

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

RAPPORT SCIENTIFIQUE

Enseigner pour aider
à apprendre les langues

Christian OLLIVIER

Avril 2019

Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur la thématique : Langues vivantes étrangères

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs de la contribution.

Pour citer cet article :

Ollivier, C. (2019). *Enseigner pour aider à apprendre les langues – Approches et concepts en didactique des langues, théorie et mise en œuvre*, Paris. Cnesco.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en avril 2019

Conseil national d'évaluation du système scolaire

Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération 75015 Paris

ENSEIGNER POUR AIDER À APPRENDRE LES LANGUES

Approches et concepts en didactique des langues
Théories et mises en œuvre

Christian OLLIVIER

Université de La Réunion

Avril 2019



 **cnesco**
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Table des matières

Introduction.....	3
1 Objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues.....	4
A. Compétence de communication	4
B. Compétence actionnelle.....	6
C. Compétence plurilingue et interculturelle	7
D. Autonomie / autonomisation	11
2 Approches	14
A. Développer une compétence de communication – Approche communicative.....	14
B. Développer une compétence d'action – Approche fondée sur les tâches	16
C. Développer une compétence plurilingue et interculturelle - Approches plurielles	23
3. Enseigner-apprendre les langues au-delà des murs de la classe de langue.....	32
A. CLIL / EMILE.....	32
B. Télécollaboration / Échanges virtuels	34
C. Participations en ligne et tâches ancrées dans la vie réelle	37
4. Perspectives.....	40
Références bibliographiques	42

Introduction

Ce rapport a pour objectif premier d'éclairer les participants à la conférence de consensus sur les langues en leur fournissant quelques pistes d'orientation dans le domaine complexe de l'enseignement-apprentissage des langues. Dans le cadre de ce rapport à l'étendue forcément restreinte pour en permettre une lecture rapide, ces pistes ne peuvent qu'être larges, n'entrant pas dans le détail des paysages scientifiques. Le lecteur gardera à l'esprit que ce rapport, même s'il entend couvrir brièvement le plus d'espace possible dans le domaine actuel de l'enseignement-apprentissage, est le fruit d'un chercheur qui fait entendre la voix de la recherche sans toutefois avoir accès à toute l'étendue de la production scientifique dans le champ étendu de la didactique / des didactiques des langues.

Ce rapport présente et discute donc diverses notions-clés qui apparaissent actuellement centrales en didactique des langues, revenant sur des questions de fond et posant ainsi les jalons d'une réflexion du lecteur. Dans une première partie, nous reviendrons sur les objectifs possibles de l'enseignement-apprentissage des langues avant d'aborder dans une seconde partie les méthodologies qui y ont été / y sont associées. Réfléchir sur l'avenir de l'enseignement-apprentissage des langues revient, pensons-nous, à s'interroger, d'abord, sur les objectifs que l'on entend poursuivre et, ensuite, à choisir ou développer une approche didactique qui permette d'atteindre ces objectifs.

1 Objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues

L'évolution de la didactique des langues est liée aux évolutions dans les disciplines connexes (sciences de l'éducation, psycholinguistique, sociolinguistique, linguistique, philosophie du langage...). Comme le souligne Martinez (2011), le développement de l'éducation aux langues a également toujours été lié aux développements de la société. Réfléchir à l'avenir de l'enseignement-apprentissage des langues demande donc de se poser la question des objectifs et de leur adéquation avec la société telle qu'elle est, qu'on peut s'imaginer qu'elle sera ou telle qu'on la souhaite.

Il s'agit donc de choisir parmi diverses options celles qui semblent le mieux adaptées à l'avenir des apprenants dans les différents domaines dans lesquels ils pourront être amenés à utiliser les langues : professionnel, éducatif, public et personnel. Il ne s'agit pas, pour nous, ici de présenter un modèle de société ni de défendre des objectifs pour l'enseignement-apprentissage des langues, mais de présenter diverses possibilités parmi les plus discutées par la recherche.

Il va de soi que les objectifs que nous présentons ci-dessous séparément ne s'excluent pas, mais peuvent, en tenant compte de priorités à fixer, être associés quand ils sont complémentaires. Une fois la question des objectifs réglée, on pourra se poser la question de l'approche ou des approches didactiques à retenir pour atteindre ces objectifs. Car, comme le rappelle Long (M. H. Long, 1985, p. 77), travailler sur un programme ou un curriculum d'enseignement des langues nécessite de bien réfléchir à la cohérence entre contenus ou objectifs d'apprentissage, d'une part, et approche, d'autre part. Selon les choix, ces alliances peuvent être sources de conflits ou – c'est ce que nous souhaitons – être des « mariages heureux » (« *happy marriages* »).

A. Compétence de communication

Cette partie sera quelque peu plus développée que la suivante car la notion de compétence de communication reste pertinente aussi pour une didactique qui entend préparer les apprenants à agir dans une ou plusieurs langues car l'action est largement fondée sur une dimension langagière, donc une compétence de communication.

Un des grands tournants en didactique des langues a été impulsé par l'émergence dans le domaine de la linguistique de la notion de compétence de communication, notamment sous la plume de Hymes (1972, 1991). Celui-ci s'oppose alors à Chomsky et sa notion de compétence linguistique (Chomsky, 1965, 1971) et pose que l'acquisition et l'utilisation des langues sont dépendantes de facteurs socio-culturels environnants. Être communicativement compétent, c'est savoir « quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière »¹ (Hymes, 1972, p. 74).

Dans les années 1970 et 1980, dans la lignée des travaux de Hymes, plusieurs modèles de la compétence de communication sont développés en lien avec l'enseignement-apprentissage des langues (par exemple dans Bachman & Palmer, 1982 ; Canale & Swain, 1980 ; Coste, 1978 ; Hymes, 1972 ; Moirand, 1982 ; Widdowson, 1978). Si tous ces modèles ne sont pas parfaitement convergents dans leur terminologie et

¹ « *when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, and in what manner* » (Hymes, 1972, p. 60).

leur façon de concevoir le découpage de la compétence de communication en différentes dimensions, ils ont en commun le fait de considérer la dimension linguistique (lexique, grammaire et phonétique/phonologie), comme une dimension parmi d'autres complétée par d'autres composantes qui, ensemble, constituent la compétence de communication. Pour ne prendre que quelques exemples, citons le modèle de Canale et Swain (1980) et celui de Coste (1978). Canale et Swain considèrent que la compétence de communication se compose :

- d'une compétence linguistique (« *grammatical competence* », incluant notamment lexique et règles de morphologie, de syntaxe, et de phonologie) ;
- d'une compétence sociolinguistique (« *sociolinguistic competence* », intégrant les règles socioculturelles qui régissent l'utilisation des langues et les règles du discours) ;
- d'une compétence stratégique (« *strategic competence* », regroupant les stratégies verbales et non verbales de communication qui permettent de compenser des ruptures dans la communication dues entre autres à des compétences insuffisantes).

Coste (1978, p. 27), pour sa part, identifie 5 composantes :

- a. *une composante de maîtrise linguistique : savoirs, et savoir-faire relatifs aux constituants, et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique, permettant de réaliser des énoncés ;*
- b. *une composante de maîtrise textuelle : savoirs, et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés [...] ;*
- c. *une composante de maîtrise référentielle : savoirs, et savoir-faire tenant à des domaines d'expérience et de connaissance ;*
- d. *une composante de maîtrise relationnelle : savoirs, et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part ;*
- e. *une composante de maîtrise situationnelle : savoirs, et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers du langage.*

On le voit, le nombre de sous-composantes diverge, mais la majorité des éléments se retrouvent sous des étiquettes différentes. Ainsi, pour donner un exemple : en 1980, Canale et Swain placent les règles du discours dans la composante sociolinguistique alors que, chez Coste, elles se retrouvent dans la composante de maîtrise textuelle. Pour compléter cet exemple, notons qu'en 1983, Canale (1983) modifiera le modèle de 1980 et proposera un découpage en quatre dimensions : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique.

L'objectif n'est pas ici de discuter ces découpages (fluctuants), mais de souligner ce qui fait la spécificité de la notion de compétence de communication et la rupture avec les conceptions précédentes. Être compétent dans l'utilisation des langues ne se résume pas à des connaissances sur le système de la langue (grammaire, lexique et phonologie), mais est d'une bien plus grande complexité. La compétence de communication inclut en effet, d'une part, des connaissances et le fait d'être capable de mettre en œuvre ces connaissances et, d'autre part, des dimensions autres que la dimension linguistique, dimensions qui sont tout aussi importantes que celle-ci. Si l'on suit ces modèles, l'enseignement-apprentissage des langues, s'il entend former des apprenants compétents, se doit de prendre en compte les différentes dimensions de la compétence de communication, notamment les dimensions situationnelles, sociolinguistiques, discursives et stratégiques.

B. Compétence actionnelle

Sur la base de la notion de compétence de communication s'est développée celle de compétence actionnelle en langues qui est ce que vise – sans toujours la nommer ainsi, comme le souligne Puren (2009) – l'approche fondée sur les tâches, telle qu'elle a notamment été diffusée par de très nombreux chercheurs (voir plus bas) et le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001).

L'enseignement vise alors à former des personnes capables d'agir, de vivre, étudier, travailler, se former, se divertir... dans une, voire plusieurs langues. Les actions sont alors souvent désignées par le terme de « tâche ». On pourrait débattre de la pertinence de ce terme souvent associé à l'idée de travail et de contrainte (c'est le cas des définitions données par le *Trésor de la langue française informatisé* : « travail défini et limité, imposé par autrui ou par soi-même, à exécuter dans certaines conditions » et « mission généralement valorisante qu'on se donne ou qu'on accepte par devoir »²), mais ce rapport n'est pas le cadre pour de tels débats terminologiques, même s'ils ont leur importance notamment en termes de conception de l'activité humaine.

Retenons que sous le terme de « tâche » se cachent les – ou une partie des – actions de la vie de tous les jours, auxquelles on entendra former les apprenants. Le mot « tâche », employé dans son « sens normal, non technique » (« *normal, non-technical meaning* ») (Long, 2015, p. 6), représente, en effet, ici « les actions du monde réel auxquelles les gens pensent quand ils planifient, mettent en œuvre ou se rappellent leur journée »³. Poser une compétence d'action, c'est donc considérer les usagers et les apprenants des langues « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Il est important de souligner que la « tâche » peut avoir ou non une dimension langagière. Long (2015, p. 6) liste ainsi plusieurs tâches de la vie de tous les jours précisant qu'elles demandent ou non un recours au langage :

Il peut s'agir de se brosser les dents, de préparer le petit-déjeuner, de lire un journal, d'emmener un enfant à l'école, de répondre à des courriels, de faire un appel de vente, d'assister à une conférence ou à une réunion d'affaires, de déjeuner avec un collègue de travail, d'aider un enfant à faire ses devoirs, d'entraîner une équipe de football et de regarder une émission de télévision. Certaines tâches sont banales, d'autres complexes. Certains exigent l'utilisation de la langue, d'autres non ; pour d'autres, c'est facultatif⁴.

Mettre en œuvre une approche didactique qui vise le développement d'une compétence actionnelle suppose donc « une analyse des besoins fondée sur les tâches pour identifier les tâches cibles pour un groupe particulier d'apprenants – autrement dit ce qu'ils doivent être capables de faire dans la nouvelle langue »⁵ (Long, 2015, p. 6).

² <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1069595205>

³ « *Tasks are the real-world activities people think of when planning, conducting, or recalling their day* ».

⁴ « *That can mean things like brushing their teeth, preparing breakfast, reading a newspaper, taking a child to school, responding to e-mail messages, making a sales call, attending a lecture or a business meeting, having lunch with a colleague from work, helping a child with homework, coaching a soccer team, and watching a TV program. Some tasks are mundane, some complex. Some require language use, some do not; for others, it is optional* ».

⁵ « *a task-based needs analysis to identify the target tasks for a particular group of learners – what they need to be able to do in the new language* ».

C. Compétence plurilingue et interculturelle

Cette partie sera quelque peu plus étendue que les autres, d'une part, parce qu'elle revêt deux facettes, le plurilinguisme et l'interculturel, d'autre part, parce qu'elle oblige à repenser l'éducation aux langues au regard de paradigmes qui ont émergé ces dernières années sans avoir jusqu'ici été transcrits largement dans les pratiques scolaires.

Depuis quelques années, les sociétés sont de plus en plus fortement marquées par la diversité linguistique et culturelle, voire ce que Vertovec (2007) propose de nommer une « super-diversité » (« *super-diversity* »), car elle dépasse la notion de diversité telle qu'elle était vécue jusque-là, et que Blommaert (2013) associe aux nouveaux phénomènes de migrations depuis la fin de la guerre froide et l'émergence d'Internet. Cette super-diversité mène au développement d'une nouvelle forme de société marquée par les phénomènes d'instabilité, d'imprévisibilité et de complexité. La diversité se retrouve au sein de la société, mais aussi de chaque personne. L'individu est en effet lui-même parcouru par ces phénomènes de diversité et est plurilingue et pluriculturel. Cela a amené de très nombreux chercheurs à reconnaître la nécessité de prendre en compte cette diversité complexe et d'aider les apprenants à développer des compétences multiples. Le New London Group (1996) a choisi pour cela le terme de « *multiliteracies* » incluant également – soulignons-le en passant – outre les littéracies plurilingues et interculturelles dont il est ici question, les littéracies numériques que nous évoquerons plus bas. Ce groupe – comme d'autres chercheurs que nous évoquons ci-dessous – se prononce pour une pédagogie qui encourage le développement de ces littéracies multiples afin de permettre aux apprenants de « participer pleinement à la vie publique, à la vie de la communauté et à la vie économique » (The New London Group, 1996, p. 60). On le voit les objectifs dépassent largement les simples objectifs didactiques.

Les instances politiques, assistées par des chercheurs, notamment au niveau du Conseil de l'Europe, se prononcent également depuis plusieurs années pour le développement d'une éducation plurilingue et interculturelle. Plusieurs textes rédigés par des chercheurs soutiennent la mise en œuvre de cette volonté politique, notamment deux guides, un pour « l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe », sous-titré « de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue » (Beacco & Byram, 2003) et un second « pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle » plusieurs fois actualisé et réédité (Beacco, 2007a ; Beacco *et al.*, 2010, 2016). Les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) ont, dans cette veine, fait du développement de la compétence plurilingue et interculturelle l'objectif majeur de l'enseignement-apprentissage des langues. Pour souligner l'importance de cet objectif, le texte cadre a d'ailleurs été accompagné d'études de référence élaborées par des chercheurs, notamment une étude sur l'intercompréhension (Doyé, 2005) et un texte fondateur (dans une première version de 1997, publiée définitivement en 2009) (Coste, Moore, & Zarate, 1997, 2009). Dans cette étude préparatoire, une définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle (aussi nommée compétence plurilingue et interculturelle) est proposée :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel (Coste *et al.*, 1997, p. 13).

Plus récemment, cette compétence plurielle a été définie comme suit :

La compétence plurilingue et pluriculturelle est définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire (Beacco et al., 2016, p. 10).

Cette définition est assortie d'une définition de la compétence plurilingue et d'une autre précisant la nature de la compétence interculturelle.

La compétence plurilingue est définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. Celui-ci est composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises, relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langues étrangères vivantes ou classiques, [...]). La perspective plurilingue place au centre des préoccupations les apprenants et le développement de leur répertoire plurilingue individuel et non chaque langue particulière à acquérir (Beacco et al., 2016, pp. 20-21).

La compétence interculturelle est, elle, définie comme suit :

L'interculturalité désigne la capacité de faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, d'analyser cette expérience et d'en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre les participants à différents groupes sociaux et à questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu (Beacco et al., 2016, p. 21).

On notera que, dans ces définitions, la compétence plurilingue inclut une dimension interculturelle alors que la compétence interculturelle et son développement ne passe pas forcément par une dimension plurilingue. En effet, comme le rappelle Abdallah-Preteille, l'interculturel touche « toutes les formes de l'altérité, proche ou lointaine, culturelle ou ethnique, sociale, nationale, "générationnelle", professionnelle... ou sexuelle » (Abdallah-Preteille, 1997, p. 124) dans le cadre de la rencontre de personnes de langues différentes mais aussi de même langue – au sens traditionnel de langue (qui sera discuté ci-dessous).

Cependant, si on considère le rôle de la langue / du langage comme étant notamment de créer, communiquer et interpréter du sens, on ne peut dissocier l'interculturel de la langue car elle constitue « le médium par lequel les cultures sont créées, mises en œuvre, transmises et interprétées et dans lequel on est interculturel⁶ » (Dervin & Liddicoat, 2013, p. 9), sans compter que langue est également le médium de l'enseignement et de l'apprentissage. De fait, « pour l'étudiant en communication interculturelle, la diversité n'est pas une rencontre directe ; elle est médiée par les pratiques des langues concernées »⁷ (Dervin & Liddicoat, 2013, p. 9). Ainsi, l'éducation interculturelle est « fondamentalement ancrée dans le langage » (« *fundamentally based in langage* ») (Dervin & Liddicoat, 2013, p. 10).

Ceci dit, il nous semble important de préciser que si l'éducation interculturelle visant le développement d'une compétence interculturelle a toute sa place dans le cours de langues, elle peut et doit même faire l'objet d'un travail en dehors de celui-ci.

⁶ « *It is the medium through which cultures are created, enacted, transmitted and interpreted and in which "doing being intercultural" occurs* ».

⁷ « *diversity is not encountered directly for the student of intercultural communication; it is mediated through practices of the languages involved* ».

Si les chercheurs travaillant sur le plurilinguisme et l'interculturel peuvent avoir des positions théoriques de fond et des propositions didactiques divergentes, ils se retrouvent actuellement sur un certain nombre de principes de base essentiels pour penser le plurilinguisme et l'éducation plurilingue et interculturelle, principes que nous développons ci-après.

Au niveau interculturel, la conception monolithique de la culture est remise en question pour prendre en compte l'omniprésence de l'altérité et toute la complexité de la notion de culture face à « la complexification et à [la] diversification croissante du tissu social et de l'expérience » (Abdallah-Preteceille, 1997, p. 123). Nous avons déjà évoqué plus haut la notion de super-diversité. Dervin et Liddicoat (2013, p. 6) parlent de « diversité interne » (« *internal diversity* ») au sein de chaque société dépassant largement le multiculturalisme compris comme présence d'étrangers. Se référant à des auteurs tels que Bhatia (2007), Phillipps (2010) et Ewing (1990), ils ajoutent que cette diversité concerne chaque personne parce que, dans nos sociétés où les codes sociaux sont contestés et les relations de pouvoir modifiées, chacun vit dans un réseau de références culturelles et les identités se remodelent en permanence au gré des stimuli internes et externes.

Pour bien souligner ce caractère fluide, mouvant et hybride de la notion de culture que ce soit au niveau macro ou au niveau micro, Welsch (1999, 2010) a proposé le terme de « transculturel » à la place d'« interculturel ». Au niveau macro, Welsch rappelle que, désormais, les cultures sont en interaction les unes avec les autres et s'interpénètrent, que chaque culture est, de ce fait, marquée par l'hybridation et que cela touche tous les domaines, qu'il s'agisse de société de consommation, de médecine, de pop culture ou encore du monde du football. Au niveau micro, il souligne que les individus sont tous traversés par plusieurs cultures et sont des « métis culturels » (« *kulturelle Mischlinge* ») et donc fondamentalement transculturels.

On retiendra, comme le soulignent Dervin et Liddicoat (2013, p. 4), que la notion de culture comme « entité fixée et statique, notamment en termes de culture nationale »⁸ a été abandonnée par l'ensemble des chercheurs et qu'un mouvement a été amorcé qui « s'éloigne d'une trop grande importance accordée aux identités nationales ou ethniques et aux différences culturelles – vues d'un point de vue objectiviste – au profit d'une approche plus (inter)subjective des apprenants eux-mêmes en tant que participants à la diversité »⁹ puisque « l'"étrangéité" d'autrui fait désormais partie du quotidien, soit directement par contact, soit indirectement par les médias » (Abdallah-Preteceille, 1997, p. 123).

Au niveau du plurilinguisme, là aussi, les conceptions ont évolué ; notamment celle de la langue et du plurilinguisme. La notion de langue a été fortement remise en cause, les chercheurs abandonnant une conception statique de la langue comme système et se tournant vers une conception qui considère la langue comme un ensemble des « pratiques locales » (Pennycook, 2010). Cela oblige à repenser la notion de plurilinguisme (chez certains auteurs : bilinguisme – dans la suite du texte, les deux termes seront utilisés de façon synonyme en fonction des choix terminologiques des auteurs évoqués). Les spécialistes se sont en effet éloignés de la conception d'un plurilinguisme additif – que l'on retrouve dans des publications plus anciennes qui faisaient coexister plusieurs langues dans un individu et s'intéressaient notamment aux

⁸ « *fixed static entity, especially in terms of national culture* »

⁹ « *This movement is away from an overemphasis on national or ethnic identities and cultural differences seen from an objectivist perspective to a more (inter-)subjective focus on the learners themselves as participants in diversity* ».

problèmes que la cohabitation des langues pouvaient poser pour l'apprentissage, notamment du fait des « interférences », conçues comme des « déviations des normes des langues en présence qui apparaissent dans le discours des bilingues comme résultat d'une familiarité avec plus d'une langue »¹⁰ (Weinreich, 1968, p. 1).

Au fil des années, les chercheurs se sont éloignés de ces positions, d'une part, sous l'influence de nouveaux postulats : par exemple, la « *Common Underlying Proficiency* » de Cummins (1981) qui posait que la compétence des bilingues dans leurs deux langues n'était pas séparée dans le cerveau, mais interdépendante et, d'autre part, grâce à des études neurolinguistiques qui ont montré que lorsqu'un sujet bilingue active une langue, l'autre langue reste activée et facile d'accès.

Les travaux les plus récents dépassent encore ces conceptions et posent que le plurilinguisme est foncièrement dynamique et qu'il n'y pas plusieurs systèmes qui cohabitent, mais *un seul* système et des pratiques, dont certaines correspondent à celles établies pour des « langues » construites socialement, et d'autres sont créatives. C'est ce que défendent notamment les tenants du *translanguaging* – où l'on retrouve le préfixe trans- utilisé par Welsch pour le transculturel :

le bilinguisme dynamique suggère que les pratiques linguistiques des bilingues sont complexes et interreliées ; elles n'émergent pas de façon linéaire ou ne fonctionnent pas séparément puisqu'il n'existe qu'un seul système linguistique. Le bilinguisme dynamique va au-delà de l'idée qu'il y a deux langues interdépendantes comme dans Cummins (1979) ; il évoque plutôt un système linguistique dont les caractéristiques sont le plus souvent pratiquées en conformité avec des « langues » construites et contrôlées par la société, mais qui parfois produisent de nouvelles pratiques (García & Wei, 2014, p. 14).¹¹

Contrairement à la stigmatisation des interférences ou du *code switching*, cette vision se détache de l'idée que les plurilingues doivent se comporter en monolingues (dans plusieurs langues) et conduit à une prise en compte valorisante des pratiques innovantes des plurilingues, notamment dans les pratiques que Prudent (1981) nomme « interlectales » car ne répondant aux normes d'aucune langue.

Pour clore cette partie, nous citerons García et son image (parlante, nous semble-t-il) du véhicule tout terrain :

le bilinguisme n'est pas comme un vélo à deux roues équilibrées, c'est plutôt comme un véhicule tout-terrain. Ses roues ne se déplacent pas à l'unisson ou dans la même direction, mais s'allongent et se rétractent, fléchissent et s'étirent, rendant possible, sur terrain très accidenté, une progression cahoteuse et irrégulière mais aussi durable et efficace (García, 2009, pp. 64-65).¹²

¹⁰ « *Deviations from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of familiarity with more than one language* ».

¹¹ « *dynamic bilingualism suggests that the language practices of bilinguals are complex and interrelated; they do not emerge in a linear way or function separately since there is only one linguistic system. Dynamic bilingualism goes beyond the idea that there are two languages that are interdependent as in Cummins (1979); instead, it connotes one linguistic system that has features that are most often practiced according to societally constructed and controlled 'languages', but other times producing new practices* ».

¹² « *bilingualism is not like a bicycle with two balanced wheels; it is more like an all-terrain vehicle. Its wheels do not move in unison or in the same direction, but extend and contract, flex and stretch, making possible, over highly uneven ground, movement forward that is bumpy and irregular but also sustained and effective* ».

D. Autonomie / autonomisation

Avec la notion d'autonomie, c'est un nouveau paradigme qui apparaît et un changement radical de focalisation qui se détourne du paradigme de l'instruction pour inscrire dans le monde éducatif celui de l'apprentissage autonome (Albero, 2000). La focalisation passe d'une centration sur l'enseignant et l'enseignement à une centration sur l'apprenant et l'apprentissage. Pensée également dans d'autres disciplines scientifiques que la didactique des langues, notamment en sciences de l'éducation, en lien avec les concepts d'autoformation, d'autodidaxie, d'apprentissage auto-dirigé... (par exemple Albero, 2000 ; Albero & Poteaux, 2010 ; Bimmel & Rampillon, 2001 ; Carré, 1992 ; Eneau, 2005 ; Lahire, 2001 ; Tremblay, 1986, 1996), la notion d'autonomie dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, s'est développée, en France, dans les années 1980, sous l'impulsion de l'équipe du CRAPEL à l'université de Nancy. Notons que la recherche sur l'autonomie a été relancée avec la large diffusion des technologies numériques et des nombreuses ressources et applications disponibles (Blin, 2005 ; Ciekanski, 2005, 2014 ; Ollivier & Projet e-lang, 2018).

S'il s'agit d'abord d'apprentissage, on pourra se demander pourquoi cette partie se trouve dans ce rapport qui traite de l'enseignement. C'est que, comme le rappellent de nombreux auteurs, l'autonomie ne se décrète pas, n'est pas « innée » (Holec, 1979, p. 3) et est – ou tout au moins était dans les années 1980 – « rarement, sinon jamais, systématiquement développée [...] dans les systèmes scolaires » (Holec, 1991). Par conséquent, elle « doit s'acquérir, soit de manière « naturelle », soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi » (Holec, 1979, p. 3). Un enseignement qui entend aider les apprenants à s'autonomiser va donc inclure une formation à l'autonomie, l'objectif étant que les apprenants sachent apprendre et utiliser les langues de façon autonome.

Les travaux sur l'autonomisation des apprenants rappellent qu'à leur origine est le constat que « l'enseignement ne produit pas l'acquisition » (Holec, 1991). Il s'agit donc de centrer son attention sur l'apprenant et de prendre en compte la diversité des façons d'apprendre lesquelles varient d'un apprenant à l'autre.

L'une des figures phares du CRAPEL, Holec (1979, 1981a, 1981b, 1993) a développé, dans le domaine de la formation des adultes, ce que certains nomment une vision « radicale » de l'autonomie. L'objectif visé est de permettre à l'apprenant d'être en mesure de « prendre en charge son apprentissage » et donc d'assumer la responsabilité pour « tous les aspects de cet apprentissage » qu'Holec liste ainsi :

- la détermination des objectifs,
- la définition des contenus et des progressions,
- la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre,
- le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.),
- l'évaluation de l'acquisition réalisée (Holec, 1979, p. 4).

Cela « implique une formation dans trois domaines complémentaires : celui de la culture langagière, celui de la culture d'apprentissage et celui de la méthodologie de l'apprentissage » (Holec, 1991).

Face à cette version « radicale » développée, comme nous le précisons plus haut dans le domaine de la formation en langues des adultes, des versions « basses » se mettent en place qui prennent explicitement en compte les contraintes de tout apprentissage, notamment l'interdépendance et les contraintes liées au contexte institutionnel – notamment scolaire – dans lequel une partie des décisions est prise par

l'institution (Little, 1991). Littlewood (1999, p. 75) proposera de distinguer entre « autonomie proactive » (« *proactive autonomy* »), qui est l'autonomie telle que la conçoit Holec qui inclut notamment la définition des objectifs, et « autonomie réactive » (« *reactive autonomy* »). Ce deuxième type d'autonomie « ne crée par ses propres orientations, mais, une fois qu'une direction a été fixée, permet aux apprenants d'organiser leurs ressources de façon autonome pour atteindre leur but »¹³.

Parallèlement, se développent des conceptions plus psychologiques que celle de Holec, qui se concentrait fortement sur les mécanismes de l'apprentissage et la nature de l'autonomie sans définir comment les apprenants sont capables d'autonomie. Dans ce courant, Little (1991, p. 4) définit l'autonomie comme suit :

l'autonomie est une capacité de détachement, de réflexion critique, de prise de décision et d'action indépendante. Cela présuppose, mais implique aussi, que l'apprenant développe un type particulier de relation psychologique avec le processus et le contenu de son apprentissage. La capacité d'autonomie se manifestera à la fois dans la manière dont l'apprenant apprend et dans la manière dont il transfère ce qu'il a appris dans des contextes plus larges¹⁴.

De façon générale, on peut dire que la recherche autour du concept d'autonomie s'est largement diversifiée dans les années 1990, amenant à préciser certains éléments, notamment le fait que l'autonomie est une question de degré, qu'elle peut se découper en plusieurs étapes, se définir en types d'autonomie et dépend des contextes et des environnements dans lesquels l'enseignement-apprentissage a lieu.

Pour alimenter la réflexion autour de l'adoption ou non d'un tel objectif pour l'enseignement-apprentissage des langues, nous citerons longuement Albergo qui, comme d'autres (par exemple Benson, 2007 ; Riley, 2003), souligne le lien entre développement de l'autonomie et société démocratique et replace la formation autonomisante dans un projet de société :

La réflexion sur le potentiel des dispositifs d'autoformation conduit vers deux projets de société différents : un projet lié à la consommation et un projet lié à la formation des personnes tout au long de la vie. Le premier est lié à la dépendance d'un usager à l'égard de produits et de services, de cours en cours et d'années en années. Le second est lié à l'acquisition de compétences pour continuer à apprendre en dehors de l'institution éducative et formative – même si cela peut aussi bien être « avec », « à côté » de l'institution, selon les moments de la vie –. Dans un projet de société lié à la consommation, la dépendance de l'apprenant est constitutive du système. Cette dépendance construit une image de la personne définie de l'extérieur, par un tiers, cet l'autre (sic) qui juge et détient une vérité didactique qui s'élargit à la sphère privée. Combien de personnes n'ont-elles pas vécu un tel scénario : à l'école, on n'est pas performant à un moment donné dans un certain type d'exercice dans une langue étrangère donnée ; d'échec en échec, on finit par décréter que décidément on n'est pas doué pour les langues ; si l'échec se répète dans d'autres domaines, on peut finir par décider une fois pour toute que l'on n'est pas doué du tout. [...] Dans un projet de société lié à la formation des personnes, l'apprentissage est perçu comme

13 « *This is the kind of autonomy which does not create its own directions but, once a direction has been initiated, enables learners to organize their resources autonomously in order to reach their goal* ».

14 « *autonomy is a capacity - for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning.. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts* ».

une actualisation permanente de soi, médiée par des ressources qui se trouvent dans l'environnement de chaque personne, son environnement privé, plus largement social, professionnel, etc. La plus-value que peut apporter l'institution éducative et formative est bien d'aider chaque personne à construire les compétences qui vont lui permettre de continuer à apprendre en dehors d'elle. Cette dernière perspective conduit à une complexification de l'environnement formatif et du rapport que la personne peut entretenir avec lui, qui n'est pas nécessairement synonyme de complication, pour reprendre une distinction déjà faite par E. Morin. Il s'agit en réalité d'un autre regard porté sur le projet inhérent à toute organisation de formation en contexte institutionnel, un projet potentiel pour la personne et un projet de société potentielle (Albero, 2002)¹⁵.

¹⁵ Nous citons la version non paginée disponible sur le site des archives ouvertes HAL.

2 Approches

Avant toute chose, notons, avec Germain (1993, p. 3) qui le disait à propos de l'approche communicative, que pour toute approche, il « n'existe pas UNE, mais plusieurs conceptions ou interprétations » de celle-ci. Nous essayerons cependant, quand cela est possible et dans la mesure de notre champ de vision, de nous concentrer sur les éléments qui font largement consensus.

A. Développer une compétence de communication – Approche communicative

Fondements de l'approche communicative

L'émergence de l'approche communicative a été très influencée par la pensée de Hymes, comme nous l'avons vu plus haut, mais aussi par des théories en linguistique et en philosophie du langage : notamment les théories de Halliday (1973, 1974) et Jakobson (1960, 1981) de même que celles d'Austin (1962, 1970) et Searle (1969b, 1969a). De ces théories, les chercheurs qui vont définir l'approche communicative retiennent des notions telles que : notions (grammaticale), fonctions du langage voire d'actes de parole. Il n'est pas question ici de détailler ces notions, mais simplement de présenter les grandes lignes de l'approche communicative et de revenir sur les discussions qui ont entouré sa mise en œuvre.

Mais avant cela, il est important de noter que si les théories autour de la langue ont joué un rôle important dans l'émergence de l'approche communicative, celle-ci s'est aussi répandue en Europe car soutenue par une volonté politique, celle notamment de promouvoir l'intégration européenne et la mobilité des personnes à travers le développement de l'apprentissage des langues et de faire correspondre l'apprentissage avec les besoins sociaux et professionnels. Cette volonté politique s'est concrétisée dans un volume intitulé *Threshold Level* (van Ek, 1976 ; van Ek & Trim, 1991) pour l'anglais langue étrangère et *Un niveau-seuil* (Coste, Courty, Ferenczi, Martins-Baltar, & Papo, 1976) pour le français langue étrangère¹⁶.

Principes méthodologiques

L'approche communicative s'est elle-même nommée « approche » et non « méthode » comme dans le cas de la « méthode directe » ou de la « méthode structuro-globale audiovisuelle » par exemple. Cela souligne qu'il s'agit d'un angle d'attaque, d'une façon d'aborder l'enseignement-apprentissage des langues avec des principes et non d'une méthodologie constituée même si des tentatives ont été entreprises pour essayer de définir une telle méthodologie (par exemple dans Johnson & Morrow, 1981).

Nous résumerons ainsi les principes de base de l'approche communicative :

- elle repose sur les besoins langagiers des apprenants ;
- elle se distingue des approches centrées sur la langue en tant que système et vise le développement d'une compétence de communication, elle structure les contenus non plus en termes grammaticaux, mais autour de notions, fonctions, thèmes, situations... ; dans un ouvrage comme le *Niveau Seuil* (Coste et al., 1976) – qui, comme nous l'avons évoqué plus haut, a marqué l'approche communicative en Europe – la structuration des contenus se fait autour de

¹⁶ Ont suivi des versions pour d'autres langues.

« fonctions », autrement dit ici d'intentions de sens ou d'actes de parole : saluer, demander des informations, demander pardon...

- elle prend en compte les différentes dimensions de la compétence de communication (voir plus haut) ;
- elle propose des documents et des situations de communication aussi authentiques que possible, autrement dit – pour faire simple – elle demande de travailler avec des documents publiés initialement pour des locuteurs natifs et vise un emploi de la langue aussi proche que possible que celui qui peut en être fait dans la vie réelle ;
- elle encourage les interactions entre apprenants (notamment à travers des jeux de rôles et des simulations) ;
- elle considère que l'activité langagière est constituée de ce qu'il est commun d'appeler les « *four skills* » – Widdowson (1978, p. 56), dans un ouvrage fondateur *Teaching language as communication*, rappelle qu'ils sont d'ailleurs très souvent considérés comme « les objectifs des programmes d'enseignement de langue » (« *the aims of language teaching courses* »). Il s'agit de travailler, souvent de façon indépendante, la production orale (parler), la réception orale (écouter), et la production écrite (écrire), sachant, comme le rappelle Widdowson, que la réception orale et la production orale peuvent se retrouver comme deux aspects d'une activité qu'il appelle « *talking* » (que nous traduirons ici par « converser ») ;
- elle vise le développement de compétences aussi proches que possible de celles d'un locuteur natif qui est la référence de l'approche communicative.

Discussion

Beacco (2007b, pp. 63-64) identifie plusieurs points forts de l'approche communicative. Elle correspond(ait) à une demande sociale. Elle doit en effet permettre « d'acquérir un savoir-faire immédiatement ou rapidement réinvestissable ». En proposant des activités qui sont proches de celles que l'on peut être amené à réaliser dans la vie, elle raccourcit « la distance vécue entre apprendre et utiliser, rapprochant les formes scolaires de l'enseignement des modalités d'acquisition et d'utilisation naturelles des langues ». Elle utilise, en outre, des « catégories compréhensibles par les apprenants parce que relevant de leur expérience communicative (*se plaindre, remercier, s'excuser, exprimer la tristesse...*) et non plus d'un métalangage grammatical de spécialiste (*adjectif, complément d'objet indirect, anaphore...*) ». Germain (1993, p. 101) signale sur la base de travaux alors en cours – en 1991 date de première parution de son ouvrage – que l'utilisation d'activités interactives signifiantes pourrait « contribuer effectivement à l'apprentissage d'une L2 ».

Avant d'aborder les critiques faites à l'approche communicative, il nous semble important de rappeler que certains estiment que celle-ci a rarement été mise en œuvre du fait de l'absence de méthodologie constituée et d'un certain flou terminologique, les uns et les autres n'utilisant pas les notions de base de cette approche avec le même sens. C'est le cas, par exemple, de Beacco (2007b, pp. 68-69) qui estime qu'on n'est rapidement allé vers une « dérégulation généralisée » qui a abouti à privilégier seulement quelques éléments clés, notamment les documents authentiques, la place première de l'oral et les « fonctions comme principe organisateur des séquences d'enseignement » de même que les activités fermées. L'approche communicative peut en effet déstabiliser les enseignants, notamment parce qu'elle

s'éloigne des catégories grammaticales traditionnelles et instaure des dimensions plus difficiles à évaluer que la dimension linguistique sans proposer de cadre méthodologique univoque.

Du côté des critiques, celle touchant à l'authenticité ou plus exactement à l'impossibilité de l'authenticité recherchée est une des critiques les plus fréquentes faite à l'encontre de l'approche communicative – mais aussi d'autres approches qui, elles aussi, visent à permettre aux apprenants d'utiliser les langues de la façon la plus authentique possible, autrement dit pour communiquer réellement et non principalement pour apprendre les langues (voir la partie sur la télécollaboration par exemple).

Dans le système ritualisé de la classe de langue émerge en effet ce que Trevisse (1979) nomme un phénomène de « double énonciation ». Le sujet-apprenant produisant du discours le fait généralement à la fois en tant qu'apprenant et en tant que personne. Dans son rôle d'apprenant, il produit du discours pour montrer qu'il est capable de s'exprimer en langue étrangère. Il se concentre essentiellement sur la forme et attend souvent de l'enseignant un retour à ce sujet. En tant que personne, il produit du discours qui devrait se focaliser sur le sens. Or, comme le rappellent Moore et Simon (2002, p. 3), dans le lieu d'apprentissage que représente la classe, « le sujet qui apprend s'[...]exprime davantage en tant qu'apprenant qu'en tant que personne ». Sans compter que l'approche communicative fait largement appel à la simulation, ce qui fait que l'apprenant produit alors ce que Cicurel (1985, p. 16) appelle du « discours simulé » lequel n'a pas de « valeur communicative "réelle" » puisque « lorsqu'on simule, on ne fait jamais que semblant de communiquer ». Bange (1992) constatant que, dans une majorité de cas, c'est l'attention à la forme qui prend le pas sur la communication en soi, en conclut que cela fait de la classe un espace de communication sans véritable force communicative ; parler n'est bien souvent qu'un prétexte pour apprendre la langue alors qu'en dehors de la classe, c'est la communication qui l'emporte sur la forme, même dans les cas de communication exolingue :

[I]es conditions d'interaction dans la classe de langue étrangère et les finalités de l'enseignement bouleversent complètement l'économie générale de la communication exolingue [...]. Dans la classe, où le but directeur est l'apprentissage, la communication véritable est tendanciellement réduite, voire éliminée (Bange, 1992).

B. Développer une compétence d'action – Approche fondée sur les tâches

Cette approche, issue d'un double mouvement entre le monde des pratiques éducatives et la recherche qui l'a théorisée, a essentiellement été travaillée dans le monde anglosaxon sous la dénomination de « *task based language teaching* » (TBLT) – enseignement des langues fondé sur les tâches.

Le concept de tâche et, avec lui, la TBLT (sous des formes parfois proches parfois éloignées de la pensée originale) s'est répandue dans de très nombreux pays sous l'influence des théoriciens anglophones travaillant dans des pays très différents tels que la Nouvelle-Zélande (R. Ellis), l'Inde (N. Prabhu), Hong-Kong, l'Australie, Singapour, le Japon... dans le cas de D. Nunan ou encore la Grande-Bretagne (P. Skehan, J. et D. Willis par exemple). En Europe et tout spécialement en France, le *Cadre européen de référence pour les langues* a contribué à la diffusion du concept de tâche et de perspective actionnelle (qui est une forme d'approche par les tâches) au niveau des enseignants, notamment des langues autres que l'anglais, les anglicistes connaissant déjà le TBLT avant la publication du *Cadre*.

Les fondements du TBLT

Pour les figures phares de la TBLT (Ellis, 2003, 2017 ; M. Long, 2015), celle-ci est considérée comme un développement de l'approche communicative avec un regain de centration sur le sens et une précision sur le lien entre focalisation sur le sens et focalisation sur la forme, qui potentiellement répond *en partie* aux critiques exprimées ci-dessus. Ellis précise ainsi explicitement que la TBLT « est un développement de l'approche communicative qui a émergé à la fin des années 1970 comme alternative aux approches plus traditionnelles fondée sur les structures »¹⁷ (Ellis, 2017, p. 109). Ellis, se référant à Howatt (1984), voit une double évolution de l'approche communicative donnant une version faible (« *weak form* ») - « fondée sur un inventaire des propriétés structurales de la langue cible et une méthodologie s'articulant en trois temps présentation-pratique-production (PPP) incluant des tâches qui servaient de moyens pour mettre en œuvre la phase de production »¹⁸ et une version « forte » (« *strong form* »), le TBLT (Ellis, 2017, p. 109).

En toute logique, le TBLT partage avec l'approche communicative de nombreux fondements, notamment sur la conception de la nature de la communication. Il modifie cependant l'approche communicative par la position centrale de la tâche et la place importante laissée à l'apprentissage incident (sans toutefois, nous le verrons, négliger un travail sur la forme, autrement dit sur le système de la langue). Nous approfondissons ci-après les fondements essentiels du TBLT.

Les bases philosophiques et éducatives de cette approche, qui, au-delà d'être des principes d'éducation, laissent entrevoir un projet de société, sont résumées par Long (2015, p. 82) comme « un ensemble de neuf principes principaux » qui sont

- *l'éducation intégrale* qui prône la prise en compte de la personne dans sa globalité dans un environnement bienveillant de co-éducation favorisant d'autres principes que Long reprend : l'apprentissage par l'action, la centration sur l'apprenant... ;
- l'apprentissage par l'action (« *learning by doing* ») ;
- la liberté individuelle dont l'idée principale est de ne pas fixer des programmes de cours à l'avance mais de se laisser guider par les besoins individuels des apprenants et leur disposition psycholinguistique à apprendre. Long résume cela en une formule : « les apprenants sont aux commandes, l'enseignant suit »¹⁹ ;
- la rationalité, entendue comme recours à la raison, à la pensée rationnelle et à la science ;
- l'émancipation ;
- la centration sur l'apprenant, en cela que les contenus de formation sont définis par les besoins de communication présents et futurs des apprenants et que l'attention aux questions liées à la langue est guidée par la disposition psycholinguistique de l'apprenant à apprendre ;
- des relations égalitaires entre enseignant et apprenants réduisant la hiérarchie, la coercition et l'oppression visant notamment à créer des conditions favorables à l'apprentissage ;

¹⁷ « *Task-based language teaching (TBLT) is a development of communicative language teaching (CLT), which emerged in the late 1970s as an alternative to more traditional structure-based approaches to language teaching* ».

¹⁸ « *based on an inventory of the structural properties of the target language and a methodology consisting of presentation-practice-production (PPP), with tasks serving as the means for the production stage* ».

¹⁹ « *Students lead, the teacher follows* ».

- la démocratie participative visant notamment l'implication de l'apprenant dans tous le processus d'enseignement-apprentissage (discussion des objectifs, discussion de l'approche à mettre en œuvre en fonction des spécificités des apprenants, des modalités d'évaluation...);
- l'aide mutuelle et la coopération (Long, 2015, pp. 66-82).

Il convient de noter, comme l'indique d'ailleurs explicitement Long (2015, p. 82), qu'il n'est pas nécessaire d'adhérer à tous ces principes pour mettre en œuvre cette approche.

Dans le domaine des **fondements psycholinguistiques** de la TBLT, il convient de citer – sans entrer dans les détails puisqu'un rapport (Hilton, 2019) est consacré à l'apprentissage – les théories cognitivo-interactionnistes, mais aussi l'influence des théories socio-constructivistes. Ces dernières (notamment sous l'influence de Vygotsky et Bruner) insistent sur le fait que tout savoir et toute compétence est une construction de l'apprenant favorisée notamment par les interactions sociales, le plus souvent avec un étayage fourni par un enseignant ou un pair plus avancé. Plus spécifique du TBLT est l'orientation cognitivo-interactionniste qui, principe de base, pose que l'apprentissage incident est le mécanisme d'apprentissage par défaut qui peut, mais ne doit pas forcément, être complété par un apprentissage explicite. Pour qu'un apprentissage ait lieu, l'attention est considérée comme un élément essentiel : elle est la base de ce que l'on appelle le « *noticing* », c'est-à-dire le fait de remarquer quelque chose, ici de percevoir dans un input ou les interactions avec les pairs des formes linguistiques nouvelles et de faire le lien entre sens et formes. Et bien entendu, le TBLT se fonde sur ce que l'on nomme « hypothèse de l'interaction ». Selon cette hypothèse, largement diffusée par Long dans les années 1980 (notamment dans M. H. Long, 1981), l'apprentissage des langues se réalise au mieux à travers l'interaction. Cela permet non seulement de développer des compétences en communication, mais aussi, à travers la négociation de sens, de mener un apprentissage implicite et explicite des formes linguistiques – dans le milieu francophone, certains développeront pour cela la notion de « SPA », « séquences potentiellement acquisitionnelles » (de Pietro, Matthey, & Py, 1989). Confronté à des problèmes dans la communication, l'apprenant peut en effet déplacer sa focalisation sur le sens vers les formes linguistiques pour résoudre le problème de communication et potentiellement percevoir la nouvelle information linguistique pour l'intégrer ensuite à son répertoire. D'où l'importance dans le TBLT pour ce que Long appelle le « *negative feedback* » et Ellis le « *corrective feedback* » qui signale aux apprenants des problèmes dans leur production.

L'approche et la tâche - Définitions

L'approche sous-tendant le TBLT

Nous proposons une définition succincte de l'approche qui sous-tend le TBLT telle qu'elle est donnée par Ellis et Shintani (2014, p. 33) :

l'apprentissage de la langue se fait de façon incidente quand les apprenants sont engagés dans un effort de communication et quand l'attention est dirigée vers une forme linguistique dans un contexte dans lequel les apprenants sont principalement focalisés sur le sens. L'apprentissage implique la mise en correspondance de la forme et du sens²⁰.

²⁰ « *Language learning arises incidentally when learners are engaged in the effort to communicate and when attention is directed to linguistic form in a context where learners are primarily focused on meaning. Learning involves mapping form onto meaning* ».

Cette définition indique clairement que le TBLT place la tâche au centre de l'activité d'enseignement et d'apprentissage, cette tâche demande aux apprenants d'utiliser la langue à des fins de communication. Ce qui est spécifique, outre la place centrale de la tâche, est que l'apprentissage, notamment du système de la langue, est censé se faire de façon incidente, autrement dit sans qu'il y ait au préalable un travail spécifique sur les formes linguistiques. L'apprenant doit être capable de réaliser la tâche en se fondant sur les connaissances et compétences dont il dispose et sur celles qu'il va construire en s'aidant de l'input riche que la tâche lui fournit. L'important est la centration sur le sens (« *focus-on-meaning* »). L'apprentissage se fait à travers la réalisation de la tâche, les interactions et le feedback correctif (« *corrective feedback* ») que l'enseignant peut apporter sur les productions des apprenants.

A cela s'ajoute cependant ce que Long a nommé « *focus-on-form* », c'est-à-dire une focalisation ponctuelle et explicite sur la forme, autrement dit des moments consacrés à un travail sur le système sur la langue. Ce travail doit émerger de l'activité de communication et être fait sans perdre de vue le sens. Ces éléments se retrouvent dans la définition de ce qu'est une tâche en TBLT.

La tâche en TBLT

Nous avons, plus haut dans ce texte, défini la tâche dans son sens de la vie de tous les jours. Pour reprendre d'autres termes de Long (1985, p. 89) que ceux-ci cités plus haut, la tâche est :

tout ce que les gens vous diront qu'ils font si vous leur demandez et s'ils ne sont pas des spécialistes de didactique des langues. (Ces derniers ont en effet tendance à voir le monde comme une série de schémas grammaticaux ou, plus récemment, de notions et de fonctions) »²¹.

Les tâches sont donc des actions de la vie de tous les jours (du domaine personnel, professionnel, éducatif...) auxquelles le TBLT entend préparer les apprenants. Un programme d'enseignement-apprentissage ne va donc pas être défini en termes de contenus linguistiques ou de fonctions ou de notions (comme dans l'approche communicative), mais en termes de tâches qui correspondent aux besoins langagiers actuels et futurs des apprenants. Ce qui est au centre de l'apprentissage, ce n'est donc plus, par exemple, de donner des informations sur soi (ce serait une fonction ou un acte de parole), mais d'être capable de s'inscrire à un cours (il faudra être capable pour cela de donner des informations sur soi, mais la tâche dépasse largement cette dimension fonctionnelle).

Au niveau didactique, comme le signalent entre autres Skehan et Forster (1997) ou Bygate, Skehan et Swain (2001), certaines définitions de la tâche sont si larges que le terme est parfois utilisé pour décrire de simples activités autosuffisantes telles que des exercices autant que des projets. Comme de nombreux auteurs (Nunan, 2004, 2006 ; Van den Branden, 2006), nous pensons que de telles définitions, de par leur étendue d'application, aboutissent à ce qu'au final la notion de « tâche » est diluée et qu'elle peut être utilisée pour qualifier toute activité de nature éducative et « justifier toute procédure comme étant fondée sur les tâches »²² (Nunan, 2006, p. 3, 2006, p. 16).

²¹ By "task" is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. "Tasks" are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists. (The latter tend to see the world as a series of grammatical patterns or, more recently, notions and functions.)

²² « to justify any procedure at all as "task-based" »

En TBLT, la tâche a été définie avec précision. Malgré quelques variantes en fonction des auteurs, nous retiendrons ici comme base les quatre critères proposés par Ellis et Shintani (2014) et résumés comme suit par Ellis (2017, p. 109) :

1. *L'accent devrait être mis principalement sur le "sens" (c.-à-d. que les apprenants devraient se concentrer principalement sur l'encodage et le décodage des messages, et non sur la forme linguistique).*
2. *Il devrait y avoir une forme de lacune (c.-à-d. un besoin de transmettre de l'information, d'exprimer une opinion ou d'inférer du sens).*
3. *Les apprenants devraient compter en grande partie sur leurs propres ressources (linguistiques et non linguistiques) pour mener à bien la tâche. En d'autres termes, on n'enseigne pas aux apprenants la langue dont ils auront besoin pour exécuter une tâche, mais, pour mieux exécuter la tâche, ils peuvent faire des emprunts à un input qui leur est fourni par la tâche.*
4. *Il y a un résultat clairement défini autre que l'utilisation de la langue pour elle-même. Ainsi, lors de l'exécution d'une tâche, les apprenants ne sont pas principalement concentrés sur l'utilisation correcte de la langue, mais par la réalisation de l'objectif fixé par la tâche.²³*

Discussion

Plusieurs critiques ont été émises à l'encontre de cette approche. Certaines, comme le montre bien Ellis (2017, p. 114 ; Ellis & Shintani, 2013, pp. 152-156) sont dues à des interprétations erronées des principes qui définissent cette approche. Ainsi,

- l'utilisation de tâche ne vise pas que le développement de l'aisance communicative, mais aussi le développement de la correction linguistique à travers ce que Long (1991) a nommé la focalisation sur la forme (« *focus-on-form* ») qui complète la focalisation sur le sens (« *focus-on-meaning* ») (voir aussi Ellis, 2015) ;
- cette focalisation sur la forme dépasse largement le fait de fournir un feedback correctif aux apprenants et peut prendre la forme d'un enseignement ciblé sur des questions spécifiques en lien avec la dimension linguistique de la communication ;
- les tâches peuvent être utilisées pour des débutants comme pour des apprenants de niveau avancé. Pour les débutants, Ellis – tout comme Shintani (2015) – propose cependant de privilégier des tâches ne demandant pas de production ;
- l'utilisation de tâches implique souvent un travail de groupe, mais pas nécessairement ;
- l'enseignant a certes le rôle de gestionnaire et de facilitateur des activités communicatives, mais il est aussi un expert pouvant apporter des éléments nouveaux et faire des retours ;
- un usage de la L1 pour favoriser l'apprentissage et la réalisation des tâches est important ;

²³ « 1. *The primary focus should be on 'meaning' (i.e., learners should be concerned mainly with encoding and decoding messages, not with focusing on linguistic form).* »

2. « *There should be some kind of gap (i.e., a need to convey information, to express an opinion, or to infer meaning)* ».

3. « *Learners should rely largely on their own resources (linguistic and nonlinguistic) in order to complete the task. That is, learners are not taught the language they will need to perform a task although they may be able to borrow from the input the task provides to help them perform it* ».

4. « *There is a clearly defined outcome other than the use of language for its own sake. Thus, when performing a task, learners are not primarily concerned with using language correctly but with achieving the goal stipulated by the task* ».

- les tâches sont particulièrement intéressantes pour le cas d'un apprentissage d'une langue étrangère en milieu allophone, dans lequel les apprenants ont peu d'occasion de communiquer en langue cible ;
- les tâches ne sont pas exclusivement centrées sur l'interaction orale et la production, mais peuvent être fortement centrées sur la réception.

Deux articles (East, 2015 ; Klapper, 2003) recensent, à quelque dix ans d'intervalle, des études sur la mise en œuvre de l'approche fondée sur les tâches dans le primaire et le secondaire, mais aussi dans la formation des adultes dans divers pays du monde (en Europe, en Asie notamment). Les principales critiques que l'on peut faire à la TBLT s'y retrouvent. Nous nous fondons donc sur ces publications (et quelques autres, notamment celles citées par ces études) pour lister ci-dessous les limites majeures qui dépassent les interprétations erronées évoquées ci-dessus. Quand les sources de ce qui suit ne sont pas précisées, il s'agit essentiellement de l'article le plus récent (East, 2015).

L'un des grands problèmes pointés par la recherche est la difficulté que les enseignants peuvent avoir à comprendre avec précision ce qu'est une tâche et surtout à concevoir des activités qui répondent aux différents critères d'une tâche (East, 2015 ; Ellis, 2012, p. 233 ; Littlewood, 2004), même après une formation d'un an dans laquelle la notion de tâche était centrale (Erlam, 2015).

De façon générale, la mise en œuvre de l'approche fondée sur les tâches semble poser des questions et des soucis aux enseignants qui se disent inquiets quant au temps que demande la mise en œuvre des tâches, la trop faible place faite à l'enseignement explicite de la grammaire, le risque de perte de contrôle sur la classe, la difficulté de combiner cette approche avec la nécessité de suivre le manuel et le programme. Les enseignants tendent alors à adapter l'approche, par exemple, en donnant très souvent une plus grande place à l'enseignement explicite, parfois même contraint et contrôlé, de la grammaire. Ces adaptations sont réalisées par les enseignants en fonction de leurs propres styles d'enseignement et de leur zone de confort. On en arrive ainsi à ce que certains nomment un éclectisme méthodologique (East, 2015 ; Klapper, 2003 ; Puren, 1994, 1998), auquel il manque cependant parfois la cohérence interne que défend Richer lorsqu'il rappelle que l'éclectisme ne devrait pas être une « autorisation au n'importe quoi méthodologique » (Richer, 2007, p. 27) ni une « opération de mise ensemble aléatoire d'éléments pris à droite et à gauche » (Richer, 2007, p. 31) conduite par

une logique de l'empilement, de sédimentations successives au cours du temps (une couche de traditionnel, une couche d'audiovisuel, une couche de communicatif...) sans recherche de cohérence, sans réflexion didactique sur le mode d'intégration et sur la mise en cohérence de ces apports méthodologiques (Richer, 2007, p. 27).

Il est, en outre, essentiel de bien voir que ces adaptations reflètent largement les croyances des enseignants sur ce qu'est un apprentissage efficace des langues, même si celles-ci sont en désaccord avec ce que dit la recherche, comme nous le montrerons plus bas, notamment à travers l'évocation d'une recherche portant sur plusieurs années d'observation de pratiques de classe (Netten & Germain, 2005).

La recherche a également mis en lumière de très nombreux atouts de la TBLT. Comme le montre Ellis (2017), la recherche s'est largement intéressée aux tâches sous trois aspects principaux. Elle a montré que les hypothèses sur lesquelles l'approche par les tâches se fonde (« *interaction hypothesis* » et « *noticing hypothesis* » notamment) se révèlent opérationnelles, elle a largement étudié l'effet de différentes

variables dans la conception et la mise en œuvre des tâches (Pica, Kanagy, & Falodun, 1993) et a étudié la différence entre approche par les tâches et un modèle d'enseignement plus traditionnel de type présentation-pratique-production.

Des études – même si elle sont encore assez peu nombreuses (par exemple Shintani, 2015) – montrent qu'il est possible d'apprendre de façon incidente, notamment des éléments grammaticaux, à travers une approche fondée sur les tâches dans la mesure où celle-ci crée des besoins fonctionnels pour l'utilisation d'un phénomène grammatical et qu'une telle approche favorise une meilleure répartition des initiatives de parole, celle-ci n'étant pas réservée à l'enseignant comme dans les approches traditionnelles. L'approche par tâche favorise ainsi à la fois le développement de la compétence interactionnelle et de la compétence linguistique.

Il existe de très nombreux travaux sur l'influence de différentes variables dans la mise en œuvre de l'approche par les tâches et sur les types de tâches à privilégier en fonction du niveau des apprenants, des interactions souhaitées et des objectifs poursuivis (Prabhu, 1987).

Robinson (2011), se fondant sur les recherches effectuées sur le TBLT en liste les principaux bénéfices que nous résumons :

- les tâches fournissent des occasions de négociation de sens ;
- elles permettent de prendre connaissance du feedback correctif (implicite ou explicite) fourni par un autre apprenant ou un enseignant à propos d'une production ;
- les tâches donnent l'occasion de constater des écarts entre la production d'un apprenant et l'input fourni et de mener une réflexion métalinguistique.
- les tâches permettent d'attirer l'attention sur des formes requises pour la production en L2 et encourager leur grammaticalisation ;
- les tâches simples peuvent permettre d'accéder à et d'automatiser des moyens linguistiques en cours d'émergence ;
- des séquences de tâches peuvent renforcer les souvenirs d'efforts mis en œuvre pour résoudre avec succès des problèmes de communication ;
- les tâches complexes peuvent inciter les apprenants à utiliser un langage plus complexe ;
- les tâches étant réalisées dans un contexte de communication, elles favorisent la mise en correspondance des formes, des fonctions et du sens d'une manière susceptible de motiver les apprenants à apprendre (Robinson, 2011, p. 2).

Pour finir, nous évoquerons une des rares études longitudinales réalisée entre 1997 et 2005 dans des écoles. Ces recherches ont porté sur des classes de français intensif dans des écoles canadiennes (Netten & Germain, 2005). Les auteurs ont pu montrer que l'apprentissage dépendait de la façon d'enseigner des enseignants en termes de focalisation sur certains éléments. Ils définissent ainsi trois niveaux d'efficacité :

L'enseignement moins efficace correspond à l'utilisation de stratégies qui mettent l'accent sur l'apprentissage du vocabulaire, des règles et des exercices. Un enseignement efficace correspond à l'utilisation de stratégies qui mettent l'accent sur le vocabulaire, les règles et les exercices tout en incluant également certaines activités où les élèves sont occasionnellement encouragés à communiquer avec une certaine spontanéité en L2. Un enseignement très efficace correspond à l'utilisation de stratégies axées sur l'utilisation de

la langue (modélisation, utilisation et correction) en communication spontanée tout au long de la leçon, sans qu'il soit nécessaire d'avoir recours à des pratiques antérieures du vocabulaire ou des formes grammaticales (Netten & Germain, 2005, p. 198).²⁴

Les chercheurs confirment ainsi largement l'efficacité d'une approche de type TBLT dans le contexte de l'étude (mais cela nous semble ouvrir des perspectives pour d'autres contextes également) et se prononcent pour une forme d'enseignement – proche du TBLT – construite sur ce qu'ils appellent le « *focus on use* », « c'est-à-dire qu'il faut mettre l'accent sur l'utilisation de la langue en créant en salle de classe les meilleures conditions pour faire utiliser la langue par les apprenants. C'est cela qui fait une différence majeure » (Germain, 2016, p. 183).

Remarque en guise de perspective

D'après les résultats de la recherche cités plus haut, le TBLT donne des résultats positifs dans de nombreux contextes – notamment scolaires – *quand* il est mis en œuvre. La recherche fait en effet aussi ressortir la difficulté que les enseignants ont à saisir avec précision ce qu'est une tâche au sens du TBLT et comment l'approche peut être mise en œuvre, d'autant que ses principes de base vont souvent, comme nous l'avons vu, à l'encontre des croyances et attitudes des enseignants et leur demandent de sortir de leur zone de confort.

Si l'on suit la recherche, cette approche semble l'une des plus attirantes du moment car donnant des résultats positifs ; cependant, au vu des difficultés évoquées ci-dessus, elle peut sembler difficile à adopter car il ne s'agit pas pour les enseignants seulement de se former en didactique, mais surtout de repenser/revisiter leurs croyances sur les langues, leur enseignement et leur apprentissage pour les faire évoluer. Peut-être est-il pertinent, si on entend aller vers ce type d'approche, de suivre Ellis (2003) lorsqu'il propose à ceux qui voudraient entrer dans le monde de la tâche une approche de type « *task supported language teaching* » (enseignement des langues renforcé par l'utilisation de tâches) – Long (2015) parle de « *task based language teaching* » tout en minuscules, en contraste avec le « *Task based language Teaching* » avec des majuscules. Il s'agirait d'une approche communicative intégrant des tâches dans la phase de production, ce que certains auteurs de manuel ont nommé des « tâches finales » découlant d'une préparation contrôlée en amont. Long (2015, p. 7) y voit une « passerelle » (« *bridge* ») entre des approches traditionnelles et l'approche fondée sur les tâches dans sa version originale.

C. Développer une compétence plurilingue et interculturelle - Approches plurielles

Approches plurielles - Définition

Sous « approches plurielles », selon la définition donnée dans le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)* (Candelier *et al.*, 2007, 2012), on regroupe les « approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois

²⁴ « Less effective teaching is defined as the use of strategies which focus on the learning of vocabulary, rules and exercises. Effective teaching is defined as the use of strategies which focus on vocabulary, rules and exercises but also includes some activities where students are occasionally encouraged to communicate with some spontaneity in the L2. Highly effective teaching is defined as the use of strategies which focus on language use (modelling, using and correcting) in spontaneous communication throughout the lesson, without previous practice of vocabulary or forms ».

plusieurs (c'est-à-dire plus d'une) variétés linguistiques et culturelles ». En cela, elles s'opposent « *aux approches que l'on pourrait appeler « singulières » dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément* » (Candelier et al., 2012, p. 6). Les approches plurielles ont en commun de vouloir décroiser l'enseignement des langues et de mettre en synergie les apprentissages langagiers pour aider les apprenants à développer leur compétence plurilingue et interculturelle (voir plus haut), de rompre la triple séparation en termes de temps, de discipline et d'enseignant. Habituellement, en effet, l'enseignement des langues se fait dans des cours d'allemand, d'anglais, d'espagnol, de français... séparés les uns des autres à des moments distincts avec chacun un enseignant spécialiste de la langue cible – et ce même parfois dans des classes dites bilingues, dans le cas de l'Alsace par exemple, comme le montre Hélot (2014).

Introduire l'éducation au plurilinguisme à l'école demande donc des changements potentiellement importants. Dans la préface à un ouvrage consacré aux approches plurielles qui vient de sortir, Byram (2018, p. 8) souligne la « nécessité pour les enseignants et les concepteurs de *curricula* de changer, de changer si radicalement que cela peut menacer leurs identités d'enseignants et de représentants d'une langue spécifique »²⁵. Il justifie cette nécessité de changement en soulignant que regarder l'enseignement et l'apprentissage des langues à travers le prisme de l'éducation au plurilinguisme et à l'interculturel permet d'avoir « une nouvelle façon de voir les langues et l'enseignement des langues qui convient mieux au monde dans lequel nous vivons »²⁶ (Byram, 2018, p. 9).

Retour sur l'histoire

Si le concept d'« approches plurielles » est récent, l'idée sous-jacente est ancienne dans la pratique et la recherche – notamment dans les pays germanophones –, comme Ollivier et Strasser (2013) le rappellent dans un ouvrage sur l'intercompréhension. Les directives pour les programmes d'enseignement des lycées de Prusse (*Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens*) de 1925 précisaient par exemple : « Tout enseignement des langues doit [...] créer des liens avec les connaissances linguistiques existantes – qu'il s'agisse de la langue maternelle ou d'une autre langue déjà connue »²⁷ (Richert, 1925). Rheinfelder (1926, p. 6) cite, pour sa part, Glaunig (1903) pour montrer l'intérêt des connaissances dans plusieurs langues pour l'apprentissage d'une autre : « Quand l'élève a acquis un vocabulaire relativement riche en allemand, latin et français, cela lui rendra des services inestimables pour la compréhension des mots anglais »²⁸. Rheinfelder conseille même de confronter parfois les élèves avec des « langues inconnues » (« *mit unbekanntem Sprachen* ») quand elles présentent des points de contact. Meißner (2012a) dans un texte sur les origines des didactiques du plurilinguisme cite des exemples de glossaires multilingues pour l'apprentissage des langues parus aux XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles. Il évoque notamment des ouvrages qui visent l'apprentissage simultané de plusieurs langues, ainsi l'ouvrage de Meurier (1558) au titre explicite : *Coniugaisons, règles et instructions mout propres et necessairement requises pour ceux qui desirent apprendre français, italien, espagnol et flamen, dont la plus part est mise par manière d'interrogations et de reponses*.

²⁵ « *The need for teachers and curriculum designers to change, to change in radical ways which may threaten their identification as teachers and representatives of a specific language* ».

²⁶ « *a new vision of languages and language teaching better suited to the world in which we live* ».

²⁷ « *Aller Sprachunterricht muß [...] an schon vorhandenes sprachliches Wissen – aus der Mutter- oder einer schon bekannten Fremdsprache – anknüpfen* ».

²⁸ « *Wenn der Schüler einen verhältnismäßig reichen Wortschatz in der deutschen, lateinischen und französischen Sprache erlangt hat, wird ihm dies unschätzbare Dienste für die Auffassung vieler englischer Wortformen leisten* ».

Au XX^e siècle, des voix se font entendre dans la recherche pour des perspectives plurilingues en didactique des langues, notamment dans le milieu des études romanes en Allemagne dans les années 1980 – peut-être en lien avec la tradition de la « Panromania » qui pousse à ne pas être seulement un spécialiste du français, de l'espagnol, du portugais..., mais de l'ensemble des langues romanes. Le romaniste Wandruszka publie ainsi quelques ouvrages sur le plurilinguisme et le plurilinguisme à l'école (Wandruszka, 1981, 1986), défendant notamment la création dans les lycées d'un programme thématique prioritaire qu'il nomme « Communauté linguistique et culturelle européenne » (« *Europäische Sprach- und Kulturgemeinschaft* »). Ce programme devrait inclure un cours intégratif (« *Integrationskurs* ») qui permettrait d'étudier ce qu'il est advenu des fondements greco-latins dans les langues modernes. Ces connaissances sur les langues anciennes associées à celles de langues déjà apprises permettraient d'apprendre de nouvelles langues (Wandruszka, 1986, p. 225). Même si ces exemples ont tous une orientation souvent très linguistique (désormais remise en cause, voir plus haut dans ce rapport), ils représentent tout de même des jalons vers une didactique du plurilinguisme et montrent que l'idée de fond n'est pas nouvelle.

Les approches plurielles

Candelier *et al.* (2012, pp. 6-7) comptent quatre grandes approches plurielles : l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et la didactique intégrée des langues.

Éveil aux langues

Cette approche a été largement développée et diffusée par des projets du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe : Eulang et Janua Linguarum. Elle trouve, comme le rappellent Candelier *et al.* (2007, 2012), ses fondements théoriques chez les auteurs qui ont plaidé pour le développement chez les apprenants d'une conscience linguistique. Mais cette approche va bien au-delà du développement de la conscience linguistique. Dompmartin-Normand (2011) y voit un triple objectif : cognitif (« le développement de savoirs et savoir-faire »), affectif (« le développement et l'émancipation des sujets ») et le social (« l'inclusion, le rapport au groupe, le rapport à la différence et l'éducation au vivre ensemble »).

Dans l'ouvrage issu du projet Janua Linguarum, Candelier *et al.* (2003, p. 21) reprennent la définition du projet Eulang pour décrire l'éveil aux langues :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global – le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise.

Cette approche de l'enseignement-apprentissage des langues – qui vise surtout un public jeune (du primaire) – se veut englobante : elle convoque autant la ou les langues de l'école que les langues des apprenants, les langues enseignées à l'école et d'autres langues qui ne font pas l'objet d'un enseignement dans le cadre de l'institution. Il ne s'agit pas principalement de développer une compétence de communication en langues, mais d'accompagner un apprentissage ou de créer les conditions favorables en

amont d'un tel apprentissage. Il s'agit plus d'« éducation langagière globale » (Candelier *et al.*, 2003, p. 22) comprise comme éducation au plurilinguisme.

Cette préparation vise au développement de l'intérêt pour les langues et les cultures, de la curiosité à leur égard, de la confiance de l'apprenant en ses propres capacités d'apprentissage, des compétences à observer/analyser les langues, quelles qu'elles soient, de la capacité à s'appuyer sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue pour mieux comprendre – par similitude ou contraste – un phénomène concernant une autre langue... (Candelier et al., 2003, p. 21).

Cette approche comporte également une dimension interdisciplinaire, puisque, comme le rappellent Candelier et al. (Candelier *et al.*, 2003, p. 22), elle constitue :

un moyen d'accès à des connaissances, savoir-faire et attitudes habituellement visés par d'autres disciplines : l'examen des lieux où sont parlées les langues que l'on rencontre mène à la géographie, la découverte des emprunts de langue à langue ou de la parenté entre langues renvoie à l'histoire, les écritures à la calligraphie et aux arts plastiques, la numération aux mathématiques, les proverbes à l'étude du milieu naturel... Sans oublier la part que prennent les attitudes d'ouverture dans l'éducation à la citoyenneté.

Intercompréhension

Une précision terminologique s'impose avant de présenter cette approche plurielle : il serait préférable de parler d'une approche didactique fondée sur l'intercompréhension (Ollivier, 2013 ; Ollivier & Strasser, 2013), l'intercompréhension étant – pour faire simple – le fait de comprendre des discours dans des langues diverses sur la base de connaissances dans d'autres langues, notamment apparentées génétiquement (nous avons proposé de parler d'intercompréhension réceptive) (voir par exemple Bonvino, Caddéo, Vilaginés Serra, & Pippa, 2011 ; Meißner, 2012b ; Meißner, Beckmann, & Schröder-Sura, 2009) et le fait de communiquer en utilisant des langues différentes (nous parlons alors d'« intercompréhension interactive ») (voir par exemple Castagne, 2007a, 2007b ; Doyé, 2005). L'intercompréhension réceptive est à l'œuvre lorsqu'une personne locutrice de français lit et comprend un texte en italien (même sans avoir appris cette langue). L'intercompréhension interactive correspond, par exemple, à un échange entre deux personnes l'une parlant portugais, l'autre espagnol. A la dimension réceptive et interactive s'ajoute, depuis quelques années, la dimension productive sous le concept d'« interproduction » (Balboni, 2007, 2009 ; Capucho, 2011, 2012 ; Ollivier, 2017). L'interproduction est – encore une fois pour faire simple – la production dans une langue que maîtrise suffisamment bien la personne qui parle/écrit mais pour laquelle les partenaires de communication ne disposent que d'une compétence limitée généralement parce qu'ils ne l'ont pas apprise. Ce pourrait être le cas d'une conférence donnée en italien devant un public romanophone (italophone, mais aussi francophone, lusophone...), le conférencier adaptant son discours pour être compris au mieux de son public.

En fonction du type d'intercompréhension pris en compte (intercompréhension réceptive ou intercompréhension interactive), les objectifs et l'approche varient. Si l'on vise le développement de compétences en intercompréhension réceptive, on ne travaillera que la réception, donc le développement d'une compétence partielle. C'est ce qu'ont fait les premiers projets (EuRom4, Galatea, EuroComRom) qui visaient l'apprentissage réceptif simultané de plusieurs langues. Le projet EuRom5 (successeur d'EuRom4) a

ainsi publié en 2011 un manuel pour l'apprentissage de la lecture dans cinq langues romanes (Bonvino *et al.*, 2011).

Avec l'émergence d'Internet, de nouveaux projets ont vu le jour (Galanet notamment) qui, eux, visent également l'interaction en plusieurs langues. Depuis, de nombreuses publications s'intéressent aux interactions plurilingues (voir par exemple Dabène, 2003 et d'autres publications dans le même numéro de la revue Lidil par exemple) en situation d'intercompréhension.

Quelle que soit son orientation et ses objectifs, l'approche intercompréhensive se fonde sur des principes communs : en tant qu'approche plurielle, elle mobilise plusieurs langues simultanément, elle fonde la compréhension et l'apprentissage sur les compétences et connaissances dont dispose l'apprenant, elle vise l'acquisition de compétences partielles essentiellement réceptives, complétées dans le cas de l'intercompréhension interactive par un entraînement à produire dans une langue dans laquelle on dispose de bonnes compétences (L1 par exemple) pour être compris de personnes qui disposent de peu (voire pas) de connaissances dans cette langue.

Il est important de noter que l'approche intercompréhensive connaît plusieurs développements dont certains se croisent avec les approches évoquées plus haut. A côté des approches mettant en avant la dimension linguistique contrastive (par exemple représentée dans les projets Eurom4 et 5, EuroComRom – on pourra se reporter à l'ouvrage qui fonde EuroComRom [EuroCom Center, 2003 ; Meißner, Meißner, Klein, & Stegmann, 2004]), il existe des approches utilisant les tâches (projets *European Awareness and Intercomprehension*, *Intercom*, *Chainstories*) et d'autres plus orientés vers le développement de la conscience linguistique (*European Awareness and Intercomprehension* (déjà évoqué ci-dessus), Itinéraires romans) et une approche alliant intercompréhension et CLIL (voir plus bas) : Euromania.

Didactique intégrée des langues

Le Carap (Candelier *et al.*, 2012, p. 6) définit cette approche plurielle comme suit :

La didactique intégrée des langues [...] vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire (qu'il vise de façon « classique » les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou qu'il prévoie des compétences partielles pour certaines d'entre elles). Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour).

Cette approche correspond à ce que nous évoquons plus haut dans les propositions des programmes des lycées de Prusse au début du XX^e siècle. Elle est plus facile à mettre en œuvre que les autres car, si comme toutes les approches plurielles, elle convoque plusieurs langues, elle peut se mettre en œuvre dans le cadre d'un cours traditionnel consacré à une langue spécifique puisque l'objectif premier est l'apprentissage de cette langue. Il convient de noter que cette didactique donne toute sa place aux langues (« étrangères ») apprises par les apprenants, mais aussi à/aux L1 des apprenants et à ses/leurs multiples variétés (notamment régionales), mais aussi aux langues d'origine, de la migration...

De nombreux travaux ont été réalisés notamment autour de l'apprentissage de la langue allemande après l'anglais (Hufeisen & Neuner, 2003, 2004). Neuner (2003) pose cinq principes didactiques pour cette approche :

1. « apprentissage cognitif » : Neuner intègre dans son approche le développement de l'éveil aux langues et la « compréhension et le savoir par rapport au processus d'apprentissage des langues » ;
2. la compréhension des « phénomènes linguistiques similaires (ou contrastifs) » et l'analyse conscience de son « comportement personnel d'apprentissage » comme base et point de départ de l'apprentissage ;
3. « l'orientation du contenu » en fonction de l'âge et des intérêts des apprenants (souvent adolescents). Neuner (2003, p. 31) précise qu'

orienter le contenu signifie également faire du langage et de l'apprentissage des langues l'objet de l'enseignement, en proposant des tâches intéressantes à faire sur des phénomènes de langue et d'apprentissage qui puissent stimuler des apprenants adolescents (comme analyser par eux-mêmes un phénomène linguistique, établir des connexions, formuler des hypothèses et les vérifier, présenter des résultats, etc.).

4. « L'orientation des textes », Neuner met ainsi en lumière l'importance de travailler sur des textes (écrits et oraux) pour mettre l'apprenant « en contact avec la langue et la culture » ;
5. « rendre le processus d'apprentissage plus économique ». En s'appuyant sur les similitudes entre les systèmes linguistiques notamment, on pourra permettre un accès « plus rapide et plus efficace » à la L3.

Interculturel

Autant on peut repérer dans les écrits des spécialistes de l'interculturel des points de consensus sur les objectifs, autant les démarches proposées peuvent varier d'un auteur à l'autre ; certains par exemple proposent de travailler sur les stéréotypes (nationaux) (Byram, 1997 ; Zarate, 1993), tandis que d'autres s'y opposent. Certains proposent aux apprenants des « chocs culturels » (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989), d'autres encore se disent en faveur d'une approche mobilisant l'ethnographie de la communication (Abdallah-Preteuille & Porcher, 1996), d'autres privilégient une approche par les textes littéraires (Collès, 1994, 2017)... On le voit, les propositions ne manquent pas et il serait trop ambitieux de vouloir les développer ici. Nous signalerons seulement que des ouvrages très concrets ont été proposés dans le cadre de projets du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe (Byram, 2003 ; Byram, Gribkova, & Starkey, 2002 ; Camillieri, 2002 ; Glaser, Guilherme, Méndez García, & Mugham, 2007 ; Huber-Kriegler, Lázár, & Strange, 2005 ; Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei, & Peck, 2007 ; Lenz & Berthele, 2010) et renvoyons plus bas dans ce rapport à la partie sur la télécollaboration qui développe une approche de l'interculturel utilisant le numérique.

Approches plurielles - Discussion

Melo-Pfeifer et Reimann (2018) listent plusieurs atouts des approches plurielles :

- elles appréhendent les langues de façon holistique, ce qui met en valeur leurs relations entre elles (similitudes, spécificités, points de contact, mélanges...) ;
- elles constituent un instrument didactique de choix pour la mise en œuvre d'une didactique du plurilinguisme en proposant un cadre conceptuel et des pistes concrètes pour tous les apprenants et notamment plus l'intégration des élèves plurilingues ;
- elles se fondent sur les ressources des apprenants et visent le développement de leur répertoire ;
- elles peuvent être articulées les unes aux autres ;
- elles permettent de dépasser le cadre du cours de langues, encouragent le travail interdisciplinaire et pourraient être mises en œuvre par tous les enseignants qui sont en contact avec des apprenants dont les répertoires langagiers d'origine ne comprennent pas celui de l'école ;

- elles se fondent sur les répertoires linguistiques et culturels des élèves : « en reconnaissent un "passé linguistique", les AP [approches plurielles] offrent un « futur plurilingue" » (Schröder-Sura, Candelier, & Melo-Pfeifer, sous presse, cité dans Melo-Pfeifer et Reinman 2018, p. 18);
- elles préviennent l'exclusion des apprenants plurilingues jugés « déficitaires » quand ils ne maîtrisent pas la langue de scolarisation en considérant ces personnes comme étant pourvues de ressources précieuses.

À cela nous ajouterons un atout souligné par les tenants autant de l'intercompréhension que de la didactique intégrée, ces approches permettent un accès plus rapide et efficace aux langues, que ce soient dans le but de développer des compétences partielles ou non.

Dans le domaine de l'éveil aux langues, Candelier *et al.* (2003, pp. 31-32) résument les effets de la mise en œuvre des activités didactiques proposées par le projet Evlang en termes de développement d'attitudes (intérêt pour les langues notamment) et d'aptitudes. Ils constatent le développement d'attitudes positives relatives aux langues et d'aptitudes en discrimination auditive. Ils notent cependant que des effets sur les compétences en langues de l'école n'ont pas pu être constatés. L'accueil par les enseignants a lui été très positif : Candelier *et al.* signalent que ceux-ci pensent que l'éveil aux langues permet de développer surtout des attitudes positives face aux langues, que les élèves adhèrent à l'approche et qu'ils sont alors plus « sensibles » à la présence de pairs allophones. Tupin (2002, p. 262) rapporte, de son côté, des résultats également positifs dans une expérience menée à La Réunion ; il constate que « les enfants Evlang sont devenus plus tolérants à la diversité linguistique et ont davantage envie d'apprendre une langue étrangère » que les élèves du groupe témoin (qui n'ont pas suivi de formation Evlang). Lory et Armand (2016, pp. 35-36), après une mise en œuvre longue d'une approche de type éveil aux langues dans le cadre du projet Elodil (au Canada) concluent :

si les représentations sur les langues exprimées par les élèves peuvent être marquées par le poids des représentations sociales, cette tendance s'atténue au fur et à mesure de l'implantation du projet et une majorité d'élèves exprime des représentations plus individualisées en fin de projet. De plus, pour la majorité d'entre eux, le sentiment d'insécurité linguistique partagé autour de l'une ou l'autre de leurs langues s'estompe au fil du temps et ils mettent en place des stratégies qui leur permettent de mieux apprivoiser leur répertoire linguistique dans leur forme composite. Les élèves font également la preuve de leur capacité à s'ajuster aux situations de communication en fonction des interlocuteurs et des contextes, en mettant par exemple de l'avant ou non certaines langues de leur répertoire.

Pour ce qui est de l'intercompréhension, force est de reconnaître que peu de travaux portent sur les approches intercompréhensives à l'école. La plupart des recherches et publications portent sur le milieu universitaire. Et c'est probablement l'un des points faibles de cette approche : sa forte centration sur les étudiants. Il existe cependant des exemples de mises en œuvre en milieu scolaire documentés par la recherche (voir par exemple Bär, 2009 ; Bär, Gerdes, Meißner, & Ring, 2005 ; Morkötter, 2016), notamment en Allemagne sous forme de projets s'ajoutant aux cours de langues habituels. On notera également qu'elle est intégrée dans le « concept des langues » la Sarre (*Saarland Ministerium für Bildung*, 2010). Reissner (2012) résume ainsi les atouts que la recherche a pu faire ressortir en étudiant ces projets :

Les résultats des études réalisées dans ce cadre font état d'effets positifs de l'approche intercompréhensive (Böing 2004 ; Bär 2007, 2009 ; Doyé/Meissner 2010 ; Klein, S. 2004,

Reissner 2007, Morkötter 2005, Strathmann 2010)²⁹. Elle a une influence positive non seulement sur la conscience linguistique et la conscience de l'apprentissage des langues et sur l'autonomie de l'apprenant, mais aussi sur les progrès dans l'apprentissage des langues (étrangères) et la motivation de l'apprenant. Les résultats positifs à tous les niveaux de l'acquisition d'une L3 et de l'apprentissage en général incitent à aller vers une intégration durable du concept, par exemple dans les programmes scolaires et universitaires³⁰.

L'une des faiblesses des approches plurielles est la difficulté qu'il peut y avoir à les mettre en œuvre dans l'institution scolaire, telle qu'elle existe actuellement. Tupin (2002, p. 260) – par exemple – évoque les obstacles institutionnels, les « problèmes de "faisabilité" liés à la formation des enseignants et aux coûts générés par l'extension potentielle d'un enseignement bilingue à tous les élèves ». Décloisonner l'enseignement des langues s'avère particulièrement difficile dans le secondaire où la triple séparation (en termes de temps, de discipline et d'enseignant) est très forte. Ce décloisonnement est théoriquement plus aisé dans le primaire – dans la mesure où les enseignants y sont formés.

La dimension formation est en effet essentielle puisque, comme le souligne Byram (évoqué plus haut), passer au paradigme du plurilinguisme demande de grands changements de la part des enseignants qui doivent revoir leurs conceptions des langues et de l'enseignement de celles-ci et acquérir des compétences spécifiques pour mettre en œuvre de nouvelles approches décloisonnantes qui remettent en cause leurs croyances et pratiques. Des étapes intermédiaires peuvent en tout cas être envisagées avec une intégration partielle de certaines des approches dans les pratiques actuelles. On pourra ainsi, par exemple, montrer à travers des activités intercompréhensives que l'apprentissage d'une langue donne accès en compréhension à d'autres langues et intégrer régulièrement, dans un cours de langue « classique », des activités d'intercompréhension dans des langues génétiquement apparentées à celle apprise.

Quoi qu'il en soit, force est de constater – comme le faisaient déjà Prudent, Tupin et Wharton (2005, p. 13) il y a plus de dix ans – que l'on est encore loin d'une intégration des approches plurielles dans des *curricula* plurilingues. Cela reste un des chantiers à mettre en œuvre en concertation entre décideurs, praticiens et chercheurs.

²⁹ Nous indiquons ici les références des publications citées par Reissner :

Böing, M. (2004). Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. Ein Erfahrungsbericht. *Französisch heute*, (35), 18-31.

Bär, M. (2008). Enseignement plurilingue : la construction d'une compétence de lecture en plusieurs langues (romanes). *Synergies Pays Germanophones*, (1), 113-122. NB : une erreur s'est glissée dans le texte de Reissner qui indique 2007 au lieu de 2008.

Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen : Narr.

Doyé, P., & Meißner, F.-J. (Éds). (2010). *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven/Promoting learner autonomy through intercomprehension: projects and perspectives/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives*. Tübingen : Narr.

Reissner, C. (2007). Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge. Aachen : Shaker.

Morkötter, S. (2008). Mehrsprachigkeitsdidaktisch basierte Lernförderung zu Beginn der Sekundarstufe. *Französisch Heute*, (39), 294-309. NB : une erreur s'est glissée dans le texte de Reissner qui indique 2005 au lieu de 2008.

Strathmann, J. (2010). Spanisch durch EuroComprehension – Multimediale Spracherwerbsprozesse im Fremdsprachenunterricht. Aachen : Shaker.

³⁰ « Die Ergebnisse der in diesem Rahmen angestellten Untersuchungen dokumentieren die positiven Effekte der interkomprehensiven Vorgehensweise (Böing 2004; Bär 2007, 2009; Doyé/Meissner 2010; Klein, S. 2004, Reissner 2007, Morkötter 2005, Strathmann 2010). Sie wirkt sich nicht nur auf die Sprachen- und Sprachlernbewusstheit und die Lernerautonomie, sondern auch auf den (fremd)sprachlichen Lernfortschritt und die Lernermotivation aus. Die positiven Resultate auf allen Ebenen des Tertiärsprachenerwerbs und des Lernens im Allgemeinen fordern geradezu eine dauerhafte Einbindung des Konzepts, etwa in schulische und universitäre Curricula ».

« Translanguaging » et éducation aux langues

Avant de refermer cette partie sur les approches en didactique du plurilinguisme, nous présenterons – même si ce n’est que rapidement – des pistes ouvertes par le « *translanguaging* » qui se fondent à la fois sur des recherches, une réflexion critique et des pratiques avérées.

García et Wei (2014, p. 51) soulignent que la plupart des formes d’enseignement plurilingue instaurées institutionnellement visent un plurilinguisme additif et considèrent deux à trois systèmes autonomes qu’il convient de séparer pour développer des « monolinguisms parallèles ». De fait, comme nous l’avons déjà évoqué, chaque langue se voit souvent réserver un espace, un temps et un enseignant spécifique, les apprenants étant au final rarement encouragés à tirer profit de l’ensemble de leur répertoire langagier (García & Wei, 2014 ; Hélot, 2014). García et Wei (2014, p. 52) soulignent également que les pratiques ne suivent souvent pas les attentes officielles :

malgré les politiques linguistiques éducatives qui séparent strictement les langues, les apprenants et les enseignants dérogent constamment à ce principe (Menken et García, 2010)³¹. En effet, les apprenants et les enseignants de tous les programmes d’éducation bilingue utilisent des pratiques langagières complexes et s’appuient sur des ressources complexes de construction de sens pour apprendre et enseigner ; ils ont ainsi recours à ce que nous nommons « translanguaging »³².

Les tenants du « *translanguaging* » se prononcent donc en faveur d’une éducation qui prenne en compte tous les usages langagiers des personnes plurilingues et les valorise. Il ne s’agit plus de penser en termes de développement des compétences en L1, L2, L3... (et par exemple de s’appuyer sur la L1 pour développer des compétences en L2), mais en termes de compétences langagières holistiques et de permettre aux apprenants d’utiliser et développer tout leur répertoire langagier pour apprendre et développer leur capacités créatives et cognitives de même que leur sens critique sans toutefois négliger également le développement de compétences langagières socialement utiles, attendues voire nécessaires (dans une langue dominante par exemple). Les objectifs dépassent largement le domaine de l’éducatif puisque le « *translanguaging* », influencé par les théories critiques, est animé d’une vision transformative qui entend valoriser les pratiques langagières des minorités et « redresser les inégalités langagières qui ont été créées par l’invention de langues séparées et autonomes »³³ (García & Wei, 2014, p. 72).

³¹ Menken, K., & García, O. (Éds). (2010). *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York : Routledge.

³² « *despite language education policies that strictly separate languages, students and teachers constantly violate this principle (Menken and García, 2010). In fact, students and teachers in all bilingual education programs use complex language practices, and build on complex resources for meaning-making in order to learn and teach; that is, they use what we are calling here translanguaging* ».

³³ « *redress the language inequalities that have been created through the invention of separate and autonomous languages* ».

3. Enseigner-apprendre les langues au-delà des murs de la classe de langue

Dans cette partie, nous présenterons trois approches qui envisagent une ouverture de la classe de langue et l'apprentissage des langues au-delà des murs de la classe. Ce sera l'occasion pour la télécollaboration, d'une part, et l'approche socio-interactionnelle et les tâches ancrées dans la vie réelle, d'autre part, de présenter deux pistes pour l'usage du numérique.

A. CLIL / EMILE³⁴

Présentation de l'approche

Largement poussé par les politiques européennes, Emile (Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) – en anglais CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) – est une approche qui associe apprentissage d'une matière et d'une langue³⁵. Il peut s'agir de matières entièrement enseignées dans une langue « étrangère » ou, en primaire de « réserver des plages, dans l'emploi du temps de la semaine, à l'apprentissage de certaines matières ou au traitement de certains thèmes en langue étrangère » (Bertaux, 2000, p. 6). En CLIL, l'objectif de base est double et interdépendant : il s'agit d'apprendre une matière en utilisant une autre langue que la langue de scolarisation et d'apprendre cette langue-cible en développant un savoir disciplinaire. Dans les mises en pratique et même les façons de concevoir CLIL/EMILE, les interprétations divergent en fonction tout spécialement de la place qui est accordée à la langue ou à la discipline non linguistique. Roussel et Tricot (2017) citant Ball (2009)³⁶ indiquent qu'il existe plusieurs versions de CLIL/EMILE allant « d'une version dite "strong", proche de l'immersion, qui privilégie la transmission du contenu dans la langue étrangère, à une version dite "weak", où la part d'enseignement explicite de la langue étrangère est plus importante ».

Dalton-Puffer (2008) souligne qu'il n'est pas toujours facile de définir avec précision les objectifs des dispositifs EMILE/CLIL. Les objectifs des décideurs pouvant varier de ceux identifiés par la recherche. Comme elle le dit, « lorsqu'on s'entretient avec des décideurs, on entend régulièrement formuler des objectifs tels que "accroître l'exposition, accroître la pratique, accroître les compétences langagières", l'attention se porte également sur la dimension interculturelle que représente le fait d'avoir une autre langue dans la classe »³⁷. Chez les experts d'EMILE/CLIL, Dalton-Puffer note que la dimension culturelle est également présente, mais à côté des dimensions cognitives et du développement des connaissances disciplinaires et de la communication. Wigham et Chanier (2013, p. 80) évoquent quatre principes-clés de l'approche connus sous la formule des « quatre C » : contenu, communication, cognition et culture que

³⁴ N'ayant jamais travaillé sur CLIL/EMILE, notre rapport se construit, dans cette partie, autour de textes clés qui se font l'écho de la recherche.

³⁵ Nous avons évoqué, plus haut, une initiative en lien avec l'intercompréhension, le projet Euromania qui a créé un manuel pour l'enseignement des sciences, des mathématiques, de l'histoire et de la géographie de même que de la technologie en six langues romanes.

³⁶ N'ayant pas eu accès au document original, nous reprenons ici les références indiquées par Roussel et Tricot : Ball, P. (2009). Does CLIL work? In D. Hill & P. Allan (Éds), *The best of both worlds?: International Perspectives on CLIL* (pp. 32-43). Norwich : Norwich Institute for Language Education.

³⁷ « *in conversation with stakeholders aims like "increasing exposure, increasing practice, increasing language competence" are formulated regularly, some attention is also paid to the intercultural aspect of having another language in the classroom* ».

Zydatiř (2007) ordonne dans son modèle en plaçant la communication au centre des interactions entre ces quatre composantes de l'approche EMILE/CLIL.

Discussion

Roussel et Tricot (2017) recensent les résultats de la recherche autour de cette approche. Ils indiquent, pour les recherches sur « English as a medium of instruction » (l'anglais comme medium d'instruction, branche de la recherche très proche de CLIL/EMILE mais s'intéressant surtout à l'enseignement supérieur – l'analyse nous semble cependant intéressante aussi pour le milieu scolaire) que « le débat porte, d'une part, sur la difficulté des enseignants des disciplines à adapter leur contenu à une transmission en langue étrangère et à faire face aux difficultés d'étudiants de niveaux hétérogènes et, d'autre part, sur l'apprentissage de la langue étrangère dans ces contextes, dans lesquels on suppose que le fait d'assister à un cours en langue étrangère permet de l'apprendre ».

Leur analyse des résultats de recherche et celle de Dalton-Puffer (2008) soulignent des effets positifs au niveau de l'apprentissage de la langue. Ainsi, *en moyenne*, les apprenants ayant suivi un parcours CLIL :

- ont de meilleures compétences en langue cible que les autres ;
- disposent d'un lexique plus riche en réception et production – notamment pour ce qui est des termes techniques et semi-techniques – et d'un répertoire stylistique plus étendu ;
- sont capables de productions orales plus fluides, créatives et précises ;
- sont plus enclins à prendre des risques et plus désinhibés pour ce qui est de l'usage de la langue cible ;
- ont de fortes compétences de réception.

Certains domaines cependant semblent moins affectés positivement par un enseignement de type EMILE/CLIL : la prononciation, le lexique général et le registre informel, la production écrite.

Quant aux contenus disciplinaires, comme le soulignent Roussel et Tricot (2017) de même que Dalton-Puffer (2008), les chercheurs sont plus partagés sur les effets bénéfiques, certaines études montrant de meilleures connaissances, d'autres aucune différence entre groupes ayant suivi un parcours EMILE/CLIL ou non, d'autres encore, citées par Dalton-Puffer, relatent même un désavantage pour les apprenants EMILE/CLIL.

Roussel et Tricot soulignent que les recherches pourraient être biaisées par le fait qu'elles portent sur des groupes qui ont été sélectionnés pour suivre un enseignement EMILE/CLIL et disposeraient d'emblée de meilleures compétences. Ils avancent que la charge cognitive que représente le fait de poursuivre concomitamment deux objectifs pourrait même mettre les apprenants en difficulté.

Roussel et Tricot (2017) concluent que « ce qui est certain, c'est que ce débat n'apporte pas de réponse tranchée à la question "peut-on apprendre à la fois une langue étrangère et un contenu spécifique ?", ni à la question de savoir pourquoi (Roussel & Gaonac'h, 2017) ». Dalton-Puffer concluait, elle, – entre autres – que les objectifs d'apprentissage langagier demanderaient à être précisés pour que les enseignants puissent

prendre des décisions pédagogiques et didactiques pour enseigner les contenus de sorte que « leurs classes reflètent une richesse autant dans le domaine des contenus que de la langue »³⁸.

B. Télécollaboration / Échanges virtuels

Présentation de la télécollaboration

Nous choisissons le terme de télécollaboration, mais il est important de noter que d'autres expressions désignent des pratiques semblables ou très proches : « *virtual exchanges* » (« échanges virtuels »), « *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* » (éducation aux langues étrangères interculturelle médiée par Internet), e-/télé-tandem, « *online intercultural exchanges* » (échanges interculturels en ligne)... O'Dowd (2018) fournit une excellente base d'orientation à laquelle nous renvoyons le lecteur intéressé.

La télécollaboration est une pratique pédagogique – visant à faire échanger en ligne des apprenants de langues avec, généralement, un objectif interculturel. Le principe habituel est que des apprenants scolarisés en L' et apprenant une L" échangent avec des apprenants de L' distants dont la langue de scolarisation est la L", langue cible du premier groupe (Belz, 2001).

Les deux définitions suivantes décrivent la télécollaboration :

*« On entend par télécollaboration l'utilisation d'outils de communication en ligne permettant de faire se rencontrer des apprenants de langues de différents pays dans le but de développer un projet collaboratif et des échanges interculturels »*³⁹ (O'Dowd & Ritter, 2006, p. 623).

*« Dans les partenariats de télécollaboration, des apprenants vivant dans des pays différents et appartenant à des classes de langues parallèles utilisent les outils de communication d'Internet [...] dans le but de promouvoir des interactions sociales, le dialogue, le débat et l'échange interculturel »*⁴⁰ (Belz, 2003, p. 2).

Ces définitions le soulignent : les objectifs majeurs de ces projets sont de nature sociale et interculturelle même si la dimension apprentissage des langues joue également un rôle non négligeable. Il est cependant important de noter que le travail peut aussi se faire en langue de scolarisation ; le contact avec la langue cible est alors un contact en réception et non en production. C'est le cas notamment d'un célèbre projet mené au niveau universitaire (mais dont les principes et activités concrètes peuvent, pensons-nous, aisément être utilisés en milieu scolaire) : Cultura (1999 ; Furstenberg, Levet, English, & Maillet, 2001).

Même si la plupart des projets étudiés par la recherche ont eu lieu en niveau universitaire, nous évoquons ici la télécollaboration car on la retrouve dans des projets e-twinning et elle nous semble tout à fait avoir son intérêt en milieu scolaire. D'ailleurs, on retrouve dans l'idée de télécollaboration celle des « échanges interscolaires » promue par Freinet (1937) à travers l'envoi réciproque de colis contenant des journaux scolaires réalisés par les élèves, des cartes postales, des photos, mais aussi des produits et objets régionaux. Le concept a évolué et la technologie a cependant changé : ce ne sont plus des « colis expédiés

³⁸ « *in such a way that their classrooms can be content- and language-rich* ».

³⁹ « *Telecollaboration refers to the use of online communication tools to bring together language learners in different countries for the development of collaborative project work and intercultural exchange* ».

⁴⁰ « *In telecollaborative partnerships, internationally dispersed learners in parallel language classes use Internet communication tools [...], in order to support social interaction, dialogue, debate, and intercultural exchange* ».

par gare, solidement emballés et ficelés, portés au train avec une émouvante amitié », mais des échanges en ligne.

L'utilisation du numérique joue en effet un rôle essentiel dans ces projets qui sont une façon de mettre en œuvre l'espoir d'ouverture que l'émergence du web a fait naître chez les chercheurs qui, dès les années 1990, ont travaillé sur apprentissage des langues et Internet. Tella (1996) envisageait la généralisation des correspondances électroniques afin de rompre l'isolement de la classe de langue car, à la différence des logiciels d'exercices, les systèmes de messagerie électronique « représentent ou tout au moins simulent la concrétion du monde réel »⁴¹ et favorisent « le contact avec le monde extérieur »⁴². Warschauer (1996, p. ix), pour sa part, ouvrait ainsi la préface des actes du colloque de Hawaï qui a marqué la recherche sur Internet et apprentissage des langues :

Les avancées en informatique ont donné naissance à de nouvelles possibilités intéressantes de connecter les apprenants de langue. Utiliser le courrier électronique permet aux apprenants de langue étrangère de communiquer rapidement et à moindre frais avec d'autres apprenants ou des locuteurs de la langue cible situés dans le monde entier. [...] Les apprenants peuvent développer et publier leurs propres documents et les partager au sein du groupe-classe ou au niveau planétaire. Le mail et les autres outils Internet peuvent faciliter l'établissement d'un environnement d'apprentissage fondé sur la communication authentique, l'apprentissage collaboratif et une activité créative guidée par des objectifs précis.

L'objectif était d'utiliser la langue dans des situations de communication réelles ou pour reprendre le terme de Warschauer « authentiques » – en opposition aux situations d'apprentissage. Rüschoff (1997, p. 111) évoquait également « la possibilité pour les apprenants de faire l'expérience authentique de la langue étrangère à travers la communication directe avec d'autres personnes – qu'il s'agisse d'apprenants ou de locuteurs natifs de la langue cible »⁴³. Se référant à Eck, Legenhausen et Wolff (1995), il précisait que « la télécommunication permet une forme de communication au-delà du groupe-classe qui prendra en compte le critère d'authenticité de l'interaction », l'authenticité se mesurant au fait que la communication n'a pas lieu dans le but premier d'apprendre la langue, comme c'est souvent le cas en situation d'enseignement-apprentissage (voir plus haut).

La mise en œuvre de la télécollaboration se fait habituellement sur la base de projets axés autour de tâches. O'Dowd (2012, pp. 345-347) reprend et complète une typologie des tâches proposées dans les projets de télécollaboration et articule cette typologie autour de trois grands axes : échange d'information ; comparaison et analyse ; collaboration et création d'un produit. Le premier groupe renferme des tâches qui permettent souvent d'ouvrir des projets de télécollaboration, elles nécessitent peu d'échange entre les groupes, on y échange des informations par exemple sur son établissement, son quotidien, la vie scolaire... Le second type de tâche encourage les « comparaisons et les analyses critiques de produits culturels issus des deux cultures (livres, enquêtes, films, articles de journaux...) »⁴⁴ avec une focalisation sur la culture et/ou la langue (O'Dowd, 2012, p. 344). Ces tâches favorisent les échanges entre groupes pour comprendre

⁴¹ « represent, or at least simulate, the concretion of the real world ».

⁴² « contact with the outside world ».

⁴³ « die Möglichkeit, Lernende durch die direkte Kommunikation mit anderen – Lernenden oder Muttersprachlern der zu vermittelnden Sprache – die fremde Sprache authentisch zu erproben ».

⁴⁴ « comparisons or critical analyses of cultural products from both cultures (e.g. books, surveys, films, newspaper articles) ».

les produits culturels étudiés et travailler sur les similitudes et les différences culturelles. Le troisième type de tâche demande, outre un partage d'informations et des activités de comparaison et d'analyse, la production d'un produit ou résultat commun (un texte, une page web, l'adaptation culturelle commune d'un texte...).

Les projets de télécollaboration font donc plus que mettre en contact des apprenants, ils leur proposent de réaliser ensemble des activités : créer des pages web ou des présentations autour de la comparaison de leurs cultures, comparer des documents semblables dans leurs cultures respectives, par exemple le film français *Trois hommes et un couffin* et la version américaine *Three Men and a Baby* (voir O'Dowd, 2012).

Nous consacrons, à titre d'exemple, quelques lignes au projet Cultura qui est souvent évoqué pour ses différentes activités articulées et qui propose en ligne un guide de l'enseignant et les produits des sessions passées (Cultura, n.d.). L'ensemble est fondé sur la réflexion et l'analyse guidée par les enseignants et les échanges entre les groupes distants pour comprendre les similitudes et les différences. Il s'agit pour les apprenants

- d'observer, d'analyser et de comparer des documents semblables provenant de leurs cultures respectives et affichés sur le Web ;
- d'échanger des points de vue sur ces documents dans une compréhension réciproque et toujours plus approfondie de l'autre culture ; et
- d'étudier et faire des recherches dans un ensemble de documents complémentaires (films, textes, médias d'information en ligne) conçus pour élargir leur analyse interculturelle⁴⁵ (Furstenberg et al., 2001, p. 59).

Discussion

La recherche a montré que le simple fait de mettre en contact et faire échanger des apprenants de langues et cultures différentes ne suffit pas pour leur faire développer une compétence interculturelle. Au contraire, l'exposition et la prise de conscience de la différence peuvent même renforcer le sentiment de différence, les stéréotypes et une attitude négative face à l'Autre et sa culture (O'Dowd, 2012, p. 342). D'où l'intérêt de projets qui mettent en contact et font travailler et réfléchir ensemble des apprenants de langues et cultures différentes, guidés par des enseignants.

Nous reprenons à O'Dowd (2012) les éléments saillants que la recherche a fait ressortir. Parmi les difficultés, O'Dowd recense les problèmes de possibles différences importantes dans le niveau d'engagement. Il souligne tout d'abord que les projets de télécollaboration sont complexes et peuvent s'avérer difficiles à intégrer en classe de langue, ce qui peut conduire à une démotivation des enseignants face à l'ampleur de la tâche. Il rappelle également que les contextes différents (différence dans l'accès à la technologie, pression institutionnelle, compréhension différente des délais à respecter...) peuvent poser problème. La dimension interpersonnelle et la différence dans le degré d'engagement des apprenants peuvent également être un obstacle : O'Dowd cite une étude de Kramsch et Thorne (2002) qui a montré que des apprenants français n'avaient vu dans le projet qu'une activité académique alors que les apprenants américains s'y étaient engagés en y voyant une expérience humaine intéressante. La différence de

⁴⁵ « - observe, analyze, and compare similar materials from their respective cultures as they are posted on the Web; - exchange viewpoints on these materials in a reciprocal and ever-deepening understanding of the other culture; and - study and research an increasing array of materials (films, texts, online news media) designed to expand their cross-cultural analysis ».

motivation peut également nuire à l'effet des projets, celle-ci doit en effet être suffisamment importante pour que les apprenants puissent investir le temps nécessaire dans les activités et les échanges. O'Dowd souligne aussi que le degré de compétence interculturelle dont disposent les apprenants au début du projet est également un élément important de réussite ou de difficulté.

Enfin, O'Dowd concède que la télécollaboration ne répond pas pleinement à l'espoir d'ouverture suscité par l'émergence d'Internet. Ces projets proposent certes des échanges entre locuteurs de langues différentes distants, mais ils se déroulent au sein du monde éducatif et en conservent une partie des limites. Tout comme O'Dowd, nous citerons à ce propos Hanna et de Nooy (2009, p. 88) qui rappellent en effet que dans ces projets, l'interaction reste « limitée à la communication avec d'autres apprenants »⁴⁶. L'étude de Kramsch et Thorne citée plus haut et une action de recherche que nous avons menée il y a quelques années (Jeanneau & Ollivier, 2009, 2011) montrent d'ailleurs bien que les apprenants peuvent considérer ces échanges comme des activités académiques ou scolaires et que l'authenticité attendue n'est alors pas au rendez-vous.

Malgré les possibles difficultés, O'Dowd retient trois grands bénéfices que la recherche a mis en lumière. Les projets de télécollaboration contribuent

- à un apprentissage culturel en confrontant les apprenants à d'autres savoirs – notamment ceux de leurs partenaires distants – que ceux véhiculés par les manuels ;
- au développement d'une conscience culturelle critique (« *critical cultural awareness* ») grâce à la négociation de sens qui permet notamment d'explicitier avec les partenaires le sens de comportements culturels et de relativiser ses propres croyances et valeurs culturelles ;
- à la prise de conscience des différences culturelles dans les pratiques de communication et ainsi au développement de la compétence pragmatique dans l'apprentissage des langues grâce à l'exposition à des discours différents dans la langue des partenaires et à l'implication dans les échanges.

C. Participations en ligne et tâches ancrées dans la vie réelle

Pour répondre aux critiques faites aux situations de classe et aux projets de télécollaboration en termes de déficit d'authenticité – au sens de communication en dehors d'un contexte d'apprentissage –, plusieurs auteurs ont envisagé des pistes d'ouverture. Elles peuvent s'articuler en deux grandes voies : la participation informelle (hors classe) à des sites, communautés en ligne et les tâches ancrées dans la vie réelle.

Participation à des sites en ligne

Nous n'évoquerons cette piste que très rapidement puisqu'elle n'implique pas d'enseignement. Des études ont, en tout cas, montré l'intérêt pour l'apprentissage des langues et le développement de la compétence interculturelle de la participation à des jeux multi-joueurs en ligne (par exemple de Freitas, 2006 ; Thorne, Black, & Sykes, 2009 ; Thorne & Fischer, 2012), à des communautés en ligne, notamment les communautés de fanfiction (Black, 2005, 2006 ; Kramsch, A'Ness, & Lam, 2000 ; Lam, 2004 ; Lam & Kramsch, 2003 ; Lam &

⁴⁶ « *Interaction is restricted to communication with other learners* ».

Rosario-Ramos, 2009) ou encore à des forums ouverts, tels que les forums de journaux (Hanna & De Nooy, 2009).

Tâches ancrées dans la vie réelle et approche socio-interactionnelle

L'approche socio-interactionnelle, développée notamment au sein d'un projet du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe (Ollivier & Projet e-lang, 2018), et ses tâches ancrées dans la vie réelle se fondent sur une conception de la compétence de communication revue à la lumière des travaux de linguistes sur les interactions et la co-énonciation (notamment Culioli, 1990 ; Kerbrat-Orecchioni, 2005) et de philosophes du langage et psycholinguistes (Brassac & Grégori, 2000 ; Grillo, 2000 ; Grosjean & Brassac, 1998 ; Jacques, 1983, 1985, 2000). Ces auteurs considèrent que toute communication est déterminée par les interactions sociales qui la sous-tendent, autrement dit par les relations interindividuelles en présence. La compétence de communication ne peut alors plus être définie comme la juxtaposition de différentes composantes interreliées, comme nous l'avons vu plus haut, mais comme « surtout et d'abord » la capacité à garantir « l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée » (Grillo, 2000, p. 257). Autrement dit, savoir communiquer, c'est garder en permanence à l'esprit les personnes avec lesquelles on communique pour élaborer son discours et la compréhension de leur discours en fonction de la relation que l'on a et que l'on construit avec ces personnes.

L'approche socio-interactionnelle a élargi la typologie des tâches aux tâches ancrées dans la vie réelle afin de permettre aux apprenants de développer une compétence de communication forte. Il s'agit – non pas en permanence, mais régulièrement – de proposer aux apprenants de participer, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, à des sites du web 2.0 : il pourra s'agir, par exemple, de publier un article ou quelques lignes sur une ville que l'on connaît bien sur un guide de voyage collaboratif en ligne (Wikivoyage, par exemple) ou de réagir sous forme de commentaire à un article publié en ligne ou encore de poster une recette de cuisine sur un forum de recettes.

Ce genre de tâches permet de dépasser les limites de la classe de langue et de viser une plus grande authenticité (O'Dowd, 2012 ; Ollivier & Projet e-lang, 2018) en échappant à la bifocalisation du discours en cours de langue (voir plus haut). La réalisation d'une tâche ancrée dans la vie réelle permet en effet de viser une double authenticité : celle de la communication sur le web 2.0 via le produit de la tâche et celle au sein du groupe apprenants-enseignant autour de la mise en œuvre de la tâche et des apprentissages afférents. Elle permet aux apprenants d'apprendre à prendre pleinement conscience et à tenir compte des interactions sociales dans lesquelles toute action et toute communication se situent. Les apprenants ne produisent plus pour l'enseignant, mais pour des personnes potentiellement intéressées par leurs productions. L'enjeu étant réel, ils vont devoir s'interroger sur le contrat social du site sur lequel ils vont publier et sur ce que les destinataires de leur production (et non l'enseignant) peuvent en attendre, par exemple, en termes de contenu et de forme (linguistique, graphique, multimédia...). Et ils vont devoir réaliser la tâche en fonction de ces contraintes socio-interactionnelles.

Les limites et bénéfices de ces tâches ont encore été peu étudiés. L'une des limites est sans aucun doute celle relevée par Kramsch et Thorne (2002) à propos de la télécollaboration. Si les apprenants ne s'impliquent pas et considèrent les tâches ancrées dans la vie réelle comme des activités scolaires, elles perdent leur intérêt original puisqu'ils ne les réaliseront pas comme une action de la vie réelle destinée aux

visiteurs du site Internet, mais comme une tâche scolaire réalisée parce que l'enseignant le demande. C'est la raison pour laquelle nous suggérons de proposer ces tâches, mais de ne pas les imposer, quitte à les transformer en tâches plus classiques.

Pour ce qui est des bénéfices, nous avons montré (Ollivier, 2010) que demander à des apprenants de créer ou enrichir des pages de Wikipedia et donc d'avoir un lectorat réel au-delà du groupe-classe avait un effet positif sur la motivation et le degré de correction des productions. On peut, en outre, s'attendre à ce que les bénéfices que la recherche a identifiés chez des apprenants participant de façon informelle à sites participatifs se retrouvent tout au moins partiellement : apports en termes d'identité et de gain de confiance en ses capacités linguistiques (Lam & Kramsch, 2003), bénéfices en terme de socialisation (Lam, 2004 ; Lam & Rosario-Ramos, 2009), développement d'une plus grande sensibilité linguistique et forte appropriation des technologies de communication électronique à des fins d'apprentissage (Pierozak, 2007). L'un des objectifs poursuivis à travers la réalisation de tâches ancrées dans la vie réelle est en effet également le développement de la littératie numérique à travers la participation sur Internet et une réflexion critique, notamment sur les mécanismes de production et de partage d'information sur le web, la participation numérique et la citoyenneté numérique.

4. Perspectives

Nous avons, dans ce rapport, présenté des notions et des approches qui nous semblent centrales en ce moment dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues en milieu scolaire. Il est évident qu'il a fallu faire des choix, mais il n'était pas possible d'aborder toutes les notions dans le cadre forcément contraint de ce texte. Certains pourront donc regretter de ne pas voir aborder des notions telles que celle de médiation ou de socialisation langagière pour n'en citer que deux. Nous avons aussi fait le choix de ne pas traiter de façon séparée les langues que les programmes de l'éducation nationale séparent en langues étrangères et langues régionales. Nous entendons ainsi souligner que même si les problématiques sont différentes, il nous semble important de les traiter dans une perspective décloisonnante de développement d'une compétence holistique en y incluant même la langue de scolarisation et les langues des apprenants.

Nous avons essayé d'ouvrir des perspectives de réflexion sur les buts que l'on peut assigner à l'enseignement-apprentissage des langues et sur des voies que les spécialistes proposent pour les atteindre. A cette occasion, nous avons, à plusieurs reprises, évoqué le fait que la poursuite de certains objectifs et la mise en œuvre d'approches s'éloignant des pratiques habituelles demande des changements importants notamment chez les enseignants qui peuvent être déstabilisés par des conceptions des langues et de leur enseignement-apprentissage qui vont à l'encontre de leurs croyances et pratiques. Nous avons d'ailleurs évoqué que l'introduction de nouvelles approches conduisait souvent à des adaptations par les enseignants qui y intègrent des éléments plus en accord avec ce qu'ils croient et font, même si cela va à l'encontre de l'idée originale et de ce que dit la recherche.

Nous ne saurions donc refermer ce rapport sans souligner l'importance de la formation des enseignants – qu'elle soit initiale ou continue – car, comme Germain (2016, p. 183) le souligne, « non seulement la manière d'enseigner fait une différence, mais cette différence peut être majeure ». Or, décréter le changement ne suffit pas. Il suffit pour s'en convaincre de voir la difficulté qu'une éducation aux langues qui vise le développement d'une compétence plurilingue et interculturelle a comme difficultés pour passer dans les curricula et les pratiques malgré des discours fortement incitateurs au niveau européen (et de nombreux chercheurs qui soutiennent ce tournant). Il suffit de regarder comment le numérique peine encore à être réellement intégré aux pratiques d'enseignement-apprentissage des langues (voir à ce propos Guichon, 2012) malgré des discours, là encore, fortement incitatifs aux niveaux européen et national depuis quelque vingt années.

Si l'on veut engager un changement, il nous semble opportun de prendre en considération ce que dit la recherche, mais aussi les spécificités des différents contextes – car toutes les approches ne sont pas forcément adaptées à tous les contextes – et les pratiques actuelles des enseignants et des apprenants. Si l'on ne veut pas « perdre » ces derniers, il est, par exemple, important de prendre en compte leurs pratiques d'apprentissage, mais aussi leurs usages informels et personnels, ceux des langues par exemple ou encore ceux du numérique – même si, dans ce domaine, la recherche a montré que leurs compétences sont limitées quand il s'agit d'un usage éducatif. Il nous semble difficile par exemple de vouloir aider les apprenants à développer une compétence plurilingue et interculturelle forte si on ne reconnaît pas et ne valorise pas leurs diverses connaissances, compétences et pratiques des langues.

Si l'on ne veut pas « perdre » les enseignants et voir les efforts de changement réduits par les adaptations qu'ils feront des approches préconisées en fonction de leurs croyances et pratiques actuelles, il est

important de prendre en considération ces pratiques et croyances. Envisager des changements trop rapides et radicaux risque en effet de voir dénaturer les approches proposées si elles ne sont pas « à distance proximale des pratiques d'enseignement actuelles » (Beacco, 2007b, p. 69). Cela peut passer par des étapes intermédiaires d'intégration partielle – comme nous en avons évoqué pour le TBLT ou l'approche intercompréhensive – tout en visant des objectifs de changement à long terme que l'on accompagnera d'actions de formation.

Former des enseignants de langues, ce n'est alors pas seulement leur faire découvrir à travers les formations, de nouvelles approches et façons de voir. Car, comme le rappelle Erlam (2015, p. 4), « les enseignants ont tendance à aborder les programmes de formation professionnelle avec des idées préconçues sur ce qui constitue la meilleure des pratiques et [...] ces idées tendent à jouer le rôle de filtres pour l'information nouvelle de sorte que les croyances et, par suite, les pratiques ne changent pas forcément »⁴⁷. Il s'agit donc aussi (et surtout ?) d'accompagner les enseignants dans un changement de paradigme et donc dans un changement de façon de penser. De nombreux chercheurs ont souligné l'importance de la réflexivité (Schön, 1994) qui permet de jeter un regard critique et distancié sur ses propres pratiques et plus généralement de la réflexion des enseignants eux-mêmes sur ce que les nouvelles pratiques pourraient apporter dans leurs contextes spécifiques (Erlam, 2015). La confrontation avec la recherche pourra alimenter la réflexivité et la réflexion et, partant, le processus de changement en permettant de sortir de l'effet de reproduction que peut avoir le seul contact avec les pratiques.

⁴⁷ « *teachers tend to embark on teacher professional development/education programmes with pre-formed ideas about what constitutes best practice and [...] these ideas tend to act as a filter to new information, with the result that beliefs and consequently practice may not be changed* »

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132. <https://doi.org/10.7202/031907ar>
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, France : (s.n.).
- Albero, B. (2002). L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie. Dans *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage* (pp. 459-483). Paris : L'Harmattan. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000269/document>
- Albero, B. & Poteaux, N. (Éds). (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université : étude de cas*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge : Harvard University Press.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Traduction par G. Lane, Paris : Seuil.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1982). The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Quarterly*, 16(4), 449-465. <https://doi.org/10.2307/3586464>
- Balboni, P. (2007). Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. Dans F. Capucho, A. Martins P. Alves, C. Degache, & M. Tost (Éds), *Diálogos em intercompreensão. Actas do colóquio, Lisboa, Setembro de 2007* (pp. 447-459). Lisboa : Universidade católica editora. Repéré à <http://redinter.eu/dialintercom/Post/Painel1/5.pdf>
- Balboni, P. (2009). Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza. Dans M.-C. Jamet (Éd.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche* (pp. 197-203). Venezia : Università Ca' Foscari Venezia.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère. Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social*, (1|1992), 53-85. Repéré à <https://journals.openedition.org/aile/4875>
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen : Narr.
- Bär, M., Gerdes, B., Meißner, F.-J., & Ring, J. (2005). Spanischunterricht einmal anders beginnen – Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. *Hispanorama*, 110, 84-93.
- Beacco, J.-C. (2007a). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle (version intégrale)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc
- Beacco, J.-C. (2007b). *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. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf

- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques. Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Belz, J. A. (2001). Institutional and individual dimensions of transatlantic group work in network-based language teaching. *ReCALL*, 13(2), 213-231. <https://doi.org/10.1017/S0958344001000726a>
- Belz, J. A. (2003). From the special issue editor. *Language Learning & Technology*, 7(2), 2-5. Repéré à <http://llt.msu.edu/vol7num2/pdf/speced.pdf>
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Bertaux, P. (2000). *Utiliser les langues pour apprendre, apprendre en utilisant les langues*. (S.I.) : TIE-CLIL. Repéré à http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/other_languages/4Fra.pdf
- Bhatia, S. (2007). *American karma: Race, culture, and identity in the Indian diaspora*. New York; London : New York University Press.
- Bimmel, P. & Rampillon, U. (2001). *Lernerautonomie und Lernstrategien* (2^e éd.). Berlin et al. : Langenscheidt.
- Black, R. W. (2005). Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 118-128. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/627f/9be6258a692fa4f9bd5c4103839287e6c360.pdf>
- Black, R. W. (2006). Language, culture, and identity in online fanfiction. *E-Learning*, 3(2), 170-184. <https://doi.org/10.2304/elea.2006.3.2.170>
- Blin, F. (2005). *CALL and the development of learner autonomy: an activity theoretical study*. Institute of Educational Technology, The Open University, The Open University.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Bristol; Buffalo; Toronto : Multilingual Matters.
- Bonvino, E., Caddéo, S., Vilaginés Serra, E. & Pippa, S. (2011). *EuRom5. Ler y comprendre 5 línguas românicas. Leer y entender en 5 lenguas románicas. Llegir i entendre 5 llengües romàniques. Leggere e capire 5 lingue romanze. Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano : Hoepli.
- Brassac, C. & Grégori, N. (2000). Co-construction de sens en situation de conception d'un outil didactique. *Studia Romanica Posnaniensia*, (25/26), 55-66. Repéré à https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/7549/1/06_Ch_Brassac_N_Gregori_Co-construction%20de%20sens%20en%20situation%20de%20conception_55-66.pdf
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (2001). *Researching pedagogic tasks : second language learning, teaching, and testing*. Harlow; New York : Longman.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Byram, M. (Éd.). (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. Repéré à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/InterculturalCompetence_fr.doc
- Byram, M. (2018). Foreword. Dans S. Melo-Pfeifer & D. Reimann (Éds), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland: State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven* (p. 187). 6-9 : Narr Francke Attempto Verlag.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Camilleri, C. & Cohen-Emerique, M. (Éds). (1989). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : l'Harmattan, impr. 1989.
- Camillieri, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence / Comme c'est bizarre! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*. Graz : Council of Europe Publishing.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans J. C. Richards & R. W. Schmidt (Éds), *Language and communication* (pp. 3-11). London : Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315836027-6>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., ... Schröder-Sura, A. (2007). *CARAP : cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., ... Schröder-Sura, A. (2012). *CARAP : cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.
- Candelier, M., Oomen-Welke, I. & Perregaux, C. (2003). Janua Linguarum – une étape du développement de l'éveil aux langues. Dans M. Candelier (Éd.), *Janua Linguarum - la porte des langues : l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. (S.I.) : Council of Europe.
- Capucho, F. (2011). IC fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche. Dans M. De Carlo (Éd.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 223-241). Porto S. Elpidio : Wizarts. Repéré à http://www.wizartsepublishing.eu/index.php?option=com_k2&view=item&id=224:intercomprensione-e-educazione-al-plurilinguismo
- Capucho, F. (2012). Intercomprehension – Language tools for intercultural communication. Dans A. Lesenciuc (Éd.), *International conference RCIC'12 Redefining Community in Intercultural Context Brasov, 14-16 June 2012* (pp. 9-18). Braşov : Editura Academiei Forţelor Aeriene Henri Coandă. Repéré à http://www.afahc.ro/Simpozion/simpozion_12/volum.pdf
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La documentation française.
- Castagne, E. (2007a). *Les enjeux de l'intercompréhension. The stakes of intercomprehension*. Reims : ÉPURE. Repéré à <http://logatome.eu/Enjeux%20intercomprehension.pdf>
- Castagne, E. (2007b). L'intercompréhension : un concept qui demande une approche multidimensionnelle. Dans F. Capucho, A. Martins P. Alves, C. Degache, & M. Tost (Éds), *Diálogos em intercompreensão. Actas do*

- colóquio, Lisboa, Setembro de 2007 (pp. 461-473). Lisboa : Universidade católica editora. Repéré à http://www1.up.univ-mrs.fr/gsite/Local/master-arc/dir/user-2437/Castagne_Lisbonne2007.pdf
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge : M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Traduction par J.-C. Milner, Paris : Seuil.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue*. Paris : Clé international.
- Ciekanski, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles (Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites "de conseil" dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère)*. Université Nancy II, Nancy.
- Ciekanski, M. (2014). Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (17). <https://doi.org/10.4000/alsic.2762>
- Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle : pistes de lecture pour les classes à plus ou moins forte présence d'adolescents issus de l'immigration*. Bruxelles; Paris : De Boeck-Wesmael ; Duculot.
- Collès, L. (2017). *Passage des frontières. Études de didactique du français et de l'interculturel*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain. Repéré à <http://books.openedition.org/pucl/2048>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris; Strasbourg : Didier ; Conseil de l'Europe. Repéré à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Coste, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le monde*, (141), 25-33.
- Coste, D., Courtilon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., & Papo, É. (1976). *Un niveau-seuil*. Paris : Hatier.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Etudes préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. Repéré à https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Gap : Ophrys.
- Cultura. (1999). CULTURA: Page d'accueil, version française. *Cultura*. Repéré à <http://web.mit.edu/french/culturaNEH1/cultura/indexfrench.html>
- Cultura. (n.d.). Educator's Guide | Cultura. *Cultura*. Repéré à <https://cultura.mit.edu/educators-guide>
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans California State Department of Education (Éd.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 16-62). Los Angeles : California State University.
- Dabène, L. (2003). De Galatea à Galanet. Un itinéraire de recherche. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (28), 23-29. Repéré à <http://journals.openedition.org/lidil/1573>

Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. Dans W. Delanoy & L. Volkman (Éds), *Future perspectives for English language teaching* (pp. 139-157). Heidelberg : Carl Winter.

de Freitas, S. (2006). Learning in immersive worlds : a review of game-based learning. Repéré à <http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearninginnovation/outcomes/gamingreport.aspx>

de Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Dans D. Weil & H. Fugier (Éds), *Rencontres régionales. Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988* (pp. 99-119). Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur. Repéré à http://mepa.free.fr/STAGE.MEPA.II/planning_fichiers/BIBLIO.Activite_fichiers/DE%20PIETRO%201989.pdf

Dervin, F. & Liddicoat, A. J. (2013). Introduction. Dans F. Dervin & A. J. Liddicoat (Éds), *Linguistics for intercultural education* (Vol. 33, pp. 1-25). Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins Publishing.

Domp martin-Normand, C. (2011). Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'Autre*, 12(2), 162-168.

Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>

East, M. (2015). Taking communication to task – again: what difference does a decade make? *The Language Learning Journal*, 43(1), 6-19. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.723729>

Eck, A., Legenhausen, L. & Wolff, D. (1995). *Telekommunikation im fremdsprachenunterricht*. Bochum : AKS-Verlag.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford; New York : Oxford University Press.

Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Chichester : John Wiley & Sons.

Ellis, R. (2015). The importance of focus on form in communicative language teaching. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 1–12. Repéré à <http://www.ejal.eu/index.php/ejal/article/view/50>

Ellis, R. (2017). Task-based language teaching. Dans S. Loewen & M. Sato (Éds), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 108-125). New York; London : Routledge.

Ellis, R. & Shintani, N. (2013). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Abingdon : Routledge.

Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London; New York : Routledge.

Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi : Autonomie, Autoformation et Réciprocité en Contexte Organisationnel*. (S.l.) : Editions L'Harmattan.

Erlam, R. (2015). 'I'm still not sure what a task is': Teachers designing language tasks. *Language Teaching Research*, 20(3), 279-299. <https://doi.org/10.1177/1362168814566087>

EuroCom Center. (2003). EuroComRom – die sieben Siebe. Ein multilingualer Einstieg in die Welt der romanischen Sprachen. Repéré à http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=de&main_id=3&sub_id=2&datei=sieben.htm

- Ewing, K. P. (1990). The Illusion of Wholeness: Culture, Self and the Experience of Inconsistency. *Ethos*, 18(3), 251-278. <https://doi.org/10.1525/eth.1990.18.3.02a00020>
- Freinet, C. (1937). La technique Freinet : méthode nouvelle d'éducation populaire basée sur l'expression libre par l'imprimerie à l'école. *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, (1).
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K. & Maillet, K. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: the « Cultura » project. *Language Learning & Technology*, 5(1), 55-102.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Chichester : John Wiley & Sons. (Google-Books-ID: bW6V__K95ckC).
- García, O. & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education (pp. 63–77). New York : Palgrave Macmillan.
- Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou : Centre Éducatif et Culturel.
- Germain, C. (2016). Entretien avec Claude Germain, réalisé par Djaouida Hamdani Kadri. Dans D. H. Kadri & L. Elghazi (Éds), *Voies multiples de la didactique du français: entretiens avec Suzanne-G. Chartrand, Jean-Louis Chiss et Claude Germain* (pp. 123-223). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Glaser, E., Guilherme, M., Méndez García, M. del C. & Mugham, T. (2007). *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle*. Strasbourg (Editions du Conseil de l'Europe) : (s.n.). Repéré à http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B3_Icopromo_F_internet.pdf
- Grillo, E. (2000). *Intentionnalité et signifiante : une approche dialogique*. Bern; Berlin; New York : Peter Lang.
- Grosjean, S. & Brassac, C. (1998). L'émergence de l'objet: de l'objet cognitif à l'objet social. Dans B. Trousse & K. Zreik (Éds), *Les objets en conception: actes de 01Design'97, cinquième Table ronde francophone sur la conception, Théoule-sur-Mer, le 24-26 Septembre 1997*. (S.l.): Europia production. Repéré à <http://www.univ-nancy2.fr/pers/brassac/PublicationsBrassac.pdf/01Design97.pdf>
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Halliday, M. A. K. (1973). Appendix. The functional basis of language. Dans B. Bernstein, *Class, codes and control. Applied Studies towards a Sociology of Language* (pp. 295-315). London : Routledge & Kegan Paul.
- Halliday, M. A. K. (1974). La base fonctionnelle du langage. *Langages*, (34), 54-73. <https://doi.org/10.3406/lgge.1974.2259>
- Hanna, B. E. & De Nooy, J. (2009). *Learning language and culture via public Internet discussion forums*. Basingstoke; New York : Palgrave Macmillan.
- Hélot, C. (2014). Rethinking bilingual pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging. Dans A. Blackledge & A. Creese (Éds), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 217-237). Dordrecht; Heidelberg; New York; London : Springer.
- Hilton, H. (2019). *Sciences cognitives et apprentissage des langues*. Paris : Cnesco.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier; Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Repéré à <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48081187>
- Holec, H. (1981a). À propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion. *Etudes de linguistique appliquée*, (41), 7-23.

- Holec, H. (1981b). *Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie*. (S.l.) : Didier Erudition.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage. *Education permanente*, (107). Repéré à http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf
- Holec, H. (1993). *Autonomy and self-directed learning: present fields of application = Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels*. Strasbourg : Council of Europe Press.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Huber-Kriegler, M., Lázár, I. & Strange, J. (2005). *Miroirs et fenêtres: manuel de communication interculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. Repéré à http://archive.ecml.at/documents/pub123aF2005_HuberKriegler.pdf
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept, Tertiärsprachen, Deutsch nach Englisch*. Strasbourg : Council of Europe.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2004). *Le concept de plurilinguisme: apprentissage d'une langue tertiaire : l'allemand après l'anglais*. Graz : Editions du conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes CELV. (Google-Books-ID: cRn2Ug08xlgC). Repéré à <http://archive.ecml.at/documents/pub112F2004HufeisenNeuner.pdf>
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. Dans J. B. Pride & J. Holmes (Éds), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth : Penguin.
- Hymes, D. H. (1991). *Vers la compétence de communication*. Traduction par F. Mugler, Paris : Didier.
- Jacques, F. (1983). La mise en communauté de l'énonciation. *Langages*, 18(70), 47-71. <https://doi.org/10.3406/lgge.1983.1152>
- Jacques, F. (1985). *Dialogiques 2. L'espace logique de l'interlocution*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jacques, F. (2000). *Écrits anthropologiques: Philosophie de l'esprit et cognition*. Paris : L'Harmattan.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. Dans T. A. Sebeok (Éd.), *Style in language* (pp. 350-377). New York; London : The technology Press of Massachusetts Institute of Technology; John Wiley and Sons.
- Jakobson, R. (1981). *Essais de linguistique générale*. Traduction par N. Ruwet, Paris : Minuit.
- Jeanneau, C. & Ollivier, C. (2009). Éléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues. Dans C. Develotte, F. Mangelot, & E. Nissen (Éds), *Actes du colloque „Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)“: Grenoble, 5-7 juin 2009*. (S.l.) : (s.n.). Repéré à <https://archives-web.univ-grenoble-alpes.fr/epal/epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2009-jeanneau-ollivier.pdf>
- Jeanneau, C. & Ollivier, C. (2011). Des limites du forum pédagogique. Dans E. Yasri (Éd.), *Les forums de discussion: agoras du XXIe siècle? Théories, enjeux et pratiques discursives* (pp. 155-170). Paris : L'Harmattan.
- Johnson, K & Morrow, K. (Éds). (1981). *Communication in the classroom*. New York : Longman.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Klapper, J. (2003). Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *The Language Learning Journal*, 27(1), 33-42. <https://doi.org/10.1080/09571730385200061>

- Kramsch, C., A'Ness, F. & Lam, W. S. E. (2000). Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy. *Language Learning & Technology*, 4(2), 78-104. Repéré à <http://www.lltjournal.org/item/2330>
- Kramsch, C. & Thorne, S. L. (2002). Foreign language learning as global communicative practice. Dans D. Block & D. Cameron (Éds), *Globalization and language teaching* (pp. 83-100). London; New York : Routledge.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 151-161. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2812>
- Lam, W. S. E. (2004). Second language socialization in a bilingual chat room: global and local considerations. *Language Learning & Technology*, 8(3), 44-65. Repéré à <http://www.lltjournal.org/item/2471>
- Lam, W. S. E. & Kramsch, C. (2003). The ecology of an SLA community in computer-mediated environments in leather. Dans J. Leather & J. Van Dam (Éds), *Ecology of language acquisition*. Dordrecht; Boston : Kluwer Academic Publishers. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/700e/92c82f6def0325e545b593aa21504798d547.pdf>
- Lam, W. S. E., & Rosario-Ramos, E. (2009). Multilingual literacies in transnational digitally mediated contexts: an exploratory study of immigrant teens in the United States. *Language and Education*, 23(2), 171-190.
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S. & Peck, C. (Éds). (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Lenz, P. & Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Assessment2010_Lenz_FRrev.pdf
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin : Authentik Language Learning Resources Ltd. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94. <https://doi.org/10.1093/applin/20.1.71>
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319-326.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Chichester : John Wiley & Sons.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259-278. Repéré à <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x/abstract>
- Long, M. H. (1985). A role for instruction. Dans K. Hyltenstam & M. Pienemann (Éds), *Modelling and assessing second language acquisition* (Clevedon Avon, pp. 77-99). San Diego : Multilingual Matters.

- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Dans K. De Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Éds), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (Vol. 2, pp. 39-52). Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins Publishing.
- Lory, M.-P. & Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice – Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 6(1), 27-38.
- Martinez, P. (2011). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses universitaires de France.
- Meißner, F.-J. (2012a). À la recherche des origines d'une didactique du plurilinguisme. Dans B. Colombat, J.-M. Fournier, & V. Raby (Éds), *Vers une histoire générale de la grammaire française: matériaux et perspectives. Actes du colloque international de Paris (HTL-SHESL, 27-29 janvier 2011)* (pp. 533-550). Paris : Champion.
- Meißner, F.-J. (2012b). Redinter. Interkomprehension. Dans C. Fäcke, H. Martinez, & F.-J. Meißner (Éds), *Mehrsprachigkeit: Bildung - Kommunikation - Standards. 3. Bundeskongress des GMF. 16.-18. September 2010, Universität Augsburg* (pp. 234-238). Stuttgart : Klett.
- Meißner, F.-J., Beckmann, C. & Schröder-Sura, A. (2009). *Mehrsprachigkeit fördern, Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Narr. Repéré à http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/download/facette1_deutschland.pdf
- Meißner, F.-J., Meißner, C., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen : Shaker.
- Melo-Pfeifer, S. & Reimann, D. (2018). Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum. Dans S. Melo-Pfeifer & D. Reimann (Éds), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland: State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven* (p. 187). 15-27 : Narr Francke Attempto Verlag.
- Meurier, G. (1558). *Coniugaisons, regles, et instructions, mout propres et necessairement requises, pour ceux qui desirent apprendre françois, italien, espagnol, et flamen ...* Anvers : Van Waesberghe.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Moore, D. & Simon, D. (2002). Déritualisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16). Repéré à <http://aile.revues.org/1374>
- Morkötter, S. (2016). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe: Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen : Narr Francke Attempto.
- Netten, J. & Germain, C. (2005). Pedagogy and second language learning: Lessons learned from Intensive French. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(2), 183-210. Repéré à <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19775>
- Neuner, G. (2003). Le concept de plurilinguisme et la didactique de langue tertiaire. Dans G. Neuner & B. Hufeisen, *Mehrsprachigkeitskonzept, Tertiärsprachen, Deutsch nach Englisch* (pp. 13-35). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge; New York : Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2006). Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining 'Task'. *Asian EFL Journal. Special Conference Proceedings volume: task-based learning in the Asian context*, 8(3), 12-18.

O'Dowd, R. (2012). Intercultural communicative competence through telecollaboration. Dans J. Jackson (Éd.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 340-356). Oxon : Routledge.

O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of virtual exchange*, (1). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve>

O'Dowd, R. & Ritter, M. (2006). Understanding and Working with « Failed Communication » in telecollaborative exchanges. *CALICO Journal*, 23(3), 623-642. Repéré à <https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=112>

Ollivier, C. (2010). Ecriture collaborative en ligne: une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 15(2), 121-137. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-121.htm>

Ollivier, C. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension. *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, 10(1), 5-27. Repéré à <https://journals.openedition.org/rdlc/1485>

Ollivier, C. (2017). L'interproduction : entre foreigner talk et spécificité en intercompréhension. Dans C. Degache & S. Garbarino (Éds), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension* (pp. 337-352). Grenoble : UGA éditions.

Ollivier, C. & Projet e-lang. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Strasbourg; Graz : Editions du Conseil de l'Europe. Repéré à <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf>

Ollivier, C., & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien : Praesens.

Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. (S.I.): Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203846223>

Phillips, A. (2010). *Gender and culture*. Cambridge : Polity Press.

Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. Dans G. Crookes & S. M. Gass (Éds), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 9-34). Clevedon : Multilingual Matters.

Pierozak, I. (2007). Communication électronique et construction de compétences en langue autre, hors contexte pédagogique. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (36), 189-210. Repéré à <http://lidil.revues.org/2573>

Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford; New York : Oxford University Press.

Prudent, L.-F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, (61), 13-38. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/41681095>

Prudent, L.-F., Tupin, F. & Wharton, S. (2005). Introduction générale. Dans L.-F. Prudent, F. Tupin, & S. Wharton (Éds), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (2ème). Berne : Peter Lang.

Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris; Saint-Cloud : Didier-Crédif.

- Puren, C. (1998). Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères. *Les cahiers pédagogiques*, (360), 13-16.
- Puren, C. (2009). Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle. *Site de l'APLV*. Repéré à <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>
- Reissner, C. (2012). Der Status quo der Interkomprehension im Saarland. Ein Beispiel für Wissenstransfer aus der Universität in die Schule. *Redinter-Intercompreensão*, 4. Repéré à www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-4
- Rheinfelder, H. (1926). *Vergleichende Sprachbetrachtung im neusprachlichen Unterricht*. München : Hueber.
- Richer, J.-J. (2007). Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du F.L.E. *Eclectisme méthodologique en contexte chinois. Sa perception théorique et ses pratiques. Synergies Chine*, (2), 27-34. Repéré à <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine2/richer.pdf>
- Richert, H. (Éd.). (1925). *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens*. Berlin : (s.n.).
- Riley, P. (2003). Drawing the threads together. Dans D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (Éds), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 237-252). Dublin : Authentik.
- Robinson, P. (2011). Task-based language learning: A review of issues. *Language Learning*, 61, 1-36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00641.x>
- Roussel, S. & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues*. Paris : Retz.
- Roussel, S. & Tricot, A. (2017). Emile/CLIL, EMI vs TCC : des espaces de recherche si proches et si lointains. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 3(20). <https://doi.org/10.4000/alsic.3126>
- Rüschhoff, B. (1997). Neue Medien als Mittel der Förderung authentischer Lerninhalte und Aufgabenstellungen im Fremdsprachenunterricht. Dans F.-J. Meißner (Éd.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag* (pp. 107-117). Tübingen : Gunter Narr.
- Saarland Ministerium für Bildung. (2010). *Sprachenkonzept Saarland 2011. Neue Wege zur Mehrsprachigkeit im Bildungssystem*. Saarbrücken : Saarland Ministerium für Bildung.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions logiques.
- Schröder-Sura, A., Candelier, M., & Melo-Pfeifer, S. (sous presse). L'intégration des approches plurielles dans les manuels d'allemand langue seconde en Allemagne. Dans *Livre du 6ème congrès EDiLiC, pour une éducation langagière plurilingue, inclusive et éthique, 7-9 juillet, Győr (Hongrie)*. (S.l.) : (s.n.).
- Searle, J. R. (1969a). *Les actes de parole*. Paris : Hermann.
- Searle, J. R. (1969b). *Speech acts: An essay in the philosophy of language* (Vol. 626). Cambridge : Cambridge university press.
- Shintani, N. (2015). The incidental grammar acquisition in focus on form and focus on forms instruction for young beginner learners. *TESOL Quarterly*, 49(1), 115-140. <https://doi.org/10.1002/tesq.166>

- Skehan, P. & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1(3), 185-211.
- Tella, S. (1996). Foreign languages and modern technology: harmony or hell? In M. Warschauer (Éd.), *Telecollaboration in foreign language learning: proceedings of the Hawaii symposium* (p. 3-17). Honolulu: Univ. of Hawaii Press.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93. Repéré à <http://www.hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Thorne, S. L., Black, R. W. & Sykes, J. M. (2009). Second language use, socialization, and learning in internet interest communities and online gaming. *Modern Language Journal*, 93(SUPPL. 1), 802-821.
- Thorne, S. L. & Fischer, I. (2012). Online gaming as sociable media. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication. Médias sociaux et apprentissage des langues : (r)évolution ?*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2450>
- Tremblay, N. A. (1986). *Apprendre en situation d'autodidaxie: une étude des besoins des apprenants et des compétences des intervenants*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Tremblay, Nicole Anne. (1996). Quatre compétences-clés pour l'autoformation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (1-2), 153-176.
- Trevis, A. (1979). Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones. *Encrages*, 44-52.
- Tupin, F. (2002). L'éveil aux langues: entre recherche des effets et reflets de l'interculturalité des approches scientifiques. Dans *Un état des savoirs à La Réunion* (pp. 259-264). Saint André : ADSFOI.
- Van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. Dans K. Van den Branden (Éd.), *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- van Ek, J. A. (1976). *The threshold level for modern language learning in schools*. London : Longman.
- van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (1991). *Threshold Level 1990. Revised and corrected edition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Wandruszka, M. (1981). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München : Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Wandruszka, M. (1986). Wege zur Mehrsprachigkeit an unseren Schulen. Dans B. Narr & H. Wittje (Éds), *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Festschrift für Els Oksaar zum 60. Geburtstag - Language acquisition and multilingualism* (pp. 223-234). Tübingen : Narr.
- Warschauer, M. (1996). Preface. Dans M. Warschauer (Éd.), *Telecollaboration in foreign language learning : proceedings of the Hawaii Symposium* (p. ix). Honolulu : Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa ; Distributed by University of Hawaii Press.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague : Mouton Publishers.
- Welsch, W. (1999). Transculturality: The puzzling form of cultures today. *Spaces of culture: City, nation, world*, 194-213.

Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? Dans L. Darowska, C. Machold, & T. Lüttenberg (Éds), *Hochschule als transkultureller Raum* (pp. 39-66). Bielefeld : transcript Verlag. Repéré à <http://www.fhchp.de/wp-content/uploads/2017/01/Welsch-Was-ist-eigentlich-Transkulturalitaet.pdf>

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford : Oxford University Press.

Wigham, C. & Chanier, T. (2013). Les mondes synthétiques : un terrain pour l'approche Emile dans l'enseignement supérieur? Dans C. Ollivier & L. Puren (Éds), *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues. Recherches et applications*. (pp. 77-93). Paris : Clé International.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier. (Google-Books-ID: 6mQlnAEACAAJ).

Zydati, W. (2007). Bilingualer Fachunterricht in Deutschland: eine Bilanz. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, (36), 8-25.



Cnesco

Carré Suffren

31-35 rue de la Fédération

75 015 Paris

cnesco.communication@education.gouv.fr

École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation

19 allée de Fontenay

69 007 Lyon

conf.consensus.ife@ens-lyon.fr