratiques/savoirs-faire se substituent les uns aux autres, s'interpénètrent, se combinent en s'entremêlant. (Malglaive, 1990)

Toutefois, acquérir une langue en contexte scolaire se réalise pour une large part dans l'utilisation, la pratique de cette langue, dans des situations qui sont l'unité centrale de l'apprentissage

et qui créent du besoin et le sens. Mais également, pour une autre part, moindre en durée et fréquence, dans des activités d'analyse des phénomènes de langues, dans une observation raisonnée ou distanciée de l'objet langue.

2.2.2. Le mythe du bilinguisme scolaire chez les jeunes apprenants

L'une des questions les plus nouvelles concerne les apprentissages selon les âges. D'après les experts du domaine et les travaux récents sur les apprentissages dits précoces et en particulier du bilinguisme (Gajo, 2001, Gaonac'h, 2006, Feuillet, 2006, Feuillet, 2008, Delpy, 2006), on sait que les apprentissages chez les enfants ne sont en rien similaires à ceux des adultes.

Les enfants, dans la plupart des cas, n'ont pas fait d'autre expérience linguistique que celle de leur L1. Ils ne peuvent comme les adultes s'appuyer sur les stratégies opérationnelles explicites pour l'apprentissage d'autres langues antérieures. Selon Johnson et Newport (Johnson & Newport, 1991⁵¹, cité par Gaonac'h, 2006), les performances individuelles des enfants avant 7 ans sont faibles, pour un même âge d'arrivée dans le contexte linguistique dominant, et fortes au-delà de 7ans. Gaonac'h précise :

Ce constat conduit les auteurs à émettre l'hypothèse que *l'apprentissage serait réalisé avant 7 ans à travers des mécanismes largement communs à tous les individus, alors que les apprentissages réalisés au-delà de l'âge de 7 ans seraient réalisés à travers des mécanismes liés à des caractéristiques propres aux individus ou aux situations d'apprentissage*. Il semblerait donc, selon les travaux de DeKeyser (DeKeyser, 2000) que les apprentissages des enfants et ceux des adultes soient de *nature* différente, reliés aux mécanismes implicites (chez les enfants) et explicites (chez les adultes). Gaonac'h reste pour sa part prudent, et suppose *que plusieurs mécanismes peuvent être présents simultanément, si l'on veut rendre compte de la complexité de l'apprentissage des langues en milieu institutionnel avec de jeunes enfants.*(Gaonac'h)

Chez les enfants, selon des approches récentes et des expériences par IRM, les savoirs linguistiques s'inscrivent avant 5 ans dans une même ère du cerveau, qu'il s'agisse de la L1 ou d'une L2, L3 etc. Tout fonctionne comme s'ils disposaient de plusieurs L1. En revanche, lorsqu'ils apprennent une langue à l'école, c'est-à-dire après 5 ans, une autre aire cérébrale est dévolue au traitement de L2. Il semble que cette aire prenne en charge les autres langues apprises ensuite.

Mais toutefois, les langues n'ont pas le même statut dans cette unique aire du cerveau : en effet L2 serait, selon les neurolinguistes, une *langue passerelle*, favorisant les échanges entre L1 et les autres langues. Ceci explique les interférences fréquentes entre L2 et L3 chez les apprenants de collègue

⁵¹ Johnson, J.S. & Newport, E.L. (1991). Critical period effects on universal properties of language : the status of subadjacency in the acquisition of a second language. In : *Cognition*, 39, 215-258.

et de lycée. L'hypothèse du chercheur suisse Grosjean (in: Hufeisen, 2005) est que le « mode linguistique étranger » sur lequel fonctionne notre cerveau empêche apparemment le recours à la langue maternelle. Ces constats nous amènent à nous interroger non seulement sur la façon dont on apprend les langues, mais également sur la façon dont on gère les rapports entre elles dans l'apprentissage. Ces rapports semblent plus fructueux que la *vox populi* ne le laisse penser⁵².

Les enfants sont en mesure d'apprendre des blocs de sens en L2 et de produire de manière expérimentale des ensembles de sens complets, même si c'est par tâtonnements, alors qu'en L1 ils ont tendance à construire progressivement le sens par mots ajoutés, donc de manière cumulative. Or, nos données empiriques, relevées sur des vidéogrammes réalisés durant plusieurs séances de cours de L2, semblent indiquer que les enfants plongés dans un environnement d'interaction forte sont davantage stimulés et produisent des réalisations langagières plus longues et dont le sens est mieux adapté à la situation. Ainsi *l'effet-maître* serait important ainsi que l'effet classe. Si, en outre, *l'environnement* scolaire est porteur, les acquisitions seront renforcées parce que valorisées.

Les contributions des psycholinguistes (Gaonac'h, 2006, Hufeisen, 2005) nous renseignent sur les apprentissages précoces en les considérant non comme des handicaps, mais comme des chances à saisir. Ainsi les cerveaux apprenant plusieurs langues bénéficient-ils des interférences entre ces dernières (Hufeisen, 2005). Un certain degré d'interaction entre les langues est inévitable, même souhaitable pour construire le nouveau code et se l'approprier. Ainsi, les interférences et les erreurs ne sont que des étapes de la construction de son propre répertoire langagier, se construisant par étapes intermédiaires, l'interlangue.

2.2.3. La motivation

Un autre apport de la psycholinguistique, non moins négligeable, concerne le facteur « motivation » dans la fixation des savoirs linguistiques. Si des adultes sont motivés pour un apprentissage des langues, parce qu'ils ont des besoins (qu'ils doivent ou souhaitent vivre ou travailler dans un autre pays, qu'ils sont amoureux, chantent dans une chorale, etc.), leur apprentissage sera facilité au début. Les enfants n'ont pas de motivation en dehors des tâches proposées, rarement des facteurs de motivation en amont. Ainsi, un enfant qui décide, consciemment ou non, que L2 ne l'intéresse pas ou ne lui plaît pas (attitudes négatives), ne progressera que difficilement dans ses acquisitions en L2, mais également en L3. Alors qu'un adulte peut s'auto-motiver. Ici, les psycholinguistes mettent en cause, non la langue en tant qu'objet, mais plutôt les méthodes d'enseignement auxquelles est soumis l'élève (démarches pédagogiques) et les relations qu'il entretient avec son enseignant et son groupe classe (affects). Les études pratiquées aux Etats-Unis sur

⁵² On entend souvent dire qu'on ne peut pas apprendre une langue en même temps qu'on apprend à lire et à écrire, ou que les langues *se mélangent*, si on en apprend deux en primaire.

les apprentissages d'une langue chez des adultes et des enfants durant une année montrent que les adultes progressent plus vite. Au bout d'un an, la tendance s'inverse.

Afin que la circulation entre les langues se déroule au mieux, la confrontation à plusieurs langues en même temps est favorable. La conscience métalinguistique est stimulée dès lors que les élèves comparent les langues. C'est ce qui a constitué le point de départ de l'éveil aux langues. Les travaux de Gombert (Gombert, 1990) et ceux de Dabène (Dabène, 1994) ouvrent la voie de l'acquisition de compétences métalinguistiques, que les démarches plurilingues vont largement explorer au profit du développement de l'intérêt pour d'autres langues.

2.3. Des principes didactiques pour l'enseignement des langues aux enfants

On peut ainsi distinguer, au plan des choix et des principes didactiques pour l'action avec de jeunes enfants, quatre principes didactiques majeurs qui guident la recherche.

2.3.1. Des principes liés à la personnalité de l'enfant et à son fonctionnement cognitif

Ces principes majeurs sont:

- l'exposition fréquente à la langue étrangère,
- la prise en compte de la totalité des caractéristiques de l'apprenant,
- l'encouragement de la tolérance à l'égard des autres et la familiarisation à d'autres systèmes de valeurs.

2.3.2. Des principes généraux liés à l'apprentissage : les concepts didactiques et l'apprentissage en général

Ces principes majeurs sont:

- la prise en compte des stratégies et des styles d'apprentissage des enfants,
- la mise en œuvre de contextes signifiants et de domaines thématiques adéquats,
- la compréhension précède la production.

2.3.3. Des principes liés à l'apprentissage des langues: questions psycholinguistiques et transformations méthodologiques

Ces principes majeurs sont:

- l'apprentissage holistique des langues,
- une approche visuelle et un apprentissage multisensoriel ,
- un apprentissage spécifique à l'âge, utilisant pleinement les prédispositions physiques de l'enfant et centré sur une approche multisensorielle et des démarches de dire et faire par exemple.

2.3.4. Des principes spécifiques de l'apprentissage des langues chez les jeunes enfants.

Ce sont:

- une motivation positive à l'égard de l'apprentissage,
- la formation de l'oreille par des contributions sonores culturellement marquées,
- la formation de la prononciation,
- la compréhension des rapports entre phonie et graphie,
- les liens entre les langues,
- un monde ludique et de fiction voisinant avec des réalités concrètes du quotidien

Dans l'apprentissage des langues pour tous apprenants, les adultes y compris, la pédagogie active, la pédagogie de découverte ou encore l'aspect multisensoriel sont importants, mais ils ne le sont pas autant que pour les plus jeunes enfants, aux débuts de leur apprentissage. Le passage par le faire et l'ancrage corporel sont particulièrement favorables à la mémorisation. On pense ici aux travaux de Gardner sur les intelligences multiples (Gardner, 1996), aux approches gestuelles⁵³ (jeux de doigts, mimes, jeu de muet, etc.) de la TPR (*total physical response*)⁵⁴ et au *Drama* (Aden⁵⁵, in Tardieu, 2006).

L'apprentissage précoce des langues est mû par une réelle prise en compte de la dimension holistique et de l'apprentissage multisensoriel notamment : ceux-ci permettent en effet un développement très progressif de l'apprentissage des langues et assurent la continuité. L'enseignement des langues aux enfants n'est pas le calque de celui des adultes, voire celui des adolescents.

D'après les travaux de Young, de tels principes semblent avoir *les plus fortes implications sur la formation des enseignants, et, dans une mesure légèrement moindre, sur la pratique en classe* (Young, 2006).

⁵³ On renverra ici aux travaux sur les rapports entre verbal et non verbal dans la communication (Lightbown & Spada, 1993, De Ruiter, 2000, Mc Neill, 2000, Tellier, in Feuillet, 2008), dans le cas des enfants, à l'ouvrage de Colletta, J.-M., *Le développement de la parole entre 6 et 11 ans. Corps, langage et cognition dans les premières conduites discursives*. Paris : Pierre Mardaga, 2004.

⁵⁴ La TPR est une méthode d'apprentissage des langues venue des USA. James J. Asher en est le promoteur. Son livre *Learning another Language through Actions* en est à la 6^{ème} édition. La démarche repose sur le présupposé que l'enfant apprend d'abord par écoute, imitation et avec ses sens, avant de produire une langue correcte. Des jeux pédagogiques ont ainsi vu le jour, qui favorisent l'ancrage multisensoriel en compréhension avant d'aller vers la production. Les jeux reposent sur un lien entre les langues et l'action de l'apprenant. Ceci est surtout valable pour l'acquisition du vocabulaire.

⁵⁵ Joëlle Aden explique dans un chapitre de l'ouvrage de Claire Tardieu, comment l'enseignement des langues aux jeunes enfants doit favoriser le passage de formes figées à des « formes inédites ». L'improvisation, la théâtralisation permettent non seulement de prendre en compte le corps, mais mettent en jeu les intelligences multiples.

2.4. Du multilinguisme sociétal au projet d'éducation plurilingue en milieu institutionnel

La diversité des langues est un fait sociétal, les répertoires plurilingues acquis ou appris en sont le reflet pour les individus. Une approche plurilingue met l'accent sur le fait qu'un individu ne sépare pas ses expériences linguistiques dans des tiroirs différents les uns des autres, mais les articule, de manière corrélée, en une compétence nouvelle. Alors qu'en 2001, Coste parle de *divorce entre école et plurilinguisme*, comment l'école gère-t-elle ces réalités aujourd'hui ?

La prise en compte de ce fait sociétal amène à adopter le point de vue didactique : *Il ne s'agit pas d'établir de nouvelles vérités, mais d'expliquer de nouveaux phénomènes sociétaux que l'ancien paradigme ne prenait tout simplement pas en compte.* (Springer, 2006). Plus loin, l'auteur poursuit en ces termes : *Les nouveaux contextes sociaux et éducatifs imposent à la recherche en didactique des langues de s'intéresser à cette pluralité des contextes d'apprentissages et d'usages des langues, si elle veut remplir sa fonction sociale.* (Springer, 2006)

Les visées de l'enseignement des langues se trouvent infléchies par le constat précédent, tout autant que par le taux d'échec scolaire des enfants issus de la migration, qui pourtant disposent de répertoires de langues plus riches que les monolingues. Il ne s'agit plus d'acquérir la maîtrise d'une ou plusieurs langues chacune pour elle, en référence à un locuteur natif qui serait le modèle idéal et la norme de chaque langue. *Le but de l'enseignement des langues est avant tout de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place* (CECRL, 2000).

Le système éducatif français offre un large choix de langues⁵⁶ et semble de ce fait garantir une éducation plurilingue. Or l'offre d'enseignement se voit restreinte du fait que l'anglais soit majoritairement retenu par les familles pour l'apprentissage d'une langue à l'école⁵⁷ et l'espagnol majoritairement appris ensuite au collège⁵⁸. Cet écart - ce décalage - entre l'offre et la demande sociale n'a, à ce jour, pas trouvé de solution, quand bien même des approches comme l'*éveil aux langues* (Candelier, 1998, 2001b, 2003, document 12, document 13) répondent aux incitations des programmes de l'école primaire qui requièrent que *les élèves découvrent que l'on parle des langues différentes dans leur environnement comme sur le territoire national* (Bulletin officiel de l'Éducation nationale, numéro hors série, 14 février 2002).

56 Il existe une offre de choix diversifié de langues à apprendre : 50 langues différentes pour le baccalauréat par exemple.

57 Plus de 90% selon les derniers rapports de la DESCO. La seconde langue apprise en primaire est l'allemand. Vient ensuite l'espagnol loin derrière.

58 70% des élèves choisissent l'espagnol.

Le chercheur en didactique est alors légitimement invité à se demander :

- au plan de l'observation et de la compréhension du système : comment se réalise la prise en compte des répertoires plurilingues présents dans l'institution scolaire pour éduquer à la diversité ;
- au plan des actions didactiques : comment se met en œuvre la pluralité des langues dans les dispositifs innovants et dans quelle mesure les schèmes d'enseignement contribuent à la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles ;
- au plan de l'action sur le système : comment garantir une véritable éducation aux langues et aux cultures dès le plus jeune âge.

2.4.1. La notion de diversité

Dans ma thèse, à la recherche des représentations sociales des langues, réflexion impulsée par Candelier et Hermann-Brennecke (Candelier et Hermann-Brennecke, 1993), j'écrivais pour éclairer la notion de *diversité*:

On privilégie souvent l'utilité des langues (sociale, scolaire, et secondairement dans le domaine des loisirs) en termes singuliers, c'est à dire l'utilité de telle ou telle langue. On oppose ainsi l'anglais, estimé éminemment utile, à d'autres langues, considérées comme moins utiles, voire inutiles. Le changement de paradigme consiste à remplacer une langue par la diversité des langues, et à se demander alors : quelle en est l'utilité ? De même, pour les deux autres dimensions, on se demandera : la diversité est-ce beau ? Es-ce facile ? (Macaire, 2001)

Certes il n'y a pas que des visées *utilitaires* qui invitent à l'éducation à la diversité, même si les médias et les demandes sociales, celles des parents, vont principalement dans ce sens. Accéder à d'autres registres culturels, d'autres rythmes et d'autres modes de vie permet aussi de mieux *fonctionner dans les différences* qui colorent les cultures d'un état. Ces différences sont des *richesses*, comme les langues et les cultures qui les portent, y compris dans celle propre à l'école. L'éducation à l'altérité passe par une école de l'ouverture à la diversité qui contribue en retour à la *connaissance de soi et au mieux vivre avec les autres*.

Cette éducation à l'Autre relève à la fois de l'éducation citoyenne et de l'éducation aux valeurs. L'école est en charge de nos enfants, elle a pour mission de les éduquer. Réduire les apprentissages aux langues à une vision utilitaire de celles-ci consisterait à minorer l'importance de la construction de la personne, les valeurs fondatrices d'une éducation au sens large. Rencontrer les cultures et les langues permet de mettre en route un processus de découverte de sa propre identité et de l'altérité. (Macaire, 2002)

Une didactique de l'ouverture à la diversité des langues et des cultures suppose des visées non seulement pragmatiques pour être dans l'action, mais aussi idéologiques, au service de valeurs qu'elle défend. Penser la diversité à l'école, c'est approcher la notion de *différence* et celle de *respect de l'Autre*, c'est relever le défi de la *citoyenneté démocratique*. Ce qui m'a conduit à développer la notion d'*Eurodidactique* dans les termes suivants :

La diversité est une clé pour l'école, tant la diversité sociale que la diversité scolaire, à savoir la variété des biographies et celle des profils d'apprentissage, des stratégies mises en œuvre pour décoder, reconnaître, échanger, communiquer, apprendre. Eduquer à la diversité, c'est éduquer à la différence linguistique, culturelle mais aussi à celle des apprenants, c'est construire l'identité de chacun dans son métier d'élève. (Document 6)

2.4.2. Favoriser le développement de compétences plurilingues à l'école, un déplacement conceptuel

Alors que fait l'école pour favoriser le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles ? Tout comme la société civile en France, par le biais des médias par exemple, l'institution scolaire prend relativement peu en compte les réalités plurilingues sociétales et continue à privilégier une conception unilingue des apprentissages. Selon Beacco :

Le principe, mainte fois affirmé par le Conseil de l'Europe, de la diversité linguistique et du plurilinguisme ne peut pas être entendu, de manière restrictive, comme la gestion plus attentive de la diversité des langues. La diversité linguistique dépend en fait de l'acceptation des langues des autres et de la curiosité que chacun a pour celles-ci : ce sont ces attitudes qui peuvent assurer la pérennité des langues minoritaires dans un territoire et l'ouverture aux autres communautés. La recherche de la diversité linguistique dans les sociétés européennes passe par l'éducation au plurilinguisme et par des formations plurilingues visant à tirer parti du bagage linguistique de chacun et à en développer les potentialités. Ceci implique d'embrasser dans une même démarche éducative l'enseignement de la langue maternelle (qui peut être ou ne pas être la langue officielle) et celui des autres langues. (Beacco, 2007)

Proposer un projet plurilingue en termes éducatifs revient *ipso facto* à favoriser un *déplacement conceptuel* qui consiste :

- pour l'enseignant à adopter non une posture d'expert des langues mais une *posture d'expert des interrelations entre les langues/cultures*,
- pour l'apprenant, à se construire une *compétence éduquée aux langues* (Moore, 2007).

Pour les apprenants, il s'agit de passer d'un répertoire de pratiques sociales à une *compétence éduquée aux langues*, c'est-à-dire construite en un lieu et dans des situations qui ont parfois perdu leur sens originel et qui se sont enrichies de situations dites scolaires. Il s'agit de bien faire son métier d'élève plurilingue, mais aussi de répondre à des enjeux réels relevant de situations authentiques.

La construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle passe par une pluralité de langues en contact et par la reconnaissance des *biographies langagières* des acteurs. (Castellotti et Moore, 1999). Ces biographies intègrent non seulement des savoirs linguistiques et culturels mais également les expériences plurilingues, c'est-à-dire des processus de contacts de langues, autant que des résultats⁵⁹. Ces contacts sont simultanés (Evlang par exemple), ou successifs, mais toujours perçus dans les interrelations entre les langues/cultures, donc à statuts identiques.

Sur le plan des acquis linguistiques, ce sont des acquis de l'ordre de savoirs *en* langues (autour de 5 compétences identifiées en 6 niveaux du CECRL), de savoirs pragmatiques, de savoirs *sur* les langues (c'est clairement le cas dans les approches de type Éveil aux langues), de capacités et savoir-faire, y compris de capacités générales à apprendre les langues et d'attitudes positives vis-à-vis des langues, de leur diversité et de leur apprentissage.

En tout état de cause, il s'agirait alors de privilégier ce que l'on nommera ici une *éducation aux langues et aux cultures* (Document 11, document 15, document 18), largement alimentée par la réflexion d'auteurs d'origines diverses (Billiez, 1998, Caporale, 1989, Candelier, 1992, Castellotti, 1998, Dabène, 1995, Hawkins, 1984, Moore, 1995, Meißner et Reinfried, 1998). Cette éducation devrait prendre appui sur la notion de diversité des langues/cultures, et sur les usages réels ou potentiels de celles-ci, dans l'environnement sociétal de référence. Une telle éducation privilégie des approches didactiques plurielles intégrant les répertoires plurilingues des élèves. On mesure tout l'intérêt qu'il y aurait à débiter une telle éducation dès le plus jeune âge et à envisager pour ce faire une démarche curriculaire intégrée dans les domaines de l'école c'est-à-dire articulée avec les disciplines (Document 1, Rapport *Repères et outils en formation initiale pour un projet d'éveil aux langues à l'école primaire*). L'approche curriculaire est désormais ébauchée dans un groupe de travail du CELV, mené par Candelier et Castellotti, Elle a été présentée au colloque de l'Acedle 2005. Une attention particulière sera à porter en recherche sur les très récents travaux de l'ADEB⁶⁰ qui portent sur l'introduction du bi/plurilinguisme dans le premier degré.

59 On renverra le lecteur à l'ouvrage suivant : CASTELLOTTI, Véronique, COSTE, Daniel, MOORE, Danièle, TAGLIANTE, Christine.- Portfolio européen des langues « Collège ». - Paris : Didier, 2004.

60 Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire, Castellotti, V., Coste, D. et Duverger, J., mars 2008.

2.4.3. Les dispositifs dans l'enseignement des langues

Le plurilinguisme est accepté par tous les états membres de l'Europe. Mais il n'est pas une réponse unique en termes de dispositifs, puisque les visées de chaque état et ses représentations des langues lui sont spécifiques. Plusieurs types de *dispositifs* favorables au développement de scénarios d'apprentissages plurilingues sont actuellement mis en place ou envisagés par les institutions des états membres, dont la France, en relation avec les incitations des instances européennes. Par *dispositif*, j'entends ici des modalités didactiques et organisationnelles précises et finalisées d'accès au savoir en relation avec les valeurs qui le porte. *Entre dispositifs et élaboration/dissémination des savoirs, l'enjeu reste bien de penser la pluralité autrement que sous le mode de l'atomisation de situations irréductibles les unes aux autres. Et de mettre en évidence à travers cette pluralité, sinon des chaînes constantes de causalités, du moins des réseaux de régularités dans le changement et en particulier dans l'apprentissage.* (Coste, 2003)

Divers dispositifs ont pour visée de mettre en place le bi/plurilinguisme. A ce jour, on peut considérer qu'il existe *trois types de dispositifs*, en fonction de la place qu'ils accordent à l'apprentissage des langues⁶¹ :

- des dispositifs *faisant appel à plusieurs langues simultanément*, sans intention de les apprendre, ou ne mettant pas en priorité leur apprentissage, ou encore ne visant que l'acquisition de compétences partielles dans ces langues (ex. : lire dans les langues romanes), ou de compétences métalangagières sur les langues, et ce en fonction de besoins spécifiques repérés. On compte parmi ces dispositifs les approches *EOLE* en Suisse, l'éveil aux langues⁶², l'intercompréhension linguistique entre langues parentes⁶³, par exemple.
- des dispositifs *intégrant les langues dans un projet interdisciplinaire ou éducatif global*, le plus souvent. C'est dans cette perspective que s'inscrit par exemple, le projet *Euromania* ou encore *Tel-Tandem*⁶⁴.
- Le *bi-ou plurilinguisme scolaire à des fins d'apprentissage de ces langues*, pour des visées communicatives en particulier. C'est le cas, par exemple, des classes *bilangue*, des dispositifs cherchant à articuler *entre elles les L1, L2, L3*, ou les

⁶¹ Nous conserverons une catégorisation très traditionnelle à ce stade du développement de la didactique du plurilinguisme. Elle a le mérite d'être explicite et de renvoyer aux modèles usuels de l'école.

⁶² L'approche *Evlang* et ses options curriculaires par exemple.

⁶³ Dans le cadre de projets européens comme *EuroCom* ou *Galanet* par exemple ou des consultations scientifiques de la Commission européenne.

⁶⁴ Les projets de travail en tandem de l'université de Bochum ou le projet *Tele-Tandem*[®] de l'OFAJ/DFJW privilégiant des rencontres par webcam pour les enfants du primaire en France et en Allemagne et mettant en scène l'allemand, le français et souvent l'anglais de médiation.

approches *CLIL/EMILE*⁶⁵, qui considèrent que les langues sont des moyens d'accès à d'autres apprentissages, non linguistiques ceux-ci.

Ces dispositifs sont généralement considérés comme expérimentaux, soumis à accompagnement et évaluation interne. Ils gagneraient à la diffusion. La question qui demeure sera celle du changement de posture des acteurs de ces dispositifs : ont-ils adopté une vision plurilingue et pluriculturelle du monde ou privilégient-ils une attitude cumulative plus linéaire ?

On remarquera, ce qui n'est pas innocent, que les dispositifs favorables aux langues dans leurs *interactions* ou leurs *usages* (le dispositif *bilangue*, l'intercompréhension entre langues romanes, l'éveil aux langues, le dispositif CLIL/EMILE, etc.) et non pas seulement dans leur *cumul* (une langue puis une autre, L2, L3, etc.), valorisent la diversité de l'offre de langues dans l'institution scolaire, ce que ne permettent pas les dispositifs cumulatifs, qui obligent à une hiérarchisation des langues, et donc entraînent le déclin de certaines langues et la montée en puissance de langues dites dominantes. À la suite de la mise en place du dispositif bilangue, la remontée de l'allemand s'est fait clairement sentir en 6°. L'éveil aux langues lorsqu'il fait partie d'un projet institutionnellement reconnu, encourage l'apprentissage des langues en général, et celui de langues a priori moins valorisées, dont on fait l'hypothèse qu'on sera amené à les apprendre. Cette appétence à apprendre diverses langues a, par exemple⁶⁶, servi au chinois dans le cas de la recherche *Eveil aux langues et aux cultures*. Mais également à l'allemand, puisque des cohortes d'élèves ont vu évoluer leurs représentation de la langue allemande et ont apprécié tout à la fois les activités de découverte sonore et métalinguistiques proposées dans cette langue.⁶⁷

2.4.4. D'un enjeu commun à des objectifs spécifiques

Dans chacun des dispositifs précités, les objectifs et modalités de traitement de la diversité diffèrent, alors que tous s'attachent à apporter une *réponse éducative* à la situation de diversité sociale et de mondialisation, au risque d'une atomisation de leurs effets. Prenons quelques exemples. Le

65 DNL : enseignement dans une langue cible de disciplines non linguistiques, comme les mathématiques en espagnol par exemple. Se nomme CLIL en anglais (*Content and Language Integrated Learning*).

66 Enquête sur un établissement scolaire de Marseille, ayant mis en place en primaire (toutes classes confondues) un dispositif d'éducation aux langues et aux cultures entre 1995 et 2001. Les parents (corpus de 60 sujets) ont été soumis à un questionnaire à l'entrée en 6° sur les choix des langues pour leurs enfants. Il apparaît que, par rapport aux années précédant l'expérimentation (questionnaire témoin), les choix de langues en 6° sont plus variés et tendent vers des demandes de langues moins répandues. La langue plébiscitée par 80% des enfants, mais non nécessairement par les parents est le chinois.

67 L'enquête que j'ai menée auprès d'élèves de CM2, qui avaient été soumis à un cursus d'éveil aux langues et aux cultures durant un an (ELC) avec ou sans cursus parallèle d'apprentissage d'une langue (ELV), montre que pour les choix de langue à l'entrée en 6°, la demande en faveur de l'allemand (offre scolaire) et du chinois (langue apprécié dans les activités d'éveil) a augmenté. De manière plus générale, les élèves interrogés indiquent qu'ils comptent apprendre plusieurs langues, outre l'anglais. Un tel cursus d'ELC n'a pas nécessairement servi une langue en particulier, mais clairement minoré l'importance accordée à une langue unique, l'anglais, et encouragé une demande plurielle de langues. Un tel constat renforce l'idée que le cursus d'éveil est favorable au développement d'une conscience plurilingue dès le plus jeune âge.

dispositif *bilangue* cherche à gommer l'impact de la séquentialisation L1, L2, du cloisonnement des langues en proposant deux langues à statut égal avec simultanéité d'apprentissage. Les approches de CLIL/EMILE fondent leur réflexion sur les usages et besoins des apprenants : si une langue se réfère à des besoins et prend du sens, on est mieux à même de l'apprendre. L'intégration des langues dans des cursus disciplinaires non linguistiques permettrait de leur rendre un statut de moyen de communication et d'outil et non plus majoritairement d'objet. L'intercompréhension linguistique prend en compte la comparaison des langues dans le développement de compétences partielles ou ciblées, comme la compréhension de l'écrit par exemple. Elle fait appel à des stratégies cognitives de haut niveau : comparaison, déduction, inférence... Et exploite des approches métalinguistiques qui firent écrire à Roulet qu'*il est temps d'exploiter les propriétés communes des langues et de reconnaître l'apport de certaines formes de réflexion linguistique pour développer une didactique intégrée des langues maternelles et secondes*. (Roulet, 1989) L'intercompréhension linguistique⁶⁸ et le plurilinguisme réceptif⁶⁹, selon les auteurs du domaine (Degache, 2006, Kischel, 2002, Meißner et Reinfried, 1998, Meißner, 2003), est un complément aux modes actuels d'apprentissage des langues. À cet effet, les apprenants travaillent sur des ressources multilingues.

Ainsi, d'un enjeu commun aux européens, qui consiste à apporter une réponse éducative à la mondialisation, on aboutit à des objectifs spécifiques, parfois favorables au tout anglais, donc « pervers ». La mise en place de tels dispositifs est complexe, elle nécessite la mise en synergie des contextes sociaux, éducatifs et des acteurs autour d'un objet encore émergent et aux contours flous.

Envisager une didactique plurielle des langues engage non seulement un travail avec les politiques mais exige en outre la clarification des référents théoriques et idéologiques qui l'animent, ce que j'aborde dans le dernier chapitre, tant au regard du positionnement du chercheur, que de la notion de plurilinguisme.

68 On renverra aux projets Galatea, puis Galanet www.u-grenoble3.fr/galatea/classic/htm.

69 C'est le cas dans le programme *EuroCom4, les 7 tamis* qui portent sur les familles de langues romanes, germaniques et slaves. Et, de manière très récente, dans le projet *Babelweb* qui entend favoriser un apprentissage interactif en ligne de l'espagnol, du français et de l'italien par une approche actionnelle développant des stratégies (notamment de production) appuyées sur des compétences partielles.

2.5. De la notion de *plurilinguisme* en didactique des langues

La diversité des langues constitue un cadre de référence intégrateur en didactique des langues, elle en est l'une des composantes. Sa construction s'est vue réalisée par des essais-erreurs de type pragmatique en recherche action⁷⁰, par des interventions de terrain, croisées avec une prise de distance sollicitant des réflexions théoriques menées à partir de ces interventions⁷¹ et souvent grâce à des occasions de formalisation, à savoir des échanges entre chercheurs au sein des laboratoires, à l'occasion de colloques, d'expertises, etc.

Cet objet de recherche est à la fois mouvant, dynamique et instable. Ses éléments sont souvent considérés comme des notions à contours flous, car multiréférencées et comprises en fonction des focalisations spécifiques des chercheurs impliqués. Les éléments de la notion de plurilinguisme ne peuvent faire l'économie d'une mise en relation avec des situations sociétales (Document 1) puisque la recherche en didactique des langues porte sur un objet social.

Les travaux australiens, ceux de de Fazio (1974), de Hawkins (Hawkins, 1984), Dabène (Dabène, 1994), Billiez (Billiez, 1998), Coste⁷² (Coste, 1997, Coste 2002), Beacco (Beacco, 2007), Meißner et Reinfried (Meißner et Reinfried, 1998), Byram et alii (Byram et alii, 2003) et récemment ceux de Moore (Moore, 2007) ont largement donné corps à la didactique des langues prenant en

70 On évoquera par exemple une recherche-action que j'ai menée en 2004-2005 à l'IUFM d'Aquitaine autour d'un atelier d'analyses de pratiques en formation initiale qui concernait de jeunes professeurs d'allemand, d'italien, de portugais et de basque (PLC2), réunis parce que leurs langues sont « de moins grande diffusion dans le système scolaire français ». Les situations-problèmes retenues collégialement et discutées dans ces ateliers par les enseignants débutants montrent que la peur de disparaître (langues menacées) encourage à une solidarité des langues entre elles, à condition que la formation crée les conditions favorables au déplacement d'habitus professionnels. En outre, les échanges sur les pratiques d'enseignement, les textes de référence, les spécificités de chaque langue ont contribué à enrichir le regard des jeunes enseignants dans le sens d'une plus grande ouverture au plurilinguisme. Enfin, on a pu constater que les jeunes stagiaires se sentent moins isolés dans leur établissement, où ils enseignent généralement seuls, grâce à la constitution de ce réseau d'intérêts plurilingues. (Macaire, 2005, rapport non publié)

71 On s'appuiera sur l'exemple de stages plurilingues de formation continue pour les enseignants de langues et les enseignants généralistes de l'école primaire qui s'approprient les mêmes objets de formation dans un projet où la posture de chacun est fonction du projet global développé. De ce fait virgule les tâches proposées aux élèves par la suite s'inscrivent pour leurs enseignants dans une logique distributive de réseaux de compétences partagées tant espace en trop à tant chez les élèves (prise en compte des répertoires linguistiques divers) que chez les enseignants (posture par rapport au plurilinguisme).

72Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Coste, D. Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, reproduit dans *Le français dans le monde. Recherches et applications*, juillet 1998, 8-50.

Coste, D. (2002). *Compétence à communiquer et compétence plurilingue*. *Notions en Questions*, 6, 115-123.

Beacco, J.-C. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Site : www.coe.int/lang/fr (dernière consultation : 8.08.2007).

Byram, M. Neuner, G. Parmentier, L., Starkey, H., Zarate, G. (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

compte le plurilinguisme⁷³, marquant ainsi un *déplacement conceptuel* certain par rapport aux approches antérieures.

L'introduction en 1993 de la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle* (Moore, 1993, 2007, Coste, 1993, 2002) a été reprise par une part de la communauté scientifique. Huber, et alii (Huber et alii, 1996), Beacco (Beacco, 2002), Meißner (Meißner, 2003), Kischel, (Kischel, 2002), Gajo et alii (Gajo et alii, 2004), Springer (Springer, 2006), (Candelier, 2003), Cavalli (Cavalli, 2005), Castellotti (Castellotti, 2006), Hufeisen, (Hufeisen, 2005), Zarate, Levy, Kramersch (Zarate, Levy, Kramersch, 2008)⁷⁴ pour ne citer qu'eux, ont contribué à mettre en évidence quelques concepts-clés d'une didactique du bi-/plurilinguisme, comme les notions de *contextes*, *d'identités*, de *répertoires plurilingues*, *d'interlangue*, etc. Parmi eux, certains ont, en outre, conçu des dispositifs susceptibles de favoriser une éducation à la diversité linguistique et culturelle voire au bi-plurilinguisme (Candelier, 1997, Hufeisen, 2005, Meißner 2003). On remarque que ces travaux ne sont pas uniquement issus de la recherche francophone. Ce qui les caractérise est sans doute la prise en compte complète de tous les aspects des variations des registres de langues et de cultures dont dispose l'apprenant. Il s'agit de considérer ce patrimoine évolutif comme une compétence, chacun des attributs étant en interrelation avec les autres.

La littérature scientifique sur la notion de compétences est vaste. Ce concept provient des entreprises et s'est ensuite étendu au monde éducatif. D'après les théoriciens du domaine-(De Ketele, 1985, Cardinet, 1988, D'Hainaut, 1999, Perrenoud, 1997, Jonnaert, 2002, Beacco, 2007), *la compétence est un ensemble de comportements potentiels, affectifs, cognitifs et psychomoteurs, qui permettent à l'individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe.* (Raynal & Rieunier, 1997). J'y ajoute ; à la suite de Jonnaert que ces activités s'exercent dans un environnement social de situations chargées de sens et que le sujet est amené à *poser un regard critique sur le résultat de ce traitement qui doit être socialement acceptable* (Jonnaert, 2002).

73 Par didactique des langues, on entend ici l'approche scientifique des processus d'enseignement/apprentissage des langues envisagés dans la diversité des contextes pertinents.

74 Candelier, M. (Ed.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen Evlang*. Bruxelles : De Boeck.

Gajo, L., Matthey, M., Moore, D., Serra, C. (Eds.) (2004). *Un parcours au contact des langues- Textes de Bernard Py commentés*. Crédif. Paris : Editions Didier, collection LAL (Langues et Apprentissages des Langues).

Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme – le cas du Val d'Aoste*. Paris : Editions Didier, collection LAL.

Castellotti, V. (2006). *Pluralité linguistique et appropriation*, Habilitation à diriger des recherches. Tours : université François Rabelais. Document mis à disposition par l'auteur.

Springer, C. (2006). *Plurilinguisme et compétences : décrire, entraîner et certifier*, Habilitation à diriger des recherches. Strasbourg : université Marc Bloch. Document mis à disposition par l'auteur.

Moore, D. (2007). *Plurilinguismes et école*. Crédif. Paris : Editions Didier, collection LAL (Langues et Apprentissages des Langues)

Ce qui semble intéressant dans cette définition est que :

- toute compétence est un ensemble vaste dont on ne mobilise que certaines parties à la fois, laissant les autres dans le noir, et jamais leur ensemble.
- une compétence se réalise dans des tâches et actions situées socialement.
- une compétence (voir une méta compétence) se décompose en micro-compétences, ce qui donne lieu à l'élaboration d'un référentiel, favorable à l'identification des objectifs d'apprentissage qui seront mis en œuvre dans le cadre d'un curriculum explicite et à l'évaluation de ces micro-compétences ou à la réalisation de tâches complexes proches validant un transfert. On se reportera à Candelier, (Candelier, 2007), pour une description fine de ces micro-compétences, adossées, dans le projet CARAP, au CECRL.

2.5.1. Les déplacements inhérents à une didactique du plurilinguisme

C'est par les *déplacements* qu'induit la notion, désormais centrale, de plurilinguisme que réside la force de l'approche. Ces déplacements s'inscrivent dans les théories du changement en éducation et relèvent à la fois de mutations conceptuelles. Une réelle décentration est nécessaire, toute perturbante soit-elle, car elle enjoint à *fonder et faire progresser les rapports tant conceptuels qu'institutionnels entre plurilinguisme et école, on ne peut s'en tenir à sa seule force de percussion.* (Moore, 2007)

Qu'est-ce qui change quand on passe d'une didactique centrée sur une langue à une didactique centrée sur une éducation plurilingue ? Telle est bien la question. De fait, les *objectifs* sont les premiers touchés, car ils s'ouvrent, *l'objet* même d'enseignement, qui n'est plus fini, les *modalités d'enseignement/apprentissage et d'évaluation* qui se diversifient, ainsi que les *rôles des acteurs* qui sont plus riches et davantage alternés.

2.5.2. Le renoncement à des options unilingues successives

Le déplacement le plus notable est lié à la concurrence des langues entre elles. Le choix avéré d'une didactique du plurilinguisme conduit, avant tout, à *renoncer à des options didactiques unilingues successives*⁷⁵, telles que celles que privilégie l'institution scolaire en France par addition de langues, même si le Ministère engage les enseignants à ne plus parler de manière cumulative de langue vivante 2 puis de langue vivante 3, mais de compétences dans ces langues apprises.

Deux études, à partir de dessins d'élèves, (Castellotti & Moore, 2002, Macaire, 2001) montrent la séparation des langues dans le cerveau des élèves. Pour ces derniers, une langue s'ajoute à

⁷⁵ Il s'agit d'options de type additif, où l'on enseigne successivement une langue vivante, puis une autre, puis une autre, etc., sans relier les unes avec les autres dans un projet commun. L1, L2, L3 etc., en est le reflet. Cette option est actuellement retenue en France dans les Bulletins officiels, en dépit de timides incursions vers d'autres options méthodologiques et didactiques apportées par le Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes et intégrées dans les textes depuis 2002.

une ou plusieurs autres et se range à part, *comme des tiroirs* (élève de 9 ans, 2001). C'est davantage par *différences* que par *ressemblances* que ces langues sont perçues. Et enfin, souvent les élèves - voire certains enseignants - considèrent les *effets* de l'une sur l'autre, ou sur les autres, comme des *gênes* à l'apprentissage. Ainsi l'interlangue ou les mélanges de langues sont considérés comme négatifs et non constitutifs de l'apprentissage. Voir les débats sur la peur de faire débiter une langue en même temps que l'apprentissage de l'écrit en langue de la scolarisation. Ces conceptions, perçues comme handicapantes, ne pourront être révisées que si la didactique du plurilinguisme met en avant les *ponts* entre les langues et avec d'autres disciplines, les ressemblances entre langues à *côté de* leurs différences, et les *circulations* de langues, le *rôle positif des erreurs* constitutif et révélateur d'un stade de l'apprentissage. Ceci renvoie à une conception des langues et de leur apprentissage. Dans des recueils de données empiriques⁷⁶, à partir de cahiers de bord de stages, j'ai pu constater que les enseignants du premier degré avaient une plus grande facilité à admettre l'erreur comme utile à l'élève que ceux du second degré. Dans le premier degré, les modalités de remédiation utilisées concernent d'abord les discours ou un élément de phonologie qui rendent la communication impossible, les enseignants de langues ne corrigent que rarement sur le champ, à l'exception de la phonologie. Dans le second degré, la correction et le modèle viennent de l'enseignant et arrivent très vite après l'erreur, sans que l'élève ait la possibilité de se reprendre. En outre, les remédiations se font plutôt dans la langue cible avec les jeunes enfants, l'enseignant ne fournit pas d'explication sur l'erreur, et en langue source le plus souvent pour les collèges et lycée, et l'enseignant ajoute alors une explication de type grammaticale ou lexicale (méta).

2.5.3. Les langues/cultures, objets, outils et passeurs

Un autre déplacement consiste à considérer les langues et les cultures non seulement comme objets d'enseignement, mais également et à la fois comme outils de communication, outils de médiation interculturelle et interlinguistique, et comme vecteur d'éducation citoyenne, garante de liberté et de démocratie. Ainsi, proposer une approche plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement des langues invite à repenser tout à la fois les *curricula de langues* et les *contenus d'enseignement* afférents, à enrichir et à ouvrir les *dispositifs d'enseignement/apprentissage*, les *séquences* et les *tâches potentiellement acquisitionnelles* et enfin à agir sur les *attitudes vis-à-vis* des langues et de leur enseignement. Cela demande de faire émerger et évoluer les *représentations des acteurs* du système scolaire. Penser une didactique du plurilinguisme suppose de construire la pluralité en partant des *répertoires plurilingues*⁷⁷ des populations scolaires, de donner à ces dernières les

⁷⁶ Etude menée en Franche-Comté en 2003-2005 avec des enseignants de cycle III et de collège en formation d'allemand sur la continuité des apprentissages entre les cycles.

⁷⁷ La notion de répertoire plurilingue renvoie à la fois à une acception sociale et didactique : les répertoires linguistiques indiquent l'appartenance à un groupe, mais l'individu peut, dans une certaine mesure, choisir à quel groupe il veut montrer son appartenance. Cela nous amène à revoir l'usage de la notion de groupe social : il apparaît difficile d'un point de vue méthodologique de considérer le groupe

moyens de développer leurs compétences plurilingues et d'amener au cœur de l'établissement scolaire une sensibilisation sociale à la compétence interculturelle, objectif inévitablement transversal. Dans cette optique, une didactique des plurilinguismes suppose une formation adéquate et conjointe des enseignants de langues et de leurs collègues dits *non linguistes*⁷⁸.

Le cadre conceptuel de la didactique des langues s'est progressivement enrichi de nouvelles notions, au gré des travaux des chercheurs (Bailly, 1998, Meißner, 1998, Coste, 2007, Narcy-Combes, 2005) : *environnements, dispositifs, interactions, identités, tâches*, largement hérités des sciences de l'éducation. Arrêtons-nous un moment sur celle d'identité. La *construction de compétences plurilingues et pluriculturelles* s'assortit d'une construction identitaire, non pas au sens d'une identité figée et idéale, forgée sur une norme individuelle ou collective, mais dans la reconnaissance de formes diverses d'identités individuelles et partagées. Toute identité est plurielle, même vécue comme unique, aussi ai-je posé dans ma thèse (Macaire, 2001), ce qui est en écho dans les propos de Coste, à propos de l'ouvrage de Moore :

L'option prise est non seulement de reconnaître la pluralité des identités individuelles – dont les normes diverses de plurilinguismes sont aussi constitutives – mais aussi de poser toute identité comme plurielle quand bien même elle serait pensée et vécue comme « une », sinon toujours unifiée. (Coste, 2007)

Dans une réflexion antérieure sur la compétence interculturelle et l'éveil aux langues, en tant que démarche de prise en compte du plurilinguisme, on peut lire sous la plume de Candelier et Macaire un propos plus largement axé sur la citoyenneté démocratique en Europe, reliant en cela les propos du Conseil de l'Europe :

La convergence entre la finalité globale déclarée de l'éveil aux langues (contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes) et les perspectives de développement des sociétés dans lesquelles s'inscrit l'éducation interculturelle, depuis son origine, est flagrante. Une citation, parmi de nombreux autres possibles, suffira ici à la concrétiser. Pour Porcher (Porcher, 1988) « l'option interculturelle [...] est celle de l'échange, de la mise en commun qui ne gomme pas les différences, mais au contraire les affirme [...] c'est la proclamation des solidarités, dans la conscience des spécificités et des communautés ». En fonction même de cette convergence, la diversité devient, dans les deux approches, un objet pédagogique essentiel, objet dont il convient

comme une catégorie a priori. De fait, ce sont les individus qui expriment leur appartenance à tel ou tel groupe en fonction de leur interprétation de la situation et au cours de l'interaction. (Muller, 1998).

78 Il ne s'agit pas là d'une dénomination dévalorisante. On a choisi à dessein le terme de non linguistes pour caractériser les enseignants chargés de cours d'autres disciplines que les langues et non formés à elles. Ce qui ne signifie nullement qu'ils ne disposent pas eux-mêmes d'un répertoire plurilingue.

d'assurer la connaissance, et à propos duquel il faut susciter intérêt et acceptation. À l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle du projet Eulang peut correspondre la citation suivante relative à l'approche interculturelle : « Qui dit interculturel [...] dit aussi, en donnant son plein sens au terme « culture » : reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquels se réfèrent les êtres humains, individus ou sociétés, dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde, reconnaissance de leur diversité, reconnaissance des interactions qui interviennent à la fois entre les multiples registres d'une même culture et entre les différentes cultures, dans l'espace et dans le temps ». (Rey, 1988) (Document 16).

Toutefois, ce cadre conceptuel, comme les autres, n'a de sens que si ses concepts intégrateurs sont des *outils exploratoires et explicatifs multiréférenciés*. Coste renforce ce point de vue par les propos suivants :

De telles polarisations, pour fécondes qu'elles puissent être eu égard aux options de telle ou telle démarche scientifique ne sauraient donner lieu, dans une perspective didactique, à choix exclusif, mais bien plutôt à focalisations variables. (Coste, 2003)

2.5.4. Point d'étape didactique

Pour conclure provisoirement, je retiens quatre éléments favorables à la clarification de la notion de didactique du plurilinguisme pour la recherche.

Premièrement, la didactique d'une langue ou des langues ne peut plus penser son objet de manière cumulative et additive dans le contexte socio-économique de la mondialisation. Elle se doit de prendre en considération un paradigme central, celui de plurilinguisme ou de plurilinguismes. J'opterais ici pour un terme pluriel, dans la mesure où il s'agit d'un répertoire construit et évoluant au fil d'interactions sociales et dans le temps. Les répertoires plurilingues renvoient actuellement à des vécus linguistiques et culturels, individuels et collectifs, des appropriations et/ou des expériences d'apprentissage des langues/ cultures au sein desquels la diversité est un paradigme intégrateur.

Deuxièmement, la recherche en didactique de la diversité des langues et des cultures n'est pas isolée dans son champ, mais se construit nécessairement dans un *environnement de sciences connexes contributives*, comme la sociologie, les sciences du langage la psycholinguistique, les neurosciences, ou les sciences de l'éducation ce qui en assure la richesse et la souplesse dans un cadre complexe. On ne peut penser la didactique des langues sans la prise en compte de ses divers environnements d'apprentissage, de la connaissance des apprenants au plan cognitif (ce qui se passe dans la boîte noire) et psychique et des environnements sociétaux de référence (l'école y compris dans ses diverses

dimensions) avec leurs valeurs propres (comprenant également les statuts accordés aux langues). En ce sens, elle est *multiréférenciée et intégrative*.

Troisièmement, dans la mesure où l'objectivité apparente des positivistes ancrés dans des approches quantitatives s'oppose à la subjectivité des relativistes, faisant appel à des recherches de type qualitatif, repenser l'approche de recherche dans une *dimension davantage compréhensive*, en ne négligeant ni l'une ni l'autre de ces deux tendances, *et explicative de ses référents épistémologiques* me semble pertinent, à l'heure de guider de jeunes doctorants vers leur propre conscience de la recherche⁷⁹.

Quatrièmement, la recherche en didactique des langues trouve sa *légitimité pour partie dans les exigences scientifiques* qu'elle pose mais également pour une autre dans les *valeurs* auxquelles elle se réfère qui en sont les *appuis épistémologiques* (Narcy-Combes, 2005). Ces appuis épistémologiques ne peuvent être tus. Ils sont présents, en arrière-plan, ils gagnent à être explicités pour soi-même, en tant que chercheur, mais aussi pour ceux à qui s'adresse la recherche, dont les étudiants et les doctorants, et de manière similaire pour les acteurs des dispositifs d'enseignement/apprentissage, comme les enseignants en formation initiale ou continue. Ceci s'exprime toutefois prioritairement *au cœur de la communauté scientifique*, dans le cadre des communications, des colloques et des échanges en laboratoires, où les chercheurs sont amenés à clarifier et expliciter leurs référents, à les échanger⁸⁰ pour les comprendre⁸¹ et à les valider. Il en va de même dans les travaux d'étudiants que l'on suit. On ne négligera nullement pour autant la *dimension d'action* d'une telle clarification en matière de politique linguistique éducative, c'est-à-dire la démultiplication et la valorisation de l'approche plurilingue et pluriculturelle, à l'occasion de formations ou d'échanges avec les décideurs institutionnels. Savoir au nom de quoi on pense ou agit, permet de se situer dans tel ou tel groupe de référence choisi, d'adopter une posture autonome au sein de sa communauté de référence.

2.6. La circulation des approches plurilingues et pluriculturelles

2.6.1. Les politiques linguistiques éducatives

Depuis plusieurs années, les instances européennes contribuent à la dissémination des travaux sur le plurilinguisme. Si les états membres portent la responsabilité de l'éducation, l'Europe peut fournir une contribution en matière de politique linguistique, en soutenant le plurilinguisme⁸².

79 On trouvera chez Demaizière et Narcy-Combes un développement de cette problématique (Demaizière et Narcy-Combes, 2007).

80 Les sciences connexes n'ont pas toujours les mêmes implicites sous des termes et notions partagés.

81 Comprendre, dans le sens de prendre avec soi pour le mettre à l'épreuve de ses référents et de sa réflexion.

82 À l'occasion de l'Année européenne des langues, en 2001, Le Conseil de l'Europe a diffusé largement un manifeste : *Éloge de la diversité linguistique* (Conseil de l'Europe, Division des Langues, 2001).

La Commission européenne et le Conseil de l'Europe diffusent parmi les états-membres une politique d'éducation au plurilinguisme, par des textes :

- la *Résolution de Lisbonne* (23-24 mars 2000), stipule l'affirmation d'axes communs en matière éducative dans le respect des diversités nationales,
- le *Conseil de Barcelone* (15-16 mars 2002), annonce la volonté d'atteindre des objectifs communs d'ici 2010 en matière d'éducation et par l'enseignement d'au moins deux langues depuis le plus jeune âge⁸³.
- la *Résolution 17 de la Décision 1720/2006* du Parlement européen annonce : *Promoting the teaching of languages and linguistic diversity should be a priority of Community action in the field of education and training. The teaching and learning of languages is of special relevance among neighbouring Member States.* (Journal officiel de l'Union européenne, 24.11.2006)

La politique de publications du Conseil de l'Europe (CECRL, 2000), celles du CELV (Heyworth, 2003 ; Boldizsár, 2004) et de soutien d'actions de la Commission européenne, contribuent à la valorisation du plurilinguisme, mis en perspective au plan des politiques linguistiques, et des effets sur les dispositifs.

2.6.2. La valorisation des approches de la diversité

La valorisation des approches plurilingues et pluriculturelles passe par les publications scientifiques, des colloques, et également, pour les (re)chercheurs que sont les enseignants, par la valorisation d'actions innovantes. J'ai à deux reprises participé au jury du Label Européen pour Les Langues en France et été Présidente de ce jury. Cette opération vise à faire connaître des pratiques ou des ressources dans les états membres qu'un jury suggère être des *bonnes pratiques*⁸⁴. Si comme d'autres auteurs (Young, 2006), je reste sceptique sur la notion même de *bonnes pratiques*, souvent considérées comme des modèles, et non comme *des incitations à transférer*, je suis en revanche convaincue que la reconnaissance des projets a permis à ceux qui les ont présentés de les éclairer pour les *faire connaître*, de *mieux se les approprier*. C'est une reconnaissance et un encouragement. De telles pratiques gagnent, elles aussi, à l'établissement de critères scientifiques, comme c'est le cas pour les pratiques d'enseignement (Slavin, 1997, Helmke, 2005, Young, 2006). Young (Young, 2006) critique l'attribution du Label aux projets œuvrant dans le domaine préscolaire et de l'apprentissage précoce des langues en ces termes : *L'attribution du Label européen des langues à des projets préscolaires et primaires donne l'impression que ces derniers représentent la pratique la plus*

83 *The Barcelona European Council of 15 and 16 March 2002 set the objectives of making European Union education and training systems a world quality reference by 2010, and called for action to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age.* (Journal officiel de l'Union européenne, 24.11.2006, L.327/46; résolution 12);

84 Le terme de *bonne pratique* est hérité des études sur la gestion d'entreprises où il désigne, selon Young (Young, 2006) le déroulement sans problème et l'efficacité des procédés de travail et de production. Il est donc différent de la signification pédagogique de « bon ».

exemplaire. C'est souvent trompeur car le Label est souvent décerné à des projets innovants, tandis que les classes et écoles qui, dans le cadre de la recherche sur l'efficacité⁸⁵, sont décrites comme étant celles dispensant le meilleur enseignement, se retrouvent à l'intérieur du cadre majoritaire. Divers sites des états membres relaient les innovations et les stimulent⁸⁶.

En outre, les Centres culturels (Recommandations EUNIC, 2006), l'OCDE (Etude Pisa, 2003), l'UNESCO (Revue de programme sur les activités portant sur les langues et le multilinguisme, CLT/CEI/CID/2007/PI/35, 3 mai 2007) et les états contribuent par des Rapports (ceux de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective, de l'Inspection Générale des langues) à développer une éducation à la diversité des langues et des cultures selon des modalités diverses, en fonction des environnements d'apprentissage.

Ainsi, dans leurs discours, les politiques linguistiques (du moins en Europe) contribuent-elles à valoriser l'ouverture plurilingue et pluriculturelle à tous âges et tout au long de la vie. Le choix de développer l'enseignement des langues aux jeunes enfants⁸⁷ y est particulièrement encouragé. La plupart des pays européens ont, par exemple, mis en place un enseignement d'une langue vivante dans les deux dernières années de l'école primaire, soit entre 8 et 11 ans, selon les états. On assiste à une harmonisation progressive des dispositifs. Les recommandations européennes sont elles-mêmes relayées par les Etats, comme dans le cas des *Nürnberger Empfehlungen* en 1993, sans doute le document ayant l'influence la plus durable actuellement sur un pays qui n'est pas caractérisé par l'unité du système scolaire.

L'AECEA de la Commission européenne, qui m'a confié des missions d'expertise, montre par ses actions l'intérêt qu'elle porte aux recherches internationales dans le domaine de la didactique. J'ai évalué des projets plurilingues reposant sur les travaux d'universitaires et chercheurs de plusieurs pays. Ces projets sont transversaux et intègrent au moins deux axes prioritaires de l'Agence Socrates, car c'est une condition pour le financement européen. Par exemple, pour notre propos, les projets *Babelweb*⁸⁸, *ENEMU*⁸⁹, ou encore *Euromania*⁹⁰.

85 Dans le cadre de la série de publications de l'UNESCO, on utilise le terme *bonne pratique efficace*. Deux acceptions du terme qualité sont retenues : la qualité dans le sens d'une propriété (niveau descriptif) et la qualité dans le sens d'un jugement de valeur implicite. (Young, 1996)

86 Le site *PrimLangues* se présente comme un site d'accompagnement de l'enseignement des langues à l'école primaire. *PrimLangues* est, à la fois, un centre de ressources info-documentaire pour l'enseignant de langue et un lieu de dialogue, de questionnement et d'échange entre les différents acteurs de cet enseignement. *PrimLangues* propose des ressources (fiches de cours, documents authentiques, dessins, références de sites et liens, textes officiels, tutoriels, bureautique, multimédia, création d'exercices). www.primlangues.education.fr ; le site e-Learning en Europe : www.e_learningeuropa.info.com, etc.

87 Le plan d'action *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*, datant de 2003.

88 Ce projet Lifelong Learning est porté par Christian Ollivier (université de Salzbourg). Il repose sur la production d'un site offrant des modules d'intercompréhension entre langues romanes et d'apprentissage des langues (espagnol, français et italien en particulier). www.Projetbabelweb.wordpress.com

On ne peut que se réjouir de la mise en synergie de ces efforts politiques. Ils sont favorables aux recherches, qu'ils soutiennent au demeurant par effet retour, et dont ils tirent profit également. La promotion récente du plurilinguisme par les relais internationaux constitue une *réelle impulsion politique qui légitime l'approche plurilingue, sans toutefois lui conférer de légitimité au plan épistémologique*, selon Moore (Moore, 2007).

2.6.3. Le positionnement d'une association de chercheurs en didactique des langues

Le chercheur s'implique et s'engage par référence à ses principes, mais également en relation avec sa communauté de référence, son laboratoire, ses réseaux. Une association comme l'Acedle contribue à rassembler des chercheurs. On peut lire dans ses statuts, qu'elle est une « *association ouverte à toute personne physique et morale engagée dans une action de formation ou de recherche en didactique des langues étrangères. Elle se donne pour mission de :*

- *promouvoir la didactique des langues étrangères en tant que discipline scientifique ;*
- *contribuer au développement de la recherche, en particulier en favorisant des contacts entre chercheurs français et étrangers et en soutenant la diffusion de ses résultats ;*
- *assurer l'interaction constante entre la recherche et la validation sur le terrain pédagogique ;*
- *intensifier les liens entre recherche et formation initiale et continue des enseignants de langue, notamment en œuvrant pour une meilleure intégration de la didactique des langues dans les cursus de formation et pour une information des enseignants en exercice ;*
- *veiller à la représentation de la discipline auprès des organismes et institutions concernés. ».*

L'Acedle⁹¹, a rédigé un texte de référence, son Manifeste, diffusé sur le site de l'association (<http://acedle.u-strasbg.fr>) et distribué lors des manifestations de chercheurs. Le *Manifeste de l'Acedle* relève de nouveaux défis éducatifs à partir d'un constat sociétal, les effets de la mondialisation et du pluralisme de la société européenne. C'est en partant de situations sociales avérées, mais non nécessairement conscientisées dans la population ni transférées au monde éducatif, que les politiques linguistiques devraient selon l'Acedle :

- développer une offre plus grande de langues enseignées afin d'enrichir le capital linguistique de chaque individu en termes de compétences,
- offrir une solide diversification des langues enseignées afin de conserver le patrimoine pluriel existant.

⁸⁹ Projet de découverte du plurilinguisme dès le plus jeune âge, mené par Susanna Buttaronni, Autriche. www.integrationshaus.at

⁹⁰ Projet Lifelong Learning porté par Christian Escudé, IUFM de Toulouse, également sur les langues romanes en intercompréhension et interdisciplinarité dès le cycle 3 de l'école primaire. www.euro-mania.eu

⁹¹ L'Acedle a été créée par Louise Dabène en 1989. Ses présidents successifs ont été Jean Janitza, Michel Candelier, Claude Springer puis moi-même. On peut y voir la diversité des langues représentées mais également une préoccupation commune pour le plurilinguisme.

Comme tout manifeste, celui de l'Acedle propose quelques pistes pour les politiques linguistiques et la recherche en didactique des langues dont certaines ont déjà vu le jour. Celles-ci concernent :

- *l'apprentissage tout au long de la vie* : en particulier la réflexion sur les contraintes dues aux divers âges de l'apprentissage, que ce soit chez les jeunes enfants ou chez les adultes, puisqu'on assiste à une extension de la durée et une complexification des modalités des apprentissages ;
- *la spécificité des publics et de leurs besoins* : des approches concernant la didactique des langues dites de spécialité (Challe, 2007) ou, pour l'anglais, le secteur LANSAD (Narcy-Combes, M.-F., 2005) nous montrent une meilleure adéquation des démarches d'enseignement aux environnements des apprenants et à leurs besoins, dans lesquelles l'enseignant ne peut se positionner uniquement en expert du champ d'action mais également en tant qu'accompagnateur de l'apprenant et au travers de divers rôles reliés aux objectifs visés⁹² ;
- La grande diversité des contextes d'apprentissage et la prise en compte des pluralismes engagent à varier les *dispositifs possibles pour aider à apprendre les langues* ;
- Enfin, les *progrès des TIC* bousculent les *schémas de transmission des savoirs*. La pédagogie des échanges, Internet et ses usages, le multimédia au service du développement de compétences partielles et de compétences techniques⁹³ font exploser le lieu-classe et ses modalités d'action de type plutôt frontal et à tout le moins collectif en développant des modalités collaboratives d'apprentissage favorables à l'autonomisation de l'apprenant.

92 Dans ce domaine, j'ai contribué, entre autres, par une recherche-développement autour d'un manuel de langue allemande professionnelle (*Wirtschaftsdeutsch im Alltag*). L'hypothèse de départ était que l'apprenant est spécialiste de son domaine de référence (le monde professionnel, l'industrie, le bureau, etc.) et qu'il sait donc de quoi il parle. À charge pour le manuel de lui ouvrir les portes interculturelles et communicatives des relations avec les locuteurs allemands vivant dans les mêmes configurations que lui. L'expérimentation d'enseignement de l'allemand que j'ai conduite à l'université Paris-Dauphine entre 1998 et 2000, avec des étudiants de doctorat disposant de deux ou trois langues autres que l'allemand, a montré que les acquis sont supérieurs si les enseignements sont intégrés dans le domaine de spécialité des apprenants, que l'on fait ainsi une économie cognitive et de temps, que les usages émergent plus aisément lorsqu'il y a proximité professionnelle plutôt que distance d'usages. Enfin et surtout, en termes de contenus de curricula, l'expérimentation a confirmé l'hypothèse selon laquelle le répertoire linguistique et culturel des apprenants est pluriel, en mouvement et dynamique. Dans des modalités d'échanges contractualisées autour d'un projet professionnel pour les apprenants, les circulations interlinguistiques et interculturelles ont été supérieures aux attentes. En outre, en termes de transversalité, les apports des participants au cours de langue ont été plus fréquents et plus impliqués.

93 On n'oubliera pas que le B2i est désormais associé aux enseignements généraux des disciplines dans le second degré et qu'en formation d'enseignants le C2i niveau 2 est attendu à l'entrée en formation initiale de tous les futurs enseignants.

L'Acedle est un lieu privilégié pour la circulation des concepts entre chercheurs et entre chercheurs et décideurs (laboratoires, associations, institutions partenaires, comme le CIEP ou l'OFAJ pour le franco-allemand, lors de colloques, etc.).

L'impulsion de l'Acedle a été importante pour moi du fait des relations qui se sont instaurées entre les cultures de recherche des diverses disciplines linguistiques concernées. Côté des enseignants chercheurs de diverses langues ouvre sur des préoccupations de recherche plus larges. Ceci permet l'accès à des ouvrages qui ne se diffusent pas toujours dans ses langues de travail. De même que cette association, par les liens internationaux qu'elle tisse, m'a permis de rencontrer des cultures de recherche en Europe ou dans le monde⁹⁴ qui font appel de manière plus systématiques à des sciences connexes que nous n'utilisons pas régulièrement.

Ainsi, en termes de recherche en didactique des langues, dans le champ du plurilinguisme, est-il souhaitable de ne pas figer les démarches, de conserver un mouvement fort salutaire et de choisir les *relations* et *nœuds* comme faits majeurs, ce que la recherche-action en tant qu'espace ouvert permet de mettre en œuvre.

Le chapitre suivant présente deux exemples de recherche dans ce domaine. Le premier porte sur l'éveil aux langues dans le premier degré au travers du programme *Evlang*, et du dispositif *Education aux Langues et aux cultures* et le second concerne les échanges par visioconférence entre des classes françaises et allemandes, représenté par le projet franco-allemand *Tele-Tandem*®.

94 Le réseau du Goethe-Institut m'a également permis de rencontrer des cultures didactiques différentes des cultures européennes ou françaises lors de recherches sur la grammaire auxquelles je fus amenée à contribuer. J'ai eu l'occasion d'animer des cycles de formation et de recherche aux USA et en Amérique du Sud sur les questions d'usages des documents iconographiques en cours de langues, sur les apprentissages et les stratégies des élèves, sur les aides dans les situations-problèmes rencontrées, etc.

Wenn ein Fremder einen Bekannten hat, so kann ihm dieser Bekannte zuerst fremd gewesen sein, aber durch das Gegenseitige Bekanntwerden sind sich die beiden nicht mehr fremd. Wenn aber die zwei mitsammen in eine fremde Stadt reisen, so sind siese beiden Bekannten jetzt in er fremden Stadt wieder Fremde geworden. Die beiden sind also – das ist zwar paradox – fremde Bekannte zueinander geworden⁹⁵.

Karl Valentin,
Gesammelte Werke, Band 1, Jubiläumsausgabe,
München, Piper Verlag, 1978.

CHAPITRE 3

DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME : DES RÉALISATIONS CONCRÈTES EN RECHERCHE

Le présent chapitre présente deux programmes de recherche menés autour de la didactique du plurilinguisme et de la didactique de l'allemand, *Evlang* et *Tele-Tandem*®. Toutes deux concernent l'enseignement aux enfants.

Le chapitre éclaire la façon dont mes travaux se situent dans l'articulation entre action de terrain et recherche, autour de l'innovation. De nouveaux dispositifs sont stimulants pour les acteurs (les enseignants et les élèves) et source de travail sur de nouveaux objets ou perspectives nouvelles sur des objets connus.

⁹⁵ Lorsqu'un étranger a un ami, cet ami peut lui avoir été tout à fait étranger au départ, mais au fil de la découverte de l'autre, ils ne sont plus étrangers l'un à l'autre. Toutefois, si tous deux se rendent ensemble dans une ville étrangère, ces deux amis sont maintenant redevenus des étrangers dans la ville étrangère. Tous deux sont ainsi, et c'est bien là le paradoxe, devenus l'un pour l'autre des amis étrangers. (La traduction est de moi-même)

La didactique de l'enseignement/apprentissage des langues par les enfants en contexte scolaire est un terrain privilégié pour la réflexion sur une didactique du plurilinguisme. Elle offre la possibilité d'une rupture épistémologique, en ce sens qu'elle engage un champ de questionnement général qui s'adresse à la didactique d'une langue et des langues, et dont une didactique du plurilinguisme constitue à mon sens l'une des réponses. Il reste de nombreux chantiers concernant les enfants et leurs apprentissages en langues, les dispositifs possibles et les typologies de tâches favorables à l'apprentissage dans le respect d'une didactique intégrative des langues.

L'extension de dispositifs d'enseignement aux jeunes apprenants en milieu scolaire a vu le jour assez récemment, avec de nombreuses hésitations entre les termes de sensibilisation, éveil ou apprentissage aux langues. Le mythe de l'enfant bilingue en classe a la vie dure. Depuis 1982, les programmes officiels de l'école en France ont opté pour l'apprentissage d'une langue dès le cycle 3 de l'école et plus récemment dès la classe de CP et CE1 si possible (cycle 2). Ceci ouvre le débat sur la question de *l'âge idéal*. Singleton (Singleton, 1989), relayé par Gaonac'h (Gaonac'h, 2006), confirmait après une étude empirique qu'il n'y a pas d'âge idéal pour apprendre les langues.

3.1. Enseigner les langues aux enfants⁹⁶

L'Europe⁹⁷ s'oriente vers la promotion de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues à tous les âges et fait la promotion des apprentissages précoces. Pourquoi choisir les enfants ? Les *Nürnberger Empfehlungen* (Recommandations de Nuremberg) de 1993 sont peut-être le document ayant l'influence la plus durable; il s'agit d'un guide pour l'allemand langue étrangère au niveau primaire, rédigé par des enseignants et des collaborateurs de l'Institut Goethe. Ce document est introduit par la question : *Quels sont les sujets d'importance pour les enfants ?*

La France et l'Europe vont aujourd'hui dans le sens d'un développement sociétal multiculturel et multilingue. Le domaine économique, pour sa part, se situe dans un mouvement que l'on peut qualifier d'inverse, celui de la mondialisation. Ces deux tendances sont irréversibles. Globalement, la réponse aux défis économiques et socioculturels de la pluralité et de la

96 Le terme « d'enfants » est retenu pour préciser l'âge concerné (avant l'âge du collège, soit avant 12ans). On utilisera le terme « d'apprenant » de préférence à celui « d'élève », car il est connoté de manière plus active dans le processus d'apprendre. Celui « d'élève » renverra au métier de celui qui se conforme à un dispositif, comme c'est le cas dans l'expression « faire son métier d'élève ».

97 Le contexte de cette initiative est le Plan d'action Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique (2003) ainsi que d'autres documents de la Commission Européenne qui recommandent fortement l'enseignement des langues aux jeunes enfants. Celui-ci permet non seulement de développer leurs compétences linguistiques, mais les aide aussi à acquérir une plus large notion de la communauté dont ils font partie, de leur citoyenneté, ce qui leur permet d'avoir une compréhension plus claire de leurs opportunités, droits et responsabilités en tant que citoyens mobiles d'une Europe multilingue.

mondialisation des systèmes éducatifs européens est celle de l'enseignement dit précoce⁹⁸, c'est à dire pré-secondaire, d'une langue vivante. Les chiffres⁹⁹ montrent toutefois que l'enseignement d'une langue étrangère ne suffit pas pour prendre en compte les réels besoins de diversification des langues que l'école devrait offrir. Des recherches ont montré que la voie du précoce ne semblait pas apporter de résultats plus probants qu'un apprentissage débutant plus tard dans le secondaire, en particulier celles de Singleton¹⁰⁰ et de Génelot¹⁰¹. (Macaire, 2001)

Dans la plupart des pays européens, l'enseignement d'une langue vivante débute à 8 ans, et se poursuit sur les deux dernières années du cycle primaire (selon les situations institutionnelles des divers états). Il y a harmonisation progressive des politiques linguistiques ; Dans ce sens, l'Europe contribue par ses recommandations à l'égard des Etats membres à encourager une entrée précoce des langues dans l'école.

3.2. Changement et plurilinguisme via la recherche-action

Un plurilinguisme actif n'aurait pas de sens, s'il se centrait pour de jeunes enfants dans une approche uniquement linguistique et minorait les approches interculturelles et multisensorielles. C'est ce qui m'a amenée à développer avec des enseignants de terrain une recherche-action¹⁰² sur l'ancrage interculturel de l'éveil aux langues dont la dénomination a évolué pour devenir l'éducation aux langues et aux cultures (ELC) par différence avec l'enseignement d'une langue vivante (ELV) (Repères et outils en formation initiale pour un projet d'éveil aux langues à l'école primaire ; Éducation aux langues et aux cultures- Éléments pour une construction curriculaire au cycle 2 de l'école primaire). Deux hypothèses sous tendent la recherche-action : La première hypothèse relève des représentations des enseignants sur une discipline neuve qui fonctionnent en tant que freins versus leviers (Les entretiens-enseignants –Evaluation qualitative des processus et des effets liés au curriculum Evlang), la seconde sur une approche de prédicteurs de changement dans les actions d'innovations en langues, à savoir la clarification et la négociation collective des sous- concepts, des buts et visées de la démarche (approche socioconstructiviste).

Il s'avère, en fait, que la plupart des enseignants, bien que convaincus du bien fondé de la démarche d'éveil aux langues/cultures qu'ils découvrent, ne savent l'intégrer dans leur plan de cours,

98 Nous n'entrerons pas ici dans le débat sur ce terme. On renverra à Candelier, 1997 pour cela.

99 Ces chiffres sont publiés chaque année par Eurydice, *Chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne* www.eurydice.org/

100 Singleton écrit dans *The Age Factor*, 1989 : Les données disponibles à ce jour ne corroborent pas de façon constante l'hypothèse selon laquelle des apprenants de langue plus jeunes sont globalement plus efficaces et plus performants que des apprenants plus âgés.

101 Génelot, 1996.

102 Il s'agit d'une recherche-action menée entre 1997 et 1999 en lien avec l'UNAPEC.

en termes horaires surtout. Crainte des autorités, absence de statut de la discipline et manque d'outils suffisent amplement à expliquer cette attitude.

Pour l'équipe *Evlang*, et tout particulièrement les partenaires suisses, l'importance d'une intégration de ce type de tâches de réflexion sur les langues dans un projet global de la classe est devenue une évidence dans une logique du premier degré, déjà formée à l'interdisciplinarité :

C'est un travail interdisciplinaire, contribuant naturellement aux objectifs propres à l'éducation musicale et artistique, à la découverte du monde, à l'histoire, aux mathématiques ... Conçu dans une perspective de construction collective du savoir dans la classe, il développe des compétences transversales, exploitables dans toutes les matières : recherche et traitement de l'information, maîtrise du raisonnement, coopération. (Document 12).

Une recherche-action menée au même moment, avec des enseignants généralistes du Sud-Est de la France¹⁰³ a abouti à la production d'un référentiel transdisciplinaire sur les domaines de l'école pour les cycles 2 et 3 de l'école primaire. Dans ce cas, ce sont les tâches et activités qui ont été au centre, ainsi que la question des curricula. Toutes les disciplines de l'école et les domaines transversaux ont été alors balayés pour trouver les croisements (les passerelles) et les notions communes avec l'ELC. (Macaire, 2001). Alors que les enseignants expérimentateurs *d'Evlang* recevaient un curriculum tout prêt pour la durée du programme (8 à 16 mois), les enseignants engagés dans la recherche-action ELC organisaient le leur et élaboraient une large part de leurs outils (Education aux langues et aux cultures Eléments pour une construction curriculaire au cycle 2 de l'école primaire). Les effets sur les pratiques enseignantes sont de deux ordres : l'appropriation de la démarche ELC est largement intégrée aux enseignements de la classe d'une part, et des réseaux de production/échange de ressources se sont constitués (autonomisation, réseautage, démultiplication et auto-formation). Les sites ont pu perdurer et l'autonomisation des enseignants a été relativement forte, alors que dans le cas de la recherche *Evlang*, les enseignants formaient une cohorte d'expérimentateurs qui n'a pas eu de suivi par la suite, et n'a existé comme communauté que dans le cadre du projet et pour la plupart au long de sa durée, tout en tant convaincus du bien fondé de l'approche.

103 Recherche-action : ELC et curricula, Rapport final, Var, 1999. Cette recherche-action a débouché sur la production de curricula pluridisciplinaires pour les cycles 2 et 3 de l'école primaire et sur des fiches de ressources de cours.

3.3. *Evlang*, l'éveil aux langues entre 8 et 12 ans

La première recherche importante par son objet et ambitieuse par son dispositif expérimental (1900 élèves concernés, 7 pays engagés dont 4 jusqu'à l'évaluation, une trentaine de chercheurs, 127 classes et enseignants) est le programme *Evlang*, portant sur l'éveil aux langues et aux cultures à l'école élémentaire¹⁰⁴. Cette recherche a donné lieu à deux publications d'envergure (Candelier, 2001, 2003). Ma contribution a porté sur la coordination pour la France des équipes de chercheurs de plusieurs universités, l'aide à la conception de ressources didactiques innovantes et la production d'outils de suivi pour les enseignants et les élèves, le suivi de l'expérimentation sur les sites en France selon un protocole rigoureux, la conception des formations (Rapport sur la formation des enseignants *Evlang* et Rapport sur les entretiens-enseignants, Documents du volume 4).

Parallèlement, mais aussi en amont puis en aval d'*Evlang*, je ferai état de deux recherches-actions sur le courant alors émergent de l'*Education aux langues et aux cultures*, se référant aux travaux de Hawkins sur l'éveil aux langues¹⁰⁵, et s'intéressant à l'intégration des démarches d'éveil dans les programmes de la classe ou du cycle, aux curricula, et en particulier à l'extension vers d'autres classes que celles initialement concernées (Rapports : Repères et outils pour une éducation aux langues et aux cultures en primaire et Éducation aux langues et aux cultures au cycle 2). Ce type d'approche des langues dans leur diversité est de nature à encourager une conception plurielle de la didactique des langues et à faire évoluer les enseignants vers une meilleure prise en compte du plurilinguisme dans leurs cours.

Le questionnement sur l'âge idéal des débuts des apprentissages d'autres langues que L1 est-il encore pertinent dans un projet intégré d'éducation aux langues et aux cultures ? Certes non, répond-on avec les données empiriques récoltées durant les deux années d'expérimentation d'*Evlang*. On a ainsi vu des expérimentations démarrer en cycle 3 (*Evlang*), pour des raisons pratiques (proximité du collège, pas de concurrence avec les apprentissages fondamentaux) ou politiques (enjeu face à l'apprentissage d'une langue), et d'autres se construire dès les classes maternelles, avec dans ce cas, une forte implication culturelle et sensorimotrice (Perdereau-Bilski, 2001).

104 Cette recherche s'est inscrite dans le cadre du programme LINGUA D de la Commission européenne et a porté sur les années 1997-2001. J'ai assuré la coordination pour la France des diverses équipes universitaires engagées dans le programme mené au niveau européen par Michel Candelier (Document 15).

105 Cette recherche-action portait sur les autres cycles de l'école, cycle 1 et 2. Elle mettait en avant des approches intégrées, telle que les domaines de l'école les privilégient en maternelle. Elle prenait appui sur des approches interculturelles antérieures et soutenait que la langue se développe dans un environnement culturel porteur et non le contraire. Ma thèse en a été l'un des appuis. Les équipes du Sud-Est de la France ont travaillé sur des terrains multiculturels porteurs : immigration forte, enfants de marins, etc.

Dans le cadre du programme européen *Evlang*¹⁰⁶, les principes retenus sont ceux de la socio-construction, une approche de la diversité des langues/cultures dans l'environnement proche et lointain des élèves, une éducation citoyenne. Ils ont été clairement établis, et les objectifs largement présentés aux enseignants en formation avant le début de l'expérimentation ainsi qu'au fil du temps dans les premières pages des modules les guidant. On peut dire que ces principes ont été bien accueillis et bien respectés dans les pratiques de classe qui furent filmées et observées.

En revanche les dispositifs favorisant les principes retenus, qui relèvent de la gestion pédagogique et du processus d'enseignement spécifique à chaque enseignant se sont révélés fort divers, selon les objets d'apprentissage et les postures d'enseignement, et en fonction des environnements de l'unité d'enseignement.

Au plan des savoirs, les élèves ont appris des choses *sur* les langues et relativement peu *dans* les langues, ce qui ne constituait pas l'objectif de la recherche, rappelons-le. Ils ont développé des savoirs d'ordre géographique, culturels, sémantiques et grammaticaux.

Ils ont également appris à nommer, et à théoriser dans une plus faible mesure. Ils ont surtout acquis des savoir-faire d'ordre métalinguistique (décomposer des mots, comparer des structures de phrases, relever des régularités dans des langues : les pièces de la maison : *dining room, bedroom* comparé avec *Wohnzimmer, Schlafzimmer* pour les mots composés, ou la découverte des jours de la semaine dans diverses langues), la capacité à comparer les langues au niveau des ressemblances/différences sonores, ou encore la capacité à formuler des hypothèses et à se mouvoir dans des situations problèmes en contexte de langues. Ils ont appris que les langues ne se distribuent pas toutes de la même manière (place des mots) et qu'un mot ne se traduit pas par un mot dans toutes les langues. Il s'agit là de compétences utiles pour la vie et pour apprendre des langues.

Une plus grande variété de langues que celle initialement envisagée par les concepteurs des ressources didactiques a été approchée. Une cinquantaine de langues a pu être mise en perspective dans les divers modules produits. Certaines d'entre elles étant totalement ignorées des enseignants.

De cette richesse linguistique est née chez les enfants une appétence certaine pour les langues et leur localisation ainsi que pour les coutumes des locuteurs. De fait, c'est d'abord en termes d'attitudes positives vis-à-vis de la diversité des langues/cultures que se mesure l'effet *Evlang*. Une

106 que j'ai coordonné pour la France de 1997 à 2001, et qui s'appuie sur un protocole rigoureux de recherche-action appuyé sur des hypothèses de départ (Macaire, 2001, document 17, document 18, Rapports sur les entretiens-enseignants et sur la formation des enseignants ans le cadre du programme *Evlang*).

grande variété dans l'échelle des attitudes a pu être remarquée, allant de l'intérêt simple à l'envie d'apprendre l'une de ces langues.

Dans le cas de l'approche *Education aux Langues et aux Cultures*, on a soumis les enseignants au début de la formation, puis leurs élèves à un test initial portant sur les langues et leur perception : un même extrait était dit en plusieurs langues par des personnes différentes. Il s'agissait de dire si l'on trouvait ces langues belles/pas belles. Les résultats des données recueillies montrent que les langues proches du français ou socialement valorisées et reconnues (l'anglais) étaient considérées comme belles. Les autres moins. En fin de formation, le test de départ était de nouveau proposé aux enseignants, et des résultats différents en sortaient, non pas tant sous forme d'appréciation de type beau/pas beau, mais sous forme d'intérêt et de questions : « Ca vient d'où ? » « Ca ressemble à telle langue rencontrée au fil des modules ! ». Dans un autre contexte, un test sonore, appelé le « test du locuteur masqué », pratiqué au Canada, consiste à faire entendre des enregistrements sonores dans différentes langues et dialectes à des sujets. Ce qu'ils ignorent, c'est que la même personne dit les divers extraits, en français européen, en français du Québec, en anglais. Lorsque le comédien est évalué positivement en anglais ou négativement en français du Québec, ce n'est plus la personne qui est évaluée, mais la représentation qu'on a de la langue ou de la variété et de son statut. Des facteurs comme le débit de la voix, le son et le ton n'ont guère d'importance, face à l'image de la langue. Dans ce cas, on constate le conflit dans les situations diglossiques (c'était le cas pour *Evlang* dans certaines régions, comme L'Ile de La Réunion, la Catalogne ou l'Italie).

Le modèle *Evlang* n'a en revanche pas apporté de réponse très satisfaisante sur le plan de l'acquisition de la langue de scolarisation, le français ou toute autre langue, que ce soit dans les pays monolingues (la France métropolitaine) ou les pays multilingues dont les élèves sont pour la plupart plurilingues (la Suisse). Or l'effet n'a pas été sensible. Ce point gagnerait à être analysé à l'occasion de recherches ultérieures. Il semble que les ponts entre les langues n'aient pas été suffisamment relayés dans la didactique du français ou à l'occasion d'apprentissages similaires. La notion de didactique intégrée n'a sans doute pas jouée dans ces expérimentations valorisant la démarche pour la diversité des langues plus que les interrelations entre langues.

Dans le modèle ELC, les liens ont été d'entrée plus forts entre les disciplines. De ce fait, les interrelations ont pu être établies tant par les enseignants pour eux-mêmes que pour les élèves. On signalera que des enseignants de cycle 1 et 2 ont participé à ce projet et ont apporté un regard plus global sur le domaine des langues et du langage qui a contribué à diminuer la dimension « disciplinaire » de l'éveil. Dans le modèle ELC, les enseignants se sont davantage inscrits dans une réflexion globale sur l'acquisition de repères sur le langage et l'identité des élèves.

Le modèle *Education aux langues et aux cultures* (Rapport : Repères et outils pour une éducation aux langues et aux cultures, Education aux langues et aux cultures en cycle 2) a bénéficié d'un suivi plus soutenu et cependant d'un guidage moins fort. Les visites du chercheur dans les classes ont été fréquentes, ce qui a amené l'enseignant à diverses tentatives et essais nouveaux. La possibilité d'un regard extérieur et l'entretien réflexif qui suivait les visites a permis un accompagnement en situation, sur site, au moment de l'émergence d'une situation problème, donc à chaud. De ce fait, les choix didactiques des enseignants ont été plus souvent pertinents et efficaces. En outre, le regard sur la classe est aussi un regard porté sur l'environnement d'apprentissage et ce type d'approche a été favorable à la réflexion didactique des enseignants. Enfin, un lien fort a été établi avec les disciplines de la classe, ce que ne prévoyait pas le programme *Evlang*. Dans ce sens, des curricula¹⁰⁷ et des séquences ont été introduites par les enseignants eux-mêmes. Ils sont devenus chercheurs à leur tour. (Rapport : Education aux langues et aux cultures en cycle 2). Le soutien institutionnel en termes de reconnaissance, d'aide à l'action, de valorisation, a été de grande importance pour la poursuite du projet sur plusieurs années. On assiste là à l'émergence de projets intégrés.

Si un modèle didactique opérationnel s'est révélé pertinent pour la plupart des états engagés dans l'expérimentation *Evlang*, tout comme dans le cas des expérimentations *d'éducation aux langues et aux cultures*, il n'en reste pas moins qu'une large part de la réussite est due aux *adaptations* et *ajustements* apportés en contexte par les enseignants. la question des interrelations entre l'enseignement des langues *versus* éducation aux langues et aux cultures, c'est-à-dire la question des l'intégration d'une didactique du plurilinguisme dans un projet didactique plus large et en relation avec des concepts théoriques explicités et des valeurs de référence claires.

3.4. Tele-Tandem® , la rencontre à distance

La seconde orientation, binationale cette fois, dans le monde franco-allemand, se nomme *Tele-Tandem®*. Elle porte sur les usages des TIC dans l'enseignement des langues aux jeunes enfants. Il s'agit de rencontres à distance par *webcam*, proposées à des élèves français et allemands de 8 à 14 ans en classes entières¹⁰⁸. L'originalité de ces rencontres réside dans le fait qu'elles sont intégrées dans un projet de rencontre réelle entre classes partenaires. Ces rencontres sont préparées et stimulées par le biais de rencontres à distance, par le canal de la visioconférence. L'objectif consiste à développer et favoriser la communication orale (par *webcam*) entre les élèves à des fins de rencontre culturelle et linguistique. Les activités s'insèrent dans un projet co-construit par les deux classes et dont les élèves

¹⁰⁷ Une recherche-action sur deux années consécutives a permis de mettre en relation les disciplines et domaines des trois cycles avec des thématiques d'éveil aux langues autour de projets. Un curriculum a été produit et diffusé par l'administration locale.

¹⁰⁸ Il ne s'agit pas de créer des classes virtuelles. Les expériences et projets, même s'il s'agit de simulations globales, partent des réalités culturelles et linguistiques des groupes de référence.

sont les initiateurs. L'aspect coopératif s'appuie sur l'animation linguistique et la méthodologie du travail en tandem (OFAJ/DFJW, 1999).

La contribution spécifique à ce projet relève d'une réflexion sur les acquisitions liées aux usages des TIC chez des débutants à l'oral, les interactions entre élèves dans les groupements et les rôles (tandems, petits groupes mono nationaux, etc.). La recherche a été menée à l'initiative de l'OFAJ/DFJW, co-pilotée par Bernadette Bricaud de l'OFAJ, Ulrich Dausendschön-Gay de l'Université Bielefeld et moi-même. Elle est soutenue par les deux gouvernements français et allemand¹⁰⁹. L'expérimentation s'est étendue, après un premier rapport d'étape (Document de travail OFAJ, 2005, CD-ROM *Tele-Tandem*®, document 10, document 11).

Le projet est une contribution au plurilinguisme à plusieurs titres. Tout d'abord, il concerne les langues allemand et français, ce qui va à l'encontre de la diffusion d'une *lingua franca* anglophone en Europe. Il a concerné des classes de germanistes et de non germanistes, selon les sites expérimentaux. Dans tous les cas, l'apprentissage linguistique n'est pas central, c'est le projet mené, choisi en accord avec les deux classes qui prime. La langue y est conçue comme un outil, un moyen de rencontres entre partenaires, d'où l'image du tandem. La langue n'est donc pas qu'un objet scolaire, du moins à ce moment des apprentissages, elle conserve sa fonction d'objet social, vécue par les élèves dans des situations de communication réelles à distance. Le projet veut faire de la diversité des compétences sollicitées (langagières, techniques, de production de l'écrit, etc.) un outil de socialisation, de co-apprentissage, c'est-à-dire un objectif éducatif.

Ce projet insiste sur la refondation de dispositifs davantage centrés sur les apprenants et leurs besoins, au travers de la démarche actionnelle, par le biais de tâches pertinentes et chargées de sens. Les dispositifs sont accompagnés par l'enjeu d'autonomisation des apprentissages (Barbot et Camaratti, 1999) qui est un enjeu considérable pour les premiers apprentissages dans une autre langue.

Dans le cas du projet *Tele-Tandem*®¹¹⁰, issu du monde franco-allemand, le cours de langue¹¹¹ échappe à la classe *stricto sensu*¹¹², le fait de voir son correspondant « en vrai » permet de réaliser de

109 MEN, DESCO, KMK, *Tele-Tandem*® a reçu le Label européen des langues en Allemagne en 2003 et l'un des *Tele-Tandem* est devenu le premier partenariat e-twinning, lors de la création de ce dispositif. Le Ministère de l'éducation nationale en France affiche pour la première fois en 2005 le projet *Tele-Tandem*® dans le cadre de la journée franco-allemande de 2006.

110 Co-piloté pour l'OFAJ, entre 2002 et 2006. Là, le protocole expérimental est souple et correspond aux options anglo-saxonnes de l'Action Research.

111 Les séances se déroulent selon des modalités extrêmement variées, dans la salle de cours, en salle informatique, en groupe classe entier, en petits groupes, avec les partenaires lors de la rencontre, en lieux tiers, etc. Une telle variété dans les modalités d'approche des apprentissages permet à chaque apprenant (et aux tandems constitués) de donner du sens à des situations diverses.

séquences d'échanges - verbaux ou non verbaux - plus authentiques et de se porter partie prenante du projet sous-jacent. On voit par exemple dans un vidéogramme deux filles discuter des barrettes qu'elles portent dans les cheveux et se demander comment cela se dit dans l'autre langue, alors que l'enseignante avait prévu un échange formel sur les vêtements que l'on porte. Ainsi, les attentes de l'enseignant se heurtent-elles à des écueils que la situation synchrone rend peu maîtrisables si l'on garde l'authenticité des échanges en ligne de mire.

Une autre hypothèse sous-jacente, issue des travaux de la psycholinguistique (Gaonac'h, 2006), stipule que les apprentissages des enfants sont *implicites* alors que ceux des adolescents ou des adultes sont explicites. De ce fait, *l'agir* en langues, le *vivre* les langues est essentiel, bien plus que *l'apprendre* la langue à cet âge. Le recours à la manipulation et à la médiation par l'ordinateur est un moyen d'agir sur le monde.

Les échanges échappent le plus souvent à la programmation de l'enseignant pour devenir plus naturels et se rapprocher de situations non scolaires¹¹³. Il est de ce fait difficile de programmer les apprentissages linguistiques des élèves de manière précise. L'enseignant n'y contribue et n'y assiste que pour une part. Ce projet suppose la prise en compte dans le champ scolaire de pratiques sociales de référence, c'est-à-dire extra-scolaires, ainsi que l'utilisation d'outils de médiatisation (*msn*, *webcam*).

On peut supposer que les pratiques et les savoirs ainsi récupérés dans le champ scolaire vont produire de l'apprentissage et du lien avec d'autres apprentissages, ce que Moore retient comme *un appui sur des compétences construites ailleurs et susceptibles de produire des modifications potentielles à la fois sur les pratiques scolaires de transmission, sur les objets construits* (Reuter, 2003) *et sur les représentations symboliques et identitaires de l'appartenance à des communautés réelles et imaginées* (Moore, 2007).

L'expérimentation, menée avec 24 classes, montre que la motivation pour la langue du partenaire a augmenté au fil des séances (validé par l'analyse des cahiers *Tele-Tandem*). En outre, les élèves se sont sentis plus impliqués dans les autres phases du cours d'allemand ou de français. La

¹¹² Il y a classe et classe ! Le terme de classe renvoie à une multiplicité de réalités. L'usage des Tic permet de s'interroger sur ces réalités et sur les acquisitions qui s'y ancrent. La médiation technique n'exclue pas la médiation humaine. Le projet collaboratif en tandem par Internet concilie une visée instrumentale de l'apprentissage des langues et l'acquisition de compétences sociales et sémio-pragmatiques. Par « classe », on entend ici les environnements d'apprentissage et leurs acteurs. L'environnement TIC peut favoriser des apprentissages linguistiques et culturels dans la mesure où la finalité même de l'apprentissage est liée à la qualité des productions entre membres du tandem. Dans le cadre de Tele-Tandem la par manque un tdu développement des compétences interculturelles s'est révélée plus importante que celle des productions discursives.

¹¹³ Une partie du projet se déroule durant une rencontre, à laquelle sont associées des tâches en tandem franco-allemand.

dimension psychologique est la plus évidente. La dimension sociale des échanges a gagné par de tels scénarii. Les interactions et les apprentissages sociaux et interculturels ont été largement encouragés, et ce, par les partenaires eux-mêmes. Le rôle de l'enseignant accompagnateur n'a pas toujours été simple. Enfin, on constate que la dimension pragmatique a bénéficié des séances en ligne, comme des séances asynchrones. Les élèves ont parlé du « geste TIC » pour qualifier leur approche de l'outil multimédia. Le projet mené (simulation globale, organisation d'une fête commune à distance, réalisation de recettes et de spécialités, etc.) a largement stimulé les usages des TIC, les comportements et l'usage de chacune des deux langues au cours des échanges. Le projet commun a favorisé une certaine complicité entre les élèves et les enseignants et entre les divers groupes constitués tour à tour. La construction d'un espace commun de rencontre par le biais des TIC confère à la langue et à la culture une légitimité et donne aux élèves la sensation que les obstacles à la communication ne sont pas insurmontables.

Les acquisitions linguistiques au travers de la rencontre *Tele-Tandem*® par les élèves de l'école primaire ou du collège se sont avérés réduits, alors qu'ils étaient constitutifs des objectifs politiques du projet franco-allemand, en particulier dans l'intention de renforcer la rencontre entre les langues des partenaires et de soutenir l'enseignement de chaque côté du Rhin des deux langues en difficultés. Les enquêtes menées auprès des élèves (voir le CD en annexe) témoignent de leurs apprentissages. Ils considèrent majoritairement pour leur part n'avoir « rien appris en allemand ou en français » ou seulement « quelques mots », « du vocabulaire », « des trucs pas utiles à l'école, comme des gros mots ». Or, une fois le programme passé (rencontres à distance et parfois en présentiel en un tiers lieu en sus), ils ont développé, aux dires de leurs enseignants, non une seule acquisition linguistique, mais des savoir-faire communicatifs comme : ne pas avoir peur de chanter dans la langue du partenaire, donner un conseil ou un avertissement (lors d'un jeu collectif), formuler une demande (comme celle de répéter, expliquer, parler moins vite ou plus fort), et mener quelques échanges sous forme de phrases simples avec un partenaire. N'oublions pas que ce sont des enfants de CM2 pour la plupart et que leur conscience de leur cheminement est peu conscient. De plus, tous ont une prononciation meilleure et une écoute plus fine. Ainsi, leur appréciation personnelle de leurs « progrès » s'avère éloignée de la réalité. (document 10, document 11)

Dans le contexte de *Tele-Tandem*®, si la dimension linguistique semble minorée, cela tient au fait que la dimension collaborative se trouve au premier chef au service d'une compétence sémiopragmatique et d'une attention plus grande à l'autre, lors des échanges mono-nationaux ou binationaux. Cette dernière permet le développement d'attitudes positives, comme l'intérêt pour la rencontre interculturelle, pour les contacts de langue entre élèves-acteurs. (Dausendschön-Gay, 2005, Dussap-Köhler, 2005, document 10, document 11, pochette d'annexes).

On devrait prolonger de telles expérimentations par l'analyse de la communication entre enfants et entre enfants et adultes dans les apprentissages et des processus d'acquisition des langues chez les enfants. Il est certes difficile de les identifier. Le projet précédent, le Projet Bielefeld, en a fait le constat. Les enseignants qui suivront à l'avenir le programme *Tele-Tandem*® se verront mettre à disposition des grilles d'observation et d'analyse des situations de contacts de langues et de situations propices à la communication dans une pédagogie des échanges à distance et en présentiel, ainsi que de repérage des blocages.¹¹⁴

Les modèles de cours, les fiches proposées au cours de la formation liminaire ou sur le site de l'opération *Tele-Tandem*® ont servi de stimulus mais n'ont pas été utilisées de manière créative, lorsqu'ils étaient uniquement reproduits en cours. En revanche, les enseignants, et leurs classes, ont fait montre de souplesse (prise en compte des contextes, analyse des besoins et des possibilités des acteurs, espace de création, etc.) et d'inventivité (création de tâches, ajustements au niveau linguistique et au contexte culturel du partenaire). La capacité à mener un projet de pair avec un autre groupe d'apprenants immergé dans une autre culture montre l'investissement cognitif et émotionnel des acteurs. Ainsi, ce n'est pas tant au nom de la qualité intrinsèque et objective de *Tele-Tandem*® que les résultats sont pertinents, mais plutôt au nom de l'influence de ses acteurs, d'où qu'ils parlent et de l'espace potentiel laissé au changement.

Pour autant, le processus n'est pas toujours contrôlé ou maîtrisé par ses initiateurs. (Sainsaulieu¹¹⁵, 1977) Dans l'exemple ci-dessus, celui de *Tele-Tandem*®, les responsables institutionnels de l'OFAJ avaient des attentes politiques et linguistiques que le projet n'a pas totalement couvertes. Certains établissements se sont en outre affranchis du modèle proposé, pour inventer leur propre cheminement. Tout s'est passé comme si les recherches-actions menées dans les binômes de classes dépassaient ou infléchissaient l'intention initiale.

On ne peut décider du changement. Il ne se décrète pas. Ce qui renvoie aux propos de Norbert Alter (Alter, 1999) lorsqu'il évoque le fait que l'apprentissage global d'une entreprise semble parfois être en retard sur les apprentissages culturels des acteurs eux-mêmes.

¹¹⁴ Des grilles ont été, depuis, mises en ligne sur le site de l'OFAJ : www.ofaj.org/paed/langue/all11.html.

¹¹⁵ Renaud Sainsaulieu analyse dans son ouvrage *L'identité au travail* (Presses de la FNSP, 1977) la transformation des organisations en présentant les jeux de pouvoir et leur modification dans les contextes innovants. Il constate que celle-ci relève de quatre dimensions : un axe cognitif et affectif (le changement mobilise des échanges), un axe perceptif (réalisation de nouveaux projets et perception accrue des enjeux), un axe communicatif (développement de relais et de réseaux) et un axe institutionnel (soutien d'expérimentations pilotes).

Le projet *Tele-Tandem*® qui permet de concevoir un rapport aux TIC différent, propose des perspectives :

Pour les politiques linguistiques :

- L'apprentissage en tandem au travers de deux classes apporte une *dimension coopérative* dans l'enseignement des langues susceptible de développer des valeurs citoyennes.
- *Tele-Tandem*® développe une *réflexion sur les langues et la communication* à des âges divers, au sein de l'institution scolaire et encourage l'ouverture aux langues/cultures en particulier celle du premier partenaire économique de la France. En effet, la communication est conçue ici comme un réseau d'échanges (Wolton, 2006) et non comme des stratégie de transmission d'un message.
- *Tele-Tandem*® associe la langue et la culture qui la porte. Les résultats sont particulièrement encourageants en termes interculturels car le projet stimule la *rencontre interculturelle* dans laquelle se jouent des apprentissages de contenus linguistiques (Dausendschon-Gay, 2005)

Pour la classe :

- L'apprentissage linguistique et interculturel s'inscrit dans un *projet global de classe à classe* et dans une *approche intégrative* des langues partenaires.
- Le projet *Tele-Tandem*® est souple et peut *s'adapter à des contextes scolaires divers*, en termes de durée, être plus ou moins ponctuel, de modalités de fonctionnement, y compris exister en parallèle avec une autre langue enseignée dans la classe.
- *Tele-Tandem*® est inscrit *dans la classe et hors de la classe*, Il fait évoluer la représentation des lieux propices à l'apprentissage dans l'institution scolaire pour les enfants.
- Les langues y sont à la fois *outil de communication et objet de l'école*.

Pour l'élève :

- L'apprentissage de la langue du partenaire est indissociable du *principe de réciprocité* et de ce fait d'un apprentissage citoyen de l'ouverture à l'altérité, de compétences de négociation.
- L'apprentissage coopératif favorise une *pédagogie différenciée* que l'outil Internet développe particulièrement.
- L'apprentissage en tandem avec l'aide des TIC est stimulant pour un *partage de savoirs* mais aussi un *échange de stratégies d'apprentissage*.
- *Tele-Tandem*® favorise l'*autonomisation de chaque élève* au travers de trois principes conjugués: choix concerté, interactivité et co-construction réflexive.

Les technologies dites nouvelles se développent à grande allure et pénètrent petit à petit le monde de l'école. Et pourtant, nombre d'enseignants craignent les bouleversements apportés par l'informatique à l'école. Faut-il vraiment avoir peur des souris, rats et autres mulots ? Ne peut-on tirer

profit de ces technologies, en particulier pour ouvrir les enfants au réseau mondial qu'elles représentent, en les aidant à aiguïser un regard interculturel plus formé et plus autonome ?

Le Ministère de l'Éducation nationale engage des efforts d'équipement pour développer les TIC à l'école, on peut bien évidemment se dire qu'il ne s'agit pas uniquement de soutenir une dimension technique, mais bien d'impulser par là même une nouvelle référence au savoir (ouvrir plus largement l'accès au savoir pour tous) et de stimuler des formes de travail plus coopératives, telles que des pédagogies bien connues, comme les pédagogies Freinet par exemple, les encouragent, sans atteindre toutefois un seuil de diffusion très large. Les TIC serviraient ainsi à mieux apprendre.

De la même manière, le Ministère de l'Éducation nationale développe un certificat d'informatique pour les élèves (le B2i) et pour les enseignants (le C2i niveau 2). Il encourage la production de ressources podcastées au niveau universitaire (Projets Mipe 3 et "Mipe 4), le développement des TBI dans le second degré, des usages des baladeurs pour les langues vivantes¹¹⁶, ou encore la recherche sur les espaces numériques de travail. Les nouvelles technologies engagent une réflexion didactique et pas seulement une réflexion d'ordre technique. Cette réflexion porte sur *les champs privilégiés suivants*, l'organisation de la classe, les rôles des acteurs, le bénéfice pour l'apprenant et l'autonomisation dans l'apprentissage.

Parmi les rôles tenus par l'enseignant dans un apprentissage de type coopératif faisant appel aux nouvelles technologies, on trouvera alternativement les rôles suivants : celui de tuteur, d'animateur, d'expert. Le plus souvent, dans la classe, c'est le rôle d'expert qui prédomine en situation classique. Face aux nouvelles technologies, on assiste à une inversion des tendances. Cela se marque par la (re)distribution de la parole, les types de traces que se choisissent les élèves et des modalités d'apprentissage plus variées, l'espace de l'Autre dans l'univers de la classe. La *diversité* est introduite dans la classe et se répand ensuite comme une traînée de poudre, au fur et à mesure de l'année. En particulier en termes de différenciation pédagogique d'individualisation des apprentissages, d'autonomisation des élèves.

On retiendra surtout le fait que le *rapport au savoir* est largement déplacé de la personne de l'enseignant vers les élèves pour une part, puisqu'ils vont coopérer dans la tâche et valider entre eux les savoirs découverts, et vers l'ordinateur pour une autre part, plus large que la première, car c'est grâce au média qu'ils vont accéder au savoir. Dans ce rapport au savoir, l'enseignant devient la courroie de transmission, et n'est plus le moteur.

116 Ex : projet Cybernomade, Bordeaux, José Iriarte, 2008.

Pour l'enseignant de langues en primaire, qui est le plus souvent l'enseignant de la classe, il s'agit de maîtriser les outils, quand il utilise les technologies nouvelles, mais aussi d'en connaître les possibilités d'usage pédagogique. Ce qui est déterminant reste ce que l'enseignant *décide de faire faire dans sa classe* (les tâches), *au nom de quoi il le fait faire* (les objectifs) et *sa conscience des effets de ses choix sur les apprentissages des élèves*, en fonction de leur âge. L'un des enjeux étant la conquête de l'autonomie dans les apprentissages, il est évident que l'enseignant est alors de plus en plus enclin alors à laisser les élèves opérer eux-mêmes des choix dans les activités (les arrêter, les prolonger, les faire dans un ordre proposé, ou à leur guise, etc.) (Document 9). La maîtrise technique se révèle un obstacle à une pédagogie des échanges par Internet. Toutefois, les usages des élèves (usages privés) sont nombreux et ils vont progressivement bousculer les enseignants en devenant les experts à leur tour, si l'espace scolaire leur est ouvert.

3.5. Conclusion

Si certaines expérimentations usant des TIC ont encore un caractère confidentiel, elles n'en restent pas moins prometteuses pour l'avenir de l'enseignement des langues, en particulier avec de jeunes enfants. Le dire et le faire sont à l'œuvre dans de tels dispositifs. Dans ce domaine tout particulièrement, il convient de stimuler les échanges de pratiques entre enseignants et de mutualiser les productions transférables des élèves. Ainsi peut s'imaginer un grand réseau des classes pilotes qui encouragerait les classes plus frileuses encore et les engagerait à suivre « des souris et des hommes » et à formaliser, voire à échanger les contributions des environnements divers.

Eric Hawkins, me disait un jour dans un entretien privé : *Ce qui se passe à l'école n'est pas la fin de l'histoire, ce ne peut être que le début du voyage au cœur des langues*. Pour que ce soit le début du voyage, il est important de donner aux enseignants les moyens d'aborder cette démarche en cohérence avec les convictions éducatives qui les portent ce que la formation devrait assurer.

Concluons sur les propos de Moore : *Il faut penser la compétence plurilingue et pluriculturelle en termes de contacts de langues* (ce que l'éveil aux langues favorise très largement) *et de parcours d'expériences* (ce que *Tele-Tandem*® met en avant), *et envisager comment ceux-ci, dans leur diversité, constituent des atouts, et lesquels, pour les plurilingues*. (Moore, 2007).

*No hay camino, se hace camino al andar.
Il n'y a pas de chemin. Le chemin se fait en marchant.*

Antonio Machado
Chant XXIX
Proverbios y cantarès, Campos de Castilla, 1917¹¹⁷

CHAPITRE 4

LA RECHERCHE-ACTION : CADRE D'INTERVENTION OU ESPACE DE CRÉATION ?

Le présent chapitre a pour objet de présenter la recherche-action comme une méthodologie de recherche particulièrement adaptée à la recherche en didactique des langues. Le chapitre s'ouvre sur la réflexion sur la notion *d'intervention* et celle *d'espace de création*. On y analyse les exigences et les moyens dont se dote la didactique des langues pour cerner et interpréter des terrains plurilingues dans le cadre de l'institution scolaire.

¹¹⁷ Il n'y a pas de chemin. Le chemin se fait en marchant.

4.1. La recherche-action en tant que cadre d'intervention ou espace de création ?

L'ancrage dans le terrain, la pratique et les contextes à des fins d'usage pragmatique, en vue d'un changement social caractérise mon action en recherche comme en formation (Document 2). Les recherches que je mène relèvent de la recherche-action au sens français du terme, tel qu'il est présent dans les sciences humaines et en particulier en Sciences de l'éducation (Van den Maren, 1999). La posture de recherche la plus favorable pour aborder les conditions expérimentales en didactique des langues est celle de la recherche-action, selon Narcy-Combes (Narcy-Combes, J.-P. (2007).

4.1.1 Un double champ d'intervention

La recherche-action est, selon Charlier, *issue d'une pratique elle-même, elle vise à la compréhension de la complexité de cette dernière* (Charlier, 1998). Reliée fortement aux contextes d'intervention, ma posture de recherche, comme le détour précédent l'a mis en avant, s'inscrit dans un double champ :

- un champ *exploratoire, descriptif*, orienté sur les conceptions et les pratiques des acteurs. Mes travaux s'attachent à éclairer les attentes des acteurs et l'émergence de pratiques nouvelles dans leur complexité (Rapport Éducation à l'Europe, Repères et outils pour un projet d'éveil aux langues à l'école primaire). La recherche poursuit une visée heuristique, analysant les usages et les processus interindividuels, comme étant situés dans un contexte identifié.
- un champ *opératoire*, dont la visée est *actionnelle* (Macaire, 2001). Dans le contexte de l'aide au changement, la recherche-action en didactique des langues sous les diverses formes que j'ai retenues se présente comme un outil privilégié pour une description et une action sur les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues, elles-mêmes considérées comme des pratiques sociales. Un tel positionnement impliqué est pragmatique (Document 4). La visée s'avère praxéologique. Son objectif est la conception de dispositifs plus performants, l'aide à la création de nouveaux schèmes d'action (Document 2).

4.1.2. Théories de la recherche-action

La recherche-action peut s'inscrire tant dans une logique de praticiens que dans celle du chercheur. La part qui me revient, celle du chercheur, est fondée sur un certain nombre de théories de référence, d'approches scientifiques sous-jacentes mais qui font l'objet d'une explicitation collective,

préalable à la recherche-action. Ainsi, différemment des approches anglo-saxonnes, celles de *l'Action Research* (Ellis, 1997), que je considère comme plus organisées, mes travaux se sont orientés vers une forme davantage descendante qu'ascendante de la recherche-action, en proposant un cadrage de référents, tant au plan théorique, qu'épistémologique.

Les contextes dans lesquels je suis amenée à agir sont rarement propices au recueil de données. Ils sollicitent généralement l'efficacité immédiate et n'acceptent que fort mal le temps de l'analyse du chercheur. Autant dire que c'est la logique de l'action, celle des praticiens ou de l'institution, qui domine sur l'intention de recherche, qu'il convient de retenir au nom de son intérêt démultiplicateur. Recueillir des données et conserver des traces (journaux de stage, journal de recherche, interviews et questionnaires pour ne citer que ces traces-ci) n'est pas qu'un simple élément d'un protocole de recherche-action, cela permet en outre le recul sur les actes et le transfert pour les acteurs eux-mêmes, ce que je considère comme important dans toute action de formation, par exemple. L'enseignant est un *expérimentateur* proche de ses terrains, il serait utile de l'équiper d'outils pour être aussi *en recherche*. Même si les travaux présentés ici n'en font pas tous état, essentiellement parce que je n'en ai pas publié tous les éléments, la volonté de conserver des traces et de les analyser est présente dans les équipes que je gère.

4.1.3. Visées de la recherche-action : L'action comme source de connaissance réinvestie dans l'action

Le principe de toute recherche-action est qu'une action peut être source de connaissance, réinvestie dans l'action en cours. L'action qui vise à transformer la réalité, les situations sociales, comporte une part de distance réflexive qui fait intrinsèquement partie de l'action et la nourrit. La recherche-action se vit en tensions. L'objet en jeu est celui d'une didactique du plurilinguisme.

On a souvent opposé recherche *et* action et l'université a parcouru un certain chemin avant de reconnaître les démarches de recherche-action, tout particulièrement en sciences humaines, où le travail sur la matière humaine aurait toutefois pu et dû favoriser ce type d'approche.

Il n'y a point d'art mécanique si petit et si méprisable qui ne puisse fournir quelques observations ou considérations remarquables, et toutes les professions ou vocations ont certaines adresses ingénues dont il n'est pas aisé de s'aviser et qui néanmoins peuvent servir à des conséquences bien plus relevées. [...] Il y a jusque dans les exercices des enfants ce qui pourrait arrêter le plus grand mathématicien ; apparemment, nous devons l'aiguille aimantée à leurs amusements, car qui se serait avisé d'aller regarder comme elle tourne. (Gottfried Wilhelm von Leibniz, Discours touchant la méthode de la certitude et l'art d'inventer)

Si la recherche comporte des éléments pragmatiques, elle se présente comme une simple instrumentalisation. Il n'est donc pas inutile d'intégrer pour pouvoir dépasser une position instrumentale et ainsi interroger les enjeux mobilisés. C'est à ce coût vraisemblablement que la recherche-action peut prétendre à un statut scientifique au cœur de l'université.

4.2. Référents théoriques de la *recherche-action*

La notion de recherche-action est née des théorisations de Lewin (Lewin, 1943) qui développa la dynamique des groupes aux USA, dans l'immédiat après-guerre et jusque dans les années 1950, avec une échelle de degrés d'implication du chercheur plus ou moins importants. Après une première apparition en France, le courant perd de son importance, puis, sous l'influence des réformes de l'école, la recherche-action se déploie de nouveau en France dans les années 1980 (Document 2).

Plus récemment se développèrent les approches anglo-saxonnes de l'*Action Research*, telle celle de Ellis (Ellis, 1997) qui influence par exemple un certain nombre de didacticiens de l'anglais. La direction anglo-saxonne part de manière non directive du terrain qui dirige pour ainsi dire la recherche ; le besoin émergent qui constitue l'objet de la recherche est premier. Le chercheur s'y plie.

On connaît en France la *Nouvelle Recherche-Action*, un renouveau de la recherche-action au début des années 1980 au cœur des Sciences de l'Éducation, puis l'engagement social et citoyen dans les années 1990, sous l'influence de psychologues comme Barbier (Barbier, 2000) ou dans les *espaces populaires de créations culturelles*, avec l'intervention sur des pratiques émergentes, non instituées, autour de savoirs non académiques et au cœur de la réalité sociale, telles que présentées par Bazin (Bazin, 2003) et qui alimentent un site Internet¹¹⁸. Dans le monde de l'enseignement, le SPI par exemple, service dans lequel j'ai travaillé en ingénierie pédagogique dans les années 1980-1990, qualifiait ses formateurs *d'animateurs-formateurs*, en référence à *l'accompagnement d'équipes et de projets*. À cette époque, j'ai bénéficié sur deux années de dix semaines de formation à *l'animation institutionnelle*. La connaissance des différents domaines de l'intervention professionnelle dans l'institution scolaire, l'expérience de terrain constituent alors des atouts non négligeables pour le passage du champ d'action au plan d'action.

Divers chercheurs se sont penchés sur la définition de la recherche-action. Ils sont issus d'horizons fort divers, comme l'ethno-sociologue Lapassade (Lapassade, 1991), les sociologues Creze et Liu, Mesnier et Missotte (Creze & Liu, 2006, Liu, 1997, Mesnier & Missotte, 2003) ou récemment des didacticiens des disciplines comme Reuter et Perrin-Glorian en français et mathématiques, ou Nancy-Combes pour la didactique des langues (Reuter & Perrin-Glorian, 2006, Nancy-Combes, 2005).

¹¹⁸ Site Internet de la recherche-action www.recherche-action.fr :

Pour une vision d'ensemble de la notion, on renverra ici à l'ouvrage de Goyette et Lessart-Hebert (Goyette & Lessart-Hebert, 1987). On en retiendra ici l'ancrage de plus en plus explicite de la recherche-action dans les champs de la didactique des disciplines, preuve sans doute de la formalisation scientifique de ces domaines et de nouveaux objets de recherche, dont l'abord ne peut se faire que dans l'articulation des pratiques et des théories. De fait, ce qui constituait jusqu'à une période récente l'objet de la didactique des langues, à savoir les *savoirs disciplinaires*, se déplace dans le champ didactique pour s'enrichir de la réflexion sur les *processus engageant l'acquisition* du savoir *sur* les langues et du savoir *en* langues et de l'*aide au changement*, c'est-à-dire la *duplicabilité* ou la capacité de transfert.

Du mouvement actuel de la recherche-action en France, on retiendra qu'elle se présente comme une approche plus organisée que l'approche anglo-saxonne privilégiée par Ellis (Ellis, 1997) (Document 2). Si elle est essentiellement qualitative, on y insiste sur les recueils de données solides, les analyses et la mémoire des processus (cahiers journaux, cahiers de bord, passage à l'écriture, enregistrements sonores, vidéogrammes, grilles d'observation critériées, etc.). Mais, outre cela, on y fait référence, pour la partie concernant le chercheur, à un chemin double allant des théories (au pluriel) vers les pratiques et réciproquement. Ce n'est pas le terrain qui commande la recherche-action, même s'il est à l'origine du *problème* qui justifie la méthodologie de recherche-action. Ce sont l'explicitation et l'application d'un cadre théorique de référence, articulé avec des hypothèses qui orientent le dispositif précis de recherche-action, et ce en va et vient.

4.3. Une organisation autour de dispositifs

Ce qui ressort, pour notre propos, de la littérature de référence du domaine est la grande variété de types d'interventions pouvant relever de la recherche-action. C'est donc une approche souple et modulable selon ses visées (exploratoires ou opératoires), ses objets, et ses terrains. Pour ma part, j'ai œuvré dans trois directions principales constituant toutes des recherches-actions :

- les actions sur les dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues en milieu institutionnel (ou actions d'éducation),
- les actions de formation d'enseignants et d'accompagnement d'équipes (ou actions de formation),
- l'accompagnement d'innovations pédagogiques (ou actions de recherche).

Cette orchestration autour de *dispositifs* reflète une nouvelle relation à la culture professionnelle, au sein de laquelle *l'établissement*, en tant qu'environnement de l'apprentissage, est un lieu privilégié pour favoriser le changement. Monica Gather Thurler parle d'une *organisation apprenante* (Gather Thurler, 2000).

4.3.1. Critères caractérisant une intervention

Ces interventions respectent les critères suivants, que je me suis donnés, et qui caractérisent une intervention de type recherche-action dans l'une des trois directions que j'ai évoquées, les actions d'éducation, les actions de formation et les actions de recherche. Ainsi, il est important qu'existent *de manière consciente* :

- une *situation* de départ en forme de problème diagnostiqué par un groupe d'acteurs,
- des *acteurs* (praticiens et chercheurs) en mesure de résoudre cette situation problème par une action collective, négociée et flexible, proche de la *création* avec une *rationalité de l'engagement*,
- des *pratiques réflexives* régulières pour mesurer en particulier les effets de l'action,
- des *produits* comme des *traces* écrites, qui permettent d'analyser, de réguler et d'évaluer l'action,
- un *réinvestissement* du changement sous forme de calque dans d'autres situations ou de nouvelles créations.
- Une clarification des rôles, en termes de *positionnement* du chercheur qui explicite ses intentions, ambitions et modalités d'action par comparaison à celles attendues par les praticiens.

Ainsi, la recherche-action questionne à la fois le terrain et la recherche en didactique, sans que l'opposition apparente entre recherche *versus* action soit un frein aux interventions. La recherche-action comporte des éléments théoriques et expérimentaux à la fois. Si pour certains, elle relève d'une simple méthodologie, dont les cycles sont largement décrits, à mes yeux, elle n'est pas qu'une instrumentalisation pragmatique. Il s'agit d'intégrer et de dépasser une position instrumentale pour interroger les enjeux mobilisés. Ce qui ramène insensiblement aux concepts et valeurs affichés.

Les protocoles existants font souvent acte de démarches *militantes*. À cela, je préfère une *approche impliquée*, mais non nécessairement *participante*, à visée double, déjà évoquée plus haut :

- *exploratoire* c'est-à-dire contributive à l'éclairage de paradigmes de la didactique des langues dont je fais l'hypothèse qu'ils orientent celle-ci vers une didactique du plurilinguisme dans ses évolutions actuelles,
- et *actionnelle* orientée sur le changement.

4.3.2. Un cadre d'élaboration des interventions

Pour rendre compte de la réalité opératoire des interventions dans les contextes qui me sont propres, je vais m'attacher dans cette partie aux niveaux de changements qu'induisent les actions

engagées en écho aux travaux de Huberman et Gather Thurler (1991), Roegiers (1997) et Gather Thurler (2000), ainsi qu'au lien entre les acteurs et le système, telle que l'analyse des systèmes des sociologues Crozier & Friedberg l'engagent (Crozier & Friedberg, 1977). Enfin, les approches sur l'innovation ont conduit Cros et Adamczewski (1996) vers le *couple maudit* liant chercheur et praticiens.

Être en recherche-action c'est être en situation, celle-ci étant largement opérationnalisée par les acteurs. La situation, ainsi que le remarque Hugues Bazin, *est l'unité de base de la recherche-action*. Selon les propos de Bazin,

s'il est important de travailler en situation ouverte, c'est parce qu'il faut respecter au maximum pour les acteurs en présence la possibilité de définir ce qu'ils font, construire leur propre catégorie sémantique de qualification et non celle imposée de l'extérieur. Une situation n'est jamais close sur le sens qu'elle manifeste dans le présent, elle s'ouvre sur d'autres sens possibles qui représentent autant de perspectives d'évolution. (Bazin, 2003).

4.3.3. Les niveaux d'élaboration des interventions

Suivant, ce que propose Ardoino (Ardoino, 1966), cinq niveaux d'opérationnalisation des interventions peuvent être identifiés.

- **Le niveau des personnes, ou niveau intrapsychique** : il relève des caractéristiques personnelles (et professionnelles). C'est à ce niveau que se joue ma réflexion sur mes pratiques à l'IUFM, par exemple. C'est ce niveau qui fait l'objet du travail sur les représentations des enseignants en matière de langues et d'enseignement de ces langues. Car si les conceptions sont pour une part un héritage culturel collectif largement déterminant, chaque acteur les porte de manière unique et pour une part choisie pour intégrer un groupe de référence qu'il élit et/ou qui l'a élu. De même, l'auto-socio-construction des apprentissages se tisse pour une part au niveau de chaque apprenant, en fonction d'éléments sensibles comme son profil d'apprentissage. *La théorie de l'apprentissage organisationnel admet que les savoirs mobilisés dans l'action individuelle sont dans une large mesure socialement déterminés. En même temps, elle soutient que l'individu a une certaine prise sur la transformation de ces surdéterminations cognitives, l'action pouvant déclencher un processus de mise à l'épreuve et de révision des construits cognitifs en place* (Gather Thurler, 2000). Dès ce niveau, interfèrent les processus individuels et interindividuels, partagés, dans la constitution des schèmes d'action, c'est-à-dire que se tissent les liens de la complexité. Gather Thurler poursuit : *Au cœur du processus de changement, on trouve en effet non seulement l'évolution de chacun mais la complémentarité de ces évolutions, la continuité du système d'interactions, donc l'orchestration des habitus*. Si j'insistais précédemment sur les ruptures et contradictions, ici ce sont les interrelations qui justifient son application.

- **Le niveau des interrelations** : ce niveau analyse les actions, réactions, interactions entre les acteurs. À ce niveau, se jouent les interactions dans les apprentissages scolaires, les échanges entre acteurs et les effets de ces échanges. Tardif et Lessart (Tardif & Lessart, 1999) considèrent l'école comme une unité d'analyse et tentent de cerner en quoi l'organisation de l'école conditionne l'organisation du travail enseignant. *L'école possède une structure organisationnelle à peu près unique et qui marque inmanquablement l'activité des agents qui y travaillent. Or pour les enseignants, cette structure organisationnelle n'est pas seulement une réalité objective, un environnement neutre au sein duquel se déroule leur travail : elle constitue une source de tensions et de dilemmes internes à ce métier, tensions et dilemmes qu'ils doivent résoudre quotidiennement pour fonctionner et réaliser leurs tâches professionnelles.* (Tardif & Lessard, 1999). Souvent sous-estimée, cette dimension est néanmoins centrale pour expliquer certains gestes professionnels liés à la culture de l'établissement, comme la culture de l'évaluation et de la notation des élèves. Dans l'accompagnement de la professionnalisation des jeunes professeurs d'allemand, la dimension portant sur les conditions d'intervention permet d'éclairer et de libérer des dilemmes et tensions liés au travail même de l'enseignant

- **Le niveau du groupe ou niveau microsocial** : il s'agit là des équipes, des corps professionnels constitués. Ces groupes sont organisés en fonction de leurs rôles respectifs, de leurs besoins. Se travaille ici l'impact collectif des acteurs sur les représentations de l'objet étudié. La dynamique des groupes joue un rôle non négligeable dans l'élaboration des concepts et des orientations d'une équipe en recherche.

- **Le niveau mésosocial, ou niveau organisationnel** : ce niveau recouvre l'organisation et les fonctions par rapport aux missions attendues. C'est un niveau intermédiaire, c'est celui des établissements scolaires par exemple, des instances éducatives décisionnelles dans une région, de lieux stratégiques pour des choix en politique éducative. Ce niveau tend à se développer depuis une décennie, avec la gestion régionale et académique du monde de l'école, l'extension des rôles des recteurs, les plans académiques de formation en étant des indicateurs par exemple. Figari (Figari, 1994) reprend les termes de *macro-* (échelle d'un système scolaire d'un pays), *méso-* (échelle intermédiaire) et *microstructures* (échelle d'une classe ou d'un groupe) pour présenter les modes d'organisation du système scolaire. La souplesse au niveau mésosocial des organisations apprenantes permet d'imaginer des dispositifs divers adaptés aux situations fort variées de plurilinguisme locales : situation de contact de frontière, de bilinguisme avec une langue régionale, de bilinguisme élitiste, situation de forte population migrante, situation de va et vients professionnels de langues et cultures diverses, situation de passage de langues nomades, etc. Faudrait-il tendre vers un changement qui créerait un modèle unique ?

- **Le niveau institutionnel ou macrosocial** : le niveau de la société, des valeurs, des finalités. À ce niveau se décide une politique nationale. De plus en plus, à l'ère de la mondialisation, ce niveau est

influencé en France par une strate européenne. Ce niveau a un caractère prescriptif pour la France¹¹⁹, et incitatif pour l'Europe¹²⁰. Actuellement les programmes de l'école en France sont largement conduits par les recommandations européennes aux Etats membres, ce qui est récent, et remonte à l'introduction du Cadre Européen pour les Langues Vivantes (CECRL, 2001).

La grille d'Ardoino, ci-dessus présentée, a le mérite d'identifier des niveaux d'analyse. En revanche, elle ne suffit pas à rendre compte de la complexité qui fait le cœur de l'action. La multiplication des niveaux, et leur évolution dans le temps créent de la confusion. Pour rendre compte d'une opérationnalité des interventions dans le cadre de la complexité, il convient non de dissocier les niveaux, ce qui est fait ici à des fins de clarification, mais de se placer au niveau des *liens* que tissent les niveaux entre eux, c'est-à-dire de *nœuds de questions didactiques* mettant en jeu l'interaction des niveaux, leurs ajustements respectifs. On parlera alors d'un phénomène de *reliance*.

4.4. Exemples de traitement de nœuds conceptuels dans des dispositifs mésosociaux

4.4.1. Dispositifs et ressources

Dans le cadre de mes responsabilités de coordinatrice de l'Unité de Concertation Disciplinaire Langues Vivantes à l'IUFM d'Aquitaine, j'ai l'opportunité de mettre en œuvre ce type d'approche, au niveau mésosocial. La concertation consiste, entre autres, à mettre en réflexion les formateurs (niveau micro), à les informer des textes officiels, des orientations européennes, des avancées et résultats de la recherche en didactique des langues (niveau macro), de leur faire élaborer des plans de formation et des évaluations communs, relevant d'une conception partagée des apprentissages et de la professionnalisation, tout en les aidant à se mouvoir dans les cadres de l'institution (niveau méso).

Pour ce faire, plusieurs moyens sont à disposition. Ils reposent sur une action de réseautage. Considérant qu'encourager des pratiques plus mutualisantes et solidaires dans la conception des processus d'enseignement/apprentissage est un indicateur de changement et est favorable à une éducation plurilingue (mise en parallèle et échanges entre les didactiques de chaque langue), j'ai mis en place un groupe virtuel et sa liste de diffusion : tous les formateurs reçoivent des informations sur chaque didactique d'une langue, mise en perspective de leur intérêt pour d'autres langues, favorables à des ponts entre les langues. Le premier niveau d'accès au plurilinguisme en formation de formateurs relève de l'information partagée et de la réflexion commune. De plus, a été mis en place un module plurilingue pour les enseignants stagiaires du premier degré, animé par tous les didacticiens

¹¹⁹ Par les programmes officiels de l'école

¹²⁰ Par le biais des documents du Conseil de l'Europe, orientations et soutiens de la Commission européenne, Agence Exécutive Education, Audiovisuel et Culture (AECEA).

volontaires, à partir de l'éclairage de leur discipline mais portant sur des questions communes (et décidées de manière collégiale) à la didactique des langues dans une perspective d'éducation plurilingue. Ceci a permis d'ouvrir à une conception plus harmonieuse des langues/cultures au sein de l'équipe de formateurs.

Par ailleurs, on peut ajouter, à côté de dispositifs, la mise à disposition de ressources permettant une orientation vers la socio-construction d'outils professionnels, comme par exemple l'utilisation d'extraits vidéo en *streaming*. Ces extraits de cours filmés sont accompagnés de fiches d'observation pour les stagiaires, mettant en valeur les situations-problèmes récurrentes dans des séquences en langues à l'école élémentaire. Ils sont assortis d'outils théoriques références consultables à la demande, tels que des définitions, des renvois à des sites consultables, etc. Ils sont conçus de manière à ce que les stagiaires puissent les consulter dans l'une ou l'autre des langues enseignées, sans pour autant maîtriser eux-mêmes cette langue.

Dans un esprit similaire, la production d'un DVD ROM sur l'enseignement des langues en cycle 3 a vu le jour pour un usage plus large (Pochette d'annexes). Cet outil veut lever des freins de pratiques professionnels, à partir des situations problèmes les plus fréquentes, repérés en formation ou en visite de classe, donc issues des terrains, et négociés collectivement par les auteurs/formateurs/conseillers pédagogiques Langues Vivantes. Ces situations-problèmes ont été recueillies au travers d'enquêtes auprès d'enseignants en stage ou lors de visites de CPLV dans leurs classes. Il s'agit sur 4 langues filmées et questionnées pour 12 rubriques principales de quatre aspects récurrents :

- la question des interactions ;
- la notion d'apprentissage de sa conception à son évaluation ;
- la phonologie (surtout pour l'anglais) ;
- le lien avec la langue de scolarisation.

Si ces quatre questions renvoient pour une faible part à la maîtrise de la langue des enseignants (la phonologie uniquement), les trois autres renvoient aux actes d'enseigner de ces mêmes enseignants par ailleurs déjà enseignants du premier degré et donc pédagogues aguerris. On peut penser que s'ils avaient des notions de la manière dont les langues s'apprennent et dont se fait le filtre auditif à l'âge de leurs élèves, ils seraient en mesure de leur proposer des activités pertinentes, comme ils le font pour d'autres disciplines. On peut également invoquer que l'enseignement très cloisonné et disciplinaire gagnerait à une ouverture au domaine des langues. Que de telles conceptions des langues ne s'inventent pas, mais se portent par les politiques qui les appuient. On ne peut laisser l'enseignant seul face à ce type de responsabilité.

4.4.2. Plurilinguisme et langues de moins grande diffusion : un dispositif mésosocial

4.4.2.1. Une organisation apprenante

Les enseignants étant plongés dans un monde organisé, l'école, un espace socialement et spatialement séparé des autres structures sociales de référence pour les élèves (famille, quartier, communautés diverses), leur action est conditionnée dans une large mesure par cet espace (local) et par l'institution scolaire (nationale). Si l'école est une micro-société organisée, le groupe-classe, auquel appartient l'élève est également une *organisation sociale* avec ses règles et ses interactions (Document 3, document 13). L'étude de cette organisation apprenante permet de mesurer la manière dont les enseignants gèrent les interactions sociales et les idéologies qui les sous-tendent, en particulier leur conception de l'enseignement des langues et des cultures. L'une des préoccupations de la didactique des langues relève de l'étude de l'écart entre les *statuts* et *usages* des langues dans la micro-société qu'est le cours de langues et les *statuts* et *usages* non scolaires des langues dans la réalité sociale, c'est-à-dire les rapports entre environnement scolaire et sociétal. L'hypothèse sous-jacente en est qu'une didactique du plurilinguisme gagnerait à mettre en relation les deux unités d'analyse pour que la diversité des langues existant dans le répertoire des élèves devienne plus consciente et prenne sens en tous contextes, qu'ils soient scolaires ou non. L'expérience de Tele-Tandem® tend à prouver que si les échanges oraux et d'action partagée peuvent s'inscrire dans des besoins non directement reliés au scolaire, et s'appuyer sur des interactions de sens et de projet concerté, ils seront plus nombreux, davantage dans la langue cible et profiteront aux apprentissages culturels, voire linguistiques. (Dausendschön-Gay, 2005).

4.4.2.2. Un exemple de traitement de la minoration des langues en formation

Dans le cadre d'un module de formation plurilingue à l'intention des stagiaires enseignant les langues de moins grande diffusion (allemand, basque, italien, portugais), je me suis penchée sur l'approche des organisations pour ces enseignants de langues. La situation et le statut de l'enseignement de ces langues en Aquitaine ont été au cœur de la recherche-action. Les questionnaires initiaux et les échanges collectifs montrent une forte implication émotionnelle de ces enseignants vis-à-vis de leurs langues de référence et une large déstabilisation par rapport à la faible reconnaissance de ces langues au sein des établissements scolaires. Leur isolement et leur faible poids dans les instances décisionnelles les ont amenés à mettre en doute leurs pratiques. Au cours des séances, alternant analyses de pratiques et résolutions de problèmes liés à l'enseignement de leurs langues, ils se sont construits une culture commune et se doter d'outils conceptuels communs. Ils ont ainsi modifié leur discours sur les langues pour une visée intégrative plus européenne et moins disciplinaire. Ils ont enrichi leurs postures d'enseignement d'autres pratiques héritées des collègues d'autres langues. On assiste à un déplacement des représentations de la discipline et de son enseignement. On constate une relativisation de l'impact des textes officiels au profit de

questionnements théorisés et plurilingues. L'analyse qualitative¹²¹ montre que l'organisation s'appuie implicitement ou explicitement sur les valeurs véhiculées, et que cela se vit même en termes de réussite scolaire des élèves. Les effets des modifications de postures d'enseignement concernent tous les acteurs de l'institution dans les environnements concernés¹²².

Les environnements locaux sociétaux et institutionnels étant fort différents les uns des autres, l'action n'est possible que de l'intérieur, ou, si l'on dispose d'une information précise, venue des acteurs eux-mêmes. Une zone de liberté existe, dont peut s'emparer la formation initiale et continue. Il convient de ne pas sous-estimer l'importance du contexte de travail de l'enseignant. L'observation et l'analyse partagée de contextes divers, et de situations ressenties comme solidarisantes, inscrites dans le cadre de formation à l'observation, prépare les jeunes professionnels des langues à une gestion plus diversifiée des aspects environnementaux et locaux (le cours de langue, l'établissement) et des stratégies d'enseignement, tant au plan didactique qu'au plan pédagogique. Pour ce qui est des contextes nationaux, la réflexion sur les textes de référence, comme l'histoire des méthodologies, constitue une aide à la prise de recul nécessaire.

4.4.3. Les parents, acteurs du dispositif,

Dans un autre cas de figure plurilingue, le rôle des parents a été étudié à la périphérie de ma thèse, au travers de questionnaires distribués à 122 familles d'élève ayant participé au dispositif d'éducation aux langues et aux cultures. Les réponses ont été croisées avec les entretiens semi-directifs menés avec les enseignants et les entretiens menés avec des petits groupes d'élèves. Les données montrent que les élèves communiquent sur les séances plurilingues avec les parents et la fratrie et que cela est référé à l'aspect novateur de l'approche¹²³, ainsi que pour certains parents à l'ouverture du dispositif accueillant des parents d'autres origines dans la classe et dont les enfants se font ensuite écho, ouverture valorisante pour eux, puisqu'elle prend en compte l'apprenant dans sa dimension sociale. Si les effets de l'action en classe se font sentir à la maison, il y a un effet retour et l'école bénéficie des apports des contextes sociaux de référence, par exemple en matière de diversité des langues et des vécus des acteurs. (Macaire, 2001)

121 Bilan remis à la direction de l'IUFM en 2004.

122 Il s'agit de quinze enseignants répartis dans divers sites de la région Aquitaine, dont le Pays basque. La différence de dispositif et de visées entre l'enseignement du basque et celui des langues a été perçue comme une occasion d'échanges et de questionnements positifs sur les pratiques.

123 Les enseignants sollicitent des recherches faites hors de l'école et qui nécessitent l'aide des parents. Les stratégies ludiques favorables à la découverte des langues/ cultures font que les élèves ont envie d'en parler ensuite chez eux. Les langues de la maison prises en compte qui font que certains élèves vont chercher l'expert à la maison, à la recherche des racines.

4.5. La double posture du formateur-chercheur

Se pose alors la question de la posture du « formateur-chercheur » dans les interventions qui sont les siennes. L'un des reproches fait à la recherche-action porte sur la confusion des rôles entre les chercheurs et les acteurs. Pour certains auteurs, l'action impliquée et l'observation participante sont des conditions normales de fonctionnement d'une recherche-action. Pour d'autres, la recherche est restreinte à la diffusion et la production des savoirs, les praticiens devant s'emparer des utilisations de ces travaux. Huberman et Gather Thurler présentent les relations entre théorie et pratique comme suit :

Conceptuellement, la relation entre théorie et pratique peut être abordée de plusieurs manières. Les travaux de l'épistémologie des sciences qui portent sur l'élaboration des cadres théoriques au sein de la communauté scientifique, rendent bien compte de la genèse des cadres de référence qui progressivement s'acheminent vers la pratique. La sociologie de la connaissance décrit clairement les mécanismes en jeu pour que certaines théories, explications ou instruments d'analyse soient considérés comme « valides » ou « légitimes », aux dépens d'autres cadres de référence dont la validité scientifique et la pertinence pratique sont tout aussi fondées. Les théories de l'influence sociale rendent explicite le rôle joué par les spécialistes et les experts pour changer les représentations des groupes ou des individus. De même les travaux en psychologie cognitive, qui explorent les mécanismes d'apprentissage, de transfert, de repérage et de traitement des informations, précisent les conditions dans lesquelles les nouvelles données sont assimilées ou réélaborées par les individus. Enfin les théories de la communication tracent la trajectoire des messages – dont les messages de nature scientifique – depuis leur source, à travers divers canaux de transmission, jusqu'à l'univers des publics visés. (Huberman & Gather Thurler, 1991)

Ce schéma présente la production des idées scientifiques du point de vue des chercheurs, considérés comme source de savoir. Or la recherche-action, dans une autre logique, revisite le schéma linéaire de *production-diffusion-consommation* du savoir scientifique en intégrant les praticiens dans la production du savoir, au travers d'échanges nourris entre eux et les chercheurs qui les accompagnent, parfois de manière très impliquée. Sous l'influence de besoins spécifiques et locaux, les praticiens sont amenés à produire des connaissances qui nourrissent les recherches, orientées vers la pratique, c'est-à-dire en résolution de problèmes.

J'ai constaté au cours des recherches-actions que j'ai menées que la *nature* des problèmes soulevés, *l'insertion institutionnelle* du chercheur et sa *validité d'expert* dans le domaine soulevé par la situation problème orientent le schéma de production-diffusion-consommation du savoir. Dans le cas d'une recherche-action, on trouve un schéma où la production est une co-construction, parallèle avec les orientations socioconstructivistes visées pour les élèves, la diffusion conjointe et validée dans

les deux univers (recherche et pratique) et la consommation utile aux deux, puisque toutes deux ancrés dans l'action. J'ai également relevé les *liens* qui se tissent au cours d'une recherche-action entre praticiens et chercheur. Si ces liens aboutissent à un *dispositif construit et souple* (avec ses règles contractuelles, sa temporalité), dans et hors du cadre étroit de la recherche, et en particulier à un *partage de valeurs professionnelles et humanistes*, on peut s'attendre à la durabilité des moyens investis par les acteurs.

La *nature* des liens entre praticiens et chercheur(s) (écoute, écrits, visites sur le terrain professionnel, bilans intermédiaires, contacts interpersonnels, échanges d'outils et de recettes, rencontres festives, productions communes d'outils et de supports opérationnels dans le contexte) et *l'importance* de ces liens (investissement dans la durée, intensité des liens, échanges privés, voire développement d'amitiés) favorisent le transfert à d'autres situations d'appropriation des savoirs.

Pour ma part, j'ai opté pour une *posture de chercheur distancié*, même si les uns (acteurs) et les autres (chercheurs) peuvent partager des convictions fortes et communes, voire quasiment engagées ou militantes. Le risque de produire des effets par imitation du chercheur ou conformité au modèle reste néanmoins présent, comme je l'ai constaté lors des recueils de données pour diverses recherches plus empiriques¹²⁴. J'ai opté pour une vigilance au biaisement des données par l'influence du chercheur, même si l'impartialité est rarement totale.

Le « couple maudit » des chercheurs et praticiens n'existe que dans la dichotomie entre *recherche versus action* si l'on s'enferme dans l'une ou l'autre des deux logiques de diffusion et d'utilisation des savoirs produits qu'éclairent Huberman et Gather Thurler (1997). On a d'un côté la préoccupation du *comment* (les praticiens) et de l'autre celle du *pourquoi* (les chercheurs). Dans le cas de la production de certaines méthodes de langues, j'ai constaté les effets positifs de la contribution croisée des auteurs, praticiens experts, davantage orientés sur la question du *comment ?* et celle du chercheur *non expert*, gérant le *pourquoi ?* et le *pour quoi ?* Cette dichotomie est largement levée même si elle n'est pas effacée, dès lors que les rôles sont explicites (chacun sa place) et les visées communes. Ainsi, un risque de confusion perdure tant que le chercheur n'adopte pas un positionnement de chercheur, même s'il laisse toute liberté aux enseignants d'être des *chercheurs*. Ainsi, les techniques de recueil de données par triangulation ou encore la légitimation de la recherche par l'acte d'écrire et de diffuser au sein d'une communauté scientifique confèrent à la recherche un niveau de validité plus important qu'une recherche-action dans laquelle l'action prédominerait ou le chercheur ne serait pas positionné comme chercheur avéré. En cela, je souscris aux propos de Véronique :

¹²⁴ Par exemple, une étude sur deux ans des situations plurilingues d'un établissement, dans lequel l'anglais est langue de scolarité et de la migration en L2 pour des enfants singapouriens (*Recherche en cours*).

Je demeure attaché à l'examen des possibilités de triangulation de la recherche, à défaut de pouvoir la réitérer. En effet, il faut que des sources indépendantes puissent confirmer ce que l'on aurait tendance à attribuer à l'effet de la recherche-action, sans pouvoir le vérifier. Il convient de se prémunir de l'effet pygmalion qu'introduit toute innovation dans un univers institutionnel, qu'elle bouscule par le fait même de sa structuration. Il faut également se prémunir du risque d'être juge et partie. (Véronique, 2007)

À cette remarque de Véronique, fait écho mon constat de réserve en ce qui concerne la recherche en IUFM : Il ressort généralement des actions conduites en IUFM que le temps manque pour les examiner de manière distanciée et laisser des traces qui en formalisent les évolutions. L'IUFM est une formidable machine pour travailler de nouveaux objets didactiques car il se situe aux confluences des théories et des pratiques. Néanmoins, il ne remplit pas toujours son rôle en recherche, négligeant la mémoire de ses évolutions et entraîné qu'il est vers l'action. Partant d'une double posture de *formateur-chercheur*, en soi généreuse, *l'enseignant-chercheur* en IUFM court le risque de devenir le bras opérationnel de la professionnalisation dans une optique institutionnelle, c'est-à-dire un simple exécutant, s'il ne respecte pas les exigences scientifiques que lui impose la recherche, s'apparentant en cela au praticien qui n'agirait qu'en référence au quotidien.

4.6. Commande et projet

La question de la commande de l'action - interne ou externe au groupe d'acteurs - ne joue qu'un rôle relatif, à condition qu'un *projet* (Boutinet, 1989) fédère dès le début de l'action commune, c'est-à-dire si les acteurs investissent l'espace de la commande. En partageant un *projet commun*, la dichotomie est levée entre recherche et action, les deux logiques sont opérationnelles pour chacun des acteurs. Les effets de la recherche sur l'enseignement et de la pratique sur la recherche sont multiples : plus grande maîtrise des concepts, plus grand intérêt porté aux théories de la part des acteurs de terrain, meilleure maîtrise du contexte et du champ, prise en compte des facteurs connexes au contenu de l'objet de recherche chez les chercheurs, renvoi plus fréquent au sens des actes pour les publics cibles, les élèves par exemple, faculté d'adaptation aux publics des utilisateurs potentiels ultérieurs.

La logique de projet s'oppose à la logique d'expertise et à la logique stratégique, décrites par Rogiers (Rogiers, 2000). L'avis scientifique provient de l'expérience acquise par différence avec la logique d'expertise qui est primitive, que l'on adopterait par défaut. Les facteurs de contexte encouragent la logique stratégique et la logique de projet dans laquelle les acteurs sont à l'initiative des offres et demandes.

La dichotomie potentielle entre chercheurs et praticiens révèle un positionnement épistémologique quant au statut de la recherche alors apparentée à la recherche fondamentale. Une liaison entre recherche et action relève d'un positionnement qui donne les clés d'un espace de création aux acteurs eux-mêmes. La double posture du formateur-chercheur impliqué permet de tenir les deux bouts et d'éclairer le champ de la réalité complexe de l'action éducative.

4.7. Conclusion

La recherche-action est donc non seulement une étude, mais aussi une intervention sur un dispositif. Elle repose sur un protocole scientifique croisant des outils recueillis rigoureusement, dont nous avons parcouru quelques exemples de type qualitatif, et qui s'inscrit dans une durée délimitée et gérable (Document 2). Elle suppose une production et un rapport aux écrits, des traces analysables, une communication ou publication et une validation externe.

Toute méthodologie étant le reflet des enjeux mais aussi des convictions qu'elle porte, la recherche-action peut se dire *posture de recherche*, à condition qu'elle explicite ses repères théoriques et épistémologiques. À cette condition, les référents étant notables, on peut envisager d'apprendre à éclairer le changement, à le partager et à le construire par la recherche-action. On peut alors dire que la recherche-action n'est alors pas un *cadre d'intervention*, ce qui renvoie à sa méthodologie, que l'on souhaite sérieuse, mais un *espace de liberté*, comme le suggère Barbier (Barbier, 1996). En effet, la scientificité de la méthodologie suivie ne peut suffire, à elle seule, à valider une recherche, si le sens de celle-ci n'est pas appuyé sur un engagement du chercheur en référence à ses convictions et à des valeurs.

Ainsi, au cours de ce chapitre, la recherche-action en didactique des langues se définit, dans les environnements d'apprentissage examinés, comme un *espace de liberté et de création ouvert*, construit à partir d'une conception de la situation qui requière le travail collaboratif d'une communauté d'acteurs et vise à élaborer ensemble un produit, que ce soit une connaissance nouvelle ou revisitée ou encore une ressource d'enseignement, et dont on attend que ce produit contribue à stimuler de nouveaux questionnements.

Le passage d'un *cadre* à un *espace* ouvert relève d'un choix épistémologique fait par référence aux positions théoriques qui alimentent la réflexion, développées dans le chapitre 6, à un *ancrage holistique et global*, et à des *théories socioconstructivistes des apprentissages en langues vivantes* (Jonnaert & Vander Borght, 1999, Springer, 1996), adossées à une *pédagogie de projet* favorisant le développement de l'autonomie chez les apprenants (Boutinet, 1989, Barbot et Camatarri, 2001), et enfin à une épistémologie (Narcy-Combes, 2005) en appui sur des *valeurs humanistes*.

*Ce n'est plus le savoir qui tourne autour de la société,
mais la société qui tourne autour du savoir.*

Koïchuro Matura¹²⁵

CHAPITRE 5

ACCOMPAGNER LE CHANGEMENT : DUPLICATION ET TRANSFERT

La problématique de ce chapitre, qui s'appuie sur le croisement de plusieurs champs de recherche, peut être exprimée de la façon suivante : *dans quelle mesure une éducation plurilingue et pluriculturelle est-elle propice au changement en didactique des langues ? Et quels types de changements peuvent raisonnablement en être attendus ?*

Une première section est consacrée à la notion de *changement* en matière d'éducation plurilingue, du point de vue *des dispositifs et des acteurs*. La section suivante considère *freins et les éléments facilitateurs* de la mise en place d'une éducation au plurilinguisme. Puis sont abordés la *formation des enseignants* et enfin des questions tournant autour du *pilotage du changement*.

¹²⁵ Directeur de l'Unesco, discours prononcé en octobre 2008 à l'occasion du Premier forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie

Penser la recherche-action en didactique du plurilinguisme comme aide au changement signifie que l'on s'interroge sur les conditions de duplication des résultats de telles recherches sur la notion de plurilinguisme. Considérer la notion même d'éducation plurilingue comme l'une des composantes de la didactique des langues, désormais incontournable dans les sociétés contemporaines, revient à lui conférer un rôle pour relier didactique, contacts et transmission des langues/cultures, et apprentissages des langues et apprentissages interculturels au nom d'un projet de société appuyé sur des valeurs. Au sein de l'institution scolaire, quels changements est-il raisonnablement possible d'attendre dans un avenir proche ? Sachant que le temps de diffusion des idées au sein d'une institution est loin du temps qu'il faut pour mettre au monde ces idées.

5.1. Ancrages théoriques sur la notion de changement

La didactique étant *domaine de l'action sur...*, elle n'échappe pas à la question du changement, notion polysémique. Un premier détour par la réflexion sur la notion de changement devrait permettre de ne pas en attendre une révolution copernicienne, mais bien d'établir que *changer* n'est pas (*se*) *transformer*. Il sera fait état du changement en matière de plurilinguisme à deux niveaux, tels qu'étudiés dans mes recherches : d'une part, au niveau des acteurs, et, d'autre part, au niveau des dispositifs mis en place.

5.1.1. Polysémie du terme *changement*

Le terme même de *changement* est riche en synonymes et antonymes. Du côté des équivalents, se trouvent par exemple : *évolution, régulation, rénovation, renouvellement, innovation, réforme, mutation, transformation, ouverture, flexibilité, développement, émergence de..., mouvement, invention, création, déplacement*, etc. Du côté des antonymes : *continuité, intégration, immobilisme, freins, résistances, passif, stabilité, opposition*. Tout cela concourt à donner une vision positive du changement et négative des freins.

Le terme de *changement* n'échappe pas à une représentation classique de type binaire, largement résistante. La littérature du domaine livre qu'un changement commence par du *nouveau* (Charlier, 1998, Gather Thurler, 2000, Cros, 1999, 2002). En relation avec ce nouveau, il y a l'ancien, ou mieux, le *connu*. Pour autant, considérer le changement dans une logique de *début* et de *fin* relève d'une vision linéaire: il y aurait un point de départ et un point d'arrivée stables. Or l'on sait à quel point les chemins de l'apprentissage et de la construction identitaire sont tortueux et relèvent davantage d'épisodes.

5.1.2. Changement et organisation

À la conception classique du changement, liée à l'écart entre deux stades, se substitue celle du *mouvement*, c'est-à-dire l'*absence d'état stable*, proche de la logique floue dans le registre scientifique. À l'instar des sociologues des organisations (Crozier, Friedberg, Mintzberg), Norbert Alter constate que l'*incertitude* constitue désormais un *principe de contrainte* dans lequel l'ensemble se trouve morcelé, souvent privé de sens et devenu ambigu. Les acteurs eux-mêmes, en situation d'inconfort, sont confrontés à une *crise du sujet, une crise de l'arbitrage et de l'autonomie* (Alter, 2000). On retrouve ce principe d'incertitude dans les travaux des sociologues de l'éducation (Perrenoud, 1996).

Tout être humain vit ainsi en tension. Chaque individu, apprenant ou pas, cherche à la fois à préserver l'existant et à se transformer. De la même manière, les organisations vivent le dilemme de la tension entre le désir de structures, de règles stables, et la tendance au changement, à l'innovation. Plus largement donc, deux logiques opposées, *l'organisation et le changement*, sont à l'œuvre dans l'entreprise individuelle et dans l'action collective au sein des organisations, telle que l'institution scolaire. La question du changement se pose désormais dans une tension entre *innover* et *organiser*, deux logiques contradictoires

5.1.3. Déconstruction, re-construction, stabilisation

Le changement repose ainsi pour certains sur une sorte de *déviance* par rapport à des normes (l'organisation, l'équilibre). Le changement n'est en outre pas linéaire, ni constitué de progrès en courbe régulière, il est fait de *déconstructions* des repères assis (représentations, savoirs provisoires si l'on envisage la dimension individuelle), *reconstruction* et *restabilisation*, généralement partagée par une communauté, et fondée sur un ensemble de valeurs communes. Il contribue à une cohérence sociale dont la durée demeure incertaine, même tant que rien ne bouge autour de lui. Le changement est un processus en devenir permanent. Tous les acteurs ne le souhaitent pas pour autant. Ainsi l'organisation et le changement jouent des rôles articulés.

L'organisation a fondamentalement pour but de réduire les incertitudes du processus de production, alors que l'innovation tire parti des incertitudes pour parvenir à transformer l'ordre des choses. On sait bien que ce sont les « organisations souples » qui réagissent le mieux aux opportunités. Le caractère incomplet, flou de leurs règles d'organisation leur permet en effet de limiter l'influence des facteurs de rigidité internes. (Alter, 1999)

Face à un tel dilemme, les dispositifs mis en place par les institutions ainsi que les pratiques professionnelles des enseignants, puisque nous avons opté pour leur accorder les projecteurs, ne devraient pas être appréhendés dans une opposition radiale entre contrainte d'organisation et de

structuration et liberté de création, qui figent les processus de changement, mais plutôt dans une *complémentarité*, assise sur la prise de distance et la souplesse de choix adaptés, relevant d'une vision complexe du monde.

5.1.4. La vigilance aux *faits saillants*

Dans ce cas, sont remis en avant les liens et interrelations qui unissent freins et visées de changement. Il n'y a pas de changement sans *mouvement*, sans tensions, sans passage, mais également pas de passage sans liens ou transitions. C'est vers ces *tensions*, ces *passages*, ces *liens* que s'oriente ma réflexion de didacticienne, tant au niveau théorique que praxéologique. Ainsi est levée la dichotomie précédente.

Dans le domaine des langues vivantes, les dispositifs favorisant de nouvelles combinaisons de l'existant, conçus comme une aide à la création et stimulant leurs diverses ressources propres, de tels dispositifs sont porteurs s'ils réagissent aux événements critiques de la situation d'enseignement du plurilinguisme et s'ils proposent des ajustements dans un processus collectif de projet.

Ces éléments se trouvent tout au long de mes travaux, présentés sous forme de la vigilance aux *faits saillants*¹²⁶, que ce soit ceux de la classe, du point de vue de l'observation qu'en fait l'enseignant (révélateurs des situations-problèmes et du conflit socio-cognitif des élèves), ou que ce soit en formation/accompagnement d'enseignants et d'équipes ou en analyse de pratiques. Ceci s'est avéré particulièrement judicieux pour les dispositifs liés aux TIC¹²⁷.

Il s'agit alors d'identifier des événements critiques et de recourir à une *boîte à outils* conceptuelle, professionnelle et épistémologique, qui évite le bricolage sans recul, les erreurs répétées, l'improvisation sans ressources. Barbot et Camatarri (Barbot et Camatarri, 1999) font état d'une *boîte à outils épistémologiques* pour rendre l'enseignant plus autonome. On adhère à cette image.

126 Par fait saillant, j'entends dans une situation d'enseignement/apprentissage, à l'occasion d'une tâche, des événements indicateurs d'un problème à résoudre que les élèves ou l'enseignant peuvent saisir, comme occasion de dépasser le conflit socio-cognitif. La vigilance à ces faits saillants permet de dépasser le conflit, de réagir sous forme d'ajustements didactiques ou pédagogiques. On lira à ce propos Jonnaert (1999) et Altet (1994).

127 Par exemple, les enseignants engagés dans l'opération Tele-Tandem® doublé ont souvent infléchi d'eux-mêmes les choix communs au vu des contraintes mais aussi des espaces ouverts par le groupe des élèves concernés. Ils ont modifié les thématiques retenues parce que les élèves en suggéraient d'autres ou que les partenaires n'y réagissaient pas assez positivement. Ils ont organisé leur travail en des lieux nouveaux, parce que les ordinateurs n'étaient pas disponibles comme prévu ou que les besoins de la tâche relevaient d'une disposition des lieux différente. Ils ont infléchi les propositions de types de documents envoyés au travers des évolutions du projet, des ressources disponibles ou des personnes impliquées. Ils ont surtout adapté leurs choix à des événements spécifiques : la situation de rencontre étant le plus important, les soucis informatiques de connexion étant en seconde place. En d'autres termes, la disponibilité au changement vient pour une part de la conscience des contextes d'apprentissage et des événements pris en compte.

5.2. Les représentations sous-jacentes

Tout changement entraîne donc des remises en cause, des tensions. Le lieu d'expression de ces tensions pour l'individu sont les freins, exprimés ou implicites, qui reflètent les représentations communes. Se cachent ou s'expriment les conceptions des savoirs¹²⁸ et de leur apprentissage ainsi que des dispositifs dans lesquels ils sont mis en œuvre. Se cachent ou s'expriment également les conceptions que l'on a de sa relation d'enseignement, de son profil.

5.2.1. Freins et résistances

Concevoir et accompagner le changement implique d'en accepter le pseudo revers que constituent *les freins, les peurs, les résistances, les oppositions* qui, en réalité, sont une manifestation comportementale ou langagière externe de conceptions sollicitées. À la suite des psychologues et des sociologues (Jodelet, 1989, Moscovici, 1984), la didactique des langues s'intéresse depuis un certain nombre d'années maintenant à la question des représentations des apprenants sur les langues et leur apprentissage (Barbot et Camatarri, 2005, Blondin et alii, 1998, Candelier et Hermann-Brennecke, 1993, Castellotti, 2001b, Castellotti, 2001c, Castellotti, Moore et Coste, 2001, Moore, 2001, Moore, 2007, Muller, 1998, Springer, 1996) ou des enseignants et des langues (Castellotti, 2001b, Grandcolas et Vasseur, 1999.).

5.2.2. Les représentations et les langues

Depuis les travaux de Zarate (Zarate, 1994), Candelier (Candelier, 1997), et Muller (Muller, 1998), des indicateurs ont été dégagés et un début de catégorisation effectué pour classer les représentations des langues : ainsi, une langue serait considérée comme :

- plus ou moins facile à utiliser,
- plus ou moins belle,
- plus ou moins utile.

De ces trois indicateurs, découlent des effets sur les attitudes face à l'enseignement/apprentissage des langues que l'on a pu étudier dans les travaux sur les représentations des apprenants vis-à-vis des langues (Castellotti et Moore, 1999, Candelier et Hermann-Brennecke, 1993 ; Blondin et alii, 1998 ; Muller, 1997, Macaire, 2001), mais également des effets sur les apprentissage eux-mêmes (Gaonach', 2006, Narcy-Combes, 2005). Il s'avère donc utile de poursuivre des travaux scientifiques sur la caractérisation et la classification de ces représentations dans le cas qui nous préoccupe, celui de l'approche plurilingue.

¹²⁸ Le terme de savoirs est ici utilisé dans une acception large. Il recouvre à la fois les connaissances ou savoirs déclaratifs, les savoir-faire (ou savoirs procéduraux) et savoir-être ou savoir comportemental (en particulier dans le contexte interculturel), que ce soit au plan linguistique, culturel ou pragmatique, tels que décrits dans le Cadre européen pour les Langues Vivantes, 2001.

Mes travaux (document 24, document 24), en appui de ceux de Marsollier (Marsollier, 1998) sur l'innovation présentent une classification à trois niveaux des représentations qui se présentent comme des freins :

- un niveau individuel, affectif,
- un niveau professionnel,
- un niveau axiologique.

Les travaux menés en Suisse sur l'approche Evlang (Matthey, Rapport Evlang, 2001) ou sur l'apprentissage de l'allemand (Muller, 1999) font état de résultats similaires¹²⁹. Des attitudes négatives dans la dimension individuelle et collective priment largement sur les autres registres. Elles relèvent de ce que nous appelions précédemment les *expériences de contacts de langues*, à un niveau social ou scolaire. Des expériences anciennes et ratées d'apprentissage d'une langue sont souvent évoquées par les enseignants.

5.2.3. Des freins à la levée des résistances

Dans un second temps, nous analysons la notion d'éléments facilitateurs pour lever les freins à la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et pluriculturelle, telle que la didactique des langues la considère au travers de la notion de plurilinguisme.

Si la formation lève d'autres freins en premier, en particulier des freins professionnels, on déstabilise le niveau individuel et sur lequel la personne est ensuite en mesure d'agir plus aisément si elle le souhaite. Ainsi, connaître les représentations et conceptions permet de les comprendre comme des *alliées* (Muller, 1999) et non pas uniquement comme des freins. On s'attachera alors prioritairement à deux domaines relatifs, pour une part, aux *rapports entretenus avec la conception des langues et de leur apprentissage*¹³⁰ et, d'autre part, à la question des *dispositifs pertinents* pour ce faire. Il s'est avéré que les enseignants ont du mal à mettre en pratique une innovation ou ce qui s'y rattache (ce qui sort de la norme), quel que soit le projet (les données empiriques réunies dans les deux projets mettant en œuvre les TIC ont montré des résultats identiques).

Lors d'une recherche menée sur les pratiques innovantes en matière de plurilinguisme à l'école primaire, *les enseignants les plus innovants ont été davantage freinés par les démarches (le*

¹²⁹ Du travail de repérage et d'analyse des freins et des leviers à l'éveil aux langues introduit de manière expérimentale dans le cycle 3 de l'école élémentaire. (Document 20, document 23, Macaire 2001) il ressort que les freins affectifs se sont focalisés essentiellement sur la dimension personnelle et collective : on retient pour les enseignants par ordre de fréquence d'apparition d'une part des attitudes négatives en relation avec des peurs individuelles (attitudes personnelles de refus, comme les peurs parentales) d'autre part des convictions véhiculées par la société (souvent l'opinion publique et les médias). On peut constater que de nombreux enseignants relient la notion de plurilinguisme à la visée de productivité ou de rentabilité, c'est-à-dire à une visée utilitaire des langues qui renforce une approche cumulative ou établit une hiérarchie des langues en fonction des besoins actuels (apprendre des langues) ou ultérieurs (se servir des langues dans son travail).

¹³⁰ On s'est intéressé au rapport personnel aux langues/ cultures et à leur apprentissage, au rôle et au statut des langues et de leur apprentissage dans la société actuelle et la communauté de référence, au rapport à la conception de l'enseignement/ apprentissage des langues en primaire et au rapport plus général à la conception de l'enseignement, y compris aux valeurs sous jacentes en termes éducatifs. (Macaire, 2001)

processus innovant, sa faisabilité, et les savoir-faire qui entourent sa mise en œuvre et ceux qui étaient les plus "classiques" étaient freinés par les produits (le rapport aux textes officiels, la logique de l'institution, les supports eux-mêmes), c'est-à-dire le rapport au contenu, au sens de son "utilité". Par ailleurs, il a été constaté une évolution des freins lorsqu'il y a eu déplacement des convictions chez certains enseignants "rebelles" au début, puis "solidaires" ensuite. (Rapport sur la formation des enseignants, Evlang).

Négocier le contenu de l'innovation est la première étape pour les faire entrer dans le nouveau, qui les déstabilise. Dans le cas présent, on peut formuler l'hypothèse, largement avérée par les travaux, que c'est par des pratiques plurilingues que les enseignants passeront à leur enseignement. La cohabitation, la proximité, l'expérience de la diversité crée du désir et lève les freins. Pour ce faire, c'est l'expérience plurilingue qui fera ou non levier.

Une telle expérience du plurilinguisme se présente en formation. La formation constitue le lieu idéal de l'évolution des représentations, conçues comme des freins, dans la mesure où ces *représentations deviennent des alliées*, mais uniquement parce qu'elles sont encadrées, intégrées dans des tâches de formation et d'apprentissage en lien étroit avec les objectifs visés, les buts et finalités de l'approche.

Pour résumer, il s'agit de mieux comprendre l'enseignant dans son rapport personnel et professionnel à la notion de plurilinguisme, de mieux définir l'objet sur lequel porte son enseignement, à savoir les divers dispositifs d'aide à l'acquisition de compétences plurilingues, de tirer des enseignements des liens qui se tissent entre représentations et pratiques professionnelles, de documenter la formation et de se demander dans quelle mesure les enseignants sont prêts à un changement de paradigme¹³¹(Macaire, 2001)

Skehan (Skehan, 1998) propose de mesurer l'évolution *versus* la résistance au changement au travers de deux attitudes, *l'implication et la motivation*. La motivation est remise en cause par Morissette et Gringas pour lesquels *La motivation est ce qui porte à l'action ; la motivation constitue donc une notion sous-jacente à toutes les notions évoquées (dans la mesure des attitudes) Elle serait un préalable à leur description.* (Morissette et Gringas, 1989) On ne peut mesurer les résistances que par la mesure de leurs manifestations. Il convient d'organiser des grilles et des niveaux d'intensité (document 23).. Le premier pas consiste à définir ce que l'on cherche à mesurer. Prenons l'exemple de l'appropriation d'une démarche. Or, pour qu'un enseignant soit capable de s'impliquer, il faut qu'il dispose de capacités et savoir-faire liés à l'objet. Ensuite seulement, il pourra manifester des comportements correspondant à ses ressentis en relation avec son niveau de savoir.

131 Concernant la part revenant aux formes d'éveil aux langues de type EOLE, nous renvoyons à la réflexion des équipes suisses, menées par Christiane Perregaux, et documentées dans l'ouvrage collectif de Perregaux, Ogay, Leanza & Dasen (2001).

5.2.4. Eléments facilitateurs d'un didactique du plurilinguisme

Entre freins et éléments facilitateurs d'une didactique plurilingue, les recherches menées dans tous les cycles (du primaire au supérieur) mettent en évidence quelques éléments facilitateurs qui se retrouvent à l'identique, ce qui tend à laisser penser que les niveaux d'enseignement ne jouent que pour une faible part dans l'appropriation des démarches et le déplacement des représentations voire des pratiques. Ainsi, comme il ressort des études menées, les éléments facilitateurs concernent :

- le registre affectif : l'envie de découvrir des mondes inconnus ou méconnus a été stimulé,
- la sécurisation de l'enseignant, s'il est accompagné par un stage, des ressources d'enseignement, des outils conceptuels et théoriques sur les langues/cultures, des liens avec d'autres expérimentateurs, un réseau d'appui,
- la compréhension de la démarche et de ses objectifs, l'adhésion à ses enjeux éducatifs,
- la transférabilité en classe de ce que l'on a appris à faire en stage. : geste professionnel, ressource, savoirs, etc.
- la contribution à une définition de l'objet, par exemple celle de l'éducation à la diversité des langues et des cultures (dans le cas de l'éveil aux langues tout comme dans les approches de plusieurs langues en synergie, ou encore dans le besoin de parler de didactique des langues chez les acteurs des langues les moins diffusées, alors que la position de l'anglais reste stable),
- des attitudes d'ouverture sur le monde, d'intensité variable suivant les sujets, et de conviction citoyenne renforcée.

On peut alors formuler l'hypothèse que c'est par des *pratiques plurilingues* et une *cohabitation avec la diversité* (en formation comme en situation d'apprentissage) que peuvent être levés de tels freins. Au cours des formations menées dans le cadre des approches ELC ou Evlang, il a été surtout insisté sur le « faire comme l'élève » dans les activités mises en place. Ce qui a toujours eu un effet rassurant auprès des enseignants. Les approches plurilingues engagent à une décentration par rapport à l'expertise disciplinaire ou pédagogique au sens large¹³². Elles renvoient à l'acquisition de compétences utiles pour l'école (compétences communicatives, linguistiques, cognitives et métalinguistiques ou métacommunicatives), mais aussi directement utiles socialement et à la transversalité des apprentissages (compétences citoyennes, compétences transversales, compétences pragmatiques).

¹³² Quand il s'agit d'enseignants du premier degré non formés à la spécificité de l'enseignement des langues. C'est un cas de plus en plus rare. Toutefois, la formation de généralistes de l'école reste prégnante (avec une trentaine d'heures en formation initiale pour la didactique des langues depuis 2007). Et par la suite, le temps de préparation dont disposent les enseignants du premier degré rend plus difficile une prise de recul.

5.3. La formation, clé de voûte de la stabilisation de la didactique du plurilinguisme

La notion de didactique du plurilinguisme, composante de la DLC, a été discutée dans le chapitre 2 en tant que compétence complexe, voire méta compétence, et exemplifiée dans le chapitre 3, dans les contextes qui sont les miens. Le chapitre 4 en a présenté une modalité de recherche privilégiée, la recherche-action. Ce chapitre s'est attaché dans les deux premiers temps à l'étude des freins et des leviers possibles.

5.3.1. Formation au plurilinguisme

Le chemin vers la duplication passe sans nul doute par la formation des enseignants de langues (et des « non linguistes ») aux idées plurilingues et pluriculturelles. Nous venons de repérer tout l'intérêt qu'il y a à mettre en place des *occasions d'expériences plurilingues*, en formation comme dans les classes. La formation est un lieu pour prendre le temps de se décentrer de ses pratiques, les regarder à distance et en expérimenter de nouvelles. Le développement d'une nouvelle compétence, aussi complexe et nouvelle que celle-ci, engage du temps et des modalités variées.

5.3.2. Un constat issu de l'expérience

Concernant les enseignants engagés dans la recherche-action de type éducation aux langues, on peut remarquer que :

- tous les enseignants sans exception éprouvent le besoin de nommer et de caractériser un objet nouveau, l'éducation aux langues et aux cultures, de participer à la définition théorique du champ. Ils se sont appropriés intellectuellement le nouvel objet qu'est le plurilinguisme, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils le vivent dans leurs pratiques ;

- pour tous, le protocole suivi est associé à la notion de pédagogie de la découverte, de tâches de recherche, d'investigation et de découverte. Les élèves y jouent un rôle de *questionneurs du monde*. Il s'agit pour eux de favoriser une posture « d'élève-chercheur » ;

- presque tous constatent que la démarche réflexive utilisée pour eux-mêmes en stage et ensuite en classe avec leurs élèves, a permis un recul critique allant dans le sens d'une redéfinition de l'acquisition, avec des tâches qui favorisent une action propre de chaque apprenant dans sa communauté d'apprentissage. Ils se sentent capables de construire des tâches d'apprentissage ;

- pour tous, l'expertise linguistique est relative et autrement distribuée. L'enseignant est un référent, une aide, un passeur de langues et de cultures. Les expertises peuvent être au sein de la classe ou sollicitées à l'extérieur (via les parents, Internet, les lectures, l'observation, etc.).

5.3.3. Les phases de la formation

La formation peut s'organiser en trois temps qui favorisent une pratique du plurilinguisme qui soit réflexive, *et* en mesure d'évoluer au fil des événements rencontrés.

- La première consiste à *faire vivre la diversité en formation comme dans la classe* au travers de comparaison entre les langues, de rencontres avec les sons des langues, de gestes culturels, etc. Ce sont les savoirs combinatoires de Kernén et Marguerat (Kernén et Marguerat, 1998).
- La deuxième phase permet de *réfléchir sur les actes professionnels* posés pour faire agir l'élève. On pourrait utiliser les régulations de cours à partir d'événements saillants, les choix que l'on fait en situation, la négociation entre pairs, etc.
- Au cours de la troisième phase, les enseignants adoptent *une posture de praticiens réflexifs* (Schön, 1994). Ils peuvent réfléchir non pas dans l'action mais sur l'action, prendre du recul pour questionner les enjeux.

Ainsi chaque niveau correspond à un référent dans les théories de l'action : agir comme l'élève, faire agir les élèves et être en recherche, ce que des tâches de formation puis d'apprentissage relaient (Document 20). Ce modèle est simple, il correspond à un module modeste. Les dispositifs de formation gagneraient à être combinés avec des rencontres : échanges avec d'autres institutions, voyages d'études, etc.

5.3.4. Un référentiel de compétences pour l'enseignant de langues dans la perspective du plurilinguisme

De manière spécifique aux enseignants de l'école primaire, le référentiel de compétences relie les compétences éducatives et disciplinaires. En outre, il engage à se demander au nom de quoi on pose des actes professionnels. Perrenoud parle de schèmes d'action, c'est-à-dire des interfaces des compétences. Ces schèmes servent à percevoir, décider et évaluer une action d'enseignement (Perrenoud, 1994). La formation pourrait se donner comme mission prioritaire de révéler ces schèmes d'action par référence à la notion de plurilinguisme.

Des équipes de chercheurs sont actuellement attachées à proposer un référentiel de compétences pour l'enseignant dans un contexte d'éducation plurilingue (Bernaus, 2007).

5.4. Des changements « utiles »

Quels changements sont donc « utiles » pour les apprentissages fondamentaux des élèves, et tout spécialement pour les jeunes enfants aux débuts des rencontres plurilingues et pluriculturelles ? Quelles expériences l'école primaire est-elle raisonnablement en mesure d'offrir aux jeunes d'aujourd'hui pour les préparer au monde hors les murs de l'école ?

- Il semble que l'école puisse proposer des séquences dans lesquelles les répertoires linguistiques et culturels présents parmi les élèves soient valorisés et disposent d'un espace pour s'exprimer. (reconnaissance des identités des élèves)

- L'école devrait faciliter alors un déplacement vers d'autres univers linguistiques et culturels sur le modèle de la ZPD de Vygotski. Et encourager à la découverte de l'inconnu. (découverte de la diversité et de la variété des langues/cultures) Ceci s'ancre dans une éducation à l'ouverture à l'Autre et au respect. Derrière les valeurs attachées à cet espace de classe et de rencontre avec la diversité, les variations, les emprunts etc, les élèves se construisent leur code propre et leur identité.

- On peut également attendre de l'école qu'elle tisse des liens plus étroits entre les domaines concernés par les langues et le langage, comme par des activités interdisciplinaires, des activités de comparaison entre langues de même famille, des activités métalinguistiques, etc. pour n'aborder que le champ des langues. Ceci aurait pour raison d'être de mieux cerner chacun de ces domaines en respectant les entrées disciplinaires elles-mêmes. Il ne s'agit pas d'opérer ici une fusion des disciplines, ni un retour en arrière vers des activités purement grammaticales ou lexicales sur l'objet dénué d'usage social. L'enseignement d'une langue s'intégrerait dans cet ensemble. (manipulation de l'outil et l'objet langue). Ceci s'ancre dans des pédagogies de la découverte et des pédagogies du méta. L'élève est amené à distinguer une langue sous ses divers aspects et à les manipuler, en fonction de ses besoins, de son profil, des objectifs assignés.

- L'école devrait aider à forger un espace commun plurilingue et pluriculturel d'échanges et de richesses partagées (se dire et se rencontrer). Ceci repose sur des options collaboratives, socioconstructivistes en termes d'apprentissages et s'ancre dans des logiques de projets.

5.5. Le pilotage du changement : vers le plurilinguisme dans les institutions

Les spécialistes de la sociologie des organisations parlent de *changement dans la turbulence* (Collerette, P. Schneider, R., Legris, P. (2001). Les forces qui président au changement dans les organisations -et l'institution scolaire en est une - sont fondamentalement différentes, depuis la fin du XX^e siècle, de celles qui agissaient dans les décennies précédentes. Pour Norbert Alter (2006), s'effectue le passage progressif de *pressions internes à l'organisation* (changements dus aux syndicats, employés, ou au management) à des pressions qui lui sont *externes* (éclatement de frontières et recomposition de pays, mondialisation des économies et émergence de pays neufs, réseaux d'influence et innovations technologiques rapides). Suivant en cela les théories de l'évolution des organisations, Alain Rondeau (Rondeau, 1999) propose un classement du changement dans les institutions en quatre sources externes, à savoir : *les sources de nature économique* (évolution d'une économie de masse vers une économie du savoir, etc.), *les sources de nature politique*

(déréglementation des marchés, etc.), *les sources de nature sociale* (croissance de l'autonomie et du libre arbitre dans les choix sociaux, déclin des traditions et de la hiérarchie, etc.) *et les sources de nature technologique* (NTIC, gestion du savoir (*knowledge-based organizations*, etc.).

5.5.1. De l'interne vers l'externe : évolutions du pilotage du changement

Dans les années 90, les pressions aux changements se sont progressivement déplacées de l'interne vers l'externe. S'appuyant sur les travaux québécois (Collette et Schneider, 2006), Collette, Schneider et Legris (Collette, Schneider et Legris, 2007) font ainsi état de cette évolution :

[...] les organisations actuelles naviguent dans un contexte où la turbulence est régulière et parfois forte. [...]. En fait, selon nous, c'est le signe que nous traversons une véritable période de mutation. [...] Les périodes de mutation sont caractérisées par divers phénomènes qui leur sont propres. Dans le contexte actuel, au-delà du fait que plusieurs changements soient dictés par des pressions externes, nous avons relevé quatre phénomènes qui ont une incidence particulièrement importante sur la gestion des entreprises et sur la façon d'aborder les changements organisationnels: la rupture, l'éclatement, la simultanéité, la récurrence. (Collette, Schneider et Legris, 2002)

Dans le domaine de l'enseignement des langues, des modèles du changement *piloté en interne* se sont vus remplacés par des modèles de changement *piloté de l'extérieur* et dans certains cas par des modèles à *pilotage hybride ou mixte*. Dans le cas du pilotage en interne, la décision du changement vient explicitement de la direction de l'organisation concernée. Les acteurs s'emparent alors ou non du projet et la direction revient en fin de course pour l'évaluer. L'enseignement catholique a largement utilisé ce modèle, du fait de son autonomie de fonctionnement. Mes actions d'accompagnement de projets s'y sont en particulier souvent inscrites dans l'aide à la mise en œuvre d'un changement de nature interne tout spécialement dans les années 1980-2000. Par la suite, les demandes de formation et d'accompagnement ont évolué vers des modèles hybrides, laissant poindre des préoccupations externes.

5.5.2. Exemples de pilotage externe

Dans le cas du pilotage du changement en externe, on assiste à des pressions ou impulsions situées hors de l'organisation concernée (classe, établissement, etc.) et qui ne lui sont pas nécessairement directement adressées. C'est le cas depuis quelques années pour les politiques linguistiques mises en avant au niveau européen tant par le Conseil de l'Europe que par la Commission européenne en termes de développement de compétences, d'ouverture à la diversité, de soutien de langues minoritaires, etc. : le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001), le Plan d'action *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité*

linguistique (2003), les *Recommandations sur les apprentissages des langues* (EUNIC¹³³, 2006), en sont quelques exemples (Macaire, 2007). Rapports et Cadres constituent des orientations, des conseils, comme le signalent les auteurs du CECRL dans l'introduction de l'ouvrage. Ils n'ont pas valeur de programme fixe, ni de préconisation. C'est leur mise en œuvre par les états membres, en l'occurrence pour la France par le Ministère de l'Éducation nationale, qui transforment les orientations en commande.

De même, divers rapports (Rapport Legendre, 1998, puis 2003, Rapport Thélot, 2005, Etude PISA¹³⁴, 2003, Rapport Périssol, 2005, etc.) induisent des évolutions dans les structures et les comportements professionnels. Il ne suffit pas alors de faire évoluer le système en interne, il convient également de faire valider ce changement en externe, ce qui fait écrire à Pierre-André Périssol :

La définition des « savoirs enseignés à l'école » devra recevoir une légitimité démocratique. Le choix des grandes compétences clés qui structureront la définition du socle commun devra être validé par le Parlement d'une manière à définir. Certes la loi d'orientation a renvoyé la définition des compétences et connaissances constituant le socle commun à un décret pris après avis du Haut Conseil de l'Éducation (HCE). C'est pourquoi il faudra trouver la voie que pourra prendre cette validation. Mais elle est nécessaire. (Périssol, 2005).

5.6. Trois niveaux d'action pour piloter le changement

Les contextes que j'ai rencontrés et analysés en recherche-action s'organisent selon un principe simple, issu de la littérature de référence sur l'innovation et l'aide au changement (Huberman, 1973, Huberman & Gather Thurler, 1991, Gather Thurler, 2002, Cros, 1999) à savoir la caractérisation des trois niveaux *mésosocial*, *macrosocial* et *microsocial* d'une action de changement.

5.6.1. Définition des niveaux de changement

Ainsi, le niveau *macrosocial* d'une action se décrit par les commandes institutionnelles en matière de langue et par les apports de contextes extérieurs, notamment européens, dans le cas de la didactique des langues. Le niveau *mésosocial* s'interprète au travers des changements que vit l'établissement, que ce soit un établissement scolaire, un IUFM ou un réseau, en tout état de cause une entité collective d'acteurs engagés sur un contrat commun et mettant en jeu des acteurs externes. Et enfin, le niveau *microsocial* porte sur le champ professionnel de l'enseignant, en ce qui concerne mon

133 L'EUNIC signifie : l'European National Institutes for Culture. Le groupe existait auparavant sous le sigle CICEB. A accent la suite de la conférence Multilingualism in Europe- toward a better practice (21.09.2006), l'EUNIC a rédigé fin décembre 2006 douze recommandations. On peut se procurer la brochure dans divers centres culturels comme le Goethe-Institut, l'Alliance Française ou le British Council.

134 L'OCDE a réalisé une enquête internationale PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves) dans 32 pays en 2000. <http://www.pisa.oecd.org/Docs/Download/PISAsampleitemsFr.pdf>

objet d'étude dans les contextes examinés, puisque je centre mon travail depuis ma thèse sur l'observation de l'enseignant de langues en environnement institutionnel, de ses conceptions, à ses pratiques et à la formation.

Les trois niveaux identifiés ne sont point indépendants les uns des autres. Leur séparation, artificielle ici, est proposée à des fins d'analyse. En réalité, ils s'imbriquent les uns dans les autres et doivent être considérés de manière *systemique*. Je compare souvent en formation le changement à un mobile : Imaginons des animaux, par exemple des animaux de la jungle, attachés à des fils de nylon sur un mobile : lorsque l'on tire sur la queue du lion, le singe bouge comme le lion. Lorsque l'on attrape la girafe, l'éléphant aussi remue. Les parties d'un tout sont interdépendantes et l'action sur l'une d'elle entraîne des effets sur les autres, même si l'on s'intéresse à l'une d'entre elles de manière exclusive.

5.6.2. Le changement au niveau de l'institution scolaire (niveau macrosocial)

De fait, l'institution dans ses commandes en matière d'enseignement des langues engage depuis une décennie des modifications importantes dans les dispositifs concernant les langues. C'est par exemple le cas pour la mise en place de l'enseignement d'une langue à l'école primaire, ou encore pour les approches par compétences en collège et en lycée, les *classes bilangues* en collège, mais aussi en matière d'incitations à suivre les *Programmes Voltaire ou Sausay* dans le cadre des échanges franco-allemands. En ce qui concerne la formation des enseignants de langues, les évolutions récentes des épreuves de Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles¹³⁵ et des horaires attribués aux langues, dans les plans de formation¹³⁶ des PE1 et PE2 des IUFM et ultérieurement des Écoles, après intégration des IUFM dans les universités, en sont des exemples.

Au cours de la dernière décennie, c'est l'institution qui a pris en charge le pilotage du changement en matière d'enseignement des langues. Elle le réalise au travers de dispositifs (mise en place des langues au cycle 3 de l'école, itinéraires de découverte, cours en barrettes, rénovation des concours de recrutement des enseignants du premier degré), dont elle attend qu'ils induisent des changements de pratiques chez les acteurs de l'école en France, les élèves et les enseignants ainsi que les équipes dans les établissements.

¹³⁵ La formation des enseignants du premier degré a été revue dans les textes et le concours de recrutement (CRPE) modifié pour la session 2006 par le Bulletin officiel (BO) spécial n° 21, du 26 mai 2005. L'épreuve de langue est désormais une épreuve linguistique, sans partie didactique comme précédemment. La dimension communicative est renforcée par l'explicitation de compétences attendues et évaluées et la référence au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) est clairement identifié : les candidats doivent atteindre le niveau B2.

¹³⁶ Après avoir pendant un temps opté pour des dominantes dans le premier degré, avec un nombre d'heures assez confortable par rapport à certaines autres disciplines (environ 48 à 50 heures, variable selon l'année de formation et selon les IUFM), les derniers plans de formation attribuent une portion congrue aux langues (24 heures en général), inscrites dans le cadre de la maîtrise des langues et du français.

Dans le même temps, certaines modalités d'accompagnement du changement comme la formation continue ou la mise à disposition d'outils et de ressources d'aide au changement (TIC) se trouvent réduits à des peaux de chagrin. Le pilotage institutionnel engage des choix politiques et économiques.

On constate, depuis une dizaine d'année, une évolution sensible. L'institution sollicite davantage la recherche pour l'aider à orienter les choix qu'elle est amenée à faire. En matière de langues, après des décennies de fermeture que caractérisaient les textes officiels, le Ministère de l'Éducation nationale a adopté une position plus ouverte vis-à-vis des chercheurs et des associations de chercheurs. L'Acedle, par exemple, s'est vu confier la co-organisation de l'Université d'Automne 2001 puis celle de 2002 à l'IUFM de Caen, que j'ai contribué à mettre en place toutes les deux, au nom de l'Acedle¹³⁷. J'ai, pour ma part, contribué à l'enquête de la DPPD sur l'évaluation des dispositifs d'enseignement des langues dans le premier degré avec un collègue chercheur angliciste¹³⁸. Dans le cadre d'une collaboration avec la DESCO, j'ai en outre été chargée d'une formation à la dimension plurilingue de la didactique, à l'École nationale de formation des cadres éducatifs à Poitiers, en direction des conseillers pédagogiques langues vivantes et des IEN. L'objectif était de reprendre le concept *une langue/ des langues dans l'enseignement en primaire* au travers des recherches récentes menées par les équipes européennes. Il s'agissait de présenter les résultats scientifiques des approches pour passer de *convictions sur les langues* à une *réflexion distanciée et appuyée sur des résultats observables de manière objective*. L'hypothèse de départ qui a présidé à cette action de formation était que la confrontation avec un protocole de recherche, ses méthodes et ses résultats pouvait amener les participants au stage à un recul théorique et à une prise en compte des apports scientifiques dans le domaine. Le concept n'a pas nécessairement bougé en tant que tel, il s'est toutefois enrichi d'attributs nouveaux, de relations entre les attributs et de possibilités de mise en place différenciées selon les contextes locaux ou régionaux, dont on connaît la disparité. Les mouvements et évolutions du groupe se sont fait au travers des apports, des échanges d'expériences et de représentations des membres du groupe en formation, des interactions entre les questionnements individuels et les négociations collectives aboutissant à des consensus partiels au moins dans le groupe..

L'Éducation nationale est amenée à prendre en compte des évolutions qui dépassent le cadre national, ce qui m'a fait parler de l'arrivée d'une *Eurodidactique* dans le panorama de la politique linguistique en France (Document 6, document 7, document 8).

¹³⁷ Voir l'ouvrage de Delassalle, 2006.

¹³⁸ 2002-2004, Marquis. (2007). Evaluation des acquis des élèves en cycle 3. DEPP. Outils en ligne sur le site banqoutil et primlangues

La publication de données internationales ou européennes sur l'éducation et sur l'enseignement des langues fournit de précieux outils de comparaison et stimule les états membres de l'Europe dans l'harmonisation progressive des politiques linguistiques éducatives. L'institution s'inspire désormais en France de rapports comparatifs diffusés par le réseau européen Eurydice¹³⁹ ou Eurostat¹⁴⁰, de rapports internationaux, comme l'*Etude Pisa* (OCDE, 2001) sur l'enseignement de l'anglais aux jeunes de 15 ans dans un nombre importants de pays du monde entier, le Rapport de la fondation Robert Schuman¹⁴¹ ou le Rapport d'expert OIT-UNESCO sur les enseignants (OIT-UNESCO, 2007), ou encore l'*Eurobarometer* sur les européens et leurs langues (2006). Elle relaie les outils conçus en Europe comme le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Vivantes* (CECRL, 2001), les *Portfolios* des langues, publiés par le Conseil de l'Europe, les approches d'intercompréhension linguistique entre langues parentes et des ressources afférentes¹⁴² ou encore les orientations de l'Union européenne en matière de plurilinguisme et de politique éducative communautaires. Par voie de conséquence, l'Éducation nationale inscrit certaines évolutions tirées de ces rapports dans ses programmes, par exemple en introduisant une certification plus rigoureuse et une évaluation des compétences attendues des apprenants à chaque cycle scolaire, en lien étroit avec les six niveaux du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Vivantes*. Non seulement ces rapports élargissent la perspective franco-française pour lui donner une coloration européenne, mais ils ont pour effet de rendre la réflexion de l'institution plus scientifique au travers des modes d'analyse et de pensée retenus par les experts.

Parmi les effets de l'influence européenne, on peut signaler le déploiement très favorable des actions Socrates depuis l'Agence nationale française¹⁴³, ou depuis l'Agence Exécutive européenne à Bruxelles (AECEA). Ces organismes stimulent les échanges linguistiques et professionnels dans

139 La Commission européenne publie un recueil annuel "Les chiffres clés de l'éducation en Europe". Une certaine uniformité a déjà gagné les écoles européennes. Dans toute l'Europe l'enseignement d'une langue étrangère est obligatoire dès le primaire. L'anglais s'est largement imposé dans le secondaire (obligatoire dans 13 pays) suivi au primaire par l'allemand et au secondaire par le français.

<http://www.eurydice.org/News/Communique/fr/communiqueCC2002FR.pdf>

<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/fr/FrameSet3.htm>

140 Eurostat publie des statistiques comparatives entre les états membres ou candidats à l'Union européenne. Ces données, très partielles, montrent de grandes différences entre les pays, comme une forte hétérogénéité en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères au collège qui oscille entre 2 langues ou plus dans les pays scandinaves, en Grèce, en Estonie et à peine une en Albanie, République tchèque ou Bulgarie ou le nombre d'élèves par classe. <http://europa.eu.int/comm/eurostat>

141 La Fondation Robert Schuman, est un organisme d'utilité publique visant à promouvoir l'intégration européenne, a publié en 2003 une analyse de la fonction publique. L'intérêt de l'ouvrage réside dans la mise en perspective européenne et la comparaison entre les états. L'étude nous fait comprendre les spécificités françaises et montre quelles évolutions pourraient intervenir à l'avenir.

<http://www.robert-schuman.org/notes/notes10.pdf>

142 Comme le programme Galanet, de l'université Stendhal-Grenoble 3. On en trouvera une description - entre autres - dans Degache, C. (2006).

143 Désormais, l'Agence Socrates se nomme : Agence Europe Education Formation France (AEEFF)

l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie au travers d'encouragement à la mobilité par exemple (programmes Erasmus) ou de l'accompagnement scientifique et financier de projets au moins tripartites (Programmes Lifelong Learning, Comenius, Lingua¹⁴⁴). Ici, l'Agence exécutive, levier de la Commission européenne, joue un rôle plus qu'incitatif. Elle est partenaire d'actions de valorisation de la diversité des langues/cultures dans les états membres¹⁴⁵. Dans ce cadre, j'ai mené des actions d'expertise¹⁴⁶, de contre-expertise, des audits d'établissements et de projets, et contribué à divers moments depuis 2005 à la réflexion au sujet du déploiement des politiques plurilingues pour le Plan d'action 2007-2010.

Un chantier m'a permis de travailler en étroite relation avec les instances éducatives européennes, au niveau français cette fois, dans le cadre du *Label Européen des Langues*¹⁴⁷. L'Agence Exécutive de chaque état¹⁴⁸ pilote l'opération¹⁴⁹, assurée au départ en partenariat avec la DESCO. Ce Label récompense des projets innovants européens. L'opération *Label Européen des Langues* a pour but de valoriser des actions innovantes et d'en diffuser les approches, en veillant à leur transférabilité. La remise officielle des *Labels* offre aux acteurs (enseignants, élèves, personnels d'encadrement, producteurs de ressources) la possibilité de présenter leur projet aux équipes labellisées et à un large public d'invités, responsables institutionnels, démultiplicateurs, formateurs, enseignants, apprenants, presse et chercheurs.

De ces diverses missions d'expertise, je retiens que l'évolution des choses en matière de didactique du plurilinguisme s'articule avec des volontés politiques et des actions institutionnelles, qui si elles ne cautionnent pas le champ, le soutiennent néanmoins.

5.6.3. Le changement et les demandes provenant des acteurs (niveau microsocial)

Il n'est pas rare de voir les projets naître des équipes, directement au sein des établissements scolaires, voire à l'initiative d'individus engagés (directeurs, chefs d'établissement, enseignants, etc.). Dans le cadre de la recherche-action, ces demandes correspondent à un réel besoin, identifié par les acteurs eux-mêmes. Il s'agit le plus souvent de répondre à une situation-problème par des solutions

144 Les programmes Lingua ont disparu depuis 2007. Ils ont été intégrés dans les mesures transversales et les actions de réseaux du Lifelong Learning Programm (LLP).

145 la Journée européenne des langues, l'opération Label européen des langues ou le soutien aux actions comme la diffusion des e-Portfolios.

146 Tous les experts s'engagent à respecter le secret professionnel ; il ne sera pas par conséquent pas supprimer deuxième pas fait état ici des critères de sélection des projets.

147 L'opération Label Européen des Langues a été mise en place par la Commission européenne. Le Label est appelé à récompenser des initiatives visant à promouvoir l'enseignement des langues. Voir sur le site eduscol : <http://www.eduscol.education.gouv.fr>

148 Chaque pays constitue un jury. J'en ai été membre en 2004 et Présidente, à la suite du Professeur Michel Perrin, en 2005.

149 La Commission européenne met en ligne les projets qui ont reçu le Label. L'objectif de cette base de données est d'inciter les enseignants et institutions à s'approprier les bonnes pratiques proposées. Site :

www.europa.eu.int/comm/education/language/label/index.cfm

expérimentées et validées. C'est alors le terrain qui conduit le questionnement. La commande de l'action peut venir des acteurs eux-mêmes.

5.6.4. Le changement sollicité par les contextes (niveau mésosocial)

Au niveau mésosocial, on compte les structures intermédiaires, comme les établissements scolaires, les réseaux d'établissements, les universités et les IUFM, les partenariats régionaux (Conseils régionaux, groupes de pilotage inter-universités, réseau CNDP/CRDP/CDDP), ou internationaux (Centres culturels, OFAJ/DFJW).

Cela concerne, pour les contextes qui furent les miens par exemple, l'élaboration de modules de formation interlangues, de formation à une didactique du plurilinguisme à l'école primaire, de modules de didactique des langues pour documentalistes à l'IUFM d'Aquitaine ou encore mes activités d'enseignement en Master, portant sur l'enseignement des langues aux enfants à l'université Paris 3 Sorbonne Nouvelle et à l'université François Rabelais à Tours.

Au niveau mésosocial, le chercheur opère un travail d'une part sur les dispositifs et d'autre part sur les effets de contextes, les partenariats par exemple. Il pourra s'agir du point de vue des enseignants et des parents, dans le cas de la mise en place d'une langue vivante à l'école élémentaire ou encore du rôle des instances locales en matière d'équipement technique dans un établissement scolaire pour un projet de visioconférence avec un pays partenaire dont on apprend la langue. Ou encore des diverses instances convoquées pour mener un projet innovant.

5.7. Duplication réussie

On peut alors parler de *duplication réussie*, lorsqu'un dispositif a été mis en place et structuré autour d'un projet se reconnaissant au travers de valeurs explicites et partagées par une communauté qui se donne d'autres raisons d'exister que le projet lui-même, des textes de référence (écrits de manière interne, pour la clarification des visées, des objectifs et des modalités de mise en œuvre et d'évaluation, mais également à l'intention de la communication externe) et qu'il continue à vivre (dans une courbe de type déconstruction et reconstruction-stabilisation provisoire) de manière stable (mais non nécessairement stabilisée), y compris si l'orientation de départ a été modifiée.

5.8. De quelques interrogations qui demeurent

Les enseignants de langues, tout comme les chercheurs, appartiennent à communautés qui partagent un esprit d'appartenance et des valeurs communes. Par valeurs, on entend certes les concepts didactiques sous-jacents aux méthodologies retenues, comme la conception socioconstructiviste de l'apprentissage. Mais également une dimension épistémologique renvoyant à des croyances et convictions auxquelles on adhère en tant qu'humain, la citoyenneté, l'autonomisation, le respect de l'Autre. Les théories, elles, sont des outils pour conceptualiser, externes au chercheur, alors que ses

valeurs lui sont propres. Il n'est pas impensable d'imaginer avec la masterisation qui se met en place de proposer une conceptualisation plus aboutie aux futurs enseignants de langues.

Les recherches actuelles indiquent une tension entre la déstabilisation cognitive et l'élaboration de nouvelles connaissances dans un domaine en devenir, puisque soumis au mouvement. De ce fait, il n'est pas illusoire de se demander si la didactique du plurilinguisme n'est pas condamnée à un certain flou, quand bien même ses concepts seraient clarifiés, alors que les valeurs qui la sous-tendent sont explicites et stables. Au niveau des enseignants, peut-on garantir que les processus réflexifs seront durables ?

Le temps, s'il joue dans la durée pour les innovations qui deviennent ordinaires, reste un ennemi de l'action. L'enseignant en cours de langue s'évertue à lutter contre le manque de temps et subit une tension lourde.

La tendance à concevoir une unique modalité d'enseignement, généralement celle que l'on a appréciée en tant qu'apprenant, est forte. Qu'il s'agisse de transmission ou d'appropriation importe peu. *Divers types de pilotage, par l'obstacle, par le savoir, par la tâche, etc. sont possibles et gagnent à être articulés entre eux. Du fait d'une communication plus régulière au sein des groupes engagés dans ce type de pratiques, les répertoires plurilingues sont mieux pris en compte, les représentations des obstacles sont explicites et partagées, les stratégies de guidage et de régulation plus réflexives* (Macaire, 2001).

Deux paramètres mesurent généralement l'efficacité de l'enseignant : *l'entrée dans l'objet et l'appropriation des savoirs chez les élèves*. Autant les évaluations de l'approche éveil aux langues ont montré l'efficacité dans le premier cas, autant elles restent prudentes quant au second. (Macaire, 2001) Ce qui tend à prouver qu'en termes d'innovations, un temps d'acculturation est nécessaire et que l'implication doit se combiner à une acquisition de la démarche.

Des représentations populaires¹⁵⁰ de la diversité des langues restent cependant largement ancrées chez certains acteurs du monde éducatif. Pour ces individus, les langues existent comme des objets finis à découvrir par imitation, ou suites d'expériences linguistiques. Cet apprentissage relèverait en outre d'une visée utilitariste et fonctionnelle uniquement, gommant les visées interculturelles et éducatives, davantage formatrices et identitaires, garantes de plus de stabilité pour le concept de didactique du plurilinguisme. Un effort de formation est indispensable.

150 Par populaires, on entend peu étayées, constituées de faits isolés, d'émotions non distancées.

Une évolution et une rationalisation objectivée des méthodologies de recherche-action est nécessaire pour donner à ce champ une respectabilité scientifique. Le chercheur devra s'outiller davantage encore de manière conceptuelle pour mieux comprendre les réalités et les environnements, afin d'apprendre à construire le changement et à le partager.

Chercher, résister, mais aussi aimer...

Edgar Morin (2000)¹⁵¹

CHAPITRE 6

ÉPISTEMOLOGIE D'UNE DIDACTIQUE DES LANGUES ET DU PLURILINGUISME

Ce chapitre clôt le travail de synthèse, en apportant un *éclairage épistémologique* sur les référents théoriques de mon positionnement de chercheur en didactique des langues. Plutôt que d'opter pour un modèle unique, et de ce fait largement figé, la réalité des terrains rencontrés me pousse à privilégier un *modèle multiréférencié*, sur lequel je compte appuyer les recherches à venir. La dernière section de ce chapitre est consacrée aux *perspectives de recherche propices à l'aide au changement dans le domaine de l'éducation plurilingue*, que je compte mettre en œuvre dans les prochaines années.

151 Morin, E. (2000). Itinérance, Paris : Arléa.

6.1. Positionnement épistémologique

Comme nombre de mes collègues chercheurs, au moment de rédiger ce mémoire, je me suis posé la question du statut scientifique de la recherche en didactique des langues, d'autant que mes travaux se situent dans un registre à visée d'action, de changement, et ne vont, de ce fait, pas dans le sens – considéré comme noble – de la recherche fondamentale. Ainsi, deux tendances semblent s'opposer, l'une positiviste, qui renvoie la recherche à l'universalité, à la permanence des concepts, l'autre, plus subjectiviste ou relativiste qui fait de la complexité et du mouvement les conditions de la recherche. Faut-il choisir ? Et le peut-on ?

Tout domaine de recherche explicite et explore à la fois ses référents théoriques, son cadre conceptuel et ses références épistémologiques. La didactique des langues n'y échappe pas. Dans l'étude des modalités d'enseignement/apprentissage, le didacticien, ou la didacticienne, des langues a un point de vue souvent centré sur les contenus, les connaissances ou les processus d'acquisition au cours desquels l'apprenant se les approprie. Néanmoins, il/elle a partie liée avec l'épistémologie, dans la mesure où il s'intéresse aux rapports qu'entretient un apprenant de langues ou une communauté avec la transmission des savoirs savants. Cette approche revient à approfondir la question du sens qu'une connaissance a pour un sujet. Encadrer des travaux d'étudiants et de doctorants suppose de clarifier ses propres référents, et ceux du domaine, à l'aide des outils conceptuels disponibles, de l'état de l'art et de ses propres contributions.

Au fur et à mesure de l'évolution de mes travaux, je me suis appropriée une conception de la recherche en didactique des langues en tant qu'*action sociale située* et la considère comme *intégrative* (Macaire, 2001, Document 2). Faisant référence à T.H. Kuhn (T.H. Kuhn, 1970), Springer positionne la recherche en didactique des langues en ces termes : *La recherche, comme d'autres actions sociales, s'inscrit dans une institution complexe en interactions multiples avec la société.* (Springer, 2006).

Si le chercheur clarifie ses positionnements théoriques, il peut entrer dans un échange avec ses pairs. Ce positionnement est conforté par les contributions de sciences connexes. Les neurosciences ont sondé le fonctionnement du cerveau, les recherches sur la mémorisation constituent un apport aux logiques socioconstructivistes. Les apports de l'éthologie sur la résilience et les effets de la petite enfance éclairent sur les postures ultérieures d'acquisition du langage, limitant l'impact des théories piagétienne des stades de l'apprentissage. Les travaux des psycholinguistes, spécialistes de l'acquisition des langues apportent un éclairage nouveau sur les débuts de l'apprentissage en langues et les stratégies que mettent en place les apprenants, comme l'intercompréhension, l'interlangue, le statut des erreurs. On ne néglige pas ici les approches des théories sociologiques, celle de l'action, et

celle des organisations, qui aident à concevoir des dispositifs innovants et souples pour des notions comme celle de plurilinguisme.

Certains auteurs du domaine, comme Germain (Germain, 1993), Puren (Puren, 1994), Springer (Springer 2006) ou Demaizière et Narcy-Combes (Demaizière et Narcy-Combes, 2007), considèrent que la recherche portant sur la didactique des langues s'enrichit d'un cadrage, d'une exigence de rigueur scientifique portant sur l'explicitation des concepts. C'est une position à laquelle j'adhère (Document 2). La recherche sur le plurilinguisme a à gagner également d'une posture combinant des sources *théoriques* et des référents à la fois *variés et pluriels* (Document 1). Ce qui affaiblit la didactique des langues c'est sans nul doute le fait que, dans le cheminement scientifique, elle est toujours *en devenir*. Ce devenir, s'il est inconfortable, n'exclut cependant pas la rigueur scientifique ; il confirme seulement la relativité des acquis humains.

Un nouveau débat est alors ouvert. Pour Springer (2006), la didactique des langues est une *discipline d'action qui répond aux exigences de la recherche fondamentale*. L'auteur explique :

En tant que discipline, la didactique des langues adopte en effet, d'une part, une perspective praxéologique qui interroge le lien réversible recherche/action. La didactique des langues a besoin de l'action pour définir et développer certains de ses objets scientifiques. Elle retourne au terrain, dans le cadre de sa mission sociale, dans l'espoir de le faire évoluer ou au moins de l'éclairer. D'autre part, elle répond également aux canons de la recherche scientifique interprétative, que l'on nomme fondamentale. (Springer, 2006)

Demaizière et Narcy-Combes soulignent pour leur part le nécessaire positionnement épistémologique du chercheur en ces termes :

Le mot "épistémologie" est bien entendu polysémique, il englobe les méthodes propres à chaque science ou domaine scientifique, tout comme les démarches de la pensée scientifique en général, mais il peut se référer également au problème de la vérité scientifique. Il est tentant de garder tous ces sens, dans une acception synthétique, qui rappellerait que l'épistémologie est la réflexion sur la construction et la gestion du savoir dans un domaine donné et dans son rapport avec les autres domaines de la réflexion scientifique. Nous serons encore plus larges en considérant que l'épistémologie s'intéresse aussi à la façon dont la connaissance se construit pour chaque individu ; c'est alors que le mot "positionnement" prend son sens. (Demaizière et Narcy-Combes, 2007)

La notion d'*obstacle épistémologique* est au cœur de la démarche de chercheur. Puisqu'il y a *situation-problème*, que se présente un obstacle épistémologique qui fait qu'une théorie ne peut être acceptée par les représentations communes (anciennes), dans la mesure où les faits ne s'y accordent

pas, ou que des croyances lui sont attachées, voire que des *habitus*¹⁵² résistent, c'est en empoignant l'obstacle, en le regardant sous des angles multiples, en focalisant certaines variables retenues, que le chercheur va dépasser la situation-problème et participer à l'élaboration du nouveau modèle. Il est possible de dire que la façon dont le chercheur résout le problème rencontré éclaire sur son positionnement épistémologique.

L'un des obstacles épistémologiques de la recherche actuelle en didactique des langues est la notion de plurilinguisme, dans la mesure, non pas où la pluralité des langues pose problème, mais plutôt dans *la manière dont l'institution scolaire gère (on ne gère pas) le plurilinguisme*, c'est-à-dire s'ouvre, plus ou moins, à l'enseignement de la diversité des langues et met en place des dispositifs transversaux d'accueil et de respect de ces langues favorables aux apprentissages des langues en général. Une *conception additive* des langues n'apporte guère de changement de perspective par rapport à une *conception compréhensive*. Une didactique du plurilinguisme s'appuie sur la pluralité des langues et sur de nouveaux objets didactiques qui ont le mérite de rendre explicites les rapports entre les langues, leurs statuts réciproques et d'offrir de nouveaux dispositifs pédagogiques pour leur traitement. (Document 15, document 17, document 19). La question ouverte reste celle du coût d'une telle démarche, et de sa faisabilité, dans un système complexe ne laissant que peu d'espace à l'enseignement des langues, elles-mêmes en conflits de territoires.

6.2. Recherche en didactique des langues et théories de référence : un cadre théorique, éthique et épistémologique

Pour tout chercheur du domaine, l'éducation plurilingue et pluriculturelle, au-delà de la réalité multilingue et multiculturelle, s'appuie sur un *cadre de référence scientifique*, prenant en compte des *valeurs*. C'est autour d'une approche épistémologique, clarifiant sa vision du monde et l'articulation de ses référents entre eux que le chercheur définit sa posture propre. Une double constante est apparue au fil de mes recherches, dont je n'étais certes guère consciente au début, mais qui s'est progressivement imposée à moi :

- d'un côté la nécessité de conceptualisation à partir de mes travaux et de retours sur le terrain ensuite,
- de l'autre le besoin de référence explicite à une posture épistémologique en tant que chercheur impliqué. Les contacts avec des chercheurs en didactique des langues¹⁵³ ont encouragé cette intention.

152 On trouve couramment ce terme dans les travaux des sociologues de l'éducation, comme Bourdieu et Perrenoud.

153 Dans le cadre de mon laboratoire à l'université Paris 3, le DILTEC, groupe Tâches et Dispositifs, piloté par Nancy-Combes, ou bien au sein de l'association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères (Acedle), ou encore lors des colloques auxquels je participe et également à l'occasion des expertises européennes qui me sont confiées à la Commission européenne.

6.2.1. Une référence au modèle de la pensée complexe

Le modèle de référence de mes recherches est le cadre de la *pensée complexe*, développé par Morin :

La pensée complexe sait qu'il existe deux sortes d'ignorances : celle de l'homme qui ne sait pas mais veut apprendre, et l'ignorance (plus dangereuse) de celui qui croit que la connaissance est un procédé linéaire, cumulatif, qui avance en faisant la lumière là où auparavant régnait l'obscurité, ignorant que l'effet de toute lumière est aussi de produire des ombres. [...] il faut apprendre à cheminer dans l'obscurité et l'incertitude. (Morin, 2003)

L'universalisme est une illusion en didactique, qui se préoccupe de *processus* de transmission (*l'éducation plurilingue en milieu institutionnel*), de *processeurs* (*les acteurs*) et de *produits* (*les savoirs*) (Sallabery, 1996). Ainsi, la recherche est nécessairement le fruit de la *diversité* (Narcy-Combes, M.-F., 2000), de *focalisations alternées* selon les objets qu'elle se donne ou se construit et des *interrelations* qu'elle tisse. Le terrain privilégié qui est le mien, celui de l'intervention dans l'institution scolaire, invite à une *posture relativiste* :

Une réalité complexe est une réalité composée de plusieurs éléments dont certains sont changeants et imprévisibles. Les choix effectués aux différentes étapes du parcours répondent à des critères méthodologiques et sont faits en fonction d'une responsabilité épistémologique. Ils nécessitent des ajustements constants. (Narcy-Combes, M.-F., 2006).

On ajoutera que c'est dans l'observation et l'analyse de *faits saillants* (les éléments changeants et imprévisibles) que les choix se fondent. En effet, les faits saillants livrent des conditions optimales de formulation d'hypothèses et de proposition de résolution de problèmes dans la mesure où ils constituent une déstabilisation par rapport aux « normes » habituelles de la réalité. Le geste professionnel du chercheur consiste à focaliser son regard sur différents phénomènes et processus pour en analyser les interrelations. Des ponts qu'il établit, le chercheur peut tisser les ajustements nécessaires à une restabilisation explicative. Le complexe se vit en recherche avec des effets de *déstabilisation et restabilisation*. Or, ce sont justement les référents épistémologiques qui confèrent le sens (et le confort !). La responsabilité du chercheur réside dans la mobilisation de ses propres référents épistémologiques.

6.2.2. Le modèle de la socio-construction

Ce modèle de la complexité est étayé, en ce qui me concerne, par les recherches en sociolinguistique et en sciences de l'éducation. Dans mes interventions, je me suis appuyée explicitement sur la *socio-construction* des savoirs, décrite par Jonnaert et Vander Borgh (Jonnaert et Vander Borgh, 1997) dans une approche cognitiviste se rapprochant des *théories de l'action*. La

théorie de la socio-construction est désormais largement diffusée et reprise dans les didactiques des diverses disciplines, ce qui ne signifie pas pour autant que les pratiques de terrain en fassent grand cas, tant les *habitus* sont prégnants. Le savoir n'est pas préexistant, figé, il est construit par l'apprenant ou le groupe constitué, il se développe dans la *zone de proche développement* de chacun¹⁵⁴ (Vygotski, 1934) à condition que les éléments soient intégrables, c'est-à-dire que l'écart entre connaissances nouvelles et connaissances acquises ne soit pas trop important. En se plaçant délibérément du côté du sujet apprenant, le modèle vygotkien accorde une importance aux *capacités* de l'apprenant, mais aussi au rôle de *l'étayage*¹⁵⁵, à celui de la *relation à l'environnement sociétal*.

En tant que chercheur, je me suis penchée sur les approches actionnelles et interventionnistes qui répondaient à mes soucis par rapport à la construction du savoir chez mes stagiaires et étudiants et au rôle des savoirs déjà-là. J'en ai retiré une proximité avec la démarche socioconstructiviste (Bruner, 1986, Vygotski, 1934). À la suite de ces auteurs, de chercheurs en neurosciences et de pédagogues, je considère que l'apprentissage est construit par l'apprenant à l'aide de ses savoirs formels et savoirs d'expérience, dans, et par, les interactions avec autrui (Giordan & De Vecchi, 1987). La manipulation des objets qu'il rencontre provoque la création ou la modification des schèmes d'action de l'apprenant. Ce sont les interactions permanentes entre les apprenants et le monde qui confèrent du sens aux apprentissages et ancrent ceux-ci dans un affect propice à la mémorisation, pour peu que ces interactions soient elles-mêmes vécues comme positives par les apprenants (Lieury, 1991, De Vecchi, 1992, Chini, 2001, Changeux, 2002, Jeannerod, 2002, Viau, 2003, La Recherche, 2006). Tout apprentissage réussi est déconstruction, reconstruction ou même création à la fois. Lors de chaque nouvelle situation, le savoir se dé- et re-compose, tel un système complexe en cours d'élaboration permanente. Le savoir est donc une construction provisoire valable dans une situation donnée pour un apprenant donné (Jonnaert & Vander Borgh, 1999).

À l'idée d'une transmission, vient s'opposer celle d'une construction des savoirs par les élèves. Un des mots à la mode dans les sciences de l'éducation n'est-il pas précisément celui de « constructivisme », que la terminologie espagnole oppose au « conductivisme » précédent ? L'idée est que l'apprentissage ne peut s'opérer par les voies d'une conduction transmissive, puisqu'il nécessite une construction (ou plutôt une reconstruction) personnelle par chaque sujet. Cela suppose

154 On parle également de zone proximale de développement (ZPD). L'équilibre entre le connu et le nouveau caractérise la ZPD. C'est également là que résident, selon Vygotski les meilleures possibilités d'apprentissage. Cette zone représente ce que l'apprenant est capable de faire en étant guidé par un expert, plus compétent que lui à tout le moins, tout en possédant les savoirs et habiletés de base sur lesquelles il doit s'appuyer. Une telle conception de l'apprentissage fait la part belle aux travaux de groupes collaboratifs. C'est au travers des interactions sociales que l'apprenant peut construire de nouveaux outils cognitifs.

155 L'échaffaudage (*scaffolding*), ou encore étayage, dépasse ainsi la théorie piagétienne de la construction des savoirs en parlant d'autostructuration assistée. L'étayage est bien plus qu'une succession d'étapes dans un processus acquisitionnel. Il met en jeu les interrelations entre plusieurs acteurs, celles-ci participant à la structuration intérieure des savoirs et habiletés. La perspective du social dans le développement affectif et cognitif de l'apprenant suppose qu'il s'engage et s'implique dans la démarche collective pour désirer partager son discours intérieur avec son groupe classe.

un modèle de communication plus complexe, où tout récepteur est également et simultanément un émetteur, ce que nous enseignons aussi la linguistique actuelle. (Astolfi, 2002)¹⁵⁶

6.2.3. Le modèle de l'interaction

Le modèle de la socio-construction établit que l'apprenant s'appuie sur le groupe pour accéder au savoir par le biais *d'interactions*. Les récents apports de la centration interactionniste (Mondada, 2002, De Pietro, 2002) permettent de mettre en valeur le rôle privilégié des échanges dans la communication pour la construction de ses référents (savoirs, savoir-faire, savoir-être). Les interactions sont des critères de lecture des échanges entre apprenants, dans la mesure où *ces interactions sont considérées comme un indicateur fiable de la construction des apprentissages par les élèves, accompagnés par leur enseignant* (Macaire, 2003), c'est-à-dire le révélateur du processus en cours. Dans cette optique, l'enseignant peut développer des *scénarios d'enseignement/ apprentissage* (Bourguignon, 2006) favorables à des stratégies individuelles ou collaboratives de construction de réalités provisoires mettant en œuvre des interactions verbales ou non. En outre, développer un projeté éducatif plurilingue suppose de prendre en compte des concepts essentiels aux sciences de l'éducation et à la sociolinguistique, celui de *contextes et d'environnements*, celui de *transposition didactique*¹⁵⁷ et celui *d'interactions*, central pour la perception des apprentissages.

6.2.4. Un modèle multiréférencié

Sans doute serait-il judicieux, au vu des objectifs poursuivis par les mises en œuvres de la didactique du plurilinguisme, de ne pas se référer de manière unique à un modèle, mais de concevoir ceux-ci comme s'éclairant réciproquement. On pourrait alors s'interroger sur l'intérêt de formuler un paradigme unifié qui serait « le plurilinguisme »¹⁵⁸, ce que la démarche scientifique appelle de ses vœux. Or cette didactique du plurilinguisme se situe dans une *tension positive entre des attributs divers*, et est elle-même *interactive*. Ce n'est pas le résultat final attendu mais un processus en tensions et relations, qui sera contributif à la recherche. On trouve chez Narcy-Combes (Narcy-Combes M.-F. 2006), l'affirmation suivante derrière laquelle je me range volontiers : *Il n'y a en effet pas de paradigme unifié en didactique des langues*. Elle poursuit en ces termes : *... mais une méthodologie rigoureuse et le développement de la responsabilité épistémologique permettent d'en assurer la scientificité.* (Narcy-Combes J.-P. et Narcy-Combes M.-F. 2000a ; Narcy-Combes J.-P. 2005).

¹⁵⁶ *Les nouveaux mots de l'apprendre*, Conférence à l'Université Libre de Belgique)

¹⁵⁷ La transposition didactique est le passage des savoirs savants à des savoirs à enseigner que décide le formateur, chargé du contrat didactique. Il relève d'opérations de sélection, de tri, de reformulation et pour certains concepts de déformation. Le choix établi révèle l'idéologie d'appui de l'enseignant. Il prend généralement en compte les profils d'apprenants (âge, niveau) et les curricula. Il y a ainsi mise à l'écart de la complexité des savoirs de référence remplacés pour ainsi dire par des savoirs considérés comme plus digestes. (voir Chevallard, 1985)

¹⁵⁸ Remarquons au passage que cette notion pourrait être nommée « didactique de la pluralité des langues », à l'instar d'autres chercheurs (Moore, 1997) qui proposent les deux termes. C'est un débat que nous nous proposons de poursuivre dans les recherches à venir.

6.2.5. Des exigences de valeurs

Outre ces référents théoriques, qui s'inscrivent dans une théorie de la complexité et du mouvement, des apports d'humanistes étayent un pan de ma réflexion et fondent un engagement de chercheur. C'est le cas, par exemple, pour la conviction qui est mienne que l'homme est éduicable, que le respect de l'Autre est l'essence de la démocratie, que la liberté est indispensable pour apprendre, qu'une société apprenante se doit d'offrir l'accès à tous, au long de la vie, aux ressources pour apprendre, la conviction que les langues construisent non seulement une identité individuelle mais sont contributives du développement harmonieux de sociétés plurielles. Ces valeurs humanistes portent tant mes recherches que l'accompagnement des travaux des étudiants.

6.3. Méthode et méthodologie en recherche-action dans le domaine de la didactique des langues

6.3.1. Deux termes ambigus mais complémentaires

Retenons donc deux aspects, pour une part, l'exigence d'une méthodologie de recherche rigoureuse, pour une autre, le renvoi explicite à des référents théoriques et éthiques. La notion de *methodologie*, par différence avec celle de *methode*, a fait l'objet de clarifications lorsqu'elle s'applique au domaine des langues dites étrangères, c'est-à-dire en contexte institutionnel d'apprentissage (Besse, 1985, Bourguignon, 2005, Coste, 2007, Demaizière et Narcy-Combes, 2007, Puren, 1989). Besse, le premier, en a suggéré toute l'ambiguïté.

La méthodologie de l'enseignement des langues, par quoi il faut entendre une analyse méthodique et critique des manuels et des pratiques relevant de cet enseignement, ainsi que de l'ensemble des hypothèses (linguistiques, psychologiques, sociologiques, idéologiques) qui les sous-tendent, que ces hypothèses soient ou non explicitées. Ce qui décide alors de la validité d'une démarche didactique, c'est moins sa conformité à la théorie linguistique que la cohérence qu'elle entretient avec les démarches conjointes ou son efficacité constatée dans un contexte d'enseignement donné. (Besse, 1985)

6.3.2. Méthodologie et professionnalisation des enseignants

À propos de la nécessaire professionnalisation des enseignants de langues, que les IUFM ont eu en charge totalement jusqu'à une date récente, force est de constater avec Springer, que la complexification de l'action vient de *l'effet conjugué de plusieurs facteurs*, à la fois des avancées de la recherche dans le domaine, des glissements didactiques successifs, comme celui d'une centration sur les contenus puis sur les besoins des apprenants et les apprentissages, des attentes sociales de plus en plus présentes dans l'institution scolaire et ses orientations officielles, et des essais empiriques des

praticiens eux-mêmes. La recherche doit prendre en compte ces deux niveaux de lecture méthodologique, le niveau macrométhodologique, le niveau microméthodologique, comme nous y engageant Huberman et Gather Thuler, 2003), ainsi que l'évoque clairement Springer:

Ce qui est distingué ici est un double niveau de lecture méthodologique : le niveau macrométhodologique s'intéresse plus spécialement aux théories didactiques et à leur élaboration ; le niveau microméthodologique se préoccupe essentiellement des pratiques de classe. [...] C'est au niveau macro que la dialectique des langues doit pouvoir s'opérer et s'exprimer. Le deuxième niveau quant à lui, est plutôt marqué par l'empirisme et l'éclectisme. (Springer, 1996)

6.3.3. Méthodologie de recherche

Par *méthodologie*, on entend, ici, une action réfléchie faite au nom de valeurs et de cadres théoriques de référence en interaction avec l'environnement. Par *méthode*, on entend un cadre pré-établi que l'on applique et que l'on valide. La *méthodologie* est une composante de la recherche en didactique des langues.

La méthodologie de recherche qui est mienne (Macaire, 2001, Document 1) prend appui sur des *phénomènes* (ou des faits et pratiques) *en situation* (Ellis, 1997, Barbier, 1996), c'est-à-dire *décrits* dans leur *environnement*. Elle est accompagnée d'une *analyse* et d'une *interprétation* de ces phénomènes, replacés dans leur *contexte* (Barbier, 1996, Van den Maren, 1999), à la lumière des *théories de référence* (Skehan, 1998) et d'une axiologie.

Si la recherche se veut objective et scientifique, elle peut cependant se passer de visées multiples. Pour moi les choix sont doubles : la recherche vise à la compréhension des phénomènes en situation et à aider les acteurs décisionnels quant aux contacts avec des phénomènes (Macaire, 2001) Elle est donc à la fois *compréhensive et actionnelle*. Certains chercheurs en didactique des langues (Long, 1998, Narcy-Combes, M.-F., 2006) visent par leurs travaux à *l'amélioration des pratiques*. D'autres (Narcy-Combes, 2005, Springer, 2006), sans que ce soit antinomique avec le premier axe, considèrent deux visées :

- *pour une part, la description et la conscientisation des pratiques et de leurs raisons d'être, les valeurs qui les sous-tendent, en tant qu'action sur les savoirs didactiques,*
- *et pour une autre part, des propositions d'action, dans le cadre de dispositifs ou de paradigmes nouveaux, à l'intention des acteurs et des décideurs* (Macaire, 2001).

Depuis ma thèse, j'ai orientée mes recherches sur les conditions favorables à l'éducation à la pluralité des langues/cultures, non sans hésiter moi-même sur la terminologie à utiliser¹⁵⁹. Dans cette optique, je me suis consciemment placée du côté de l'enseignement, non que l'apprenant ne soit pas essentiel à mes yeux, mais j'ai opté pour considérer les effets de l'acte d'enseigner, sur cet apprenant et sur le groupe de référence, et je me suis alors centrée sur :

- les *conditions de mise en apprentissage* et les séquences potentiellement acquisitionnelles du point de vue des *dispositifs, stratégies d'enseignement et aides*,
- les *représentations des enseignants*, l'aide à leur prise en considération, sinon à leur déplacement,
- les *conditions de la professionnalisation des enseignants de langues* dans les contextes institutionnels français.

Les cursus de formation des futurs enseignants en IUFM, les Master Pro à l'université, les suivis de mémoires et les accompagnements d'équipes et de projets que j'anime sont des terrains pour ce faire. En tant que chercheur sur la formation de formateurs, je me questionne sur les *interrelations* entre enseigner et apprendre les langues, pour reprendre la problématique de l'ouvrage pédagogique de Saint-Onge : *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?* (Saint-Onge, 1993) et sur les *focalisations* contributives à une mutation vers une didactique du plurilinguisme.

Avec Guasch et Rios, il est possible de conclure provisoirement que *les conditions requises pour parler, pour écouter, pour lire et pour écrire une L2 consistent en l'obligation de reconceptualiser le monde. Si le sens est lié à l'expérience humaine quotidienne, la connaissance du milieu constituant ce cadre est aussi importante que la connaissance de la structure linguistique pour la formulation de signes linguistiques. Dans l'interaction, les locuteurs doivent s'aider à trouver le sens, à accepter ou non les propositions de conceptualisation de l'information.* (Guasch et Rios, 2003).

Pour qu'une recherche prenne sens, dans les orientations que je fais miennes, le chercheur et celui qui l'accompagne doivent se poser la question du *changement*, de la *mutation* et celle légitime de la *duplication*. De plus, le chercheur ayant une responsabilité sociale, dès lors qu'il est didacticien des langues, pose comme visée de ses recherches la *contribution à l'action* (Macaire, 2001).

159 Dans ma thèse, on trouve *éducation aux langues et aux cultures*, pour marquer la dimension épistémologique éducative à la pluralité. Ici, j'opte pour *didactique du plurilinguisme*, ce qui apporte un éclairage sur la compétence plurilingue non sans admettre qu'il y a une différence de perspective au plan de la terminologie, et un choix dans l'approche des concepts.

Dans ce cadre d'ensemble, je m'intéresse, comme je l'ai présenté dans le chapitre liminaire, pour une part, aux dispositifs institutionnels d'enseignement/apprentissage des langues¹⁶⁰, plus généralement des langues utilisées dans l'environnement proche ou lointain des apprenants. À ce titre, la recherche en didactique des langues, telle que je la conçois, ne peut faire l'économie des aspects sociétaux de référence que décrivent la sociologie et la sociolinguistique (Billiez, 1998). Le chercheur se pose alors des questions centrales pour les environnements d'apprentissage des langues : Comment sont vécues les langues/ cultures dans le contexte social de référence ? L'institution scolaire doit-elle - peut-elle - créer des rencontres de langues plurielles ? Lesquelles parmi elles sont pertinentes pour une éducation aux langues et aux cultures ? De telles questions sont sous-jacentes à la problématique de la construction et de la transmission des connaissances en langues dans divers contextes éducatifs. Or, la didactique des langues pose un certain nombre de conditions de réalisation des apprentissages pour un usage social donné, un contexte d'enseignement précis, un âge et un profil d'apprentissage spécifique. Le cours de langue n'est pas une copie de la réalité, mais se conçoit comme un lieu de communication et un lieu social d'apprentissage, au sein duquel les interactions verbales et non verbales autant que les contacts de langues s'opèrent en relation à des contextes et des finalités plus larges (Coste, 2002).

Mon champ d'investigation - et d'action - porte, pour une autre part, sur la formation des enseignants. J'y vois un terrain propice aux bouleversements sociétaux que l'école est en devoir d'accompagner. Comment le praticien voit-il l'objet de son travail ? Comme un outil ? Comme un objet ? Quels liens établit-il avec la société et les usages des langues dans son environnement et celui de ses apprenants ? Quels dispositifs et quelles pratiques d'enseignement considère-t-il comme susceptibles de déclencher ou d'asseoir des apprentissages en langues ? Comment ajuste-t-il ses pratiques aux faits saillants qu'il repère dans les séquences potentiellement acquisitionnelles qu'il met en place ? À quelles valeurs conscientes ou non se réfère-t-il pour l'action ? Comment aider un jeune enseignant à prendre du recul sur ses conceptions des langues pour réfléchir dans un cadre de référence scientifiquement cohérent et avéré ? Ces questionnements relèvent de l'épistémologie, de la recherche en éducation, ils font appel à la sociologie des entreprises, aux théories du management et à celles de l'action.

De telles préoccupations m'ont amenée à considérer le plurilinguisme comme l'un des concepts intégrateurs en didactique des langues et à le poursuivre dans les contextes de recherche qui sont les miens. Dès lors que l'on prend en considération la notion de pluralité et de diversité, la didactique des langues est combinatoire et intégrative, enrichie des sciences contributives, ce que ma

¹⁶⁰ Que ce soit une langue, comme dans les dispositifs d'enseignement de l'allemand ou du français langue étrangère, ou une langue au regard d'une autre, comme dans le cas des cours franco-allemands en tandem, ou de l'acquisition de l'allemand après l'anglais.

thèse présentait déjà (Macaire, 2001). En outre, une didactique du plurilinguisme concerne de manière privilégiée ce que Coste (Coste, 2007) nomme les *circulations* opérant à divers niveaux¹⁶¹.

6.4. Perspectives de recherche

À faire le bilan de ses actions, on est irrémédiablement amené à la modestie. Il reste tant à faire, à clarifier, à construire. Cet exercice m'a donné l'occasion de constater que les environnements et situations que j'ai côtoyés ont un poids important dans la recherche-action tout comme dans l'aide au changement. De plus, et c'est sans nul doute là que le cheminement se poursuit, mon exigence de référents théoriques est rigoureuse et plus impérative qu'auparavant.

Dans mon parcours, la recherche-action est un outil privilégié. Elle est au service des langues en contact dans les situations d'apprentissage institutionnelles et dans la conception du plurilinguisme qu'ont les acteurs de l'école. Je me propose de continuer à cheminer encore avec elle. Actuellement, diverses pistes s'offrent à moi, en recherche et pour accompagner des étudiants et de jeunes chercheurs.

La piste première que je me donne concerne le *renforcement d'études empiriques en didactique des langues au niveau du groupe classe*. Il me semble utile d'engager de nouvelles *études comparatives sur les processus et stratégies de circulations de langues à l'occasion de diverses expériences plurilingues en situation institutionnelle*, intégrant les travaux sur la cognition et ceux sur les affects, afin de renforcer les recherches empiriques sur les conditions de l'appropriation des langues par l'apprenant (comment on apprend ?) et de la mise en acte d'apprendre (comment faire apprendre ?), du côté de l'enseignant, en particulier en étayant le débat de données issues de corpus de discours de classes. Il me semble que les diverses tâches proposées gagneraient à être mises en regard de leurs effets, spécialement aux débuts de l'apprentissage. Quelles relations entretiennent entre elles les langues à l'école dans les tâches, selon leurs statuts sociaux et leurs divers usages respectifs, y compris avec la langue de scolarisation.

À cette réflexion est liée la question suivante : quels types d'interactions sont potentiellement les plus favorables à la mise en apprentissage chez les jeunes enfants ? Quelles incidences ont les ressources utilisées et les modes de groupement ? Comment en évaluer les effets ? Si les interactions

¹⁶¹ Coste retient trois niveaux: le premier concerne les circulations entre sources de recherches de cultures et langues diverses, en particulier les sources francophones, anglophones, nord-américaines ou allemandes pour ma part. Le second concerne les circulations entre études empiriques et théoriques (dans les deux sens) allant vers une approche davantage compréhensive au fil du temps. Le troisième et dernier niveau porte sur les circulations entre les contextes, les langues et les acteurs sociaux pris en compte qui permet de documenter les cas concrets de pratiques plurilingues et d'apporter une contribution féconde pour la théorisation sociolinguistique et la didactique des langues. (Coste, D. (2007). Postface. In : Moore, D. (2007). Plurilinguismes et école, Collection LAL. Paris: Editions Didier).

entre pairs sont centrales dans les approches contemporaines de l'apprentissage des langues, il me semble que la notion de médiation est à creuser en ce qui concerne les jeunes apprenants, et que, de ce fait, force est de constater que les rôles respectifs - et modulables - dont sont tour à tour investis les pairs et l'enseignant, pour ne citer que les acteurs, sont déterminants dans l'équilibre des scénarios pédagogiques à mettre en place. Sachant que les habitudes d'apprentissage et les représentations de la discipline nous poursuivent toute notre vie d'apprenant, l'enseignement des langues aux enfants, qui constitue le démarrage de nouveaux apprentissages linguistiques et culturels en milieu institutionnel est ainsi un chantier, auquel je souhaite m'attacher prioritairement.

Je me demande quelle pertinence a le système de formation des enseignants au regard des compétences attendues et nécessaires au XXIème siècle. Quelles sont la part de spécialisation et la part de généralisation qu'il convient de doser ? Comment refonder une profession autour des langues et doter les enseignants de cette compétence plurilingue qu'ils doivent faire découvrir à leurs propres élèves ? Quelles nouvelles micro-compétences doit on alors construire ? Comment y former les formateurs ? Comment repérer mieux les profils professionnels, au regard des représentations, des discours, des schèmes d'action ? Quels actes de formation seraient alors moteurs de déplacements ?

Les usages des TIC, pour leur part, vont continuer à se développer et à influencer le rapport à la langue, orale comme écrite, et aux modalités de pratiques des langues. Il s'agirait alors de poursuivre les travaux menés et de concevoir, du point de vue de l'enseignant comme de l'apprenant, des conditions optimales de l'acquisition d'une métacompétence *à et par* l'outil TIC et de mesurer les indicateurs de pertinence didactique des tâches proposées à l'aide des outils TIC.

Un autre axe relève enfin des *dispositifs dans leur organisation* et les échanges avec les objectifs des enseignants pour leurs élèves. Outre ces axes de recherche, s'appuyant sur l'expérience acquise, j'envisage de développer plus activement encore la réflexion sur les pratiques innovantes qui accordent aux langues des statuts peu conventionnels, comme les approches CLIL/ EMILE qui utilisent les langues comme objet et comme outil au service d'apprentissages d'autres disciplines, ou les démarches plurilingues intégrées, c'est-à-dire non cumulatives, que l'on trouve dans divers scénarios utilisant les TIC, les relations interlangues.

Voilà tout ce qui bouillonne en moi. Et ce n'est que ce que je connais à ce jour.

6.5. Conclusion toute provisoire...

Tout au long de ce mémoire, j'ai fait l'expérience de la multiplicité des phénomènes en cause et de la difficulté à les orchestrer. J'ai souhaité montrer que la recherche-action est contributive à la clarification de concepts intégrateurs en didactique des langues et en particulier à celui de didactique

du plurilinguisme et qu'elle accompagne bien les recherches en didactique des langues, en cela que, non seulement elle repose sur une méthodologie rigoureuse, mais qu'elle est également posture de recherche, révélatrice des valeurs épistémologiques qui portent un chercheur. C'est en prenant conscience de ses référents épistémologiques que le chercheur se dote de ces moyens. Le plurilinguisme offre un abondant terreau aux recherches en sociolinguistiques et en psycholinguistique du fait des classes multiculturelles et du brassage des cultures, de la mondialisation des médias, etc. La recherche en didactique a tout à gagner à éclairer davantage encore les conceptions de l'enseignement en termes d'accompagnement, de stratégies, celles de l'apprentissage, en termes d'autonomisation de l'apprenant. La recherche en didactique des langues a encore du chemin à faire pour formuler des objectifs d'enseignement pertinents et intégrés et des dispositifs viables, y compris pour la formation et les curricula, dont on connaît l'impact sur les politiques linguistiques.

Jean Janitza, peu de temps avant sa disparition, livre, en ces termes, quelques remarques sur la didactique des langues, domaine intégratif, *débordant donc forcément du cadre strict découpé par les langues*. (Janitza, 2003) *La didactique* déborde en effet de ce cadre et le construit tout à la fois. Une didactique des langues ne se conçoit plus, dans le monde qui est le notre, sans une référence explicite à une didactique du plurilinguisme.

L'apprentissage d'une pratique enseignante ne saurait se satisfaire d'une coupure entre la formation dite académique (les connaissances, les théories) et la formation professionnelle. Toute coupure entre la théorie (les théories) et la pratique, entre les contenus appris et les contenus à transmettre, entre les connaissances et les modalités de transmission de ces connaissances ne peut être que dommageable. Enfin, il est essentiel que la recherche en didactique des langues soit reconnue comme une véritable recherche à laquelle les futurs enseignants devraient prendre part, car la médiation d'une langue étrangère implique un esprit de recherche ; aucune procédure d'acquisition ou de transmission ne saurait être considérée comme définitive. (Janitza, 2003)

Une didactique du plurilinguisme s'apparente aujourd'hui sans doute à une innovation. *Le terme innovation peut désigner le processus et/ou le produit nouveau rencontré ou introduit par un enseignant en regard de ses pratiques ou de ses conceptions déjà existantes. L'innovation sous-entend des changements du type : substitution, remaniement, adjonction, restructuration ou renforcement. Du fait de son étroit rapport à l'action, l'innovation à l'école recouvre donc des réalités fort différentes (pédagogiques, didactiques) auxquelles s'associent des enjeux et une nécessaire implication qui confère à l'enseignant une position éminemment centrale quant à sa mise en œuvre.* (Marsollier, 1998, p. 106).

Je plaide ici pour accorder de l'importance à des choix épistémologiques et à des convictions fortes dans le domaine de la didactique du plurilinguisme. La notion de plurilinguisme vient s'inscrire

au cœur de celui de didactique des langues, non comme une notion en plus, mais comme un concept intégrateur.

De ce fait, la didactique des langues ne peut être comprise à partir d'un modèle d'intervention unique, mais en fonction de situations qui en sont l'unité de référence, tant pour l'intervention en formation d'enseignants, en cours de langues, qu'en ce qui concerne la recherche. La recherche-action est alors un modèle pertinent pour rendre compte des réalités complexes et en devenir qu'elle s'est choisies. Elle est particulièrement adaptée aux apprentissages plurilingues. Le chercheur doit être à l'écoute des terrains. De là naissent les différences et les complémentarités avec les recherches sur l'acquisition, dont les objets peuvent être les mêmes, mais les perspectives différentes¹⁶². Alors que la didactique conduit à l'action dans un contexte complexe, la recherche sur l'acquisition élabore des modèles interprétatifs formalisant les phénomènes observés.

Le plurilinguisme composante de la didactique des langues est une construction en devenir. Toute construction se fait par le biais d'essais et d'erreurs. Il n'y a pas de vérité absolue, immuable, mais bien un monde d'expériences que les allers et retours entre théories et pratiques peuvent éclairer et cerner. L'exigence scientifique passe par ces chemins, sur lesquels j'emmène mes étudiants. C'est par des épreuves que l'on construit son savoir, sa liberté. C'est également ce que j'ai modestement cherché à présenter ici.

Accompagner de jeunes chercheurs dans le domaine de la didactique des langues et du plurilinguisme, c'est les aider à se doter de référents scientifiques solides, à partir d'activités de théorisation, d'une exigence d'honnêteté intellectuelle et d'une rigueur méthodologique, conditions de validité des propos, d'expertise, tout autant que de questionnements réellement problématiques qui encouragent de nouvelles recherches, de nouvelles conquêtes de savoirs. C'est à ce prix que se gagne le droit de parler, c'est la manifestation de la responsabilité épistémologique du chercheur.

Les chemins tracés entre recherche et action, entre théories et terrains servent la recherche comme ses acteurs. L'épistémologie est un outil de l'analyse didactique et la didactique est un cadre de l'analyse épistémologique. Le présent mémoire a pour ambition de contribuer à augmenter le savoir dans le champ de la didactique des langues. Il souhaite en assurer une validation sociale, de même que les publications et communications correspondantes.

¹⁶² Divers théoriciens de l'acquisition sont dubitatifs face à l'approche de la diversité des langues et des cultures, telle qu'elle est parfois promue. Un débat sur ces questions - et qui n'a pu être abordé ici - fera sans nul doute l'objet de recherches futures.

C'est dans une communauté que se fait une telle maturation. C'est avec les collègues de l'Acedle et avec ma communauté de chercheurs, au sein du DILTEC, à l'université Paris 3, que je partage ce processus.

Les questions abordées dans cette note de synthèse relèvent du domaine de la didactique des langues et prennent largement appui sur la multidisciplinarité et en particulier sur les sciences de l'éducation, la sociolinguistique, la psycholinguistique et les sciences du langage, pour ne nommer qu'elles. J'émetts l'hypothèse selon laquelle les apports de la recherche-action peuvent favoriser le développement d'une didactique du plurilinguisme au sein de la didactique des langues, plus opérationnelle pour les acteurs eux-mêmes, et de nature à éclairer - sinon à faire évoluer - les postures d'enseignement des langues. J'émetts également l'hypothèse que ces apports peuvent soutenir des décisions d'acteurs institutionnels et politiques pour aller vers une plus grande efficacité des dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues en référence aux environnements des apprenants.

La présente synthèse de mes travaux constitue une étape du cheminement d'un questionnement, une réflexion distanciée, inscrite entre théories et pratiques de terrain, une mise en mots d'un moment de la complexité de l'enseignement/apprentissage des langues dans les contextes dans lesquels je suis investie, au service des acteurs que sont prioritairement les élèves et étudiants et leurs enseignants, et bien évidemment ma communauté de collègues chercheurs en didactique des langues.

Comme toute étape, elle est vouée à une révision régulière, au vu des évolutions du terrain, des contextes et en fonction de l'angle de lecture que l'on adoptera. Je ne peux rien souhaiter de meilleur que d'en vivre les futures évolutions inhérentes à la complexité.

Ce cheminement singulier vers une didactique du plurilinguisme n'est pas le fait du hasard. Il est largement influencé par mon histoire personnelle. Ma biographie langagière et ma réflexion sur la didactique des langues se sont construites dans une synergie et non par approches successives, elle est faite de rencontres avec les autres. Il y a, de ce fait, pour moi une sorte de non concurrence entre les langues/cultures, mais d'apports réciproques et de richesses échangées. Ainsi, je ne peux imaginer une langue sans ses alliées, les autres langues qui la rencontrent au travers des humains qui la vivent. Communiquer, c'est vivre au sein d'une communauté et y inscrire son identité et tisser des interrelations avec les autres langues/cultures. Nulle langue ni culture ne peut vivre sans référents identitaires et sans relations avec d'autres langues/cultures, dont les chercheurs didacticiens des langues sont sans nul doute de grands témoins et de potentiels acteurs du changement.

Dominique Montagne-Macaire, Bordeaux, octobre 2008

CONTRIBUTIONS JOINTES AU DOSSIER

ARTICLES ; CHAPITRES D'OUVRAGES COLLECTIFS ET DE PUBLICATIONS SCIENTIFIQUES (VOLUMES 2 à 5)

Macaire, D. (2008). *Dossier d'habilitation à Diriger des Recherches*, volumes 2, 3, 4 & 5 : sélection d'articles, de chapitres d'ouvrages collectifs et de publications scientifiques.

VOLUME 2

1. RECHERCHE ET DIDACTIQUE DES LANGUES

DOCUMENT 1

2008 : **D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguisme ? Réflexions pour la recherche.** In : *Cahiers de l'Acedle*, numéro 5, Recherches en didactique des langues. En ligne sur le site de l'Acedle : <http://acedle.u-strasbg.fr/> , 1-46.

DOCUMENT 2

2007 : **Didactique des langues et recherche-action.** In : Cahiers de l'Acedle, numéro 4, numéro spécial : *Notions en Questions, La recherche-action - Méthodologie des recherches en didactique des langues*, Journée d'étude janvier 2007, université Paris 3 Sorbonne nouvelle, laboratoire ICAR ADIS, Acedle. En ligne sur le site de l'Acedle : <http://acedle.u-strasbg.fr/> , 93-120.

DOCUMENT 3

2006 : **Le CERCL, cadre imposé ou cadre à inventer ?** In : *Mosaïques, Enseigner les langues par compétences ?* Dossiers du SNCEEL, n°614, mai 2006, 4-21.

DOCUMENT 4

1998 : **Die Not der Noten, oder: wie Lehrer Schuleraufgaben korrigieren,** in: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 19: Benoten und bewerten, 2/98, Stuttgart: Klett Ed. Deutsch, 10-13.

DOCUMENT 5

1993 : **Au cœur des pratiques en langues : comment rendre l'élève vraiment acteur ?** In : *Les pratiques de classe en langue étrangère, discours descriptifs, outils d'analyse, normes et évolutions, facteurs de variation, 3^o colloque International Acedle.* Saint-Cloud : ENS Editions, 247-256.

2. L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES/ CULTURES AUX ENFANTS

DOCUMENT 6

2006b : **Demandez le programme ! Eléments de réflexion sur une eurodidactique des langues en primaire.** In : DELASSALLE, D. (Dir.) *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques - Actes des Universités d'automne 2001-2002.* Tome 2. Paris : L'Harmattan, 140-158.

DOCUMENT 7

2004b : MACAIRE, D. & SPRINGER, C. (2004b). **Avant-propos**. In : SLATTERY, M., WILLIS, J. *L'anglais à l'école – Un manuel d'activités et du langage classe*. Oxford : Oxford University Press, 8-11.

DOCUMENT 8

2002 : **L'introduction des langues à l'école primaire va-t-elle transformer les langues dans le secondaire ?** In : *Le Nouveau Bulletin de l'ADEAF*, numéro spécial - L'allemand à l'école primaire. Villeneuve d'Ascq : Adeaf, n° 82, décembre 2002, 9-21.

VOLUME 3

3. USAGES DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES/CULTURES

DOCUMENT 9

2008 : **Nomadodiffusion accompagnée : un dispositif autonomisant de formation en langues pour futurs enseignants du premier degré**. *Esquisse* (à paraître), 1-23.

DOCUMENT 10

2005c : **Les usages des TIC dans l'enseignement d'une langue en France et en Allemagne : l'exemple de rencontres par Internet**. In : BUFE, W. et GIESSEN, H. W. (Eds). *La visioconférence transfrontalière – Der grenzüberschreitende Einsatz von Videokonferenzen in der Lehre*. Paris : L'Harmattan, 93-112.

DOCUMENT 11

2004 : **Vom Tandem zum Tele-Tandem® Neue Lerntechniken, neue Lernmittel, neue Rollenverteilung**. OFAJ/ DFJW. In : Document de référence sur le projet Tele-Tandem™®
Site : www.tele-tandem.org

VOLUME 4

4. L'ÉDUCATION A LA DIVERSITÉ DES LANGUES ET DES CULTURES

DOCUMENT 12

2003 : **L'éducation aux langues et aux cultures, un atout pour apprendre les langues dès l'école primaire**. In : ROSENBERGER, S. (Dir.). *Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire*. Paris : Retz, 9-26.

DOCUMENT 13

2003c : MACAIRE, D., DE PIETRO, J.-F. (2003c). **Entre un projet initial et sa mise en œuvre : perspectives pour un curriculum intégré**. In : CANDELIER, M. (Dir.). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang, bilan d'une innovation européenne*. Paris : De Boeck Université, 275-302.

DOCUMENT 14

2003d : **Activités et interactions en classe d'éveil aux langues au primaire**. In : *Langues vivantes et Interactions - Actes de la Journée d'étude du GEPED*, Danielle CHINI (Dir.). *Revue du GEPED*, université de Pau et du pays de l'Adour. Pau. 1-22.

DOCUMENT 15

2003e : **L'éducation à la diversité linguistique et culturelle, à l'école primaire : « Comme la confiture aux fruits a du goût ! »** In : MEISSNER, F.-J. (Dir.).

Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland – La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 126-147.

DOCUMENT 16

2002 : **L'éveil aux langues à l'école primaire : un projet pour construire la diversité linguistique et culturelle.** In : *Diversification et curriculum dans l'apprentissage des langues étrangères, Actes du Colloque Triangle 18*, Paris : ENS Éditions, 105-124.

DOCUMENT 17

2002b : **Et pourquoi ne présenterait-on pas plusieurs langues à la fois? De quelques questions concernant les langues à l'école primaire et de quelques réponses possibles.** In : *Französisch heute*. Giessen, Heft 1, 88-105.

DOCUMENT 18

2002d : **Le multilinguisme vu par les enfants : Expériences et résultats.** In : Kischel, G. (Dir.) *EuroCom, Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien, EUROCOM, Tagungsband der Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001*, Hagen : FernUniversität Hagen, 2002,. 112-123.

DOCUMENT 19

2001b: **Konzepte der Sprachaufmerksamkeit in der Grundschule.** In: SCHMÖLZER-EIBINGER, S., PORTMANN-TSELIKAS, P. R. (Eds.). *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit – Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck : Studienverlag, 200-215.

DOCUMENT 20

2001f: CANDELIER, M. & MACAIRE, D. **L'éveil aux langues – une contribution à l'éducation interculturelle Présentation générale et objectifs.** In : HOUPERT, D. (Dir.). *Actes du Colloque sur l'interculturel, IUFM Du Grand Sud, La Réunion*. Paris : L'Harmattan [non publié]. 1-17.

VOLUME 5

5. PLURILINGUISME ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

DOCUMENT 21

2003b : MACAIRE, D. et alii (2003b). **L'enseignant et l'éveil aux langues : représentations et formation, appropriation et valorisation de la démarche.** In : CANDELIER, M. (Ed.). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang, bilan d'une innovation européenne*. Paris : De Boeck Université, 247-270.

DOCUMENT 22

2001 : **La formation des enseignants à l'école primaire : un regard sur les activités favorisant la construction de compétences spécifiques à l'éveil aux langues dans le cadre de la polyvalence.** In : COLLES, L., DUFAYS, J.-L., FABRY, G., COSTANTINO, M. (Eds.) *Didactique des langues romanes - Le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve, Janvier 2000*. Paris : De Boeck Université, Collection Français : Savoirs et pratiques, 529-536.

DOCUMENT 23

2001g: AEBY, S. & MACAIRE, D. **Construire et utiliser des matériaux didactiques pour l'éveil aux langues dans l'enseignement primaire**. Congrès de l'ARIC. Genève : 24-28 septembre 2001.

DOCUMENT 24

1998b : **L'éveil aux langues à l'école primaire en contexte européen : éléments de réflexion pour la formation des enseignants**. In : BILLIEZ, J. (Dir.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-Lidilem, 341-353.

POCHETTE D'ANNEXES

Dossier d'habilitation à Diriger des Recherches, pochette d'annexes.

DVD ROM : Les langues en cycle 3 – moments de classes et paroles d'acteurs, CRDP, 2007
Bernat, N., Chrétien, L., Héron, L. & Macaire, D. (Dir.)

CD ROM : Tele-Tandem, une approche innovante, OFAJ/DFJW & IUFM d'Aquitaine

RAPPORTS DE RECHERCHE ET ÉTUDES SCIENTIFIQUES

Macaire, D. (2005). *Étude d'un usage de sites Internet par des PLC2 germanistes en formation initiale*, Monographie. Bordeaux : IUFM d'Aquitaine.

Macaire, D. (2001). *Les Entretiens-Enseignants – Évaluation qualitative des processus et des effets liés au curriculum Evlang*. In : Tupin, F., Rapport qualitatif Evlang, Rapport final, Juillet 2001, Bruxelles : Commission européenne. <http://jaling.ecml.at>.

Macaire, D. (2001). *La formation des enseignants en contexte européen dans le programme Socrates Evlang*. In : Tupin, F., Rapport final, Juillet 2001, Bruxelles : Commission européenne. <http://jaling.ecml.at>.

Macaire, D. (2001). *Éducation aux Langues et aux Cultures (ELC/ ELV) - Éléments pour une construction curriculaire au cycle II de l'école primaire*. Marseille : ICFP.

Macaire, D. (1999). *Repères et outils en formation initiale pour un projet d'éveil aux langues à l'école primaire*, rapport de recherche, Marseille : ICFP, Projet UNAPEC-1997-1999.

Macaire, D., Paisant, C. (1999). *L'Éducation à l'Europe dans l'Enseignement Catholique – Enjeux et expériences*, rapport de recherche (étude de cas) Paris : *Les Cahiers de l'ISP*, numéro Hors Série, Institut Supérieur de Pédagogie de Paris, Collection ISP Formation.

Macaire, D., Hosch, W. (1995, 2007). *Bilder in der Landeskunde*, Fernstudieneinheit Nummer 11. München : Langenscheidt KG.

Certains ouvrages publiés, épuisés ou non disponibles ont été reproduits pour ce dossier.

BIBLIOGRAPHIE DE RÉFÉRENCE¹⁶³

- ACCARDI, J. (2006). Le manuel de langue vivante étrangère (LVE) d'hier et d'aujourd'hui : quelles variations dans les références ? In : *Colloque international Le manuel scolaire*, Montréal, 11-14 avril 2006 [non publié].
- ALBERO, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- ALLEMAN-GHIONDA, C., De GOUMËNS, C. et PERREGAUX, C. (1990). Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants, Programme National de Recherche. Fribourg : Éditions Universitaires.
- ALTER, N. (1999). Organisation et innovation – une rencontre conflictuelle. In : *Les organisations : état des savoirs*. Paris : PUF Editions Sciences Humaines, 185-192.
- ALTER, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
- ALTET, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de « l'enseignant professionnel » et une culture professionnelle d'acteur ? In : TARDIF, M., LESSARD, C. et GAUTHIER, C., *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF, Collection Éducation et Formation, Biennales de l'éducation.
- ALTET, M., BRESSOUX, P., BRU, M. et LÉCONTE-LAMBERT, C. (1996). Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2 – vers une meilleure connaissance de l'effet-maître, in : *Éducation et Formation*, numéro spécial : Connaissance des enseignants, 46. Paris : MEN- DPD.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants - Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF, Collection Pédagogie d'aujourd'hui.
- ALTET, M. PAQUEY, L., PERRENOUD, P. (Eds.) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- ANDERSEN, R. (1983). *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- ANDRE, B. (Eds.) (1989). *Autonomie & enseignement. Apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.
- APLIN, R. (1997). *Knowledge about Language and Language Awareness, an annotated bibliography*, Association for Language Awareness, Reg. Charity n°. 1038988. University of Leicester - School of Education.
- ARAÚJO CARREIRA, M.-H. (1992). La diversité des langues à l'école: réflexion sur la place d'une langue romane, le portugais. In : *Repères*, 6, 57-68.
- ARDOINO, J. et PERETTI, A. (de) (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.
- ASTOLFI, J.-P. (2002). *Les nouveaux mots de l'apprendre – Le métier de l'enseignant entre deux figures professionnelles*. Conférence à l'Université libre de Bruxelles, 15 mai 2002.
- ASTOLFI, J.-P. , PETERFALVI, B. et VERIN, A. (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences*. Paris : ESF.
- ASTOLFI, J.-P. et PETERFALVI, B. (1997). Stratégies de travail des obstacles : dispositifs et ressorts. In : *ASTER*, 25, 194-216.
- ASTOLFI, J.-P., DAROTE, E., GINSBURGER-VOGEL, Y. et TOUSSAINT, J. (Eds.) (1997b). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Paris : De Boeck Université, Collection Pratiques Pédagogiques.
- ASTOLFI, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.

163 Ouvrages cités ou consultés

- ATHIAS, J. (1995). *Linguistique & didactique de l'allemand. Evolution des théories et applications pédagogiques*. Paris : Masson.
- AUDIGIER, F. (1998). *Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique* (DESC/CIT, 98, 35). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- AUDIN, L., LIGOZAT, M.-A. et LUC, C. (2000). *Enseignement des langues vivantes au CM2*. Paris : INRP, Collection Documents et travaux de recherche en éducation, 38/1999.
- AUGER, N. (2004). *Comparons nos langues : Une démarche d'apprentissage du français pour enfants de langue non-maternelle français*. Montpellier : SCÉRÉN-CRDP.
- AUGER, N. (2005). Du stéréotype à la compréhension de la relation interculturelle : autour des manuels de FLE en usage dans l'Union européenne. *Colloque Stéréotypes et prototypes nationaux en Europe, Forum des Langues européennes*. Paris : www.forumdeslangues.net (dernière consultation : 15.08.2006).
- BAILLAT, G., ESPINOZA, O. et VINCENT, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré, *Revue française de Pédagogie*, 134, 123-136.
- BAILLAT, G. et GUILLON, S. (1996). Nouvelles perspectives sur la formation des maîtres. In : *Fenêtres sur cour*, 114, 110-112.
- BAILLEUL, M. (Dir.) (2005). *Formation et recherche(s)... Enseignants, formateurs et recherche(s) en IUFM – Tome 2*. Paris : L'Harmattan.
- BAILLY, D. (1999). Les conditions de réussite dans l'appropriation de la langue étrangère en classe, in : *Les langues modernes*, 1999/3. Paris : APLV, 8-25.
- BAILLY, D. (1998). *Didactique de l'anglais*. Paris : Nathan.
- BAILLY, D. et LUC, C. (1992). *Approche d'une langue étrangère à l'école. Étude psycholinguistique et aspects didactiques* (Vol. 2). Paris : INRP.
- BALBONI, P. E. (1994). Language awareness in the national curriculum for language education in Italy. In: *Language Awareness*, 2, 187-193.
- BALMA, P.-A. (1999). Pour une approche transversale de l'enseignement des langues. In: BÉGUELI, M.J., DE PIETRO, J.F. et NAF, A. (Dir.) *La terminologie grammaticale à l'école: perspectives interlinguistiques*, TRANEL, 31/12, 155-165.
- BANGE, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- BARBIER, R. (2005). *Qu'est-ce qu'un travail en situation?* Document électronique in www.recherche-action.fr (dernière consultation : 23.06.2007).
- BARBIER, R. (1996). *La recherche action*, Paris : Anthropos.
- BARBOT, M.-J. (2005). Rôle de l'enseignant-formateur: l'accompagnement en question. In : *Mélanges CRAPEL*, 28, 29-46.
- BARBOT, M.-J. et CAMATARRI, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : PUF.
- BARTH, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- BATLEY, E., CANDELIER, M. HERMANN-BRENNECKE, G. et SZEPE, G. (1993). *Les politiques linguistiques dans le monde pour le XXI^e siècle*, Rapport pour l'Unesco, Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes. Paris : Unesco, Section de l'Éducation Humaniste, Culturelle et Internationale.
- BAUMARD, M. (2000). Primaire : les langues étrangères enfin pour tous. In : *Le Monde de l'Éducation*, 10/ 2000.
- BAUTIER, E. (1990). Enfants de migrants, langue(s) et apprentissage(s). In : *Migrants-Formation*, 83, 65-73.

- BAZIN, H. (2003). Espaces populaires de création culturelle : Enjeux d'une recherche-action situationnelle, document électronique. Site : www.recherche-action.fr/LinkedDocuments/RA_29005.htm (dernière consultation: 23.06.2008).
- BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- BEACCO, J.-C. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Site : www.coe.int/lang/fr (dernière consultation : 8.08.2008).
- BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICUREL, F., VERONIQUE, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BEILLEROT, J. (1999). *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'Harmattan.
- BELIVEAU, M.-C. (2000). *Au retour de l'école...- La place des parents dans l'apprentissage scolaire*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, Collection Parents.
- BERBAUM, J. (1982). *Étude systémique des actions de formation*. Paris : PUF.
- BERTHOUD, Anne-Claude (1982). *Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue seconde*. Berne : Lang.
- BESSE, H. (2002). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier-Credif.
- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier-Credif., collection LAL.
- BERTIN, J.-C. (2001). *Des outils pour des langues. Multimédia et Apprentissage*. Paris : Ellipses.
- BIALYSTOCK, E. et RYAN, E. (1985). Toward a definition of metalinguistic skill. In : *Merrill-Palmer Quaterly*, 31, 229-251.
- BILLIEZ, J. (Dir.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme - Hommage à Louise Dabesse*. Grenoble : CDL-Lidilem.
- BILLIEZ, J. (1992). L'enseignement précoce des langues vivantes dans un environnement scolaire multilingue: vers une solution alternative, dans BOUCHARD, R. et alii (Eds): *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*. Grenoble : CDL-Lidilem, 257-267.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. et FABLET, D. (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, Collection Savoir et formation.
- BLED, B. (1998). Pédagogie de projet et manuels. In : *Cahiers pédagogiques*, n°369, 55-58.
- BLOMART, J. (1996). D'une recherche-action à la formation des enseignants à la didactique du français langue seconde au niveau de l'enseignement préscolaire, in : DRAGONAS, T.- et al. (Eds.). *Beyond One's Own Backward: Intercultural Teacher Education in Europe / De chez moi et d'ailleurs: Education interculturelle des enseignants en Europe*. Athènes: EMA, - Society for Study of Human Sciences.
- BLONDIN, C. CANDELIER, M., EDELENBOS, P. JOHNSTONE, R., KUBANEK-GERMAN, A. et TAESCHNER, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire : conditions et résultats. Une étude des recherches récentes au sein de l'Union Européenne*. Paris : De Boeck.
- BLONDIN, Ch., CANDELIER, M., EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK- GERMAN, A., TAESCHNER, T. (1998). *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Berlin: Cornelsen.
- BOLDIZSAR, G. (2004). *Introduction au contexte européen actuel de l'enseignement des langues : un kit pédagogique*. Série de rapports recherche et développement du CELV. GRAZ : Editions du Conseil de l'Europe.
- BOLOGNINI, M. et PRETEUR, Y. (Eds.) (1998). *Estime de soi. Perspectives développement ales*. Paris : Delachaux et Niestlé.

- BORILLO, A. (1997). *L'espace en français*. Gap : Ophrys.
- BOUDESSEUL, G. (1998). Un miroir des débats didactiques ? In : *Cahiers pédagogiques*, n°369, 31-33.
- BOUOT, S. et BOYZON-FRADET, D. (1992). La pédagogie interculturelle : points de vue, historique et enjeux. In : *Le Français aujourd'hui*, 100, 94-100.
- BOURDONCLE, R. et DEMAILLY, L., (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille : Presses Universitaires Septentrion.
- BOURGEOIS, E., CHAPELLE, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France.
- BOURGUIGNON, C. (2005). *La démarche didactique en anglais – Du concours à la pratique*. Paris : PUF, collection Major.
- BOURQUIN, J. (1982). Réactions des élèves migrants et non-migrants au contact et à l'observation d'une langue étrangère : l'arabe. In : *Les cahiers du CRELEF*, 14, 23-33.
- BOUTINET, J.-P. (1989, 2^e édition 1992). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- BRESSON, F. (1987). Les fonctions de représentation et de communication, in : PIAGET, J. MOUNOUD, P. et BRONKART, J.-P. (Eds.) : *Psychologie*. Paris : Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard.
- BRISSIAUD, R. (1998). Un retour en grâce bien tempéré. In : *Cahiers pédagogiques*, n°369, 41-44.
- BROI, A.-M, DE PIETRO, J.-F., JEANNOT, D., MULLER, C., MARGUET, J.-C. et THEURILLAT, M. (1995). *L'éveil au langage : une perspective d'enseignement plurilingue*. La Chaux de Fonds : Département de l'Instruction Publique et des Affaires Culturelles.
- BROSSARD, L. (1999). Entrer dans la construction des compétences. In : *Vie Pédagogique*, 112/99, 21.
- BRUILLARD, E. (2006). Les manuels scolaires face à l'édition numérique: un point de vue instrumental. Comment l'instrumentation rendue disponible change les offres de ressources éducatives ? *Colloque international Le Manuel Scolaire, Montréal, 11-14 avril 2006*, consulté sur le site <http://www.unites.uqam.ca> (dernière consultation : 20.05.08).
- BRUILLARD, E. (2005). *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen: CRDP.
- BUCHETON, D. (1998). Un lien avec la famille. In : *Cahiers pédagogiques*, n°369, 51-54.
- BYRAM, M., NEUNER, G., PARMENTIER, L., STARKEY, H., ZARATE, G. (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BYRAM, M. (1989). La relation langue-identité-école. In : PY, B., JEANNERET, R. (Eds.), *Minoration Linguistique et Interaction*. Neuchâtel : Faculté des lettres, 151-158.
- CABIN P. (Ed.) (1999). *Les organisations : état des savoirs*. Paris : Editions Sciences Humaines.
- CALDERHEAD, J. (1992). Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants. In : *Recherche et Formation*, 11, 51-65.
- CALVET, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. Paris : PUF, Collection Que Sais-je ?
- CAMERON, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANDELIER, M. (Ed.) (2007). A travers les langues et les cultures, Série de Rapports Recherche et Développement. Graz : CELV.
- CANDELIER, M. (Ed.) (2003). *L'éveil aux Langues à l'école primaire – Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Paris : De Boeck.
- CANDELIER, M. et MACAIRE, D. (2001). L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences - pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle. In : COLLES, L., DUFAYS, J.-L., FABRY, G. et COSTANTINO, M. (Eds.) *Didactique des langues romanes - Le développement de*

compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve, Janvier 2000. Paris : De Boeck Université, Collection Français : Savoirs et pratiques.

- CANDELIER, M. (2001b). *Rapport sur les objectifs du programme Evlang, Rapport final remis à Bruxelles, Juillet 2001.* Bruxelles [non publié].
- CANDELIER, M. (1999). A quoi ça sert? ... Le thème des emprunts linguistiques et les objectifs de l'éveil aux langues à l'école primaire. In : *Babylonia*, 2, 51-54.
- CANDELIER, M. (1999b). La sensibilisation à la diversité linguistique : une démarche adaptée aux ambitions et possibilités de l'école primaire. In : *Mélanges CRAPEL*, Nancy, 25, 107-127.
- CANDELIER, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire – le programme européen Evlang. In : BILLIEZ, J. (Dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène.* Grenoble : CDL – LIDILEM, 299-308.
- CANDELIER, M. (1997). *L'éveil aux langues à l'école Primaire*, Projet Socrates déposé à Bruxelles [non publié].
- CANDELIER, M. (1997b). La bipolarisation précoce-bilingue : préparation à l'Europe ou consécration des inégalités. In : *Etudes de Linguistique Appliquée*, 106, 175-186.
- CANDELIER, M. (1997c). Pour que l'école favorise le pluralisme linguistique... In : *Les Langues modernes*, 2, 42-47.
- CANDELIER, M. (1996). Pour que l'école favorise le pluralisme linguistique, il faut qu'on le veuille vraiment. In : *Les Langues Modernes*, 90, 2, 21-28.
- CANDELIER, M. (1995). Les langues vivantes étrangères: spécificités et conséquences curriculaires. In : *Etudes de Linguistique Appliquée*, 98, 56-67. Paris : Didier Erudition.
- CANDELIER, M. (1994). *Chemins en didactique. Pour le plurilinguisme à l'école. Tome 1: Synthèse.* [Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches; document multigraphié].
- CANDELIER, M. et HERMANN-BRENNECKE, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France.* Paris : Didier.
- CANDELIER, M. (1992). Language awareness and Language policy in the European context: a French point of view. In : *Language Awareness*, 1/1, 27-32.
- CAPORALE, D. (1989). L'éveil au langage : une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues. In : DABENE, L. (Dir.), *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française, Lidil 2.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 128-141.
- CASTELLOTTI, V. COSTE, D., DUVERGER, J. (2008). Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire, Publication de l'ADEB.
- CASTELLOTTI, V. (2003). Ca fait pas le bon nombre de lettres : la langue première, point d'ancrage pour l'accès à d'autres langues. In : *Triangle19*, Paris.
- CASTELLOTTI, V. (2003b). *Pluralité linguistique et appropriation, approche linguistique et didactique, représentations, intervention.* Habilitation à diriger des recherches. Université François Rabelais, Tours.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère.* Paris : CLE International.
- CASTELLOTTI, V. (Dir.) (2001b). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations.* Rouen: Presses Universitaires de Rouen, Collection DYALANG.
- CASTELLOTTI, V. (2001c). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In : CASTELLOTTI, V. (Dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations.* Rouen: P.U.R., Collection DYALANG.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE D. (2001d). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In : CASTELLOTTI, V. (Dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations.* Rouen: Presses Universitaires de Rouen, Collection DYALANG.

- CASTELLOTTI, V., COSTE, D., MOORE, D. (2001e). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In : MOORE, D. (Dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage, références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier/ CREDIF, Collection Essais, 101-103.
- CASTELLOTTI, V. (2000). Alternier les langues pour construire des savoirs bilingues. In : *Le français dans le monde. Recherches et applications. Actualité de l'enseignement bilingue*, 01/2000, 118-124.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (1999). Schémas en coupe du plurilinguisme. In : *Bulletin suisse de linguistique appliquée- VALS-ASLA*, 70, 10/99, 27-49.
- CASTELLOTTI, V. (1998). Le guarani sans peine et le tamoul en quarante leçons ou de quelques stéréotypes sur l'apprentissage des langues étrangères. In : BILLIEZ, J. (Dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-Lidilem, 91-100.
- CAVALLI, M. (1998). *Pensare e parlare in più lingue; Esperienze di insegnamento e formazione in Valle d'Aosta*. IRRSAE, Vallée d'Aoste.
- CDIP (1998). *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?* Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (1995). *Promotion de l'enseignement bilingue en Suisse*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CENTRE EUROPEEN POUR LES LANGUES VIVANTES/ Commission européenne, DG XXII (1999). *Vivre ensemble au XXI^e siècle : le défi de la communication et du dialogue plurilingues et pluriculturels. Actes du 3^e colloque du CELV*. Graz : Centre européen pour les Langues vivantes.
- CHANGEUX, J.-P. (2002). *L'homme de vérité*. Paris : Odile Jacob.
- CHARLIER, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement, Expériences d'enseignants*. Paris : De Boeck Université, collection Pratiques pédagogiques.
- CHARMEUX, E. (1998). Une notion qui reste floue, un objet qui reste ambigu. In : *Cahiers pédagogiques*, n°369, 59-50.
- CHARMEUX, E. (1992). Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues. In : *Repères*, 6, 155-172.
- CHARTRAND, S.-G. (1994). Propositions didactiques pour l'enseignement du français "langue maternelle" dans les classes "pluriethniques". In : *Revue de l'ACLA*, 16/1, 11-23.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- CHIGNIER, J., HAAS, G., LORROT, D., MOREAU, P. et MOUREY, J. (1990). *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde, un savoir sur la langue*. Dijon : CRDP.
- CHINI, D. (2001). *Mémoire et mémorisation en classe de langue - Actes de la Journée d'étude du GEPED*. Pau : GEPED.
- CHOPPIN, A. (2000). Petite histoire du manuel scolaire. In : *Livre blanc sur l'avenir du manuel scolaire- L'école peut-elle sortir du manuel scolaire ?* Paris : Editronics Education.
- CLENET, J. (1998) : *Représentations, formations et alternance-être formé et/ou se former ?* Paris : L'Harmattan.
- COHEN, P. (1996). Tricks of the trade: Teaching Arts in multi-ethnic schools/ Les trucs de métier : enseigner les arts dans les écoles multi-ethniques. In : DRAGONAS, T.- et alii (Eds.). *Beyond One's Own Backward: Intercultural Teacher Education in Europe / De chez moi et d'ailleurs : Education interculturelle des enseignants en Europe*. Athènes: EMA, - Society for Study of Human Sciences.

- COLLECTIF (1997). *Wege zur Mehrsprachigkeit - Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens n°.1*, Reihe: Curriculumentwicklung in Nordrhein-Westfalen. Soest : Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- COLLERETTE, P., SCHNEIDER, R., LEGRIS, P. (2001). La gestion du changement organisationnel-première partie: changer dans la turbulence. In : *ISO : Management Systems*, octobre 2001, 38-45.
- COLLERETTE, P., SCHNEIDER, R. (1996). *Le pilotage du changement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- COLOMB, J. (Dir.) (1992). *Recherches en didactiques : contributions à la formation des maîtres*. Paris : INRP.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1995). *Le Livre Blanc de l'Europe : Vers une société cognitive, résolution du Conseil des Ministres du 31 mars 1995*.
- CONSEIL DE L'EUROPE et PARLEMENT EUROPÉEN (2006). *Decision 1720/2006/EC of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning*. Strasbourg: Journal officiel de l'Union européenne.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001b). *Eloge de la diversité linguistique*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe - Actes de la Conférence d'Innsbruck*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1998). *Les langues vivantes, apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1998b). Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. In : *Le Français dans le monde*, Numéro spécial, Juillet 98, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1998c). Résolution du Conseil du 16 décembre 1997 concernant l'enseignement précoce des langues de l'Union européenne. Strasbourg, Journal officiel des Communautés européennes, 3.01.98.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1997). *Les langues étrangères à l'école primaire (5-6 à 10-11)*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1997b). *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne - Rapport final (1989-1996)*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- COONAN, C. M. (1997). *Educazione Linguistica and Eveil au langage in Italy*, in : *Expériences d'Eveil aux Langues - au langage, Actes du Colloque*. université René Descartes Paris V, 24 mai 1997. Paris : [document ronéotypé]
- CORMON, F. (1992). *L'enseignement des langues, théorie et exercices pratiques*. Lyon : Chronique sociale.
- COROME (1998). *Eveil au langage / Ouverture aux langues. Avant-projet du groupe d'étude*. Neuchâtel : Commission romande des moyens d'enseignement.
- COSTE, D. (2007) Postface. In : Moore, D. *Plurilinguismes et écoles*. Paris : Editions Didier, collection LAL, Hors Série COSTE, D. (2003); Postface – Contextes, dispositifs, acteurs. In: SIMON, D.-L., SABATIER, C. *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif*. Lidil, Université Stendhal Grenoble. Hors Série, septembre 2003.
- COSTE, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? In : CASTELLOTTI, V. (Dir.). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen, Collection Dyalang.

- COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- COSTE D. (Dir.) (1997). Eduquer pour une Europe des langues et des cultures ? In : *ELA*, 106, avril-juin 1997. Paris : Didier Erudition.
- COSTE, D. (1995). Eveil, veille, vigilance. In : MOORE, D. (Dir.), *L'éveil au langage*. In : *Notions en Questions*, 1, 5-23. Paris : Crédif/Lidilem et Didier Erudition.
- COSTE, D. (1994). Conceptualisation et alternance des langues, à propos de l'expérience du Val d'Aoste. In : *ELA*, 96, 105-120.
- COSTE, D. (1993). Diversification linguistique, compétence plurilingue et didactique des langues. In : *La Lettre de la DFLM*, 13, 5-6.
- COSTE, D. et HEBRARD, J. (1991). Ecole et plurilinguisme. In : COSTE, D. et HEBRARD, J. (Eds.) *Vers le plurilinguisme –Essai et politique linguistique*, 3-15, Paris : EDICEF.
- COSTE, D. (1989). Minorisation et majoration en situation d'apprentissage institutionnel. In PY, B. et JEANNERET, R. (Eds.), *Minorisation linguistique et interaction*. Neuchâtel : Faculté des lettres, 169-178.
- COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (1998). Compétences plurilingues et pluriculturelles. In : Conseil de l'Europe : Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Etudes préparatoires, *Le Français dans le monde*, Numéro spécial, Juillet 1998. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- CRAHAY, M. (1989). Comportement du maître et participation des élèves. In : *Les Langues Modernes*, 1/89.
- CRESSON, E., FLYNN, P. (1996). *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive, Livre blanc sur l'éducation et la formation*. Bruxelles : Commission européenne.
- CREZE, F. LIU, M. (2006). *La recherche-action et les transformations sociales*. Paris : L'Harmattan.
- CROS, F. (2002). L'innovation en éducation aurait-elle un avenir ? In : MONETTI, V. (Ed ;). *Certitudes et paradoxes de l'innovation*. Paris : INRP.
- CROS, F. (Dir.) (1999). Innovation et formation des enseignants. In : *Recherche et Formation*, 31.
- CROS, F. et ADAMCZEWSKI, G. (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck Université, Collection Pédagogies en développement.
- CROZIER, M et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil.
- CURTAIN, H., NIKOLOV, M. (Eds.) (2003). *Un apprentissage précoce, les jeunes apprenants et les langues vivantes en Europe et ailleurs*. Graz : Publications du CELV.
- CYRULNIK, B. (2000). *Les nourritures affectives* Paris : Odile Jacob, Collection Poches.
- D'HAINAULT, L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles-Paris : Labor Nathan.
- DABÈNE, L. (1999). L'éveil au langage, une nouvelle voie pour l'approche des langues étrangères. In : *Page des Libraires - Education*, Univers du Livre, mars 1999, 30-31.
- DABÈNE L., INGELMANN, C. (1996). Un multilinguisme en construction : l'éveil de la conscience métalinguistique. In OESCH SERRA C. et PY, B. (Eds.) *AILE*, 7, Paris : *ENCRAGES*, 123-138.
- DABÈNE, L. et DEGACHE, C. (1996). Comprendre les langues voisines. In : *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104. Paris : Didier Erudition.
- DABÈNE, L. (1995) L'éveil au langage, itinéraire et problématique. In : *L'Eveil au langage, Notions en Questions*, ENS St Cloud - LIDILEM.
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- DABÈNE, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. In : *Repères*, 6, 13-22.

- DABÈNE, L. (1991). L'éveil au langage : compte rendu d'une expérience en cours. In : LUC, C. (dir.) *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, 105-108. Paris : INRP.
- DABÈNE, L. (1991b). Enseignement précoce d'une langue étrangère ou éveil au langage? In : *Le Français dans le monde*, Numéro spécial, Août-septembre, 57-63.
- DABÈNE, L. (1987). Langue maternelle-langue étrangère : quelques réflexions. In : *Les Langues Modernes*, 1.
- DABÈNE, L. et BOURGUIGNON, C. (1982). Le métalangage, un point de rencontre obligé entre enseignant de langue maternelle et de langues étrangères. In : *Le Français dans le Monde*, avril 1982.
- DABÈNE, L. et BOURGUIGNON C. (1979). La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 34.
- DARVEAU, P. et ROLLAND, V. (1997). *La motivation des enfants : le rôle des parents*, Saint-Laurent : ERP, Collection L'école en mouvement.
- DASEN, P.-R. et PERREGAUX, C. (Eds.) (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Paris : De Boeck Université, Collection : Raisons éducatives.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U., KRAFFT, U. (1998). Quand l'exolingue devient interculturel. In: *Lidil*, n°18, 93-111.
- DEBYSER F. et TAGLIANTE C. (2001) : Mon premier Portfolio des langues, livret d'utilisation. Paris : Editions Didier.
- DE FAZIO, A. (1974) *Lingo - Language Communication for Junior Secondary Students. Year one / Year two*. Drouin: Landmark Press.
- DE GOUMOENS, C., DE PIETRO, J.-F. et JEANNOT, D. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires. In : *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 69/2, 7-30.
- DE GOUMOËNS, C. (1997). Une activité d'éveil au langage et d'ouverture aux langues sur les déterminants, in : *Expériences d'Eveil aux Langues - au langage, Actes du Colloque Université René Descartes Paris V, 24 mai 1997*. Paris : document ronéotypé.
- DE GOUMOËNS, C. (Dir.) (1995). *Pour une école ouverte aux langues - Actes du colloque organisé par le centre de contact Suisses-Immigrés (CCSI) - le 19 novembre 1994 à Genève*. Genève : CSSI.
- DE LANDSHEERE, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Paris : De Boeck.
- DE LANDSHEERE, V. (1993). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.
- DELASSALLE, D. (Dir.) (2006). *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques. Actes des Universités d'automne 2001-2002*. Paris : L'Harmattan.
- DELASSALLE, D. (2005). Les enjeux de la pré-professionnalisation pour de futurs professeurs d'anglais : une prise de conscience de certaines facettes du métier d'enseignant de langues. In : BAILLEUL, M. (Dir.). *Formation et recherche(s)*. Paris : L'Harmattan.
- DELPY, F. (2005). Les Langues étrangères dès l'école maternelle ? In : *Spirale, Revue de recherche en éducation*, n°6.
- DEMAIZIERE, F. et NARCY-COMBES, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. In : *Alsic*, Vol. 8, 45-64.
- DEMAIZIERE, F. (2004). Situer la didactique dans le processus de conception de ressources pédagogiques sur support numérique. In : *Les cahiers de l'Acedle*, numéro 1.
- DEMAIZIERE, F. (2002). Ressources et guidage, définition d'une co-construction. In : *NeQ, La notion de ressources à l'heure du numérique*, 8, juin 2004, 81-103.
- DE PIETRO, J.-F. (2001). *Entre un projet initial et sa mise en œuvre : perspectives pour un curriculum intégré, Rapport du groupe de travail « Curriculum Evlang », Rapport final remis à Bruxelles, Juillet 2001*, Bruxelles [non publié].

- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M., NICOLET, M., PERREGAUX, C., SAUDAN, V. (2000). Les points de rencontre du domaine Eveil aux langues, in : *Construction d'une pluriculture langagière*, Berne : CDIP, GCEL séminaire, 11 et 12 mai 2000 [document non publié].
- DE PIETRO, J.-F. (1999). *Le curriculum EVLANG - Naples*, Document interne de la recherche (DE GOUMOËNS, C., DE PIETRO, J.-F. et l'équipe suisse) [non publié].
- DE PIETRO, J. F. (1999b). Devenir chercheur pour apprendre. In : *Babylonia*, 2, 43-45.
- DE PIETRO, J. F. (1999c). La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire? In : BEGUELI, M.J., DE PIETRO, J.F. et NAF, A. (Dir.), *La terminologie grammaticale à l'école : perspectives interlinguistiques*, Travaux Neuchâtelois de linguistique- TRANEL, 31/12, 179-202.
- DE PIETRO, J.-F. (Dir.) (1999d). S'ouvrir aux langues. In : *Babylonia*, 2, 6-7.
- DE PIETRO, J.-F. (1998). Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école In: BILLIEZ, J. (Dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme - Hommage à Louise Dabène*, Grenoble : CDL-Lidilem, 323-334.
- DE PIETRO, J.-F., MULLER, N. (1997). La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène. In : *Bulletin VALS/ASLA*, 65, 25 - 46.
- DE PIETRO, J.-F. (1995). L'éveil au langage, un complément nécessaire à l'enseignement bilingue. In : CARDINAUX-MAMIE, A.-M. (Dir.), *Rencontre IRDP - Canton du Valais : Apprentissage bilingue à l'école*. Compte rendu des travaux de Bramois/Sion. Neuchâtel : IRDP.
- DE PIETRO, J.-F. (1995). Vivre et apprendre les langues autrement à l'école - une expérience d'éveil au langage à l'école primaire. In : *Babylonia*, 2, 32-36.
- DE PIETRO, J.-F. (1994). Une variable négligée : les attitudes. Représentation sociales de l'Allemagne et apprentissage de l'Allemand. In : *Education et Recherche*, 1, 89-110.
- DE PIETRO, J.-F. (1993). Au-delà des langues maternelles et étrangères : le langage ou comment un élève suisse francophone peut-il bien apprendre l'allemand? In: *Lettre de la DFLM*, 13, 11-15.
- DE VECCHI, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Éducation.
- DELORS, J. (1996). *L'Éducation, un trésor est caché dedans* - UNESCO. Paris : Éditions Odile Jacob.
- DES, Department of Education and Science (1985). *Education for all*, Swann Report, London: HMSO.
- DES, Department of Education and Science (1975). *A language for Life*, Bullock Report. London: HMSO.
- DEVELAY, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation – Réflexions épistémologiques*. Paris : ESF.
- DEVELAY, M. (1994, 1996 : 3^e édition). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF, Collection Pédagogies.
- DEVELAY, M. (1992). Pour une pédagogie du sens. In : *Spirales*, Actes du colloque.
- DEVELAY, M. (1992b). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF., Collection Pédagogies.
- D'HAINAULT, L. (1985). *Des fins aux objectifs - un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Paris -Bruxelles : Nathan et Labor.
- DOISE, W. (1986). *Textes de base de psychologie, L'étude des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- DOISE, W. (1985). Les représentations sociales, définition d'un concept. In : *Connexions*, 45, 43-253.
- DOLTO, F. (1987). *Tout est langage*. Paris : Vertiges du Nord-Carrere.
- DOLY, A.M. (1997). *Métacognition et médiation*. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne.
- DONCKELE, J.- P. (1999). *Profils d'enseignants, profils d'enseignés*. Lyon : Chronique sociale.

- DONMALL, B. G. (Dir.) (1985). *Language Awareness: NCLE Reports and Papers*. London : CILT.
- DOYÉ, P. (2005). Das Fremdsprachenlernen in der Grundschule als integraler Bestandteil der Grundbildung. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 34. Jahrgang.
- DOYÉ, P. (2000). *Enseignement précoce des langues -Travaux des ateliers 1995-1995*. Graz : Editions du Conseil de l'Europe, en ligne sur le site du CELV. <http://www.ecml.at>.
- DOYÉ, P. (1994). Die Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation als Ziel des frühen Fremdsprachenlernens. In: FISS D., alii (Dir.) *Kommunikation, Ziel und Mittel des Fremdsprachenunterrichts, Festschrift für Norbert Landemann*. Frankfurt/ Main: Lang. 141-149.
- DOYÉ, P. (1993). Fremdsprachenerziehung in der Grundschule. In : *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 4, 48-89.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles ?* Paris : Armand Colin.
- DUCANCEL, G., FINET, C. (1994). Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire. In : *Repères*, 9, 93-117.
- DURU-BELLAT, M., LEROY-AUDOUIN, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP : structure et incidence sur les acquis des élèves. In : *Revue Française de Pédagogie*. Paris : INRP, 93,17-25.
- DUSSAP-KOEHLER, A. (2005). *Tele-Tandem, Evaluation du projet*, année 2002-2004, OFAJ/DFJW.
- ECALLE, J. (1998). L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées, in : *Revue française de pédagogie*, Paris : INRP, 122, janvier-mars 1998, 17-23.
- ECO, U. (1994). *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*. Paris : Seuil.
- EDMONDSON, W., HOUSE, J. (2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2. Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke.
- ELLIS, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- ENRIQUEZ, E., HOULE, G., RHÉAUME, J. et SÉVIGNY, R. (Dir.). (1993). L'analyse clinique dans les sciences humaines. Montréal : Éditions Saint-Martin. In : VAN DEN MAREN, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Paris : De Boeck Université, collection Méthodes en sciences humaines.
- ESSER, M. (1993). La PNL en perspective, Bruxelles, Labor, cité dans : FAINGOLD, N. De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants. In : *Explicititer*, 26. Paris : GREX.
- EUNIC (2006). *Recommendations on language learning in the European Union*. Bruxelles: EUNIC.
- EUROBAROMETER (2006). *Europeans and their languages*, Special Eurobarometer, 243.
- FAINGOLD, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants. In : *Explicititer*, 26. Paris : GREX.
- FAIRCLOUGH, N. (Dir.) (1990). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- FAYOL, S. et RAISKY, A. (1996). L'articulation école-collège dans le cadre de l'EILE. In : *Les langues à l'école : un apprentissage ?* Dijon : CRDP de Bourgogne.
- FIGARI, G. (1994). *Evaluer ; quel référentiel ?* Paris : De Boeck Université.
- FEUILLET, J. (Dir.) (2006). *Apprentissage précoce d'une langue et bilinguisme*. Nantes : Editions du CRINI.
- FOERSTER, C. et SIMON, D. (2000). Dix ans de formation des enseignants de langues vivantes à l'école élémentaire en France : Fête ou foire ? Communication présentée lors de la Journée d'études, *Acedle*, novembre 1998.
- FOERSTER, C. et SIMON, D. (1998). Formation des enseignants : Développer un profil d'enseignant européen en articulant recherche et formation, dossier thématique développé pour *l'Euroconférence : Evaluer l'Innovation et établir des priorités de recherche*. ENS Fontenay / St Cloud, 27 septembre au 1er octobre 1998, 1-41.

- FOREL, C.-A. (1997). L'apprentissage d'une langue étrangère, occasion de découvrir quelques principes de linguistique générale. In : MATTHEY, M. (Dir.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Editeur.
- FURLONG, A. et SINGLETON D. (1998). L'approche communicative et l'éveil aux langues : des frères ennemis? Quelques aperçus apportés par une expérience de l'enseignement précoce de FLE. In : BILLIEZ, J. (Dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-Lidilem, 299-308.
- GAJO, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Collection LAL. Paris: Editions Didier.
- GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D., SERRA, C. (Eds.) (2004). *Un parcours au contact des langues- Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Editions Didier, collection LAL (Langues et Apprentissages des Langues). Crédif.
- GAONAC'H, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette Education.
- GAONAC'H, D. (2005). A quoi peut servir l'enseignement précoce d'une langue étrangère ? In : *Les Cahiers Pédagogiques*, n°437, novembre 2005, 18-20.
- GAONAC'H, D. (2002). L'enseignement précoce des langues étrangères. In : *Sciences Humaines*, n°123, janvier 2002, 16-20.
- GAONAC'H, D. (1996). Apprendre les langues étrangères le plus tôt possible à l'école primaire : pourquoi ? Pour quoi faire ? In : *Les langues à l'école : un apprentissage ?* Dijon, CRDP de Bourgogne.
- GARABEDIAN, M., SIMON, D.L. et HAAS G. (1996). Enseignement d'initiation aux langues vivantes à l'école élémentaire : quelles conditions de réussite ? In : *Les langues à l'école : un apprentissage ?* Dijon :CRDP de Bourgogne.
- GARRETT, P. et JAMES, C. (1991). Language Awareness: a way ahead. In JAMES, C. et GARRETT, P. (Dir.), *Language Awareness in the Classroom*, 306-318. Londres - New-York : Longman.
- GATHER-THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- GÉNELOT, S. (2001). *Rapport quantitatif Evlang, Rapport final remis à Bruxelles, Juillet 2001*. Bruxelles [non publié].
- GÉNELOT, S. (1997). L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège. In : *Revue Française de Pédagogie*, 118, janv.-févr.-mars 1997, 27-42.
- GÉNELOT, S. (1996). L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : quels acquis pour quels effets au collège? Eléments d'évaluation : le cas de l'anglais. In : *Cahiers de l'IREDU*, 58, 96/4.
- GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.
- GETTLIFF, N., GUICHON, N., PUGIBET, V., RÉMON J., VISELTHIER, B. (2005). Manuels de langues et passage au numérique. In : BRUILLARD, E. (Dir.) *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen : CRDP.
- GILLY, M. (1995). Approches socioconstructivistes du développement. In : Gaonac'h, D. et Holder, C. (Eds.), *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement*, 130-167. Paris : Hachette.
- GIORDAN, A. (1998). *Apprendre*. Paris : Éditions Belin.
- GIORDAN, A., DE VECCHI, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des élèves aux concepts scientifiques*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

- GOMBERT, J.-E. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. In : *Repères*, 3. Paris : INRP.
- GOMBERT, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- GOUMOËNS DE, C. (1997). Une activité d'éveil au langage et d'ouverture aux langues sur les déterminants, in : *Expériences d'Eveil aux Langues - au langage ; Actes du Colloque*, université René Descartes Paris V, 24 mai 1997. Paris : document ronéotypé.
- GOYETTE, G., LESSART-HEBERT, M. (1987). *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements, son instrumentalisation*. Québec : PUQ.
- GRANDCOLAS, B. VASSEUR M.-T. (1999). *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant. Réflexions interactives pour la formation*, Socrates Lingua Action A, n° 25043-CP-2-97-FR-Lingua-LA.
- GRANDCOLAS, B. VASSEUR, M.-T., ANDRADE, A.I., ARAUJO E SA, M.H. et ZARATE, G., INRP, Equipe de Recherche (1996). *Représentations des élèves et enseignement (exemples de l'entreprise)*. Paris : INRP, Collection Rapports de recherche, 12.
- GRANGEAT, M. (Dir.) (1999). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- GREUB, J. et MATTHEY, M. (1998). *Expérience interculturelle à l'Ecole primaire de La Chaux de Fonds : intégration des cours de langue et de culture italiennes dans l'enseignement neuchâtelois. Rapport final, années scolaires 1994-1997*. Neuchâtel (canton) : Office de la documentation et de la recherche pédagogiques.
- GROUPE L1-L2 à l'intention de COROME (1996), *Activités d'éveil au langage et de pédagogie intégrée centrées sur la grammaire. Annexe 3*. Neuchâtel- Genève.
- GROUPE L1/L2 (1995). *L'éveil au langage : une perspective d'enseignement plurilingue*. Neuchâtel : document ronéotypé (rapport d'expérience non publié, disponible à l'IRD).
- GUACH, O., RIOS, I. (2003). Usages des langues, concepts et écriture en L2. In : *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif – Contextes-dispositifs-acteurs*. Grenoble : *Lidil*, Hors Série, 61-77.
- GUICHON, N. (2007). Recherche-développement et didactique des langues. In : *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 4, Numéro spécial Journée Notions en Questions.
- GUICHON, N. (2004). *Compréhension de l'anglais oral et TICE, les conditions d'un apprentissage signifiant*, Thèse de doctorat, université de Nantes.
- HAAS, G., LORROT, D. (1999). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. In : *Repères*, 13.
- HAAS, G. (1997). Des systèmes d'écriture à l'écriture du français : un éveil à la langue et aux cultures à l'école primaire. In : *Expériences d'Eveil aux Langues - au langage, Actes du Colloque René Descartes Paris V, 24 mai 1997*. Paris : document ronéotypé.
- HAAS, G. (Dir.) (1997b). *Les langues à l'école: un apprentissage? Colloque IUFM-Dijon, 13-14 mars 1996*, Documents, Actes et rapports pour l'éducation. Dijon : CRDP de Bourgogne.
- HAAS, G., LORROT, D. (1995). Didactique de l'orthographe : évolution du métalangage concernant le genre à travers des activités de type réflexif. In : *Les métalangages de la classe de français. Actes du 6ème colloque de la DFLM*. Lyon : DFLM.
- HAAS, G. (1995). Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond. In : MOORE, D. (Dir.) *Notions en Questions*, Rencontres en didactique: L'éveil au langage. Paris : Crédif-Lidilem, Didier-Erudition.
- HAAS, G. (1994). Orthographe et systèmes d'écriture: histoire d'une rencontre et conséquences sur la didactique de l'orthographe. In : *La lettre de la DFLM*, déc. 1994.
- HAAS, G. et LORROT, D. (Dir.) (1990). Entrées en écriture. In : *Les Cahiers du CRELEF*, 30, université de Franche-Comté, Besançon, 1990-2.

- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- HAENISCH, H. (1996). *Das Konzept "Begegnung mit Sprachen" im Kontext von Schulentwicklung, Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleiterinnen und Schulleitern aus Grundschulen*, (Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung, 39). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- HAENISCH, H., THÜRMAN, E. (1995). *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung. Zum Entwicklungsstand, zur Akzeptanz und zu den Realisierungsformen von Begegnung mit Sprachen in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens*. (Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung, 30). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- HAGEGE, C. (1992). *Le souffle de la langue – Voies et destins des parlars d'Europe*. Paris : Odile Jacob.
- HAGEGE, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- HAMELINE, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris : ESF.
- HAMELINE, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- HAMERS, J. F. (1988). Un modèle socio-psychologique du développement bilingue. In : *Langage et société*, 43, 69-72.
- HARAMBOURE, F. (1998). La prise de conscience des représentations, première étape d'un projet de formation des enseignants. In : *ASP*, 19-22. Bordeaux, GERAS, université Victor Segalen Bordeaux 2.
- HAWKINS, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. In : *Language Awareness*, Vol.8:3et 4, 24-142.
- HAWKINS, E. (1999b). *Listening to Lorca : A journey into Language*, London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- HAWKINS, E. (1992). La réflexion sur le langage comme "matière-pont" dans le programme scolaire. In : *Repères*, 6, 41-56.
- HAWKINS, E. (1990). Awareness of language in the curriculum (réflexion sur le langage dans le programme scolaire). In : LUC, C. (Dir.) *Les langues vivantes à l'école élémentaire*. Paris : INRP.
- HAWKINS, E. (1987). *Modern languages in the Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAWKINS, E. (1984- 2^o Edition 1987). *Awareness of Language : An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HAWKINS, E. (1985). Awareness of Language : réflexion sur les langues. In : *Les Langues Modernes*, 6, APLV, 9-23.
- HAWKINS, E. (1984). *How language works, Language Awareness Series*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HENRION, A. (2001). Peut-on enseigner une langue sans manuel ? In : *Bulletin de l'Association des Germanistes de l'Université Catholique de Louvain*, n°29, 1^{er} trimestre 2001, Site de l'UCL, université Catholique de Louvain, <http://gl.ucl.ac.be/bulletin/ahmanuel.htm> (dernière consultation: 15.07.2006).
- HÉRAUD, J.-L./PROUCHET, M. (1999). *Penser pour apprendre –Regard critique sur l'éducation cognitive à l'école*. Paris : Hatier, Collection Pédagogies.
- HERMANN-BRENNECKE, G. (1995). Plusieurs langues ou une seule langue à l'école primaire? Vers une flexibilité cognitive et affective. In : MOORE, D. (Dir.), *L'éveil au langage. Notions en Question*, 1, 103-128. Paris : Crédif/Lidilem - Didier Erudition.

- HERMANN-BRENNECKE, G. (1994). Affektive und kognitive Flexibilität durch Fremdsprachenvielfalt auf der Primarstufe. In : *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5, 1-21.
- HERMANN-BRENNECKE, G. (1993). Sprachsensibilisierung in der Grundschule. In : *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 46/2, 101-109.
- HEYWORTH, F. (Ed.) (2003). *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues-Les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2003*. Graz : CELV-Editions du Conseil de l'Europe.
- HEYWORTH, F. (Ed.) (2003b). *L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues-Etudes de cas*. Graz : CELV- Editions du Conseil de l'Europe.
- HEYWORTH, F. (Ed.) (2003c). *Face à l'avenir – Les enseignants en langues à travers l'Europe*. Graz : CELV- Editions du Conseil de l'Europe.
- HEYWORTH, F. (Ed.) (2002). *Guide de gestion de projets*. Graz : CELV-Editions du Conseil de l'Europe.
- HUBER, J., HUBER-KRIEGLER, M. (1996). Der Grundbaustein SKE, in : HUBER, J., HUBER-KRIEGLER, M. et HEINDLER, D. (Eds.) *Bericht 3, Sprach- und Kulturerziehung, Element eines neuen Schulsprachkonzepts*. Graz : Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III.
- HUBERMAN, M., GATHER THURLER, M. (1991). *De la recherche à la pratique*. Berne : Peter Lang.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Paris – Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1983). *Comment s'opèrent les changements en éducation*. Genève : UNESCO/BIE.
- HUBERMANN, A.-M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : Contribution à l'étude de l'innovation*. Paris : UNESCO.
- HUFEISEN, B. (2005). Parler plusieurs langues, c'est facile ! In : *Cerveau et psycho*, numéro 11, septembre-octobre 2005.
- HULSTIJN, J. et SCHMIDT, R. (Dir.) (1994). Consciousness in second language learning. In: *AILA Review*, 11.
- HUNFELD, H. (1992). Noch einmal: Zur Normalität des Fremden: Beispiel: Frühes Fremdsprachenlernen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht-Englisch* /26, 5, 42-44.
- HUNFELD, H. (1991). Zur Normalität des Fremden. In : *Der Fremdsprachliche Unterricht-Englisch* /25, 3, 42-44.
- HUTCHINSON, T. TORRES, E. (1994). The textbook as an agent of change. In: *ELT Journal*, Vol. 48/4, October 1994, p. 320.
- HUTEAU, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris : PUF.
- INFOREC (1999). L'analyse de pratiques. In : *Bulletin de l'AFCEP*, numéro spécial.
- INGELMANN-NAGY C. (1996). *L'éveil au langage : Contribution à l'étude de l'activité métalangagière de l'enfant à l'école élémentaire*, Thèse de Doctorat nouveau Régime, ronéotypée, Grenoble : université Stendhal Grenoble III.
- JAMES, C. (1995). L'essor et la chute de l'éveil au langage. In : MOORE, D. (Dir.), *L'éveil au langage, Notions en questions*, 1, 25-44. Paris: Crédif/Lidilem - Didier Erudition.
- JAMES, C. et GARRETT, P. (1991). The scope of Language Awareness. In: JAMES, C. et GARRETT, P. (Eds.), *Language Awareness in the Classroom*, 3-23. Londres -New-York: Longman.
- JAMES, C. et GARRETT, P. (Dir.) (1991b). *Language awareness in the classroom*, London: Longman.

- JANITZA, J. (2003). *Babel en éducation*. Textes réunis par Monique TRAVERS et Bernard VISELTHIER. Paris : PIA.
- JANITZA, J. (1989). Analyse raisonnée de trois conceptions didactiques de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères. In : Les Nouveaux Cahiers d'Allemand, Presses de l'université de Nancy.
- JACQUINOT, G. (Dir.) (1999). *Le dispositif, entre usage et concept*. Hermès 25. Paris : CNRS.
- JEANNEROD, M. (2002). *La nature de l'esprit*. Paris : Odile Jacob.
- JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- JODELET, D. in MOSCOVICI, S. (dir.) (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF, 360-361.
- JONNAERT, P. et VANDER BORGHT, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage – un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles : De Boeck, Collection Perspectives en Education.
- KAIL, M., FAYOL, M. (2000). *Le langage en émergence – De la naissance à trois ans*, Volume 1. Paris : PUF.
- KELLAGHAN, T., SLOANE, K., ALVAREZ, B. et BLOOM, B. S. (1993). *The Home Environment and School Learning, Promoting Parental Involvement in the Education of Children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KELLERHALS, J. et MONTANDON, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- KERNEN, I. et MARGUERAT, C. (1998). Les compétences se construisent dès l'école. In : *Résonances*, 3/98, 16-18.
- KERSCHBAUMER, M. (1999). Kinder entdecken Sprachen / Eveil aux Langues. In: *Babylonia*, 2, 12-17.
- KERSCHBAUMER, M. (1998). Das Lingua-Projekt : Kinder entdecken Sprachen, *Erziehung und Unterricht*, 9/10/98, 775-777, Vienne-Autriche : Pädagogischer Verlag.
- KISCHEL, G. (Ed.) (2002). *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker Verlag.
- KLEIN, W. (1984). Zweitsprachenerwerb. Eine Einführung. Königstein/ Taunus: Athenäum Verlag, Athenäum Taschenbücher Linguistik.
- KLEIN, W. (1989) L'acquisition de langue étrangère, traduit par Noyau, C. Paris : Colin.
- KRAFFT, U., DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin Cila*, 59, 127-158.
- KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. S. et BALLACHAY, E. L. (1962). Individual in society, a textbook of social psychology, New York et Tokyo: Mc Graw Hill et Kogakusha. Cités In : CANDELIER, M. et HERMANN-BRENNECKE, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris : Didier.
- KRUMM, Hans-Jürgen (Dir.). (2001a). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Sprachenporträts. ges. u. kommentiert. Wien: Eviva.
- KRUMM, H.-J. (2001b). *Einsprachigkeit ist heilbar – auf der Suche nach Wegen der sprachlichen Vielfalt*. Plenarvortrag anlässlich der Eröffnung zum Europäischen Jahr der Sprachen in Österreich (7.3.2001). - <http://www.zse3.asn-graz.ac.at/pdf/krumm2.pdf>, (lien consulté le 11. Mars 2006).
- KUHN, T.S. (1970). *La structure des révolution scientifiques*. Paris : Flammarion.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan, collection Essais et recherches.
- LAPASSADE, G. (1991). *L'ethnosociologie : les sources anglo-saxonnes*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- LA RECHERCHE (2006). *Mémoire et mémorisation*, 22, février 2006.

- LAROSE, F. et LENOIR, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches. In : *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XXIV, 1, 189-228.
- LE BORTEF, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions de l'organisation.
- LE CUNFF, C., JOURDAIN, P. ROLAND, M. et SARAF, S. (1992). L'écrit dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue maternelle: implications en langue étrangère? In : *Repères*, 6, 81-94.
- LEGENDRE, J. (Rapporteur) (2003). Rapport d'information faite au Sénat au nom de la Commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France. Paris : *Les rapports du Sénat*, n°63.
- LEGENDRE, J. (Rapporteur) (1998). *Diversification linguistique, Rapport de la commission de la culture et de l'éducation*, Document n° 8173 du 16 juillet 1998. Strasbourg, Conseil de l'Europe – Assemblée parlementaire [document ronéotypé].
- LEGENDRE, J. (1995). Vers un nouveau contrat pour l'enseignement des langues vivantes. Paris : *Les rapports du Sénat*, n°73.
- LENOIR, Y., LEBRUN, J. et HASNI, A. (2006). Quels fondements pour la production de manuels scolaires dans le contexte des réformes par compétences ? *Colloque international Le manuel scolaire*, Montréal, 11-14 avril 2006 [non encore publié], site : <http://www.unites.uqam.ca/grem/colloque/communications/12avril/11lenoir.htm> (dernière consultation: 11.08.2006).
- LENOIR, Y., REY, B. ROY, G.-R. et LEBRUN, J. (dir.) (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- LEWIN, K. (1951). *Field Theory in Social Sciences*. New York: Harper and Row.
- LEWIN, K. (1943). Forces behind Food Habits and Methods of Change. In: *National Resources Council*, n°108, 35-65.
- LHÉRITIER, E. (1998). *Utilisation du concept de compétence*, Recherche CEPEC-UNAPEC. Craonne : CEPEC.
- LIEURY, A. (1992). *Des méthodes pour la mémoire*. Paris: Dunod.
- LIGHTBOWN, P. et SPADA, N. (1993). *How Languages are Learned (Dir.)*. Oxford: Oxford University Press.
- LIU, M. (1997). *Fondements de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- LIVRE BLANC SUR L'AVENIR DU MANUEL SCOLAIRE (2000). *L'école peut-elle sortir du manuel scolaire ?* Paris : Editronics Éducation.
- LOBIER, A. et FABRE, S. (1992). L'occitan au service des apprentissages linguistiques au cycle 2 de l'école primaire. In : *Repères*, 6, 138-154.
- LARIVAIN, C. (2006). *Les enseignants des écoles publiques et la formation – Interrogation de 1200 enseignants du premier degré, réalisée en septembre- octobre 2005*. Les dossiers du MEN-DEPPP, août 2006. 176. Paris : MEN.
- LORROT, D. (1994). Pour une redéfinition de la discipline orthographe : appréhender le français comme un système d'écriture. In : *Le Français Aujourd'hui*, 107.
- LUC, C. (1998). *Deux années d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire : réflexion, constats, analyses didactiques*. Paris : INRP.
- LUC, C. (Dir.) (1996). *Première année d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire : constats, analyses, propositions. Rapport intégral du groupe de suivi mis en place à l'INRP, octobre 1995 - mars 1996*. Paris : INRP.

- LUC, C. (1995). Quelle pertinence a la notion de "Language Awareness" pour un enseignement d'initiation à une langue étrangère en France, Quels contenus? In : MOORE, D. (Dir.), *L'éveil au langage*, 51-83. Paris : Didier Erudition - CREDIF et LIDILEM, Notions en Questions, 1.
- LUC, C. (1992). Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire. In : *Repères*, 6, 23-40.
- LUC, C. (1992b), *Approche d'une langue étrangère à l'école, Volume 1 Perspectives sur l'apprentissage*. Paris : INRP.
- LUC, C. et BAILLY, D. (1991). L'enseignement d'une langue étrangère à l'école. (2 vol.). Paris : INRP.
- LUC, C. (Dir.) (1990). *Les langues vivantes à l'école élémentaire*. Paris : INRP
- LUC, C. (Dir.) (1990b). *LV, suivi CM2*, INRP- didactique des disciplines. Paris : INRP.
- LUCHTENBERG, S. (1996). Sprachunterricht in der Grundschule in multikulturellen Gesellschaften - ein australisch-deutscher Vergleich. In : *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 78-83.
- LÜDI, G., DE PIETRO F. et PAPALOÏZOS, L. (1989 - 1990). Etranger dans son propre pays : dimensions linguistiques de la migration interne en Suisse. In: *Images de la Suisse- Schauplatz Schweiz*, 269-297. Berne : Société suisse d'ethnologie.
- MAC CARTHY, J. (1997). The potential of inductive learning strategies involving several languages, in : *Expériences d'Eveil aux Langues - au langage, Actes du Colloque*. Université René Descartes Paris V, 24 mai 1997, Paris : document ronéotypé.
- MAC CARTHY, J. (1994). The Case for Language Awareness in the Irish Primary School Curriculum. In: *Language Awareness*, 3/1, 1-9.
- MAC CARTHY, J. (1993). *Culture and Communication - Foreign Languages in the Primary School Curriculum*. Dublin : National Council for Curriculum and Assessment.
- MAINGAIN, A. et DUFOUR, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Paris, Editions De Boeck Université.
- MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- MARESCA, B. (1995). La représentation du métier chez les instituteurs. In : *Education et Formation*. Paris : DEPP, 41, 61-68.
- MARQUILLO, M. (1992). Des langues étrangères à l'école primaire, composantes de cet enseignement et apprentissage de l'écrit : une étude de cas. In : *Repères*, 6, 120-38.
- MARSOLLIER, C. (1999). Innovation pédagogique et identité professionnelle - le concept de rapport à l'innovation. In : CROS, F. (Dir.). *Innovation et formation des enseignants - Recherche et formation pour les professions de l'éducation*. Paris : INRP, n° 31.
- MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- MARTINEZ, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF, Collection Que Sais-je ?
- MARTINEZ, P. PEKAREK DOEHLER, S. (2000). La notion de contact de langues en didactique. In : *Notions en Questions*. Numéro 4. Lyon : ENS.
- MATTHEY, M. (1998). Eveil au langage et politique linguistique : l'exemple des rectifications orthographiques de 1990 en Suisse romande. In : BILLIEZ, J. (Dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme - Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-Lidilem, 335-340.
- MATURANA, H., VARELA, F. (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris : Addison-Wesley.
- MEIRIEU, P. (2000). *Des enfants et des hommes, Tome 1 : la promesse de grandir*. Paris : ESF.
- MEIRIEU, P. (1987, 1997 16° tirage). *Apprendre, oui... mais comment*. Paris : ESF.
- MEIRIEU, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.

- MEIRIEU, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.
- MEISNIER, P.-M., et MISSOTTE, P. (2003). *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris : L'Harmattan.
- MEIßNER, F.-J., MEIßNER, C., KLEIN, H. G. et STEGMANN, T. D. (2004). *EuroComRom - Les sept tamis*. Aachen: Shaker Verlag.
- MEIßNER, F.-J. (2003). *Didactique du plurilinguisme et didactique pluriculturelle*. Université de Giessen. En ligne sur le site EuroCom.
- MEIßNER, F.-J. (2002). Le transfert dans la didactique du plurilinguisme. In : Kischel., G. (Ed.) *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Aachen: Shaker Verlag, 46-58.
- MEIßNER, F.-J. et REINFRIED, M. (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik – Konzepte, Analysen, Lehrererfahrungen mit romanischen Sprachen*, Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- MERKT, G. (Dir.) (1993). Immersion, une autre forme d'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Neuchâtel: IRDP. In: *Recherches*, 93.
- MILLER, G., GALANTER, E., PRIBRAM, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*, Holt: Rinehart et Winston.
- MINGUAT, A. (1991). Expliquer la variété de acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. In : *Revue Française de Pédagogie*, 95, 47-63.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006). Enseignement des langues vivantes- Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères, Bulletin Officiel n°23 du 8 juin 2006. Site : <http://education.gouv.fr> (dernière consultation : 12.04.2006).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005). Programme des langues en collège, Palier 1, Bulletin Officiel Hors Série, n°6, 25 août 2005. Site : <http://education.gouv.fr> (dernière consultation : 15.08.2006).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005b). Concours de recrutement des professeurs des écoles, Bulletin Officiel spécial, n°21, 26 mai 2005. Site : <http://education.gouv.fr> (dernière consultation : 21.08.2007).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). Documents d'accompagnement des programmes – Les langues à l'école élémentaire. Paris : CNDP. Site : www.eduscol.education.fr/prog (dernière consultation : 15.08.2006).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE – DIRECTION DES ECOLES (2002). Bulletin Officiel Hors Série du 14 février 2002. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire : cadrage général. . Site : <http://education.gouv.fr> (dernière consultation : 15.08.2006).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE – DIRECTION DES ECOLES (2002). Programmes des langues étrangères ou régionales à l'école primaire. Programme transitoire, programme d'enseignement, annexes par langues (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais, russe). Bulletin Officiel hors Série, n°4, 29 août 2002. Paris : CNDP. . Site : <http://education.gouv.fr> (dernière consultation : 15.08.2006).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001). BO n°41 du 8 novembre 2001. Habilitation des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. Site : <http://education.gouv.fr> (dernière consultation : 15.08.2006).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001). Consultation sur les nouveaux programmes de l'école primaire, cycle II et cycle III. Site : <http://education.gouv.fr> (dernière consultation : 15.08.2006).
- MITCHELL, R., MARTIN, C. et GRENFELL, M., (1992). Evaluation of the Basingstoke Primary Schools Language Awareness Project: 1990/91. Southampton: Center for Language in Education (Occasional Paper N°7).

- MONETTI, V. (Dir.) (2002). *Certitudes et paradoxes de l'innovation – État des lieux, états d'esprit*, Paris : INRP.
- MOORE, D. (Dir.) (2007). *Plurilinguismes et école*. Paris : Editions Didier, collection LAL.
- MOORE, D. (Dir.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage - Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Collection Crédif-Essais, Editions Didier.
- MOORE, D. (1998). C'est tout du chinois, on a l'impression Quentin. Approches de la distance et mise en proximité chez des enfants éveillés aux langues, in : BILLIEZ, J. (Dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-Lidilem, 309-322.
- MOORE, D. (1995). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. In : *Babylonia*, 2, 26-31.
- MOORE, D. (Dir.) (1995b). *L'éveil au langage, Notions en question, Rencontre en didactique des langues*, Paris : Didier, 1.
- MOORE, D. (1994). L'école et les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez les enfants, in : ALLEMANN-GHIONDA, C. (Dir.): *Multiculture et éducation en Europe*, Berne : Peter Lang.
- MOORE, D. (1993). Entre langues étrangères et langue maternelle : transformer la diversité en atout dans l'apprentissage, in : *Etudes de Linguistique Appliquée*, 89, 97-106.
- MORANDI, F. (2002). *Pratiques et logiques en pédagogie*. Paris : Nathan Université, 128, Éducation.
- MOREL, D., VERNAZ, G. (1996). La sensibilisation à l'apprentissage précoce des langues, in : WILLEMS, G.-M. (Dir.) *Issues in Cross-Cultural Communication – The European Dimension in Language Learning*. Nijmegen : Hogeschool Gelderland Press.
- MORIN, C. (1998). Approche des modalités de l'interaction maître élèves : décalages et ajustements au cycle III, à l'école élémentaire, *L'année de la Recherche en sciences de l'éducation*. Paris : PUF, 163-185.
- MORIN, E. (2000). *Itinérance*. Paris : Arléa.
- MORIN, E. (2000b). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- MORIN, E. (2000c). *A propos des sept savoirs*. Nantes : Pleins feux.
- MORISSETTE, D., GINGRAS, M. (1989). *Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer*, Bruxelles : De Boeck, Collection Nouvelles pratiques de formation.
- MOSCOVICI, S. (1986). *L'ère des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé, 34-80.
- MULLER, N. (1998). *L'allemand, c'est pas du français ! Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel : LEP. INRD.
- MULLER, N. (1994). Langue et culture d'origine : un droit légitime. In : *Babylonia*, 4, 24-26.
- NAGY, C. (1993). Pour un enseignement de la grammaire fondé sur la compétence de l'apprenant, in : *LIDIL*, n°9, 59-68.
- NARCY-COMBES, M.-F. (2005). *Précis de didactique - Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses.
- NARCY-COMBES, M.-F. (2005). *La théorie au service d'une pratique enseignante : œuvrer dans la responsabilité épistémologique*. Habilitation à diriger des recherches, université de Nantes.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2006). La didactique de L2 à la croisée des chemins, *Les Cahiers de l'Acedle*, n°2, Numéro spécial : *Des objets aux pratiques de la recherche en didactique des langues*, en ligne sur le site de l'Acedle : <http://acedle.u-strasbg.fr/> (dernière consultation : 15.08.2008)
- NARCY-COMBES, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- NOEL B, ROMAINVILLE M., WOLFS, J. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation, in : *Revue Française de Pédagogie*, 112.
- NOËL, B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles, De Boeck .

- NOGUEROL, A. (2001). *Didactique de l'éveil aux Langues*, Rapport de Recherche, Programme européen Evlang, Juillet 2001, Bruxelles. [non publié]
- NOGUEROL, A. (2000). Apprendre llengua (i altres coses) de la diversitat. In : *Perspectiva i diversitat 10*, Barcelona: UAB.
- NOLL, A. et DOHMES, G. (coll.) et KESZLER, R. (coll.) et NIEDZLOKA, P. (coll.) et VIGENRIC, L. (coll.) (1992). Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Ansätze für die Umsetzung des nordrhein-westfälischen Erlasses in einer Düsseldorfer Grundschule. In : BURK, K. (Dir.), *Fremdsprachen und fremde Sprachen in der Grundschule*, 82-89. Frankfurt/Main: Grundschulverband.
- NUFFIELD LANGUAGE INQUIRY (2000). *Languages : The Next Generation*. London : CILT . Rapport en version intégrale sur le site : www.nuffield.org (dernière consultation : 14.05.2006).
- NUNAN, D. (1991). Methods in Second Languages Classroom-oriented Research: A critical Review. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 2, 249-274.
- OBSERVATOIRE DU PLURILINGUISME (2006). *Charte européenne du plurilinguisme*. Paris : site <http://wwwobservatoire.plurilinguisme.eu/> (dernière consultation : 23.05. 2007).
- OFAJ/DFJW (2005). *Tele-Tandem, une approche innovante pour un apprentissage linguistique dans les échanges scolaires franco-allemands*, Documents de travail. Paris- Berlin : OFAJ/DFJW.
- OFAJ/DFJW (2005). *CD ROM-Tele-Tandem*, Documents de travail. Paris- Berlin : OFAJ/DFJW, IUFM d'Aquitaine.
- OFAJ/DFJW (1999). *Die Tandemmethode – Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen*. Stuttgart: Klett.
- OIT-UNESCO (2007). *Rapport conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant*. Genève : Unesco.
- OOMEN-WELKE, I. (1999). Sprachen in der Klasse. In : *Praxis Deutsch*, 157, 14-23.
- OOMEN-WELKE, I. (1998), *Ich kann da nix...- Mehr zutrauen im Deutschunterricht*, Freiburg : Fillibach Verlag.
- O'NEIL, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Editions Didier.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, P. (Eds.), (1996 ; 1998 ; 2001 : 3^e édition). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Education, Collection Perspectives en Education.
- PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant, *Recherche et Formation*, 16, 7-33.
- PELZ, M. (2003). PERDEREAU-BILSKI, M.-P. (1998). Eveil aux langues-cultures/ au langage... chronique d'un futur annoncé pour le jeune apprenant? In : *Didactique et pluralité*, Colloque Situations d'apprentissage des langues, politiques linguistiques, Rouen, 93-100.
- PERDEREAU-BILSKI, M.-P. (2001), Baba Yaga, c'est un mot russe né ailleurs: ouverture aux langues-cultures dès la petite enfance, in : ZARATE, G. (Dir.) *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Actes du colloque de L'ENS de Fontenay/St Cloud, CRDP de Basse Normandie.
- PERDEREAU-BILSKI, M.-P. (2001b), De l'ouverture aux langues-cultures vers la construction de compétences transversales dès la petite enfance, in : COLLES, L., DUFAYS, J.-L., FABRY, G., COSTANTINO, M. (Eds.) *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Actes du colloque de Louvain-La-Neuve, Janvier 2000. Bruxelles : De Boeck Université, Collection Français : Savoirs et pratiques.
- PERIER, P. (2001). *Devenir professeur des écoles – Enquête auprès des débutants et anciens instituteurs*. Paris : Ministère de l'Education nationale, Direction de la programmation et du développement, Dossier n°123/ Juin 2001.

- PERISSOL, P.-A. (Rapporteur) (2005). Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du Règlement par la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur la définition des savoirs enseignés à l'école, n° 2247.
- PERREGAUX, C. et alii (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école - EOLE, Volumes 1 et 2- Documents reproductibles-* IRDP Conférence Cantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin. Secrétariat général. Neuchâtel : IRDP.
- PERREGAUX, C. (2001). L'intégration scolaire, aussi une histoire de langue(s) ? In : PERREGAUX, C., OGAY, T., LEANZA, Y., DASEN, P. (2001). *Intégrations et migrations, Regards pluridisciplinaires*. Paris, L'Harmattan.
- PERREGAUX, C., OGAY, T., LEANZA, Y., DASEN, P. (2001). *Intégrations et migrations, Regards pluridisciplinaires*. Paris, L'Harmattan.
- PERREGAUX, C. (1998). Esquisse d'un nouveau monde. In : BILLIEZ, J., *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*, Grenoble : CDL – Lidilem, 291-298.
- PERREGAUX, C. (1998b). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. In GAJO, L. (éd.), Vous avez dit immersion?... , *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67. Neuchâtel : Institut de linguistique de l'université de Neuchâtel, 101-110.
- PERREGAUX, C. (1995). L'école, un espace plurilingue. In : *Lidil*, 11, Grenoble, CDL-Lidilem, 125-139.
- PERREGAUX, C. et MAGNIN HOTTELIER, S. (1995b). Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie ! In : *Babylonia*, 2, 51-55.
- PERREGAUX, C. (1994). *Les enfants à deux voix - des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne : Peter Lang, Collection Exploration.
- PERREGAUX, C. (1993). Reconnaître les atouts linguistiques des enfants bilingues prélecteurs. In : *Tranel*, 19, 129-143.
- PERREGAUX, C. (1993b). Awareness of language, prise de conscience de l'usage, du fonctionnement et de la diversité des langues. In : *La Lettre de la DFLM*, 13, 7-10.
- PERREGAUX, C. (1991). Je me cache dans la calèche pour parler italien ou Ce que disent les enfants étrangers de 5 ans sur leurs langues et sur leur apprentissage de la lecture. In : DASEN, P. et alii, *Vers une école interculturelle*, Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education - université de Genève, 91-140.
- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant – Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (2000). Trois pour deux : langues étrangères, scolarisation et pensée magique – Vous n'êtes pas bilingue ? Devenez trilingue ! In : *site Philippe Perrenoud*, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>. (dernière consultation : 15.08.2006).
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (1999b). Construire des compétences, tout un programme ! In : *Vie Pédagogique*, 112/99, 16-20.
- PERRENOUD, P. (1998). Construire des compétences : est-ce tourner le dos aux savoirs ? In : *Résonances*, 3/98, 3-8.
- PERRENOUD, P. (1997). *Dix compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence. Décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché, in : HOUSSAYE, J. (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

- PEYRONIE, H. (1998). *Instituteurs : des maître aux professeurs d'école –Formation, socialisation et manière d'être au métier*. Paris : PUF.
- PHILIBERT, C., WIEL, G. (1995-2002). *Accompagner l'adolescence*. Lyon : Chronique Sociale.
- PIAGET, J. (1956). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- PORCHER L. (1996). Sociologie des apprentissages précoces. In : *Les langues à l'école : un apprentissage ?* Dijon : Centre Régional de Documentation Pédagogique de Bourgogne.
- POSTIC, M., DE KETELE, J.-M. (1988). *Observer des situations éducatives*. Paris : PUF.
- POUR LA SCIENCE (2001) *La mémoire*, numéro spécial Hors-Série, Avril-juin.
- PRIOU, N. (2006) Changer? Paradoxes et ambivalences. In: *Projecture en ligne*, n°65, www.formiris2-org/projecture_web/reflexion/refl_art1.htm (dernière consultation : 23.07.2006)
- PUREN, C. (Dir.) (1999) L'observation de classe. In : *ELA, Revue de didactologie des langues-cultures*. Paris : Didier Erudition, avril-juin, 114.
- PUREN, C., BERTOCCHINI, P., COSTANZA, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- PUREN C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- QUENOUILLE, M.-F. (1998). Outil de communication ou médiateur culturel ? In : *Cahiers pédagogiques*, n°369, 35-37.
- RAASCH, A. (2001). Hoch-Sprache und europäische Sprachförderprogramme. In EHLICH, K., JAKOB O.& HARRO S. (Dir.). *Hochsprachen in Europa. Entstehung, Geltung, Zukunft*. Freiburg/Breisgau: Fillibach.
- RADAI, P. (Ed.) (2004). *Le statut des enseignants en langues*. Graz : CELV : Editions du Conseil de l'Europe.
- RAYNAL, F., RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés – apprentissage et formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- REUTER, Y. PERRIN-GLORIAN, M.-J. (2006). *Les méthodes de recherche en didactique*. Paris: Presses universitaires du septentrion.
- REUTER, Y. (2003). La littératie. Perspectives pour la didactique, *Lidil*, 27, 11-23.
- RIBIERE-RAVERLAT, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école -Ecoute musicale et écoute des langues*. Paris : PUF.
- RICHARD, J.-F. (1990). *Les activités mentales - Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- RIEDER, K. (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education*. Wien: Pädagogische Akademie des Bundes.
- ROBARDET, G. (1999). La didactique des sciences physiques dans la formation des professeurs vue à travers l'analyse de leurs mémoires professionnels. In : *Didaskalia, Pratiques et formation des enseignants*. Bruxelles, De Boeck Université, 15, 9-40.
- ROBARDET, G. (1998). La didactique dans la formation des professeurs de sciences physiques face aux représentations sur l'enseignement scientifique, in : *ASTER, numéro spécial : L'enseignement scientifique vu par les enseignants*. Paris : INRP, 26, 31-59.
- ROBARDET, G., VERIN, A. (1998). L'enseignement scientifique vu par les enseignants. In : *ASTER, numéro spécial : L'enseignement scientifique vu par les enseignants*. Paris, INRP, 26, 3-10.
- ROBERT, A. (1999). Recherches didactiques sur la formation professionnelle des enseignants en mathématiques du second degré et leurs pratiques en classe, in : *Didaskalia, Pratiques et formation des enseignants*. Bruxelles-Paris : De Boeck Université, Nov. 1999, 15, 123-158.

- ROEGIERS, X. (2000). *Analyser une action d'éducation ou de formation – Analyser des programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles-Paris : De Boeck Université, collection Pédagogies en Développement.
- ROEGIERS, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation – Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles : De Boeck Université, collection Pédagogies et développement.
- RONDEAU, A. (1999). Transformer l'organisation; comprendre les forces qui façonnent l'organisation et le travail. In : *Gestion : Revue internationale de gestion*, Automne 1999, vol. 24/3.
- ROSENBERGER, S. (Dir.) (2003). *Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire*. Paris : Editions Retz.
- ROSENBERGER, S. (1997). *L'anglais à l'école, méthodologie et activités du CE1 au CM2*. Paris : Editions Retz.
- ROSENBERGER, S. (1996). *De l'acquisition de L1 à l'apprentissage de L2 - élaboration d'un cadre théorique pour l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire* -université de la Sorbonne Nouvelle Paris III. Paris : Presses Universitaires du Septentrion, Collection thèses à la carte.
- ROULET, E. (1989). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier/CREDIF.
- SAINT-ONGE, M. (1993). *Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?* Montréal-Lyon : Beauchemin, Chronique Sociale, Collection Agora.
- SAINSAULIEU, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la FNSP.
- SALLABERRY, J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : L'Harmattan.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal, Editions Logiques.
- SCOFFONI, A. (2002). Rapport de l'Inspection Générale des Langues sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes en primaire. Paris : MEN. Site: <http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapport.htm> (dernière consultation : 14.09.2006).
- SHANNON, P. (1987). Commercial reading materials, a technological ideology, and the deskilling of teachers. *The Elementary School Journal*, 87, 3, 307-329.
- SIMON, D.-L., SABATIER, C. (2003). *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif*. Lidil, Université Stendhal Grenoble. Hors Série, septembre 2003.
- SIMON D-L (1995). *La mise en place de l'Europe à travers l'apprentissage des langues à l'école, in Jalons pour une Europe des langues*. Grenoble: Lidilem, LIDIL, 11, avril 1995.
- SIMONPOLI, J.-F. (1991). *La conversation enfantine, Apprendre à communiquer*. Paris: Hachette Éducation.
- SINGLETON, D. (1989). *Language acquisition – The Age Factor*. Clevedon et Philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- SKEHAN, P. (1998). *A Cognitive Approach to Second Language Learning*. Cambridge: CUP.
- SNCEEL (2006). Enseigner les langues par compétences ? In : *Mosaïque*, Dossiers du SNCEEL, n°614. Paris : SNCEEL.
- SOULE, M. (1994). *Les questions incontournables des enfants et les réponses évasives des adultes*. Paris : ESF.
- SPALLANZANI, C., BIRON, D., LAROSE, F., LEBRUN, J., LENOIR, Y., MASSETER, G., ROY, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- SPRINGER, C. (2006). *Plurilinguisme et compétences : décrire, entraîner, certifier*. Habilitation à diriger des recherches. Strasbourg : université Marc Bloch. Document mis à disposition par l'auteur.

- SPRINGER, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Editions Ophrys.
- SWITALLA, B. (1992). Wie Kinder über die Sprache denken. Über die Entdeckung eines neuen Problems. In: *Der Deutschunterricht*, 4, 24-33.
- TARDIF, M., LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien – Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université, Collection Perspectives et Éducation.
- THÉLOT, C. (2004). Pour la réussite de tous les élèves, Rapport de la Commission nationale du débat sur l'avenir de l'école. Paris : La documentation française.
- THÜRMAN, E. (1992). Europäische Kommunikation - ein Sprachenproblem? In: *PädF*, 3, 52-55.
- TOCHON, F. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- TOSCANO, M. (1997). Combining "Eveil aux Langues" and "Education to multiculturalism": an italian approach. In : *Expériences d'Eveil aux Langues - au langage, Actes du Colloque*. Université René Descartes Paris V, 24 mai 1997. Paris : document ronéotypé (disponible à l'Université René Descartes Paris V).
- TOURNIER, M. et NAVARRO, M. (1985). *Les professeurs et le manuel scolaire -Rapport de recherche n°5*. Paris : INRP.
- TROCME-FABRE, H. (2000). *Réinventer le métier d'apprendre. Le seul métier durable aujourd'hui*. Paris : Editions d'organisation.
- TROCME-FABRE, H. (1996). *L'arbre du savoir-apprendre- vers un référentiel cognitif*. La Rochelle : Librairie Être et Connaître.
- TROCME-FABRE, H. (1995). *Né pour apprendre, série de vidéogrammes*. La Rochelle : IUT/ ENS Fontenay-St Cloud.
- TROCME-FABRE, H. (1987). *J'apprends, donc je suis*. Paris : Editions d'organisation.
- TSCHOUMY, J.-A. (1993). *Du monocle au varilux*. Neuchâtel : IRDP.
- TSCHOUMY, J.-A. et alii (1983). *Pédagogie intégrée de la langue maternelle et des langues secondes*. Neuchâtel : IDRP.
- TUPIN, F. (2001). *Rapport qualitatif Evlang, Rapport final, Juillet 2001*. Bruxelles : Commission européenne. Disponible sur le site du CELV : <http://jaling.ecml.at> .
- VAN DEN MAREN, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université, collection Méthodes en sciences humaines.
- VARELA, F. (1995). Né pour créer du sens. In : TROCME-FABRE., H. *Né pour apprendre, vidéogramme*. La Rochelle : IUT/ ENS Fontenay-St Cloud.
- VERMERSCH, P., MAUREL, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- VERMERSCH, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- VERMES, G. et BOUTET, J. (Eds.) (1988). *Vingt-cinq communautés linguistiques en France, Tomes 1 et 2*. Paris : l'Harmattan.
- VÉRONIQUE, G. -D. (2007). L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures, Journée NeQ, *Cahiers de l'Acedle*, numéro 4, en ligne : <http://www.acedle.u-strasbg.fr>.
- VYGOTSKI, L.S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.
- WANG, M., HAERTEL, G. et WALBERG, H. (1993). What Helps Students Learn? In: *Vie Pédagogique*, 1994, Sept. oct., 45-49.
- WOLLNER, M.-T. (1995). Beispiele interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. In: GAUZ, R., HARASEK, A. et LAU, G. (Dir.) (1995). *Interkulturelle Bildung-Lernen kennt keine Grenzen, Band 2: Praxisbeispiele*. Wien: J&V., 215-219.

- WOLTON, D. (2005). *Sauver la communication*. Paris : Flammarion, collection Champs.
- ZARATE, G. (Dir.) (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues. Projet de recherche mené dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003)*. Graz : Editions du Conseil de l'Europe.
- ZARATE, G. (Dir.) (2001). *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Actes du colloque de L'ENS de Fontenay/St Cloud. Caen : CRDP de Basse Normandie.
- ZARATE G. (1994). La relation à l'altérité dans la formation des enseignants de langue. In : La dimension européenne dans la formation des professeurs de langues : Nouvelles directions. *Triangle 12*. Paris : Didier-Erudition.
- ZURBRIGGEN, E. (1991). La langue des autres. In : *Résonances*, déc. 91/7.

Octobre 2008

TABLE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

Acedle	Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères
A1, A2, ...	Niveaux de maîtrise des compétences en langues dans le cadre du CECRL
Adeaf	Association pour le Développement de l'Allemand en France
ADEB	Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue
AECEA/ EACEA	Audiovisual, Education and Culture Executive Agency, Agence exécutive de la Commission européenne de Bruxelles
AEFE	Agence pour l'enseignement français à l'étranger
AILA	Association internationale de Linguistique Appliquée
ANCA	Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand
APLV	Association des professeurs de langues vivantes
B2i	Brevet Informatique et Internet
BAC	Baccalauréat
BO	Bulletin Officiel de l'Éducation nationale
CAPES	Concours de recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire
C2i	Certificat Informatique et Internet
CDDP	Centre départemental de documentation pédagogique
CDI	Centre de documentation et d'information
CECRL/CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues étrangères
CEI	Cours élémentaire 1 ^{ère} année
CE2	Cours élémentaire 2 ^{nde} année
CELV	Centre européen des langues vivantes (Graz, Autriche)
CLEMI	Centre de liaison de l'enseignement et des médias de l'information
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CIUEN	Colloque international "L'université à l'heure du numérique"
CLES	Certifications en langues de l'enseignement supérieur
CLIL	Content Language Integrated Learning
CM2	Cours moyen 2 ^{ème} année (anciennement : 7 ^{ème})
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CNU	Conseil national des universités
CPLV	Conseiller pédagogique en langues vivantes
CRD	Centre de ressources et de documentation
CRDP	Centre régional de documentation pédagogique
CRPE	Concours de recrutement des professeurs des écoles
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DAEST	Didactique des enseignements scientifiques et techniques (laboratoire)
DAF	Deutsch als Fremdsprache (allemand langue étrangère)
DDL/DLC	Didactique des langues/ Didactique des langues et des cultures
DEA	Diplôme d'études approfondies
DEPP/ DEP/DPD	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance/anciennement Direction de l'évaluation et de la prospective/et précédemment Direction de la prospectivité et du développement,
DESCO	Direction de l'enseignement scolaire
DFJW	Deutsch- Französisches Jugendwerk (alias OFAJ)
DGLFLF/ DGLF	Délégation générale à la langue française et aux langues de France/ anciennement Délégation générale à la langue française
DILTEC	Didactique des langues, des textes et des cultures, laboratoire, université Paris 3,

	Sorbonne nouvelle
DNL	Discipline non linguistique
DOM - TOM	Départements d'outre-mer - Territoires d'outre-mer
DRAC	Direction régionale aux affaires culturelles
DREIC	Direction des relations européennes et internationales de la coopération au ministère de l'éducation nationale
DUI	Délégation aux usages de l'Internet
EA	Équipe d'accueil
EDILIC	Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle (association internationale)
EFCS	Éducation Formation Cognition Société (laboratoire de l'IUFM d'Aquitaine, rattaché à l'université Bordeaux 2)
ELC	Éducation aux Langues et aux Cultures
e-learning	Enseignement à distance
ELT	English as language teaching
ELV	Enseignement d'une langue vivante (cycle primaire)
EMILE	Enseignement d'une matière intégrée aux langues étrangères
ENS- LSH	École Normale Supérieure, Lettres et Sciences Humaines
ENT	Espace numérique de travail
EPA	European Parents Association
EUNIC	European Union National Institutes for Culture
EuroCom	European Comprehension
Eurostat	Office statistique des Communautés européennes
Eurydice	Réseau d'information sur l'Europe
Evlang	Éveil aux langues, nom du projet Lingua D
FLE	Français langue étrangère
FNSP	Fondation nationale des sciences politiques (Sciences Po)
FOAD	Formation à distance
GEPED	Groupe d'études en psycholinguistique et didactique
HCE	Haut Conseil de l'Éducation
IA	Inspection académique
ICAR	Interactions-Corpus-Apprentissages-Représentations (unité mixte de recherche)
ICFP / ICFP- CEFOR	Institut Catholique de Formation Professionnelle/ Centre de formation
IEN	Inspecteur de l'Éducation nationale
IGEN	Inspection générale de l'Éducation nationale
INRP	Institut national de la recherche pédagogique
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IPR	Inspecteur pédagogique régional
IRDP	Institut de recherche et de documentation pédagogique (Neuchâtel, Suisse)
IREDU	Institut de recherche sur l'éducation
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
L1, L2, L3...	Langue 1, langue 2, langue 3 ...
LAL	Langues et Apprentissages des Langues
LANSAD	Langues pour spécialistes d'autres disciplines
LARSEF	Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation (laboratoire)
LLP	Lifelong Learning Programme
Master Pro	Master professionnel
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MESR	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
m-Learning	Mobile-learning, enseignement nomade (en alternative au e-learning = enseignement à distance)
NTIC/ TIC	Technologies de l'information et de la communication
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques

OFAJ	Office franco-allemand pour la jeunesse
OIT	Organisation Internationale du Travail
ONU	Organisation des Nations Unies
PE1	Professeur des écoles, 1 ^{ère} année de formation (étudiant)
PE2	Professeur des écoles, 2 ^{ème} année de formation (stagiaire)
PISA	Programme for International Student Assessment
PLC1	Professeur de lycées et collèges, 1 ^{ère} année de formation (étudiant)
PLC2	Professeur de lycées et collèges, 2 ^{ème} année de formation (stagiaire)
PluMMe	Groupe de recherche : Plurilinguisme et MultiMédias
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
SPI	Service Pédagogique Interdiocésain
STSI	Service des technologies et des systèmes d'information au ministère de l'éducation nationale
TBI	Tableau Blanc Interactif
TIC/ TICE	Technologies de l'Information et de la Communication/ Technologies de l'Information et de la Communication appliquées à l'Enseignement
UCD	Unité de concertation disciplinaire
UFA	Université franco-allemande
UFR	Unité de formation et de recherche
UMR	Unité mixte de recherche
UNAPEC	Union nationale pour la formation dans l'enseignement catholique
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization