

## **Didactique du plurilinguisme et langue des apprentissages disciplinaires**

Michel Candelier – Le Mans-Université, CREN

La vision que l'on propose ici se distingue, sans en contester la nécessité, d'autres travaux que l'on rencontre plus fréquemment lorsqu'on fait référence à la didactique du plurilinguisme pour l'enseignement des disciplines dites non linguistiques (DdNL), c'est-à-dire dont l'objet spécifique n'est pas l'apprentissage linguistique.

La question que nous nous poserons ne sera pas de savoir comment enseigner une DdNL en contexte scolaire reconnu comme multilingue, même si ce qui sera dit peut s'appliquer à ces contextes, et même si la question de l'appui sur les variétés langagières maîtrisées par les apprenants sera présente. On ne reprendra pas non plus ici les travaux effectués dans le cadre de réflexions sur l'enseignement bilingue et portant sur la « construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires » (Gajo 2007), même si ces études s'intéressent également à la dimension métalinguistique, qui est essentielle dans notre questionnement.

La perspective adoptée sera celle d'un rapprochement entre les compétences susceptibles d'aider les apprenants à développer leur maîtrise de la langue académique <sup>1</sup> et celles dont ils ont besoin par ailleurs pour soutenir leur apprentissage des langues. Elle concerne donc tous les apprenants – reconnus ou non comme plurilingues – quel que soit le contexte, multilingue ou non, des classes où on les rassemble.

Nous commencerons par fournir un aperçu des démarches que le terme « didactique du plurilinguisme » recouvre. On le fera en lien avec ce que l'on appelle les « approches plurielles des langues et des cultures ». On

---

1. Par « langue académique » on réfère ici à la langue utilisée à l'école dans les échanges qui visent à développer les apprentissages. Sa maîtrise insuffisante constitue un obstacle non seulement pour un apprenant arrivant dans un pays dont il ne connaît pas – ou peu – la langue, mais également pour tout apprenant dont la langue est réputée être celle de ce pays, mais que son origine socio-culturelle cantonne dans une variété de cette langue éloignée de celle dans laquelle les savoirs et savoir-faire scolaires se construisent (Beacco *et alii* 2016 : 90-91).

précisera ensuite la nature et les enjeux de la maîtrise de la langue académique et on établira des liens entre l'apprentissage de cette maîtrise et une dimension des approches plurielles (et de la didactique du plurilinguisme), la didactique intégrée des langues. C'est à ce point que l'on pourra, de façon concrète, effectuer le rapprochement annoncé entre les compétences utiles à l'apprentissage de la langue académique et celles que requièrent les autres apprentissages linguistiques prévus dans le curriculum.

## 1 Didactique du plurilinguisme et approches plurielles des langues et des cultures

### 1.1 Qu'entend-on par « didactique du plurilinguisme » ? Présentation d'un diptyque

Même si un consensus existe pour considérer que la « didactique du plurilinguisme » (désormais : DdP) est une didactique qui vise à développer le plurilinguisme des individus, le concept reste difficile à définir<sup>2</sup>. Cela tient, en particulier, à la grande diversité des principes et pratiques – et donc des acteurs – qui s'en réclament.

La caractérisation fournie par Fonseca et Gajo offre un premier aperçu de l'étendue du champ : « Il s'agit [...] de travailler *à partir* de plusieurs langues, *en direction* de plusieurs langues ou, plus généralement, *avec* plusieurs langues. » (2016 : 1483). Ils soulignent ainsi trois traits importants de la DdP :

- (1) c'est un travail qui s'appuie sur plus d'une langue (on verra que c'est la définition même des « approches plurielles ») ;
- (2) le travail bénéficie *a priori* à toute langue (ou variété de langue) ;
- (3) les langues ne sont pas les seules disciplines bénéficiaires de ce travail.

D'autres citations permettront de préciser le contenu de la DdP. On constatera que de nombreux auteurs présentent les domaines qu'elle couvre sous la forme d'un diptyque dont l'enseignement-apprentissage des langues constitue l'un des deux volets, l'autre étant composé d'éléments partiellement variables selon chacune des sources (Candelier 2021 : 214-216). La référence à ce diptyque permettra de mieux cerner, au Chapitre 1.2, le lieu où se situe la question de la maîtrise de la langue académique au sein de la DdP.

Le premier exemple sera celui de Gajo :

La didactique du plurilinguisme peut s'intéresser prioritairement au développement des représentations sociales ou alors à celui des compétences linguistique et communicative en tant que telles. Dans le

---

2. Pour des développements plus complets, v. Candelier *et alii* 2022a, dont on s'est inspiré pour plusieurs éléments du § 1.1.

premier cas, on parlera le plus souvent de pédagogie interculturelle, la didactique du plurilinguisme au sens fort recouvrant plutôt des méthodologies relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement bi-plurilingue. (Gajo 2006 : 63)<sup>3</sup>

Le diptyque distingue donc selon Gajo :

- (1) une didactique du plurilinguisme « au sens fort », qui « s'intéresse prioritairement » au développement « des compétences linguistique et communicative en tant que telles » et qui relève « d'approches comparatives » ;
- (2) un autre aspect de la didactique du plurilinguisme, pour lequel « on parlera le plus souvent de pédagogie interculturelle » et qui s'intéresse « prioritairement au développement des représentations sociales ».

On retrouve également des éléments de ces deux volets dans les travaux de Moore : d'une part des références à l'apprentissage des langues, conçu selon une approche qualifiée de « plurilingue », qui s'appuie sur des « contacts de langues » et des « [contacts] de cultures ». Et d'autre part l'affirmation que « La didactique du plurilinguisme se donne [...] comme enjeu la promotion des langues et l'ouverture aux cultures. [...] En ce sens, la didactique du plurilinguisme remplit des fonctions idéologiques et sociales » (Moore 2006 : 243 ; v. Candelier *et alii* 2022a : Chapitre B-1.2.1).

La représentation en diptyque est également présente dans la didactique du plurilinguisme germanophone (*Mehrsprachigkeitsdidaktik*). Wiater (2006 : 60) indique que la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* met en œuvre « un enseignement et un apprentissage combinés et coordonnés » de langues (*„kombiniertes und koordiniertes Unterrichten und Lernen“*) et ajoute aussitôt qu'elle a également pour but « l'expérience de la richesse des langues et des cultures » (*„die Erfahrung des Reichtums der Sprachen und Kulturen“*)<sup>4</sup>.

Un lien peut être établi entre ces citations concernant le second volet du diptyque qui constitue la DdP et le recours aux langues des apprenants allophones dans l'interaction didactique, dont nous avons dit dans

3. On reviendra plus loin sur les « méthodologies » référées.

4. On retrouve ce diptyque dans la description de l'« éducation plurilingue et interculturelle » promue par le Conseil de l'Europe : « L'éducation plurilingue et interculturelle a une double finalité. D'une part, elle favorise l'acquisition des capacités langagières et interculturelles : il s'agit de prendre appui, avec une économie de moyens, sur les ressources langagières et culturelles constituant les répertoires individuels et de les enrichir. [...] D'autre part, elle vise la formation de la personne par l'épanouissement de son potentiel individuel : il s'agit d'encourager les individus au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures dans une société multilingue et multiculturelle, et de favoriser leur prise de conscience de l'étendue de leurs compétences propres et de leur développement potentiel. » (Beacco *et al.* 2016a, 15). L'éducation plurilingue et interculturelle se situe au plan des politiques éducatives, dont la DdP et les approches plurielles des langues et des cultures constituent des outils didactiques de mise en œuvre.

l'introduction qu'il ne s'agit pas ici de notre préoccupation première. Ce recours développe une représentation positive de ces langues, y compris auprès de leurs locuteurs. Ce faisant, il « remplit des fonctions idéologiques et sociales » (v. Moore *supra*), s'intéresse « au développement des représentations sociales » (v. Gajo, *supra*) et assure une « expérience de la richesse des langues et des cultures » (v. Wiater, *supra*) pour l'ensemble de la classe.

On voit ainsi qu'une même mesure didactique – ici le recours à l'établissement de liens avec les langues des apprenants allophones – peut avoir des effets au niveau des deux volets du diptyque : articulation entre les langues pour soutenir les apprentissages ; développement de représentations. Et cela est d'autant plus vrai que les représentations de soi, de sa propre langue, peuvent influencer, de diverses manières, sur les apprentissages linguistiques eux-mêmes.

En mettant en évidence un diptyque, on ne vise pas à en isoler les deux volets dans le concret de l'intervention didactique, mais simplement à fournir des repères pour mieux comprendre, comme on l'a annoncé au Chapitre 1, la variété des liens que l'on peut établir entre la DdP et les DdNL.

## 1.2 Les approches plurielles des langues et des cultures : unité... et diversité

Le concept d'« approches plurielles des langues et des cultures » (désormais AP) est né au début de ce siècle (v. Candelier 2008 : 69-71) au sein de la didactique des langues, dans le souci de rassembler sous un même toit des approches didactiques apparues ou réapparues (Candelier et *alii* 2022a : Chapitre A) au cours des décennies précédentes et qui répondaient toutes à la définition suivante :

Nous appelons « approches plurielles des langues et des cultures » des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois *plusieurs* (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. (Candelier et *alii* 2012)

Il s'agissait de quatre approches, déjà mentionnées en partie dans une citation de Gajo (*supra*, § 1.1), et dont on pourra trouver une définition complète dans les parties intitulées « Éveil aux langues », « Didactique intégrée des langues », « Didactique de l'intercompréhension entre langues parentes » et « Approche interculturelle » du Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) (Candelier et *alii* 2012 : 6-7) <sup>5</sup>.

---

5. On trouvera des exemples d'activités didactiques pour chacune de ces approches dans une base de données du site du CARAP. Pour une vue d'ensemble plus détaillée des approches plurielles, v. Candelier 2017 : 31-33 et Candelier et Schröder-Sura 2015.

Nous considérons que DdP et AP recouvrent a priori les mêmes démarches didactiques : les auteurs qui se réclament de la DdP font souvent une place aux AP dans leurs écrits (v. par exemple Moore 2006 ; Coste 2014) et ceux qui s'inscrivent dans la perspective des AP se reconnaissent également dans la DdP. De plus, l'examen des travaux qui se réclament de la DdP montre qu'ils requièrent régulièrement, pour leur mise en œuvre concrète, des activités qui impliquent plusieurs variétés linguistiques et culturelles, ce qui est, on l'a vu, la définition même des AP.

À nos yeux, parler de DdP en termes d'« approches plurielles » offre l'avantage, grâce à cette définition, d'une délimitation plus précise du champ. Cela permet par ailleurs d'en proposer une structuration en plusieurs approches, reliées à des courants didactiques antérieurs et qui perdurent, même si les frontières entre ces approches ne sont pas étanches et si elles peuvent se combiner dans l'action didactique concrète (Candelier 2017 : 33) <sup>6</sup>.

Recouvrant, selon nous, les mêmes démarches didactiques que la DdP, les AP sont donc également « traversées » par le diptyque que nous avons décrit. De ce point de vue, il est important de noter que la définition des approches plurielles parle d'activités d'enseignement-apprentissage sans spécifier « d'enseignement-apprentissage *de langues* ». Cela aurait restreint les AP au premier volet de la DdP, en contradiction avec la définition d'une des approches, l'éveil aux langues, qui indique explicitement : « Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités portent sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner » (Candelier *et alii* 2012 : 2).

Rien d'étonnant donc à ce que ce soit souvent vers l'éveil aux langues que se tournent spontanément celles et ceux qui s'intéressent à une prise en charge spécifique d'apprenants allophones par la DdP <sup>7</sup>. C'est essentiellement l'éveil aux langues qui leur fournit les principes et activités

---

6. La question de l'appartenance des enseignements bilingues aux AP a fait l'objet de discussions liées aux évolutions même de ces enseignements. Des études effectuées auprès d'enseignant·e·s de classes bilingues en Suisse font apparaître une diversité de démarches (Gajo *et al.* 2020), dont certaines sont qualifiées de « monolingues » (conformes au modèle ancien de l'immersion). L'approche qui « focalise les savoirs de la DdNL et qui met à contribution les ressources bi-plurilingues pour la construire » est « encore relativement peu répandue » (*ibid.* : 18, 20). Cette approche, qui s'appuie sur l'alternance des langues, « entre » bien dans les AP (selon le terme de Fonseca et Gajo 2016 : 1484, où l'on trouve un malentendu à ce sujet). Il n'en va pas de même des démarches monolingues, car la séparation qu'elles pratiquent empêche toute mise en relation entre les langues. L'approche qui « entre » dans les AP peut être considérée comme une approche plurielle spécifique, comme le propose Gajo (2014 : 123) ou comme une variante de la DIL (v. Candelier et Schröder-Sura 2015 : 13).

7. V. à ce sujet Candelier *et alii* : 2022b, Chapitre 3, et, pour des exemples, les projets Plinsco (Stratilaki *et alii* : 2020) et Bilem (<http://bilem.ac-besancon.fr/>) qui y sont référés. Pour l'éveil aux langues, v. Candelier 2017 : 25-31.

didactiques en lien avec le second volet, dont on a montré un peu plus haut, en appui sur les citations d'auteurs, qu'il correspond à leurs intentions didactiques particulières pour ce public.

Pour sa part, l'apprentissage de la langue académique relève du volet du diptyque qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues. C'est donc vers la Didactique intégrée des langues (désormais DIL), approche plurielle qui s'inscrit dans ce volet, qu'on se tournera ici<sup>8</sup>. On peut la définir ainsi :

La didactique intégrée des langues vise à aider l'apprenant à établir des liens entre une langue dont il effectue l'apprentissage et d'autres langues présentes dans son répertoire en construction. Elle cherche également à l'aider à établir des liens, pour l'apprentissage et le traitement de cette langue, avec des stratégies développées en relation avec d'autres langues. (Candelier *et alii* 2022a : Chapitre B-1.1)

La première partie de la définition est parfaitement illustrée par un exemple qu'on trouvera sur le site du CARAP<sup>9</sup> : l'apprenant est invité, pour l'apprentissage des verbes modaux en allemand et de la structure de la proposition qu'ils introduisent, à comparer avec les énoncés correspondants en anglais et dans toute autre langue qu'il connaît. Pour la seconde partie, on peut penser au renvoi à des stratégies de compréhension de textes écrits déjà étudiées dans une langue dont l'apprentissage a commencé plus tôt.

L'établissement de liens entre les langues lors des apprentissages s'appuie sur une conception intégrative de la compétence plurilingue et interculturelle, telle qu'elle a été introduite par Coste *et alii* 1997, puis diffusée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2001 : 129) :

[...] au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu [...] s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes, il / elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent. (Conseil de l'Europe 2001 : 11)

On trouvera au Chapitre B-2.1 et 2.2 de Candelier *et alii* 2022a de nombreuses références à des études empiriques à propos du recours à la DIL, ainsi que plusieurs principes concernant sa mise en œuvre.

---

8. Ce n'est pas la seule approche plurielle qui s'inscrit dans ce volet. C'est le cas aussi de la didactique de l'intercompréhension entre langues parentes. Mais la question de l'acquisition de la langue académique ne se limite pas à celle de la compréhension de cette langue. C'est donc à la DIL qu'il convient de nous référer.

9. Matériaux didactiques, « Modalverben im Satz ».

## 2 Apprentissage de la langue académique et didactique intégrée

Beacco *et alii* proposent une vue d'ensemble des caractéristiques qui distinguent la langue académique du langage informel ordinaire et qui sont généralement considérées comme didactiquement pertinentes<sup>10</sup>. On se contentera ici d'en donner un bref aperçu, en rappelant que certaines sont attribuées à la langue académique dite « générale », transversale aux enseignements de toute discipline, et d'autres à des disciplines particulières, telles que les mathématiques :

- Les particularités d'ordre lexical sont les plus évidentes, repérées comme propres à une discipline (de l'« hypoténuse » en mathématiques à l'« oligarchie » en histoire, en passant par la « gravité » en sciences physiques ou l'« allitération » en langue comme matière) ou à la langue académique générale (« inférer », « impliquer », « consister à » etc.).
- Les caractéristiques relevant d'autres aspects du langage, et en particulier de la syntaxe risquent de passer plus souvent inaperçues aux yeux de l'enseignant.e qui les maîtrise (Vollmer 2017 : 177-178) : fréquence des phrases complexes, nominalisation, passif, mots composés ...
- S'y ajoute l'existence de « genres de texte » particuliers, aux conventions souvent spécifiques aux diverses disciplines, tels que le compte rendu, l'explication, la réfutation, les notes ou la dissertation.

La maîtrise des disciplines et plus généralement de la culture scolaire passe par l'apprentissage de telles spécificités.

Le recours à la notion de « plurilinguisme interne » permet de mieux expliciter le lien qu'on cherche ici à établir entre cet apprentissage et la DdP ou les AP. Plus précisément, cette notion permet de considérer que les enseignements-apprentissages relatifs à la langue académique constituent un des domaines, à côté des divers « enseignements de langues » (langue de l'école comprise), entre lesquels la DIL doit établir des liens.

C'est Wandruszka (1971) qui a introduit la notion de « plurilinguisme interne » („*innere Mehrsprachigkeit*“). On désigne ainsi la maîtrise de diverses variétés d'une langue, quelle que soit la nature de la variation, qui peut être plutôt géographique (dialectes), sociale (la « langue populaire »), ces facteurs pouvant le plus souvent se combiner (la langue des quartiers défavorisés de Marseille). Il peut s'agir de variétés fonctionnelles, réservées à certains usages, ce qui est le cas pour la langue académique<sup>11</sup>.

10. Les travaux effectués dans le domaine germanophone abordent ces questions en termes de „*Sprachsensibler Fachunterricht*“ (« enseignement d'une discipline sensible à la langue »). Ils ont été initiés en grande partie par ceux du physicien Leisen (v. Leisen 2011). On trouve dans Beacco *et alii* 2016 : 34 l'expression « enseignant [...] sensible à la dimension linguistique de la matière enseignée ». Le projet européen Eucim-TE (Broeder *et alii* 2010) parle d'*Inclusive Academic Language Teaching* (IALT).

11. Pour ces distinctions d'ordre fonctionnel, on emploie souvent le terme de

Le développement des compétences de l'apprenant en langue académique constitue donc un aspect du développement de son plurilinguisme interne. S'il est vrai que, dans la répartition des disciplines scolaires, ce développement et le développement du plurilinguisme externe (celui des variétés linguistiques qui reçoivent le nom de « langues »<sup>12</sup>) sont appelés à s'effectuer dans des lieux différents, il s'agit bien pourtant d'un travail de même nature, celui de l'aide à l'apprentissage de variétés linguistiques. Travailler au développement d'une des dimensions du plurilinguisme de l'apprenant, c'est travailler au développement de l'autre, que ce soit au plan de la compétence à s'approprier de nouvelles variétés, de la compétence à passer d'une variété à une autre variété, ou de la compétence à analyser le fonctionnement de ces variétés, qui soutient les deux autres compétences. C'est ce qu'affirment également Beacco *et alii* (2016b : 11) lorsqu'ils indiquent, en se plaçant dans la perspective de la DdP qui est la nôtre, que des « activités de mise en relation et de va-et-vient entre les langues [...] vont permettre à l'apprenant de s'approprier d'autres variétés, dont la langue des disciplines ».

À notre connaissance, il existe encore peu de propositions dans ce sens, et surtout de réalisations didactiques concrètes. Certaines contributions montrent cependant que le chantier est désormais ouvert et perçu comme potentiellement fructueux. C'est le cas d'un article consacré *a priori* à la « coordination de l'enseignement de la langue d'origine et de l'enseignement d'une discipline » (Gürsoy *et alii* 2020). On y propose un exemple de grille pour une coordination plus large entre disciplines (*ibid.* : 205) qui inclut également l'enseignement de l'allemand (langue de l'école) en visant explicitement le développement de « moyens linguistiques » („sprachliche Mittel“) tels que « les tournures impersonnelles », les marques d'articulation du texte » ou les « verbes exprimant des instructions pour agir ». L'implication de l'enseignement des langues étrangères est envisagé (*ibid.*).

### 3 Le CARAP, un outil pour repérer les synergies potentielles entre enseignements linguistiques

Les auteurs du CARAP ont cherché à fournir un outil favorisant « l'élaboration de démarches pédagogiques articulant [...] l'acquisition des divers savoirs, savoir-être et savoir-faire auxquels les approches plurielles

---

« registre », qui est selon nous le plus approprié – comme le proposent Broeder *et alii* 2010 : 33, en renvoyant à Halliday 1978 (v. Candelier 2020 : 265). On s'en tient ici à « langue académique », qui semble plus fréquemment utilisé.

12. On renonce dans ce cadre à aborder les discussions qui animent les linguistes, sociolinguistes et didacticiens de langues à propos de ce que l'on appelle « une langue » ou de l'existence même d'une réalité ainsi désignable. Comme Cummins (2021 : 8 *et suiv.*), nous affirmons qu'il existe des « langues » dans les systèmes linguistiques et cognitifs des individus.

donnent [...] accès » (Candelier *et alii* 2012 : 9).

On y trouvera donc un énoncé de savoirs, savoir-être et savoir-faire (désormais S, S-E et S-F)<sup>13</sup> que la DIL – en tant qu’approche plurielle – permet de développer grâce à la mise en lien entre l’apprentissage de la langue académique et ceux assurés par d’autres enseignements linguistiques : autrement dit, un énoncé de mises en synergie potentielles.

Une sélection<sup>14</sup> de descripteurs empruntés au CARAP permet d’en balayer le champ. Dans son état actuel, le CARAP est consacré presque exclusivement aux disciplines visant au développement d’un plurilinguisme externe. Pour le présent article, j’ai introduit des propositions d’élargissement des descripteurs au plurilinguisme interne (signalées en italiques)<sup>15</sup>.

Il s’agit d’abord de descripteurs généraux renvoyant à des S, S-E et S-F (représentés respectivement par K pour *Knowledge*, A pour *Attitudes* et S pour *Skill*) qui sous-tendent les compétences métalinguistiques des apprenants, autrement dit, qui autorisent « un travail de réflexion sur la façon dont les choses sont formulées » (Hache *et alii* 2018 : 1).

A-1.1.2 Considérer ou appréhender des phénomènes langagiers ou culturels comme des objets d’observation ou de réflexion

S-1.1 Savoir utiliser (maîtriser) des démarches d’observation ou d’analyse (p. ex. segmenter en éléments, les classer ou les mettre en relation)

Suivent quelques savoirs généraux sur les (variétés de) langues et leur emploi :

K-6.8 Savoir que l’organisation des énoncés peut être différente selon les langues *et variétés de langues*

K-1.5 Savoir qu’il existe toujours des variétés à l’intérieur de ce que l’on désigne comme une même langue

K-2.1.1 Savoir que chacune de ces variétés peut être légitime dans certains contextes, sous certaines conditions

Viennent ensuite des connaissances sur les (variétés de) langues et les savoir-faire comparatifs qui permettent la mise en lien. Au niveau de généralité d’un référentiel tel que le CARAP, il n’est pas possible de spécifier les phénomènes linguistiques sur lesquels portent ces connaissances ou savoir-faire comparatifs, qui ne peuvent être déterminés que pour

13. Pour le concept de « compétence » dans le CARAP, v. Candelier *et alii* 2012 :11-13.

14. Cette sélection, qui se concentre sur les savoirs, savoir-être et savoir-faire visés par la DIL, a écarté les descripteurs qui intéressent plus directement le recours à la DdP spécifique aux contextes scolaires reconnus comme plurilingues (v. *supra* Chapitre 2.1). La totalité des descripteurs est accessible sur le site du CARAP.

15. Dans Candelier 2020 : 265-269, on envisage une réécriture du CARAP allant dans ce sens.

telles ou telles (*variétés de*) langues, dans un contexte pédagogique particulier (v. les « moyens linguistiques » énumérés à la fin du Chapitre 2).

K-1.7 Avoir des connaissances d'ordre linguistique sur une langue *ou une variété* particulière (p. ex. la langue maternelle, la langue de l'école *et ses variétés*, les langues étrangères, etc.)

S-2.5 Savoir identifier des (*variétés de*) langues sur la base de l'identification de formes linguistiques

S-3.1.1 Savoir établir des mises en relation de ressemblance et de différence entre les (*variétés de*) langues, ou les cultures, à partir de l'observation, de l'analyse, de l'identification ou du repérage de certains de leurs éléments

S-3.7 Savoir comparer les fonctionnements grammaticaux de (*variétés de*) langues différentes

S-3.9.1 Savoir comparer les genres discursifs entre (*variétés de*) langues différentes

Les savoir-faire suivants concernent l'usage que l'on peut faire de la mise en relation entre (*variétés de*) langues afin de faciliter leur utilisation et leur apprentissage. Comme dans la catégorie précédente, les moyens linguistiques concernés ne peuvent être spécifiés que dans un contexte pédagogique particulier :

S-5 Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une (*variété de*) langue pour des activités de compréhension ou de production dans une autre (*variété de*) langue

S-6.4.1 Savoir rendre compte dans une (*variété de*) langue d'informations traitées dans une ou plusieurs autres

S-7.3.2 Savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une (*variété de*) langue pour apprendre une autre (*variété de*) langue

## Perspectives

L'intention de cet article était de mettre en évidence une contribution potentielle, encore mal perçue, de la DdP à l'enseignement des DdNL. Il s'agit d'introduire le développement de la maîtrise de la langue académique dans une conception globale des enseignements linguistiques, où ils entrent en synergie. Ce que peut permettre le recours à une DIL, dont on a vu qu'elle ne s'est pas préoccupée jusqu'alors de la diversité interne aux langues.

Beaucoup de chemin reste à faire avant qu'un tel projet entre dans les pratiques. Même lorsqu'il s'agit d'établir des liens entre les langues reconnues comme disciplines dans les curriculums, la DIL peine à trouver sa place. C'est particulièrement le cas en France (Candelier et Schröder Sura 2020). Malgré la présence de la DIL dans les programmes depuis 2016, les enseignants et les responsables concernés n'ont pas le sentiment de

travailler ensemble à une même tâche globale, développer les compétences langagières de l'apprenant (v. sur ces points Candelier 2017 : 20-24). Il est probable que ce sentiment est encore plus difficile à partager pour des disciplines perçues traditionnellement comme plus éloignées, comme les langues et les DdNL. Pourtant, on pense avoir montré ici que l'approche proposée serait fructueuse, et qu'elle contribue à répondre à un défi essentiel, celui de la réussite scolaire de tous les apprenants.

Pour convaincre, peu à peu, les enseignants et responsables éducatifs concernés, y compris par la production de matériaux expérimentaux, le recours à des descripteurs qui formulent plus précisément les synergies envisageables, tels que ceux du CARAP, semble une voie prometteuse.

## Travaux cités

Beacco Jean-Claude, Byram Michael, Cavalli Marisa, Coste Daniel, Egli Cuenat Mirjam, Goullier Francis et Panthier Johanna, 2016a, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible en ligne.

Beacco Jean-Claude, Fleming Mike, Goullier Francis, Thürmann Eike et Vollmer Helmut (avec des contributions de Joseph Sheils), 2016b, *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants – Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible en ligne.

Broeder Peter, Duarte Joana, Roth Hans-Joachim, and Stoksman Mia, 2010, *The European Core Curriculum (ECC) for Teacher Education: Inclusive Academic Language Teaching (IALT)*, EUCIM-TE. Disponible en ligne.

Candelier Michel, 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Cahiers de l'Acedle*, n° 5, p. 65-90.

Candelier Michel, 2017, « L'éveil aux langues et les approches plurielles », dans *Langues des élèves, langues de l'école - Actes du colloque interacadémique et interdegré*, Paris, CASNAV de Paris, p. 20-42. Disponible en ligne.

Candelier Michel, 2020, « Überlegungen zur Erweiterung des Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen um die Dimension des sprachsensiblen Fachunterrichts », in S. Morkötter, K. Schmidt und A. Schröder-Sura (Hrsg.), *Sprachen- und -sprachfamilienübergreifendes Lernen – lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*, Tübingen, Narr, S. 257-275.

Candelier Michel, 2022, « Penser l'éducation plurilingue et interculturelle en termes de continuités : L'apport des Approches plurielles et du Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures », dans C. Koch et M. Rückl (dir.), *Au carrefour de langues et de cultures : Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht*, Hannover, Ibidem Verlag, p. 209-225.

Candelier Michel, Camilleri-Grima Antoinette, Castellotti Véronique, de Pietro Jean-François, Lőrincz Ildikó, Meissner Franz-Joseph, Schröder-Sura Anna, Noguerol Artur et Molinié Muriel, 2012, *Le CARAP - Un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures - Compétences et ressources*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible en ligne.

Candelier Michel, Escudé Pierre et Manno Giuseppe, 2022a, *La didactique intégrée des langues - Apprendre une langue avec d'autres langues ?*, Paris, Association ADEB.

Candelier Michel, Mendonça Dias Catherine et Nicolas Claudine, 2022b, « Mehrsprachigkeitsdidaktik en Allemagne – Approches plurielles en France : aperçus sur la diffusion des approches plurilingues dans la prise en charge des élèves allophones », dans *Actes du 8<sup>e</sup> Congrès de l'association EDiLiC*, Lisboa, Universidade de Lisboa.

Candelier Michel et Schröder-Sura Anna, 2015, « Les approches plurielles et le CARAP : origines, évolutions, perspectives », *Babylonia*, n° 2, p. 12-19.

Candelier Michel et Schröder-Sura Anna, 2020, « Didactique du plurilinguisme et enseignement des langues vivantes étrangères en Allemagne et en France », *Les langues modernes*, n° 1, p. 40-53

Conseil de l'Europe, 2001, *CECRL - Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible en ligne.

Coste Daniel, 2014, « "Approches plurielles" et/ou "Approche plurielle" ? Entre diversité du singulier et singularité du pluriel », dans C. Troncy (dir.), *Didactique du plurilinguisme – Approches plurielles des langues et des cultures – Autour de Michel Candelier*, Rennes, PUR, p. 451-461.

Coste Daniel, Moore Danièle et Zarate Geneviève, 1997, *Compétence pluri-lingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Cummins Jim, 2021, "Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims", in P. Juvonen et M. Källkvist (Eds.), *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*, Bristol, Multilingual Matters, online.

Fonseca Mariana et Gajo Laurent, 2016, « Apprendre dans le plurilinguisme : contact, intégration et alternance de langues en intercompréhension intégrée », dans *Domínios de Linguagem*, 4, Uberlândia, Brésil, Edufu, p. 1482-1498. Disponible en ligne.

Gajo Laurent, 2006, « D'une société à une éducation plurilingue : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants », *Synergie Monde*, n° 1, p. 62-66.

Gajo Laurent, 2007, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma*, n° 28, p. 37-48. En ligne.

Gajo Laurent, 2014, "From Normalization to Didactization of Multilingualism : European and Francophone Research at the Crossroads between Linguistics and Didactics", in J. Conteh and G. Meier (Eds.), *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*, Bristol, Multilingual Matters, p. 113-131.

Gajo Laurent, Steffen Gabriella, Vuksanović Ivana et Freytag Lauer Audrey, 2020, *Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu : continuités, ruptures, défis*, Genève, Institut de plurilinguisme, disp. en ligne.

Hache Christophe, Baron Émilie, Campet Pierre, Cori René, Deffense Marie et alii, 2018, « Formulations et reformulations, un travail collectif en mathématiques », *Au fil des maths*, n° 528, en ligne.

Gürsoy Erkan, Roll Heike und Enzenbach Christine, 2020, « Koordination von Herkunftssprachenunterricht und Fachunterricht - Wege zu einer mehrsprachigen Literalität », dans I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle und D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Heidelberg, Springer, p. 203-208.

Halliday Michael A. K., 1978, *Language as Social Semiotic*, London, Edward Arnold.

Leisen Josef, 2011, *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht*, München, Haans Seidel Stiftung. Disponible en ligne.

Moore Danièle, 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.

Stratilaki Sofia, Nicolas Claudine, 2020, « Langues et École : pour une didactique du plurilinguisme inclusif », dans C Mendonça Dias, B. Azaoui et F. Chnane-Davin (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Limoges, Lambert Lucas, p. 141-154.

Vollmer Helmut, 2017, « Langage et construction des connaissances dans les matières scolaires », dans J.-C. Beacco et D. Coste (dir.), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*, Paris, Didier, p. 175-196.

Wandruszka Mario, 1971, *Interlinguistik – Umriss einer neuen Sprachwissenschaft*, München, Piper.

Wiater Werner, 2006, « Didaktik der Mehrsprachigkeit », in W. Wiater (Hrsg.), *Didaktik der Mehrsprachigkeit - Theoriegrundlagen und Praxismodelle*, München, Vögel, p. 57-72.