



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

COMPETENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE

Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire

Parution initiale : 1997

**Vers un Cadre Européen Commun de référence
pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes:
*études préparatoires***

Daniel COSTE, Danièle MOORE et Geneviève ZARATE

Version révisée : 2009

Division des Politiques linguistiques, Strasbourg

www.coe.int/lang/fr

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe ni du Secrétariat.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle doivent être adressées au Directeur de l'Education et des Langues du Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex (decs-lang@coe.int).

Sommaire

AVANT-PROPOS	v
Introduction	vii
1. Considérations liminaires	9
1.1 <i>Objet de l'étude</i>	9
1.2 <i>De quelques paradoxes</i>	9
1.2.1 Compétence de communication et modèle du natif	9
1.2.2 Compétence de communication et dimensions culturelles.....	9
1.2.3 Le « pluri », le « bi » et l' « inter »	10
2. Première approche et options générales	11
2.1 <i>Une compétence plurilingue et pluriculturelle: essai de caractérisation</i>	11
2.1.1 Un déséquilibre ordinaire	11
2.1.2 Une compétence plurielle pour une identité langagière et culturelle	11
2.1.3 Compétence partielle et compétence plurielle.....	12
2.1.4 Une compétence évolutive et malléable	12
2.2 <i>Orientations majeures</i>	13
2.2.1 Positions et assertions	13
2.2.2 Organisation générale.....	13
3. L'expérience plurilingue et pluriculturelle ordinaire et la scolarisation	13
3.1 <i>L'expérience ordinaire de la pluralité langagière et culturelle</i>	13
3.2 <i>Les tendances historiques et institutionnelles lourdes de la première scolarisation</i>	14
4. La compétence plurilingue	16
4.1 <i>La notion de compétence plurilingue</i>	16
4.2 <i>Plurilinguisme et semilinguisme</i>	17
4.3 <i>La compétence plurilingue: gérer le déséquilibre</i>	18
4.4 <i>La compétence plurilingue et le parler bilingue</i>	19
4.5 <i>La compétence plurilingue: principes pour une description</i>	19
5. La compétence pluriculturelle: principes descriptifs	20
5.1 <i>La notion de compétence pluriculturelle</i>	20
5.2 <i>Principes pour une description de la compétence pluriculturelle</i>	21
5.2.1 Trajectoires familiales et capital pluriculturel.....	21
5.2.2 Capital pluriculturel, marché et stratégies identitaires	22
5.2.3 Les stratégies identitaires du plurilingue dans l'espace scolaire.....	23

6. Une école ouverte au pluriculturalisme et au plurilinguisme?	24
6.1 Les résistances au pluralisme	24
6.1.1 Acquisition scolaire et pluriculturalisme.....	24
6.1.2 Plurilinguisme et cloisonnement scolaire des langues.....	24
6.2 Pour une contribution de l'école à la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles.....	25
6.2.1 Constituer un premier « portefeuille »	26
6.2.2 Apprendre à tirer parti des ressources existantes.....	26
6.3 Curriculum de langues et scénarios curriculaires.....	27
6.3.1 Les langues ailleurs que dans les cours de langue étrangère	27
6.3.2 Les langues entre elles	27
6.3.3 Pluralité des langues et des cultures, disciplines non linguistiques, projet d'école	28
6.3.4 Retour sur la notion de compétence partielle	28
6.3.5 Vers des scénarios curriculaires.....	31
6.4 Apprentissages extra-ou post-scolaires et évaluation	33
7. Récapitulation	34
ANNEXES	36
Mathias, Wolfgang, Maria, Albert, Martine et les autres (Entretiens recueillis et présentés par Geneviève Zarate)	36
Mathias	36
<i>Commentaire</i>	<i>36</i>
Wolfgang	37
<i>Commentaire</i>	<i>38</i>
Maria.....	39
<i>Commentaire</i>	<i>41</i>
Albert.....	42
<i>Commentaire</i>	<i>43</i>
Martine.....	43
<i>Commentaire</i>	<i>45</i>
BIBLIOGRAPHIE	
BIBLIOGRAPHIE INITIALE (1997)	46
BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE (2009).....	50

AVANT-PROPOS

Cette étude a d'abord été publiée en 1997, en français. À l'époque, le terme de *compétence plurilingue et pluriculturelle* introduit un nouveau concept, vaguement séditieux. L'étude défendait alors l'idée (sociolinguistique) que, parce que les locuteurs plurilingues utilisent deux ou plusieurs langues – séparément ou ensemble – dans des buts divers, dans différents domaines de la vie, avec des interlocuteurs variés et pour des besoins et usages linguistiques quotidiens de toutes sortes, il est rare que ceux-ci développent des compétences égales ou totales dans leurs langues. Au sein de ces orientations, l'accent mis sur l'individu comme *locus* et acteur du contact se traduit par le déplacement terminologique, le terme de *plurilinguisme* venant se substituer à celui de *multilinguisme* (réservé dès lors à l'étude du contact social).

Dans l'étude de 1997, l'effort de conceptualiser la nature de la *compétence plurilingue et pluriculturelle* amène à décrire celle-ci comme le capital de toute une vie, et comme un répertoire complexe et unique d'expériences coordonnées qui se développent différemment selon les biographies, les trajectoires sociales et les parcours de vie :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur 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. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12)¹

La définition proposée reconnaît ainsi que si la compétence linguistique et culturelle est en partie le produit historique de forces sociales, la compétence d'un locuteur dans plusieurs langues et cultures est singulière et unique². En outre, le concept d'« acteur social plurilingue » met l'accent sur la relation entre l'action entreprise dans un contexte donné et le recours stratégique des acteurs sociaux concernés à leurs différentes langues et à la pluralité linguistique, tout comme leurs efforts stratégiques pour dissimuler certaines composantes de leurs répertoires linguistiques et culturels.

Le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle a entraîné d'importants déplacements paradigmatiques (Coste, 2001, Zarate, 2002, Moore, 2006, voir aussi Blanchet, 2007) :

- en développant une vision globale et multiple plutôt qu'une approche segmentée des compétences linguistiques et du langage, de l'identité et de la culture ;
- en insistant sur le déséquilibre et sur l'imperfection de compétences partielles temporairement reconnues, plutôt que sur l'équilibre des compétences entre les langues ;
- en insistant sur les liens potentiels plutôt que sur la séparation de ses différentes composantes ;
- en développant une vision dynamique, située et contextualisée de la compétence, variable et évolutive dans le temps et selon les circonstances ;
- en englobant les circulations, médiations et passages entre les langues et entre les cultures ;
- en envisageant la compétence comme individuelle et singulière, et intimement liée aux parcours de vie et aux biographies personnelles et, à ce titre, soumise à l'évolution et au changement, que ce soit dans le cadre scolaire ou en dehors de celui-ci.

¹ La version française du Cadre européen commun de référence pour les langues reformule sensiblement cette définition. On y lit en effet : « On désignera par **compétence plurilingue et pluriculturelle**, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'acteur peut puiser » (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, p. 129)

² La version anglaise du *Cadre européen commun* introduit malencontreusement une erreur conceptuelle en proposant deux traductions différentes du concept en français : on y parle (à juste titre) de « compétence plurilingue et pluriculturelle » (2001, page 168) et (incorrectement) de « compétence plurilingue **et** compétence pluriculturelle » (c'est nous qui soulignons, page 133) (voir Zarate, 2009).

Les nombreuses mutations qui marquent la composition et le fonctionnement de nos sphères géopolitiques complexes sont à la fois une invitation et un défi lancés aux acteurs sociaux dans l'exercice de leur citoyenneté. À un niveau plus personnel, la construction de l'identité s'est faite plus complexe pour chaque individu. Dans le contexte européen, ces phénomènes prennent racine dans les grands changements intervenus au cours des dernières décennies, notamment la reconnaissance et l'affirmation des minorités régionales et ethniques les défis rencontrés par les États-nations dans un monde globalisé (Coste et Simon, 2009), et la diversification des types de mobilités transfrontalières (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004).

Les approches actuelles appréhendent les langues et la compétence plurilingue et pluriculturelle des locuteurs comme des systèmes fluides, dynamiques et évolutifs selon les situations et le moment (Zarate G., Lévy D., Kramsch C., 2008). Dans l'Europe contemporaine, le plurilinguisme définit la politique linguistique du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2001 et 2006) et constitue l'un des principes fondateurs des politiques d'enseignement des langues en Europe et ailleurs dans le monde (Beacco et Byram, 2007 ; Candelier, 2008 ; Meissner, 2007 ; Vandergrift, 2006). Le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle exemplifie à cet égard certaines formes de critique sociale, de questionnements épistémologiques, d'engagement intellectuel et social, tout en proposant une vision plus rationnelle et moderniste du changement, de la transformation et de l'émancipation.

Daniel Coste*, Danièle Moore**
Paris et Vancouver, août 2009

*Professeur emeritus, ENS-LSH
(École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines), Lyon, France

** Professeure, Simon Fraser University, Canada
et Diltec, Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, France

Lors de la parution de cette étude, les auteurs étaient membres du Credif
(Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français)
École Normale Supérieure de Fontenay – Saint-Cloud, France

Introduction

La présente publication s'inscrit dans une série d'études commanditées par le Conseil de l'Europe en liaison avec l'élaboration du Cadre européen commun de référence pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues vivantes. Le but de ce Cadre est de définir relativement en détail les paramètres et les catégories nécessaires pour décrire l'acte de la communication langagière humaine, ainsi que les nombreux types de savoirs, savoir-faire et attitudes mis en œuvre par les utilisateurs des langues participant à des actes de communication. Le Cadre est descriptif, et non prescriptif. Nous espérons que toutes les personnes travaillant dans le domaine des langues seront incitées à réfléchir sur leur pratique et à informer leurs « clients et leurs collègues », sous une forme à la fois cohérente et transparente, des objectifs qu'elles se fixent et des méthodes qu'elles emploient.

Daniel Coste et ses collègues de Saint-Cloud traitent ici en profondeur d'un problème qui concerne de près toutes les activités menées par le Conseil de l'Europe en faveur de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes. Comme d'autres institutions internationales, le Conseil a lutté contre une solution séduisante mais simpliste au problème de la communication internationale qui serait que tous les Européens apprennent une même langue de communication et consacrent tous leurs efforts à développer leurs compétences dans cette seule langue. Il considère en effet, pour reprendre les termes de la recommandation R(82)18 du Comité des Ministres, « que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune qu'il convient de sauvegarder et de développer, et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproque ». Depuis l'époque où ces mots ont été écrits, le nombre des États membres du Conseil de la coopération culturelle a presque doublé, et le nombre de langues nationales et régionales concernées a augmenté en proportion, beaucoup plus même si l'on prend en compte le très grand nombre de langues maternelles introduites par des populations immigrées originaires d'autres continents et utilisées quotidiennement dans les communautés qu'elles ont constituées, essentiellement dans les grands centres urbains européens. Même le plus grand des polyglottes ne pourrait espérer pouvoir communiquer dans toutes ces langues. Comment, dans ces conditions, concilier les objectifs apparemment contradictoires de la compréhension mutuelle universelle et de la diversification?

Il est clair que « les efforts considérables dans le domaine de l'éducation » doivent être flexibles et multiformes. La pression de plus en plus forte qui s'exerce en faveur de l'acquisition d'un mode de communication partagé - *Einsprachigkeit ist heilbar* - ne doit pas nous conduire à ignorer notre besoin constant de comprendre nos voisins quand ils s'expriment dans leur langue et dans le contexte de leur culture. Il est donc indispensable que les systèmes éducatifs de chaque pays cultivent une attitude ouverte envers l'expérience de l'altérité et qu'ils donnent aux jeunes les savoirs et les savoir-faire qui leur permettront de constamment développer leur compréhension de la langue et de la culture des autres peuples.

Il est important de comprendre aussi que l'intercommunication et l'interaction entre les peuples d'Europe exigent que l'on aborde les problèmes dans la perspective de l'éducation permanente. Dans tous les domaines, chacun devra - et souhaitera - consacrer une partie de sa vie adulte à découvrir la réalité plurilingue et pluriculturelle de l'Europe. L'apprentissage d'une langue ne prend pas fin avec l'acquisition à l'école d'une compétence communicative qui marquerait l'aboutissement des études; l'école est aussi et surtout une occasion d'apprendre à apprendre et d'apprendre à utiliser la langue, et elle doit rendre les élèves autonomes sous ces deux angles. Et l'acquisition de cette autonomie de l'apprentissage ne peut se réduire à n'être qu'une retombée de l'étude des langues dans le cadre du programme scolaire; elle implique le développement intentionnel d'une certaine conscience linguistique et d'un « savoir apprendre » : pour ce faire, les élèves doivent être amenés notamment à comprendre des textes dans d'autres langues que celles qu'ils étudient officiellement et pour lesquelles ils obtiendront leurs qualifications. Le Cadre européen de référence peut contribuer à faciliter cette prise de conscience réflexive et à développer l'autonomie de l'apprentissage, tandis que le Portfolio des langues permettra de valoriser concrètement les compétences de natures très diverses que l'apprenant aura acquises dans un certain nombre de langues, ainsi que la multitude de ses expériences interculturelles.

Dans la présente étude, les auteurs examinent en profondeur les nombreux facteurs interdépendants à prendre en compte dans la formulation et la mise en œuvre d'une politique langagière qui encourage

chaque apprenant à élaborer une compétence communicative intégrante couvrant un grand nombre de langues et de cultures et englobant non seulement les compétences générales aux différents niveaux mais aussi des compétences partielles et pondérées qui privilégient les savoir-faire réceptif.

Nous espérons que cette étude importante recevra toute l'attention qu'elle mérite de la part des responsables des programmes de langues et qu'elle apportera des réponses à certains des défis auxquels nous confronte l'évolution rapide de notre continent.

J.L.M. Trim, Directeur du Projet

Apprentissage des langues et citoyenneté européenne

Cambridge, mars 1997

1. Considérations liminaires

1.1 Objet de l'étude

Cette étude, qui trouve place dans la réflexion visant à élaborer un cadre commun européen de référence pour l'enseignement / apprentissage des langues, tend simplement à construire une relation entre, d'une part, la notion de compétence de communication, qui a connu différents aléas mais continue de s'avérer féconde et, d'autre part, les perspectives de maintien et de promotion d'un pluralisme linguistique et culturel, à la fois réalité avérée et enjeu politique dans l'Europe d'aujourd'hui aussi bien qu'en d'autres lieux. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle s'inscrit dans cette articulation.

Mettre en avant la notion de compétence à communiquer c'est, d'entrée, privilégier l'acteur social qui possède et développe cette compétence, conçue comme un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers, permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé.

Insister sur le respect et le progrès du pluralisme linguistique et culturel, c'est non seulement constater la pluralité des langues et des cultures qui sont et font l'Europe, mais aussi poser que ce plurilinguisme et ce pluriculturalisme ne sauraient consister en la simple juxtaposition de communautés distinctes. Ils relèvent d'échanges et de médiations, selon des formes et des combinaisons plurielles, par le biais d'acteurs participant eux-mêmes de plusieurs langues et de plusieurs cultures.

Parler de compétence plurilingue et pluriculturelle c'est donc s'intéresser à la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer dans des langues et des cultures différentes, de jouer des rôles d'intermédiaires, de médiateurs linguistiques et culturels, à même aussi de gérer et de remodeler cette compétence plurielle au cours de leur trajectoire personnelle.

1.2 De quelques paradoxes

Ce domaine d'étude se trouve, notamment dans ses rapports à l'enseignement / apprentissage, marqué par différents paradoxes qui, pour être bien connus, n'en pèsent pas moins sur la réflexion et l'intervention.

1.2.1 *Compétence de communication et modèle du natif*

Quels que soient les traits d'origine de la notion de compétence de communication (Hymes soulignait bien l'hétérogénéité des communautés linguistiques et des compétences individuelles), elle s'est développée, en relation à l'enseignement des langues, sur le modèle du natif communicateur idéal: la compétence de communication (comme distincte de la compétence strictement linguistique) est caractérisée par les capacités, les connaissances et les dispositions de type sociolinguistique et pragmatique de locuteurs implicitement présumés natifs monolingues ou, du moins, considérés comme opérant dans des instances de communication endolingue (c'est à dire mettant en présence des personnes réputées avoir une connaissance parfaite et homogène des ressources du médium utilisé, langue première pour ces personnes). Les objectifs d'apprentissage de langue étrangère, y compris les différents Niveaux-seuils, sont délimités en creux par rapport à cette compétence du natif et, en outre, l'apprenant n'est pas explicitement pris en compte comme sujet plurilingue (pouvant faire appel par exemple aux ressources de sa langue maternelle, voire d'une autre langue étrangère déjà quelque peu connue).

1.2.2 *Compétence de communication et dimensions culturelles*

Là encore, même si, d'un point de vue épistémique, la notion de compétence de communication entretient évidemment chez Hymes des rapports à l'anthropologie culturelle, la tendance dominante dans le secteur de l'enseignement / apprentissage des langues, sous l'influence notamment d'une certaine conception de la pragmatique linguistique, a été de privilégier les lectures de la compétence à communiquer en termes plus langagiers que culturels. Ainsi, l'attention a été davantage donnée à la multiplicité des moyens d'expression d'actes ou fonctions de langage posés comme largement communs et transversaux, aux dépens de la variété des conditions culturelles dans lesquelles ces

actes et fonctions se réalisent et trouvent des significations spécifiques. La variation intra et interlinguistique a été plus valorisée que la différenciation intra et interculturelle.

En apparence, il n'y a dans ce constat rien que de très normal si la visée est d'abord d'apprendre telle ou telle langue étrangère et dès lors que l'on considère que cet apprentissage ne rencontre pas d'obstacle culturel majeur; ou encore dès lors que l'on estime que ce qui est nécessaire de découverte culturelle viendra en quelque sorte « avec » la langue ou en sus (pour peu que les circonstances et supports d'apprentissage soient suffisamment « authentiques »). Mais il n'en va pas de même si les résistances culturelles pèsent plus lourd ou si on ne retient pas comme principe l'affirmation d'une relation forte entre langue et culture, relation trop souvent invoquée pour donner à croire qu'apprendre une langue à des fins de communication permet, chemin faisant, de glaner la culture nécessaire à ces mêmes fins.

En tout état de cause, sauf sans doute dans le cas de ce qu'on a appelé « pédagogie interculturelle » et dans des expériences d'éveil (ce que l'anglais dit *awareness*), la prise de conscience de la pluralité des cultures (y compris celles présentes dans un même groupe d'apprenants) et la capacité à percevoir, observer, objectiver et vivre cette pluralité n'entrent que très exceptionnellement en ligne de compte, dans le projet d'enseignement / apprentissage, au titre d'un développement de la compétence à communiquer.

1.2.3 Le « pluri », le « bi » et l' « inter »

Si, pour ce qui relève de l'aménagement et des politiques linguistiques, la pluralité des langues et des cultures constitue une donnée fondamentale, dès longtemps intégrée à l'analyse avec ses dimensions ethnologiques et sociologiques, il n'en va pas de même pour les travaux sur l'acquisition, les approches psychologiques et l'enseignement / apprentissage des langues, où prévalent nettement les modèles qu'on pourrait dire binaires quant aux modes de contact entre deux langues ou entre deux cultures. Cette distinction entre *pluri* d'un côté, et *bi* de l'autre, répond certes à des raisons d'ordre méthodologique et à la différence des angles et des objets d'étude; mais elle a contribué à induire des représentations individuelles et collectives non neutres.

Le *bi*, duo, duel ou couple, mobilise des images d'équilibre ou de déséquilibre, de communion ou de distinction, de dialogue ou d'opposition. Les termes mêmes de *bilingue* et de *bilinguisme* se prêtent, dans l'usage courant mais aussi parfois entre spécialistes, à des ambiguïtés dont il sera fait état par la suite. D'une autre part, des expressions comme « dialogue des cultures » semblent transférer au domaine culturel la métaphore d'une relation binaire. Et il est clair que des paires telles que « langue maternelle / langue étrangère » (au singulier), « langue source / langue cible », non seulement maintiennent cette forme de dichotomie mais véhiculent souvent l'idéal inatteignable d'un bilinguisme « parfait ».

Le *pluri*, entendu comme « plus de deux », a tôt fait d'évoquer, dans bien des analyses, une complexité ingérable et incontrôlable et, du coup, de susciter le recours nécessaire à une instance unificatrice ou dominante, choisie à l'intérieur ou en dehors de cette pluralité attestée. De même que, dans des pays anciennement colonisés où se trouvent en présence un nombre important de langues, celle de l'ancien colonisateur peut rester durablement langue de scolarisation, de même dans une classe de langue étrangère où se trouvent des apprenants d'origines linguistiques plurielles, cette multiplicité justifie l'usage exclusif de la langue cible. De même encore, d'un point de vue historique, la constitution de l'unité nationale est passée, dans bien des pays, par la réduction des langues « régionales » tout autant que des « particularismes » culturels. Le *pluri* entraîne parfois un appel ou un retour à l'*uni*. Et si déjà des interrogations continuent à circuler quant aux inconvénients éventuels ou supposés d'un bilinguisme précoce, on devine de quels soupçons peut être l'objet, quant à la santé cognitive des personnes ou à la bonne marche des nations, la promotion d'un plurilinguisme qui ne serait plus seulement l'apanage de ces individus d'exception que l'usage habituel désigne non du terme de *plurilingue*, mais de celui de *polyglotte*.

L'*inter*, indicateur de relation et non de simple juxtaposition, oscille entre le mode du *bi* et celui du *pluri*: si la notion d'*interlangue* est bien placée sous le signe de la dualité, la thématique de l'*interculturel* joue tantôt sur le mode du « deux » (relations entre deux cultures ou existence d'une culture mixte ou apparition d'un entre-deux), tantôt sur celui du « plus de deux » (intersection, interpénétration, interférence ou inter-construction et inter-définition de plusieurs cultures). Mais on soulignera que la plupart des usages d'*inter* dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues et des

cultures semblent bien renvoyer aux acteurs, apprenants et communicateurs, et à la compétence qu'ils possèdent ou doivent acquérir.

2. Première approche et options générales

Si le rappel de ces divers paradoxes était nécessaire, c'est aussi qu'il y a lieu de souligner combien la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, importante dans la perspective rappelée au seuil de cette étude, n'a guère actuellement statut d'évidence dans la réflexion didactique, non plus que dans les mises en œuvre pédagogiques. Elle demande une élaboration que les options et analyses ici présentées ne font qu'amorcer.

2.1 Une compétence plurilingue et pluriculturelle: essai de caractérisation

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. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.

2.1.1 Un déséquilibre ordinaire

Ainsi définie en première approximation, une compétence plurilingue et pluriculturelle se présente généralement comme déséquilibrée. Et ce de différentes manières:

- le niveau de maîtrise générale peut varier selon les langues;
- le profil des capacités langagières peut être différent d'une langue à d'autres (par exemple: excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement, une troisième langue n'étant contrôlée en partie que pour la compréhension écrite, sans véritable accès à l'oral);
- le profil multiculturel peut présenter une configuration autre que le profil multilingue (par exemple: bonne connaissance d'une culture d'une communauté dont on connaît mal la langue ou faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante).

En raison de ce déséquilibre, la compétence plurilingue et pluriculturelle se caractérise aussi par le fait que, dans sa mise en œuvre, les *stratégies* mobilisées pour la réalisation de tâches à dimensions langagières peuvent varier suivant les langues ou les combinaisons de langues auxquelles il est fait recours. Ainsi, des *savoir-être* soulignant l'ouverture, la convivialité, la bonne volonté (dans la gestualité, les mimiques, la proxémie générale), peuvent, dans une langue dont on maîtrise mal la composante linguistique, compenser cette relative déficience au cours de l'interaction avec un natif, alors que, dans la langue mieux maîtrisée, le même acteur pourrait avoir une attitude plus distante ou plus réservée. La *tâche* impliquant une activité langagière pourra aussi être redéfinie, le message linguistique redimensionné ou redistribué différemment en fonction des ressources dont l'acteur dispose effectivement, de la représentation qu'il se fait de ces ressources, ou de la représentation qu'il a des ressources de son interlocuteur (par exemple: recours possible ou non à des formes d'alternance codique, de « parler bilingue », en passant d'une langue à une autre dans une même séquence d'échange).

2.1.2 Une compétence plurielle pour une identité langagière et culturelle

Autre trait en effet d'une compétence plurilingue et pluriculturelle: ne résultant pas d'une simple addition de compétences monolingues, elle autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux. Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue. Un même répertoire, ensemble plus riche de variétés langagières et d'options à disposition, permet donc aussi des choix reposant sur cette variation interlinguistique, lorsque les circonstances le permettent.

C'est dire encore que la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle favorise l'émergence d'une conscience linguistique, d'une forme d'*awareness*, voire de stratégies métacognitives

qui permettent à l'acteur social de prendre connaissance et de garder contrôle de ses modes « spontanés » de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière.

En outre, cette expérience du plurilinguisme et du pluriculturalisme

- tire parti des composantes sociolinguistique et pragmatique préexistantes dans la compétence à communiquer mais les complexifie en retour,
- installe une meilleure perception de ce qu'il y a de général et de ce qu'il y a de spécifique dans les organisations linguistiques de langues différentes,
- est de nature à affiner les savoir-apprendre et les capacités à entrer en relation avec l'autre et le nouveau.

Et du coup, elle peut accélérer en quelque manière des apprentissages ultérieurs dans le domaine langagier et culturel. Ceci, même si la compétence plurilingue et pluriculturelle se présente comme « déséquilibrée » et si la maîtrise de telle ou telle langue demeure « partielle ».

Il est possible d'ajouter que, si la connaissance d'une langue et d'une culture étrangères ne conduit pas toujours à dépasser ce que peut avoir d'éthnocentrique la relation à la langue et à la culture « maternelles » et peut même avoir l'effet inverse, la connaissance de plusieurs mène, elle, plus sûrement à un tel dépassement, tout en enrichissant le potentiel d'apprentissage.

C'est dans ce type d'analyse que le respect de la diversité des langues et la recommandation d'apprendre plus d'une langue étrangère en contexte scolaire prennent tout leur sens. Il ne s'agit pas seulement d'un choix de politique linguistique à un moment déterminé de l'histoire, par exemple, de l'Europe, ni même - si importante soit cette visée - de donner de meilleures chances d'avenir à des jeunes capables de recourir à plus de deux langues. Il s'agit bien aussi d'aider les apprenants

- à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité;
- à développer leurs capacités d'apprenants à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres.

2.1.3 Compétence partielle et compétence plurielle

Dans cette même perspective, la notion de *compétence partielle* dans une langue donnée trouve sa place: il ne s'agit pas de se satisfaire, par principe ou par réalisme, d'une maîtrise très limitée d'une langue étrangère, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, est partie d'une compétence plurilingue *plurielle* qu'elle enrichit. Il s'agit aussi de préciser que cette compétence dite *partielle* est en même temps une compétence *fonctionnelle* par rapport à un objectif délimité que l'on se donne. La compétence partielle peut concerner des *activités langagières* (par exemple de réception: mettre l'accent sur le développement d'une capacité de compréhension orale, ou écrite); elle peut concerner un *domaine* particulier et des *tâches* spécifiques (permettre par exemple à un employé de la poste, dans son domaine professionnel, de réaliser la tâche qui consiste à fournir des renseignements à des clients étrangers d'une langue donnée sur les opérations postales les plus courantes). Mais elle peut aussi avoir trait à des *compétences générales individuelles* (par exemple des *savoirs* autres que langagiers sur les caractéristiques et les acteurs de langues et de cultures autres), pour autant que ce développement complémentaire de telle ou telle dimension des compétences établies réponde à une fonctionnalité. En d'autres termes, la notion de compétence partielle est à resituer, positivement, par rapport à celle de compétence pluriculturelle et plurilingue: une compétence acquise dans une langue est partielle dans la mesure où elle est partie d'une compétence plurilingue qui l'englobe et dans la mesure où, s'agissant de cette langue, elle « encapacite » l'acteur considéré pour certaines activités langagières ou pour certains contextes d'usage plus que pour d'autres activités ou d'autres contextes d'usage.

2.1.4 Une compétence évolutive et malléable

La compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas ici considérée comme stabilisée et (dés)équilibrée de telle ou telle manière une fois pour toutes. Selon la trajectoire de l'acteur social, la configuration de cette compétence évolue, s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir. Effet normal des déplacements professionnels, géographiques, familiaux, ainsi que de l'évolution des intérêts personnels.

2.2 Orientations majeures

2.2.1 Positions et assertions

Ces différents préliminaires posés, il faut préciser que l'étude s'inscrit à l'intérieur d'un jeu d'assertions, relevant, selon les options qu'on adopte, du constat, de l'hypothèse forte ou du postulat:

- tout acteur socialisé est un sujet qui a été à quelque degré exposé au pluralisme linguistique et culturel;
- l'école, dans la mesure où elle joue un rôle déterminant dans la socialisation, participe à la mise en place de cette expérience du plurilinguisme et du pluriculturalisme, fût-ce à son insu ou avec des effets contre-productifs;
- l'enjeu majeur d'une formation en langues, tout particulièrement pour l'école, est de contribuer au développement d'une compétence rassemblant, fonctionnalisant, accroissant et valorisant ce capital d'expérience plurilingue et pluriculturelle;
- une telle contribution suppose, pour l'école, un décloisonnement interne (entre les disciplines) et externe (entre lieux et moments d'apprentissage d'un côté, leur environnement de l'autre);
- du coup, la conception d'ensemble du curriculum de langues importe au premier chef;
- mais la fonction de l'école, pour fondamentale et structurante qu'elle soit, et pour plus affirmée qu'elle doit devenir dans la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, s'insère dans des trajectoires, des parcours de vie, des histoires individuelles et familiales autrement décisives et remodelantes dans la relation à la pluralité des langues et des cultures.

2.2.2 Organisation générale

L'organisation d'ensemble de l'étude, après formulation de ses options majeures, répond à l'ordre suivant:

- Dans un premier temps, on rappelle que la socialisation première passe en général aussi par une expérience de la pluralité linguistique et culturelle, expérience que l'école ignore souvent.
- Un second temps, plus développé, précise certains aspects de la compétence plurilingue, en étendant la portée de travaux consacrés au bilinguisme.
- Un troisième, symétrique et complémentaire, permet de préciser la notion de compétence culturelle, en la décrochant en partie, à dessein, des dimensions linguistiques.
- Le quatrième fait retour sur la situation de l'école en traitant de ses aspects curriculaires et en la replaçant au regard des parcours et trajectoires de vie des acteurs sociaux.
- Une annexe permet, sur cas concrets, d'exemplifier et de commenter quelques uns de ces parcours.

3. L'expérience plurilingue et pluriculturelle ordinaire et la scolarisation

3.1 L'expérience ordinaire de la pluralité langagière et culturelle

Il est paradoxal que la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle risque de passer pour un objectif ambitieux, voire irréaliste ou dangereux, alors même que, dans pratiquement toutes les communautés contemporaines, l'expérience de la pluralité des langues et des cultures intervient très tôt et se fait très largement.

En effet, si, dans le passé, des communautés isolées, monolingues, homogènes (quant à leurs modes de vie, à leurs normes, à leurs traditions et à leurs pratiques) ont existé et perduré dans un univers de référence à culture et langue uniques (même s'il devait bien y avoir, dans la réalité connue et dans les mythes, quelques frontières, un ailleurs peuplé d'autres, différents dans leurs manières et leurs parures...), on aurait quelque peine à trouver aujourd'hui des groupes humains pour lesquels la variation des langues et des cultures ne soit pas intégrée au vécu empirique quasi quotidien. Pour des raisons tant d'ouverture et d'exposition externes que de différenciation interne.

D'un côté, tous les acteurs sociaux d'une communauté donnée se trouvent, dès leur plus jeune âge, au contact soit direct (du fait du tourisme, de la migration) soit médiatisé (par les moyens d'information et de distraction) de cultures et de langues étrangères. Quelle que soit la manière dont cette expérience est perçue, appréciée (valorisée, ignorée, dévalorisée), structurée (suivant les langues et les cultures de contact), notamment sous l'influence de l'environnement familial ou du groupe de pairs, elle existe pour chaque enfant et s'accompagne dès lors de représentations et d'attitudes à l'égard de ces langues et cultures rencontrées.

D'un autre côté, à l'intérieur d'une communauté réputée de même langue et de même culture, les variétés et sous-ensembles d'ordres divers (tenant entre autres aux appartenances socio-économiques, générationnelles, professionnelles, aux types et niveaux de formation) abondent. Et là encore, la socialisation première rencontre inéluctablement cette forme de pluralité langagière et culturelle, distincte certes du plurilinguisme et du pluriculturalisme entendus au sens habituel, mais non moins génératrice de représentations sociales portant sur cette disparité des pratiques, tant langagières que culturelles.

On ajoutera que, pour l'exposition externe comme pour la différenciation interne, l'expérience première, si générale qu'elle soit, présente des caractéristiques distinctes suivant les contextes d'origine et les parcours initiaux des enfants: sans même considérer ici le cas des jeunes issus de l'immigration ni celui des familles à couple dit « mixte » (parents d'origines linguistiques différentes), l'expérience « précoce » du plurilinguisme et du pluriculturalisme diffère sensiblement selon qu'il s'agit, ici, d'un tout jeune villageois, vivant dans un milieu relativement homogène du point de vue socio-économique et socioculturel mais exposé à la télévision et au passage saisonnier de touristes et vacanciers de la ville et d'autres lieux ou, là, d'un tout jeune citadin d'une ville à la population variée où la présence de l'étranger et les formes d'altérité culturelle et langagière sont réalités quotidiennes. En d'autres termes, l'expérience plurilingue et pluriculturelle est très tôt diversifiée et présente inévitablement des déséquilibres quant aux modes et aux degrés d'exposition à telles autres langues ou variétés et à telles autres communautés et pratiques culturelles.

Dans tout ce qui vient d'être rappelé à propos de la relation première à la pluralité, il n'a été question, à propos de cas « ordinaires », que d'expérience ou d'exposition. Il ne s'agit pas de mise en place d'une compétence à communiquer qui intégrerait déjà une telle pluralité. Ce n'est pas dire que de telles formes d'expérience et d'exposition n'aboutissent pas à des savoirs et savoir-faire, même très limités, qui autorisent un échange avec l'autre. Mais on ne préjuge pas, à ce point de l'analyse, du développement d'une compétence pluriculturelle ou plurilingue, au sens circonscrit dans la présente étude. On ne pose pas non plus que cette relation première soit toujours favorable à une construction compétentielle ultérieure: les représentations induites par ces premiers contacts peuvent tout aussi bien, dans certains cas, se constituer en obstacles à l'apprentissage linguistique ou à la découverte culturelle.

3.2 Les tendances historiques et institutionnelles lourdes de la première scolarisation

C'est une banalité de relever que la scolarisation première, pour la plupart des traditions scolaires, opère dans le sens d'une recherche d'unification plus que dans celui d'une éducation à la différence. Bon nombre de facteurs vont dans ce sens, sur lesquels il n'y a pas lieu d'insister longuement, mais qui peuvent, pour certains, être brièvement mentionnés.

- a) Fondamentalement, l'école, du moins s'agissant d'enseignement public, contribue à la formation de citoyens partageant les mêmes valeurs et notamment celles qui constituent leur ensemble en peuple et en nation. Dans la plupart des pays européens (y compris dans des pays officiellement plurilingues comme la Suisse ou la Belgique), cette fonction majeure de l'école est censée s'effectuer par le biais d'une langue nationale (ou d'une parmi les langues nationales), quelle que soit la langue d'origine et la pratique familiale des enfants scolarisés. Dans nombre de cas aussi, cette langue de scolarisation (voire, plus limitativement, la variété ou le standard de cette langue que privilégie l'école) a été choisie non seulement à l'exclusion de langues par ailleurs présentes dans le pays et chez les élèves, mais aussi de variétés régionales ou sociolectales de la même langue.
- b) La justification idéologique - mais aussi pédagogiquement construite - de cette option se situe en outre dans une visée de promotion individuelle et non pas seulement de cohésion nationale: cette scolarisation dans un seul vecteur linguistique va, au moins à moyen terme, dans le sens d'une égalité ou d'une égalisation des chances, pour un avenir où la maîtrise du langage pèsera lourd dans le succès des études, l'insertion sociale et la réussite professionnelle.

- c) Le processus d'alphabétisation, apprentissage des actes lexique et graphique, composante et objectif majeurs de la première scolarisation, est souvent aussi pensé comme devant s'asseoir d'abord dans une langue et une seule, sous peine de confusion ou de retard préjudiciable.
- d) Pour ce qui est des références culturelles, l'histoire et la géographie du pays de l'école, la mise en mémoire de faits, de dates, de noms de lieux et de personnages ont longtemps eu et poursuivent souvent encore des finalités d'unification et de civilisation (au sens actif du terme). Dans ce mouvement, la différenciation interne et la pluralité externe n'ont guère de place, sauf à participer des mêmes valeurs (la diversité des paysages français lue en termes de richesse équilibrée, de forme de complétude) ou à servir de faire valoir (les terres de colonisation longtemps « exotisées », voire « sauvagisées » pour mieux mettre en relief l'œuvre du civilisateur).

Se construit dans ce processus une certaine lecture des frontières et des voisins au-delà de ces frontières. La stabilisation et l'affirmation identitaires sont censées passer par cette centration sur une langue, une histoire, un pays, une littérature, à côté et autour de quoi se dessinent des limites, des marges, des ailleurs. Certes, la pluralité n'est pas niée, d'autant moins qu'elle a sa place dans la construction de l'identité, mais elle n'est pas pleinement prise en compte ni, *a fortiori*, intégrée.

Dans toute cette orientation classique de la scolarisation première, on voit bien que l'expérience plurilingue et pluriculturelle que porte chaque enfant (et, plus encore, chaque classe rassemblant des parcours individuels d'enfants), non seulement ne trouve pas facilement place, mais semble aller à l'encontre du projet éducatif.

On pourrait bien entendu s'attarder ici sur des cas autres, attestés en Europe, présentant des configurations plus complexes: les modes de scolarisation d'enfants d'origine étrangère, venus de familles immigrées, mais aussi les options prises dans des pays ou des régions où il s'agit, au niveau de l'ensemble d'un système public,

- tantôt de maintenir ou de promouvoir, dès la première scolarisation, une langue autre que la langue nationale dominante dans le pays (catalan par rapport au castillan en Catalogne, français par rapport à l'italien au Val d'Aoste),
- tantôt d'introduire très tôt une langue à portée idéologique internationale (russe dans la plupart des pays du bloc de l'Europe de l'Est, avant 1989),
- tantôt de préparer la construction d'un plurilinguisme de langues nationales (luxembourgeois, allemand et français au Luxembourg).

Chacune de ces situations présente ou a présenté des spécificités, souvent encore soumises à interrogations, à difficultés de mise en œuvre, à débats quant aux méthodes et aux résultats à court, moyen et long terme. De même, l'introduction d'une langue étrangère dans la scolarisation élémentaire fait l'objet d'expériences de plus en plus nombreuses (et, pour la plupart, non encore tout à fait stabilisées ni généralisées) dans différents pays européens.

Mais, outre que les études de synthèse manquent sur ces situations (qui, comme le souligne Baetens-Beardsmore 1994, n'ont jamais donné lieu à des recherches et à des évaluations aussi nombreuses que les programmes d'immersion au Canada), on préférera revenir plus particulièrement sur tel ou tel de ces cas au cours des développements qui suivent. Non sans déjà noter, à ce point, que, dans son principe sinon toujours dans ses modalités, aucune de ces expériences ne se définit à l'encontre des tendances historiques et institutionnelles lourdes rappelées ci-dessus pour la scolarisation première. La complexification des situations mentionnées tient plutôt à ce que les enjeux identitaires (et le rapport entre ces enjeux et la présence des langues dans l'école) se situent à plusieurs niveaux et que la relation à l'altérité s'en trouve elle-même différemment structurée. Le potentiel pour la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles en devient dès lors certainement plus important; mais cela ne signifie ni que ce potentiel soit effectivement exploité, ni que la mise en place d'une telle compétence soit effectivement visée.

A ce point de l'analyse, il est méthodologiquement utile de distinguer un temps la dimension linguistique et la dimension culturelle d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, même si, quant au fond, la position retenue pour cette étude postule l'unicité, même complexe et hétérogène, de cette dernière. On reviendra donc d'abord sur la relation entre la notion de compétence plurilingue et les travaux portant sur le bilinguisme et on examinera ensuite la notion de compétence pluriculturelle. Pour l'un et l'autre de ces parcours, l'accent sera mis sur les perceptions, les fonctions et certains fonctionnements du plurilinguisme et du pluriculturalisme d'acteurs sociaux « ordinaires », plus que sur le rôle de l'école

dans le maintien ou le développement de cette pluralité. Comme indiqué plus haut, une dernière partie fera retour sur les dimensions scolaires de la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles et reviendra aussi sur la notion de compétence partielle.

4. La compétence plurilingue

4.1 La notion de compétence plurilingue

La recherche sur le bilinguisme ordinaire et sa construction apporte un éclairage intéressant pour tous ceux qui travaillent à la mise en place de compétences dans plus d'une langue à l'intérieur du champ scolaire. Par bilinguisme ordinaire, il faut entendre le bilinguisme de n'importe quel individu, qui en fonction de circonstances diverses (mariage mixte, déplacements et migrations, politiques linguistiques de la région de résidence, etc.) doit développer des capacités à communiquer dans plus d'une langue pour remplir ses besoins de communication au quotidien. Si, pour cette partie de l'étude, nous choisissons d'abord de conserver le terme de bilinguisme dans un premier temps, c'est qu'il s'attache aux travaux, en particulier de sociolinguistique, sur le contact des langues. Néanmoins, nous considérons que celui-ci n'implique pas (seulement) la pratique duelle de langues, mais de deux langues *au moins*. Il inclut (et est inclus dans) la compétence plurilingue, étant entendu que cette dernière notion y ajoute d'autres dimensions.

Le terme de bilinguisme recouvre des définitions multiples, et décrit à la fois l'individu en tant que locuteur d'au moins deux langues et les institutions et sociétés qui encadrent cet individu dans un espace géopolitique plus large. Selon les perspectives adoptées, la volonté de rendre le concept opératoire a abouti à une prolifération de catégorisations dichotomiques, qui résultent en des découpages ambigus et ne prennent le plus souvent en compte qu'un seul aspect des phénomènes liés au contact de langues³. Nous ne reviendrons pas dans le détail sur ces différentes catégorisations, leur surabondance montre assez l'ampleur et la complexité de ces phénomènes de contact. Plus simplement, il suffit de « souligner que les définitions habituelles du bilinguisme individuel vont de la description d'individus témoignant d'une maîtrise de natifs dans deux codes linguistiques ("the native-like control of two languages", Bloomfield, 1935), à celles qui considèrent qu'un bilingue possède une compétence minimale dans au moins une des quatre compétences langagières (compréhension et expression, à l'écrit et à l'oral) » (Macnamara, 1967). Grosjean (1982) propose de définir le bilinguisme en fonction du rôle de la compétence duelle dans la communication du quotidien: « est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues, dans la vie de tous les jours, et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) dans les deux langues ». La compétence bilingue est ainsi une compétence ordinaire⁴, dans le sens où elle caractérise un nombre important de locuteurs, prend vie dans des situations très ordinaires de la vie courante, et ne se confond pas, contrairement à certaines représentations traditionnelles évoquées plus haut, avec l'addition de deux langues maîtrisées également et de manière très élaborée.

Il est par conséquent nécessaire de recourir à une définition plus flexible du plurilinguisme, capable de rendre compte de la diversité des situations individuelles, qui s'échelonnent sur un ensemble multidimensionnel et évolutif de variations continues⁵. Le plurilinguisme ne décrit pas des compétences fixées. Les individus développent des compétences dans plusieurs codes linguistiques par envie ou par nécessité, pour répondre au besoin de communiquer avec un autre qui ne partage pas les mêmes codes linguistiques. Le plurilinguisme se construit au fil de l'histoire des individus, et il en reflète les trajectoires sociales: « (le plurilinguisme) change de formes: il y a déplacement des langues, des dominances et des modes de transmissions » (Deprez, 1994: 92). Somme toute, le bilinguisme n'apparaît que comme un cas particulier de la compétence plurielle. En réalité, peu d'individus au cours de leur vie n'ont besoin de maîtriser qu'un seul code linguistique. Et il est tout aussi peu fréquent de

³ Pour exemple, dans son glossaire de la terminologie du bilinguisme, Mackey (1978) énumère dix-neuf types de bilinguisme: complémentaire, bilatéral, de transition, fonctionnel, horizontal, institutionnel, minimal, naturel, non réciproque, occasionnel, productif, progressif, réceptif, réciproque, régressif, résiduel, supplémentaire, unilatéral et vertical.

⁴ Lüdi & Py commencent leur ouvrage *Etre bilingue* (1986) par ces mots: « Plus de la moitié de l'humanité est plurilingue. Le plurilinguisme n'est pas une exception, il n'a rien d'exotique, d'énigmatique, il représente simplement une possibilité de normalité... ».

⁵ Selon l'expression de Lüdi & Py, 1986, p. 16.

n'avoir affaire qu'à deux langues pour couvrir l'ensemble de ses besoins de communication ordinaires. D'où la nécessité de parler de plurilinguisme et d'inscrire la notion dans la durée.

4.2 Plurilinguisme et semilinguisme

Dans les efforts pour mieux définir la compétence plurielle (du bi- ou plurilingue), la référence est souvent restée la comparaison avec la norme monolingue pour chacun des codes en question. L'école, le public, et parfois certains chercheurs évaluent les compétences linguistiques en fonction d'échelles plus ou moins élaborées, où (avec quelques variations) on trouve des locuteurs « forts » (*strong*) ou « quasi pleinement compétents », des locuteurs « imparfaits » (*imperfect*) qui font un usage raisonnablement fluide de leurs langues, des locuteurs « faibles semi-locuteurs » (*weak semi-speakers*) avec une compétence encore plus restreinte dans une ou plus de leurs langues, et des locuteurs qui se souviennent (*rememberers*), ceux qui ont une faible réminiscence, qui se rappellent quelques mots ou quelques phrases (voir par exemple Clairis, 1991: 7-8). On pense que les locuteurs, sous l'effet du contact avec d'autres langues, « désapprennent » leurs langues premières⁶, et « perdent » les règles de celles-ci. On craint les influences d'une langue sur l'autre, d'une langue dans l'autre, les interférences et les parlars mixtes. La notion de semilinguisme que l'on trouve de manière récurrente dans une certaine littérature spécialisée découle directement de ces efforts de comparaison des performances linguistiques des sujets. Le semilinguisme sert ainsi à désigner un développement restreint des compétences linguistiques dans leurs langues chez certains bilingues, un état du développement langagier qui n'a atteint le niveau du locuteur natif dans aucune des langues du répertoire (Hamers & Blanc, 1983; Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976).

Une relative inadéquation des performances linguistiques de certains enfants expatriés par rapport aux normes scolaires pour leurs deux (ou plus) langues est un phénomène observé dans de nombreux contextes. Toutefois, c'est aussi l'adéquation des outils de mesure et des modèles de référence qui laisse à désirer. Par exemple, Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976) recourent à la notion de semilinguisme pour décrire les performances linguistiques d'enfants de travailleurs finlandais scolarisés au niveau primaire en Suède qui, quand ils sont soumis à des tests d'habileté linguistique en finnois et en suédois, réussissent moins bien dans chacune des deux langues que des enfants monolingues appariés. Cummins (1981), qui rapporte des observations similaires avec d'autres groupes d'enfants, cherche à expliquer ce phénomène en postulant l'existence d'une interdépendance dans les niveaux de développement entre la langue première et la langue seconde. Pour lui, il serait donc nécessaire d'avoir atteint un seuil minimal de compétence dans la première langue pour que le bilinguisme puisse se construire dans de meilleures conditions⁷. Même lorsque la notion de bilinguisme cherche à rendre compte d'une dimension fonctionnelle du langage, et considère la capacité d'un sujet à communiquer par le biais des langues de son répertoire, les modèles de référence restent parfois extrêmement restrictifs, pour se fondre une fois encore à la simple addition de deux (ou plusieurs) monolinguisms. Pour ne reprendre qu'un exemple, citons celui choisi par Skutnabb-Kangas (1981: 252): "Apparently, the teaching in Sweden leads, at best, only to semilingualism... they learn to talk about subjects connected with schools in Swedish, subjects to do with home they talk about in Finnish. After a time, neither language will be usable in all contexts"⁸ (von Sydow, 1970: 1799). Il est étonnant de voir ici que la description donnée des compétences en regard des différents domaines de référence, qui reflètent très bien des pratiques bilingues comme on les observe notamment dans les recherches sociolinguistiques, est évaluée comme un échec flagrant de l'école.

De très sérieuses objections ont été émises à l'encontre de ces lectures « en moitié » du bilinguisme. Romaine (1989: 234), dans un chapitre qu'elle consacre au débat sur le semilinguisme, rappelle que la notion n'est construite qu'en termes de déficits langagiers, en fonction: (i) du répertoire des mots et expressions actif ou passif à disposition; (ii) de la correction linguistique; (iii) du degré d'automatisme;

⁶ Pourtant, la restriction des domaines d'emplois et la transmission seulement partielle des langues, en particulier chez les plus jeunes, n'est pas attestée dans toutes les situations, bien au contraire (voir pour exemples Hewitt, 1982; Edwards, 1986; Billiez, 1991; Moore, 1992). Elles ne constituent de toute manière pas un indicateur de compétences en « dégénérescence », mais simplement de modifications des besoins dans les échanges langagiers.

⁷ Voir également Cummins (2000).

⁸ « Apparemment, l'enseignement en Suède ne mène, au mieux, qu'à un semilinguisme ... ils apprennent à s'exprimer en suédois à propos de l'école, en finnois sur des sujets familiaux. Après un certain temps, aucune des deux langues ne sera utilisable dans tous les contextes » [traduction de l'éditeur]

(iv) de la capacité de création lexicale et de néologismes; (v) de la maîtrise des fonctions du langage; et (vi) de la richesse ou pauvreté des significations individuelles évoquées lors de la lecture ou de l'exposition auditive à un système linguistique particulier. Un sujet serait doublement semilingue quand il présente le profil linguistique suivant: "The individual shows quantitative deficiencies, e.g. smaller vocabulary, compared with monolinguals who are of the same social group and educational background. In addition, the semilingual can be expected to deviate from the norm in the two languages and has a lower degree of automatism. Such an individual also finds it difficult to express emotional meaning"⁹ (Hansegard, 1975, cité par Romaine: 234). Autrement dit, il suffirait de pouvoir comparer, de manière quantitative, le volume de vocabulaire à disposition pour le plurilingue par rapport à un monolingue; mais alors que deviennent les domaines d'emploi des langues? Et selon quels critères mesurer l'émotion? La question de la normativité reste très prégnante dans la vision offerte et ne laisse aucune place à la variabilité, ni aux phénomènes de création et restructuration propres aux situations de contact: "if only one of the speaker's two languages is inadequate by monoglot norms, there is no case for semilingualism. If both languages are marked as different from monoglot norms, there is still no case for semilingualism, since such norms might be irrelevant in a society where everyone shares the bilingually-marked speech patterns"¹⁰ (Baetens Beardsmore, 1986: 14).

4.3 La compétence plurilingue: gérer le déséquilibre

Les analyses proposées pour étayer la notion de semilinguisme, et qui mènent tout naturellement à une lecture déficitaire de la compétence de certains bilingues, ignorent plusieurs aspects importants de la communication dans les situations de contact. Les recherches extensives effectuées autour de l'analyse conversationnelle lorsque les compétences des interlocuteurs dans les langues sont très asymétriques montrent qu'une connaissance peu développée d'une langue n'empêche pas de communiquer valablement. L'individu plurilingue met en œuvre certaines stratégies qui lui permettent de gérer le déséquilibre entre lui et son interlocuteur, en négociant avec celui-ci le sens et la forme des échanges. Ce travail sur la langue induit par le déséquilibre, et sa gestion raisonnée par le plurilingue, sont de nature à favoriser, potentiellement, l'activation d'un moment d'acquisition. Autrement dit, la notion de compétence plurilingue se lie intimement à la construction d'interlangue¹¹ (Py, 1991: 150), de manière dynamique, et non statique. Elle marque un moment particulier de l'histoire langagière, et ne peut être évaluée comme définitivement fixée (dans cet esprit, la notion de fossilisation, qui a pu être évoquée par ailleurs pour décrire des compétences inadéquates et considérées comme figées, se heurte aux mêmes remarques).

Enfin, les connaissances de l'individu plurilingue dans une langue ne peuvent être étudiées isolément de ses compétences dans ses autres langues. La situation de contact entraîne en elle-même des restructurations linguistiques qui ne peuvent appeler de comparaisons avec les situations où le contact n'est pas en jeu: « dans la mesure où les connaissances en langue d'origine et en langue d'accueil sont intégrées à un répertoire unique, on se demandera si les modifications internes de l'interlangue - inhérentes à l'acquisition de la langue d'accueil - ne sont pas accompagnées de modifications systémiques de la compétence en langue d'origine » (Py, 1991: 150). Les variantes de contact sont en outre empreintes d'une charge identitaire importante pour les locuteurs, puisqu'elles peuvent leur permettre de marquer leur appartenance à un groupe bien spécifique, tout comme l'exhibition d'une compétence, même partielle, peut jouer ce rôle d'emblème pour le locuteur bi- ou plurilingue¹²: « se

⁹ « Le sujet montre des déficiences quantitatives, un vocabulaire plus réduit par exemple, comparé aux monolingues appartenant à un même groupe social et ayant un même niveau d'éducation. De plus, on peut s'attendre à ce qu'un 'semilingue' s'écarte de la norme dans les deux langues et qu'il ait des automatismes moins développés. Un tel sujet a également des difficultés à exprimer des émotions » [traduction de l'éditeur]

¹⁰ « Si seule l'une des deux langues du locuteur est insuffisante selon des normes monoglottes, il ne s'agit pas d'un cas de semilinguisme. Si les deux langues paraissent différentes du point de vue des normes monoglottes, il ne s'agit toujours pas d'un cas de semilinguisme, vu que de telles normes pourraient s'avérer non pertinentes dans une société dans laquelle tout le monde partage un système langagier marqué par le bilinguisme » [traduction de l'éditeur]

¹¹ Pour rappel, l'interlangue sert à désigner un état de système transitoire de langue dans l'apprentissage, qui résulte de la mise en œuvre et la confrontation successives des hypothèses de l'apprenant sur la nature et les fonctionnements de la langue-cible, en fonction des données auxquelles il se trouve confronté. Ces hypothèses, confirmées ou infirmées par la mise à l'épreuve de nouvelles données linguistiques, font évoluer le système intermédiaire (ou interlangue) en spirale.

¹² Voir par exemple Grosjean & Py, 1991; Dabène & Moore, 1995.

pose alors la question des conditions sociales susceptibles de favoriser ou de freiner la constitution de valeurs culturelles spécifiques assez fortes pour soutenir socialement les usages bilingues 'déviants' (par rapport aux normes unilingues propres respectivement aux langues d'origine et d'accueil) » (Py, 1991: 151; voir aussi les travaux de Dabène).

4.4 La compétence plurilingue et le parler bilingue

Disposer de compétences dans plus d'un seul code linguistique, c'est pouvoir passer d'une langue à l'autre, selon les situations. Mais il arrive aussi que les plurilingues, entre eux, passent d'une langue à l'autre, parfois au sein d'un même énoncé. Il s'agit d'un phénomène courant dans les familles bi- et plurilingues, qui marque des fonctionnements linguistiques et emblématiques au sein de communautés particulières. On observe aussi le recours à des formes alternées dans les situations scolaires d'apprentissage, et la parole empruntée à la langue-source dans ces moments particuliers de l'effort de mise en mots dans la langue-cible montre la mobilisation de procédés d'appui, d'appel à l'aide, de pointage d'une lacune, ou la volonté de maintenir l'échange malgré tout¹³. Les plurilingues recourent au changement de langue - ou parler bilingue¹⁴ - de **manière stratégique** pour négocier du sens, porter des messages de contenu, donner des informations sur le locuteur, son identité sociale et culturelle, la place qu'il occupe dans la conversation, ou la nature de l'échange.

Dans la conversation ordinaire, le parler bilingue intervient dans des interactions entre membres de la même communauté, lorsque ceux-ci évaluent que la situation autorise (ou requiert) l'utilisation plurielle des langues. Le passage d'une langue à l'autre dans le même discours n'est pas un indice de l'incapacité des locuteurs à les distinguer clairement. En fait, pouvoir passer d'une langue à l'autre suppose la maîtrise de tous les systèmes en contact: à l'intérieur d'une séquence alternée, chaque langue répond à ses propres règles. Mais surtout, l'alternance s'inscrit dans un fonctionnement social, qui régule ses modes d'apparition et les valeurs stratégiques qui s'y attachent. Le recours au parler bilingue dans les conversations entre pairs permet de focaliser doublement le message, par la mise en incise du contenu, et le rappel de l'adhésion à un système de normes culturelles et linguistiques propres au groupe.

Le parler bilingue présuppose ainsi à la fois le maintien de systèmes distincts, avec des règles super-ordonnées aux systèmes qui conditionnent l'apparition et le fonctionnement des changements de codes dans le discours, et une utilisation stratégique des effets de sens liés à l'alternance. Les locuteurs plurilingues ne changent pas de langue sans raison dans la conversation. Le changement donne une dimension polyphonique au discours, et remplit des fonctions discursives multiples. Par exemple, l'alternance peut permettre:

- de résoudre une difficulté d'accès au lexique
- de sélectionner un destinataire au sein d'un groupe d'auditeurs, d'exclure un participant
- de porter un commentaire sur ce que l'on vient de dire, de prendre de la distance
- de citer le discours de l'autre dans la langue utilisée (ou de s'auto-citer)
- de changer de thème de discussion, de passer d'une information à une évaluation, etc
- de tirer parti du potentiel connotatif de certains mots
- de marquer emblématiquement son appartenance à une communauté bilingue etc (d'après Grosjean, 1982; Dabène & Billiez, 1986; Lüdi & Py, 1986; voir aussi Dabène & Moore, 1995).

4.5 La compétence plurilingue: principes pour une description

La plupart des individus plurilingues utilisent les langues à leur disposition pour des besoins de communication spécifiques et différenciés. Il est peu fréquent, et rarement nécessaire, de développer des compétences équivalentes pour chaque langue. Les compétences linguistiques du plurilingue dans ses langues ne sont par conséquent ni nécessairement égales ni totalement semblables à celles des

¹³ Pour des études sur la place et le rôle des parlars alternés dans les situations scolaires d'apprentissage linguistique, se reporter par exemple aux travaux de Bourguignon, Py & Ragot, 1994; Martin-Jones (1992); Moore, 1992 et 1994)

¹⁴ Encore une fois, ce que l'on désigne habituellement sous le terme de parler bilingue n'implique pas nécessairement le recours alterné à deux langues seulement, mais à deux langues *au moins*.

monolingues. Dans la plupart des cas, le plurilinguisme généré par les contacts de groupes et de langues entraîne la mise en place chez les individus de **compétences différentes** dans chacun des codes en présence. Le plurilingue dispose d'un éventail de compétences, qui remplissent des **fonctions** plus ou moins étendues et **partielles** selon les langues, c'est-à-dire selon ce qui est nécessaire pour assurer les différents besoins de communication. Une connaissance même partielle ne peut être confondue avec une compétence réduite. Il est en effet nécessaire de distinguer entre ce qui relève des savoirs purement linguistiques, et ce qui relève des savoirs langagiers qui sont attachés aux connaissances du langage en général, et qui peuvent s'acquérir par le biais de l'une ou l'autre langue, et se transférer de l'une vers l'autre. Apprendre une nouvelle langue n'implique pas la mise en œuvre de l'ensemble du dispositif d'appropriation langagière comme pour le petit enfant qui apprend à parler, mais une réorganisation du dispositif avec de nouveaux outils linguistiques¹⁵. Des passerelles entre les différents systèmes peuvent être à certains moments privilégiées. Les compétences de l'individu plurilingue sont nécessairement complémentaires, puisqu'elles ne se recouvrent pas tout à fait d'une langue à l'autre, et le recours à une partie ou à l'autre (ou le recours alterné) dépend de mises en scènes stratégiques de la compétence à communiquer. La compétence plurilingue la plus courante est une compétence **en déséquilibre**, à la fois complexe et dynamique, qui laisse place à des phénomènes originaux, comme en particulier le parler bilingue.

L'individu plurilingue dispose ainsi d'un capital linguistique qu'il gère en fonction des situations et de ses interlocuteurs, et dont les valeurs s'évaluent de manière différenciée en fonction des *réseaux* au sein desquels les composantes de ce capital sont activées. Il peut dans certains cas, à certains moments de l'échange, choisir d'occulter une partie de son répertoire langagier: c'est souvent le cas, par exemple, de l'enfant qui cherche, sur le terrain scolaire, à cacher la langue qui marque sa différence¹⁶. Il peut au contraire choisir de mobiliser l'ensemble de ses langues, passer de l'une à l'autre, pour sélectionner son interlocuteur, l'inclure ou l'exclure de la conversation, changer de niveau discursif, mettre plus d'emphase, rapporter les paroles de l'autre dans ses mots, se distancier de sa propre parole.

Le déséquilibre fait partie de la compétence plurilingue, tout comme il s'agit d'une composante de l'acquisition. C'est la **gestion stratégique** du déséquilibre qui reste l'enjeu dans la construction des plurilinguismes scolaires ou non-scolaires.

5. La compétence pluriculturelle: principes descriptifs

5.1 La notion de compétence pluriculturelle

La notion de « compétence pluriculturelle » constitue un néologisme. Elle est dérivée de celle de plurilinguisme qui est passée désormais dans la langue courante, elle-même dérivée de celle de bilinguisme. Ces transpositions conceptuelles du plan linguistique au plan culturel ne sont pas nouvelles: les notions de crible culturel, d'interculture, ... en sont d'autres témoignages. La notion de compétence biculturelle n'a jamais bénéficié d'une visibilité théorique spécifique bien qu'elle soit une dimension indirectement présente dans les travaux portant sur le bilinguisme. Cette notion se distingue linguistiquement de l'expression anglo-saxonne "multiculturalism", qui recouvre aux États-Unis un débat linguistique et identitaire concernant les minorités ethniques mais qui reste comparable, par sa nature sinon par ses objets, au débat mené en contexte européen.

Des problématiques identifiées sous des directions de recherche suivantes contribuent à nourrir la notion de pluriculturalisme. La relation à l'altérité et ses retombées éducatives sont privilégiées dans les travaux centrés sur le rôle de l'école dans la construction de l'identité nationale (Collot, Didier, Loueslati, 1993; Abdallah-Preteuille, 1992), sur l'identification des résistances propres à l'apprentissage culturel (Camilleri, 1993; Valdes, 1986), sur les objectifs et les démarches relevant de la classe de langue valorisant la prise en compte de l'altérité (Widdowson 1988; Zarate 1988; Kramsch, McConnel-Ginet 1992; Kramsch, 1993). La prise en compte de la diversité linguistique et culturelle amène des modèles d'enseignement introduisant soit une dimension générique dans l'apprentissage des langues (Hawkins, 1985; Coste 1994), soit une diversification des modes d'apprentissage (Duda, Riley, 1990). Elle concerne également la formation des maîtres (Ouellet, 1991 a; Ouellet, Pagé 1991 b) et l'évaluation des compétences en fonction des différents contextes géographiques et de la diversité de leurs systèmes éducatifs (Cain, 1991; van Els, 1988; Byram, 1989) .

¹⁵ Voir par exemple Coste, 1994

¹⁶ Voir Perregaux (1991).

L'étude des attitudes en jeu dans la relation entre deux cultures bénéficie d'une couverture disciplinaire large: le rôle des médias dans la socialisation est interrogé (Mariet, 1989; de Margerie, Porcher, 1981; Porcher, 1994), celui des outils d'enseignement dans la circulation internationale des stéréotypes est questionné (Murphy, 1988; Kramsch, 1988, Zarate, 1993 a). Le poids initial des représentations individuelles et familiales vis-à-vis de la langue étrangère ou du pays étranger détermine le choix scolaire de la langue étudiée (Hermann-Brennecke, Candelier, 1994) mais est même identifié comme un obstacle à son apprentissage. Le didacticien doit mettre à jour les représentations concernant une population donnée (Byram, Esarte-Sarries, Taylor, 1991; Cain et Briane, 1994), les conditions psychologiques et sociales nécessaires à une transformation des représentations (Demorgon, 1989; Byram, 1988) et le facteur temps dans l'articulation entre la transformation des attitudes et la conception d'un séjour à l'étranger (Cembalo, Regent, 1981).

La notion de mobilité géographique favorise l'émergence de travaux qui identifient les dimensions économiques et sociales de l'expatriation et de l'adaptation (Baumgratz-Gangl 1989; Brecht, Robinson, Ginsberg, 1993). Les communautés immigrées, généralement abordées au regard de leur insertion dans les sociétés d'accueil (Dabène et al., 1988; Philipp 1993 et 1994) sont appréhendées, non plus sous l'angle strict du handicap socioculturel, mais comme développant des stratégies originales, pouvant aboutir à des réussites atypiques (Charlot, Beautier, Rochex, 1993). Dans une trajectoire professionnelle, le séjour à l'étranger conduit à expérimenter des formes de marginalité sociale et à aborder des remises en question identitaires (Zarate 1993 b; Zarate 1993 c). Dans la formation des enseignants de langue, le séjour à l'étranger joue un rôle décisif concernant la modification des représentations, une dimension qu'il convient d'intégrer à la conception même de cette formation (Byram, Murphy, Zarate 1995).

5.2 Principes pour une description de la compétence pluriculturelle

La spécificité de la notion de compétence pluriculturelle est ici définie en fonction des trois aspects suivants:

- son inscription dans une trajectoire familiale et professionnelle particulière qui suppose un investissement dans la durée particulièrement lourd;
- un degré élevé de familiarité avec l'altérité qui suppose la capacité à opérer des choix et à gérer au mieux le risque, à mettre en œuvre des stratégies diversifiées au sein de logiques sociales et culturelles partiellement compatibles;
- une relation à l'institution d'enseignement amenant à des conduites autonomes par rapport à l'orthodoxie scolaire.

En conséquence, le modèle utilisé pour cette section de l'étude sera celui de l'adulte plurilingue, dans la mesure où il permet d'observer et d'analyser un parcours sinon abouti, du moins élaboré. Cependant, l'enfant plurilingue n'est pas écarté dans cette approche. Il est appréhendé comme bénéficiant de potentialités qui seront ou non exploitées, si les opportunités sociales lui sont fournies d'en prendre conscience et les actualiser. C'est là le rôle que peut jouer le système éducatif dans ce modèle.

5.2.1 Trajectoires familiales et capital pluriculturel

La notion de trajectoire sociale prend son sens dans une sociologie de la durée, mesurée non plus à l'aune des découpages temporels d'enseignement (semestre, année, cursus) mais intégrant des dimensions jusqu'ici exclues de l'évaluation scolaire: modes de socialisation de la petite enfance, relations de parenté, réseaux de solidarité, choix matrimoniaux, choix de vie offerts mais refusés et donc masqués dans les descriptions curriculaires classiques (curriculum vitae, récit professionnel). Cette approche conduit à appréhender l'individu à partir de son inscription sociale, et non plus pour son intégration sociale comme le supposent les approches qui voient dans l'apprenant de langue un simple acteur du monde économique. L'individu s'inscrit dans une durée qui est celle d'une histoire familiale, englobant la fratrie à laquelle il appartient, les générations en amont de son parcours personnel.

En effet, l'histoire de la relation à l'altérité de l'adulte plurilingue peut prendre sens dans une familiarité avec un contexte familial déjà en prise sur les contacts binationaux (vécu frontalier, par exemple) ou sur un vécu plurinational (autres membres de la famille expatriés), dans un projet d'expatriation parentale effectif mais marqué par l'échec, ou rêvé mais jamais mené à bien, dans des espérances d'ascension sociale qui passent par une mobilité géographique (par exemple, déplacement de la province vers la capitale). Ces expériences portées par la ou les générations antérieures constituent une forme de

capital qui sera plus ou moins exploité: capital de rêve, capital de refus et d'opposition aux valeurs familiales, le plus souvent construit indépendamment de la conscience explicite du plurilingue. C'est essentiellement sous une forme inconsciente que s'exprime cette archéologie des valeurs familiales qui rend possible l'expression d'un désir d'ailleurs, la pratique de la transgression des valeurs nationales transmises par l'école. La disponibilité à un vécu pluriculturel rend visible l'articulation entre différentes formes de mobilité géographique certes, qui va introduire une relation suivie et intense avec une ou plusieurs langues, mais aussi mobilité sociale qui conduit le plurilingue vers d'autres espaces sociaux que ceux vers lesquels les modes de socialisation dominants le prédisposent. Mobilité culturelle, définie comme l'aptitude à actualiser dans des choix de vie, des représentations de l'ailleurs qui s'expriment à l'état latent dans l'histoire familiale.

Le pluriculturalisme est donc un phénomène qui n'est pas réductible à une dimension individuelle mais qui prend sens dans une trajectoire familiale. Si les études ont bien souligné l'impact des politiques nationales, les retombées démographiques des décisions économiques sur le pluriculturalisme, l'accent doit être mis aussi sur la dimension proprement familiale. Ce choix méthodologique impose de privilégier une entrée générationnelle: une génération qui hérite d'un capital linguistique et culturel binational a plus de chances de faire fructifier ce capital et de lui donner une forme plurilingue et pluriculturelle. Cette hypothèse ne va pas sans soulever des questions: quels sont les facteurs qui rendent cette prolifération incertaine? On remarque, par exemple que, dans une même fratrie, ce capital est parfois développé par l'un des frères ou sœurs et laissé en jachère par l'autre. Le modèle développé par l'aîné n'est toutefois pas sans influencer parfois les choix de vie du second, comme s'il ouvrait dans l'imaginaire familial une nouvelle brèche dans les possibles à explorer. Jusqu'à quelle génération peut-on faire remonter l'influence de ce capital? Enfin, quelles sont les conditions qui président à sa naissance?

Les conditions du premier voyage hors du pays natal sont distinctives. Le premier voyage peut être totalement banalisé dans l'environnement familial, ce qui n'exclut pas qu'un autre voyage fasse, lui, office d'épreuve initiatique. Le choix d'un conjoint, les conditions d'implantation géographique de la socialisation des enfants sont d'autres moments sensibles pour la gestion de ce capital multiculturel. La période de l'adolescence et de la vie de jeune adulte est à ce titre particulièrement prolifique quand elle conduit à l'exploration d'un espace qui ne cesse d'être en expansion par rapport à ceux déjà démythifiés par la génération précédente. Mais l'examen de biographies linguistiques amène à penser qu'au delà de cette phase expansionniste s'ouvre une période d'entretien du capital culturel et que les espaces découverts pendant le jeune âge adulte n'entraînent pas ensuite, de façon évidente, la conquête de nouveaux.

Mobilité géographique et mobilité sociale ont, dans le cas des plurilingues, partie liée. Le plurilingue est amené à faire fructifier son capital linguistique et culturel en termes de capital social. Les formes les plus abouties consistent à professionnaliser le multilinguisme et l'expérience de l'altérité.

5.2.2 Capital pluriculturel, marché et stratégies identitaires

Alors que les représentations ordinaires et spontanées de la compétence du plurilingue tendent à apprécier celle-ci comme l'addition de compétences culturellement variées, ou comme une capacité à rendre visible un espace commun à deux groupes sociaux culturellement différents, la notion de marché contribue à éclairer la compétence pluriculturelle du plurilingue sous l'angle des stratégies identitaires et à en restituer la complexité. La compétence pluriculturelle élaborée du plurilingue se définit ainsi comme l'aptitude à mobiliser au plus haut prix son capital symbolique d'expérience de l'altérité.

La notion de marché, empruntée à l'économie des biens symboliques (Bourdieu 1992, Bourdieu 1994), prend sens dans ce contexte quand le plurilingue échappe aux règles sociales courantes qui tendent à le mettre hors jeu du jeu social puisqu'il dispose de propriétés rares et donc généralement non-cotées dans une communauté donnée. Alors qu'un groupe social tend à imposer comme légitimes des représentations fondées sur l'adhésion et la reconnaissance de ses propres valeurs, le plurilingue est celui qui arrive à imposer comme représentation légitime ou supérieure sa compétence relationnelle avec d'autres communautés culturelles. Il s'ouvre ainsi l'accès à différentes communautés nationales qui fonctionnent comme autant de marchés plus ou moins ouverts ou fermés aux valeurs étrangères. Les stratégies du plurilingue consistent à tenir à jour un état des valeurs et à en anticiper ou à en contrôler les fluctuations.

Expert dans une compréhension intuitive des variations sociales, politiques et économiques des marchés sur lesquels il se trouve successivement introduit, le plurilingue se construit ainsi une

compétence dans le transit des biens économiques et culturels et le passage des frontières culturelles. C'est à travers ce capital d'expérience à chaque fois réévalué et redistribué que la relation à l'altérité se trouve progressivement pensée comme un savoir-faire spécifique qui présente un intérêt social et peut se convertir en valeur. Ces formes d'expertise peuvent ensuite être monnayées sur un marché professionnel précis, ouvert à l'exportation des biens économiques (entreprises avec intérêts internationaux) ou culturels (apprentissage des langues, jumelages, mouvements militants en relation avec la dimension européenne, internationale).

La compétence pluriculturelle du plurilingue n'a jamais l'occasion de s'exposer dans toute sa diversité et son intégralité; elle ne s'affiche que partiellement, en fonction des particularités d'un marché donné. Une description qui ne tiendrait pas compte de ces variations identitaires successives, mais qui chercherait à identifier l'ensemble des compétences virtuellement disponibles, occulterait de fait la dimension stratégique sur laquelle joue le plurilingue.

5.2.3 Les stratégies identitaires du plurilingue dans l'espace scolaire

Définie comme un lieu de socialisation nationale, l'école, dans son fonctionnement habituel, est un marché peu ouvert à la reconnaissance de toute forme de transgression frontalière. Le plurilingue n'a pas intérêt à y faire la démonstration des compétences culturelles qu'il maîtrise certes, mais qui y sont socialement dévalorisées ou non-pertinentes. L'école, en tant que marché particulier, peut être même le lieu par excellence où certaines compétences linguistiques et culturelles doivent être masquées.

La compétence pluriculturelle est relativement autonome par rapport aux contenus scolaires: le modèle scolaire d'apprentissage peut faire l'objet d'un refus explicite; la compétence pluriculturelle continue à se structurer, une fois le parcours scolaire terminé. Le contact vécu sur le mode non-scolaire avec les communautés dont le plurilingue est un acteur peut contribuer à modifier la hiérarchie des langues et les représentations culturelles qui ont été mises en place à l'école. Les marchés sur lesquels s'actualise la compétence pluriculturelle du plurilingue sont généralement situés en marge du contexte scolaire: entreprise, milieux politiques, religieux. L'espace social est, comme l'espace géographique, abordé sur le mode conquérant et toute une phase de la période de la vie de jeune adulte se caractérise par l'expansion continue de ces espaces. Les choix professionnels sont l'aboutissement de ce processus auquel ils peuvent mettre fin ou qu'ils peuvent contribuer encore à développer.

Le choix d'un conjoint étranger, l'expatriation prolongée, l'éducation bilingue des enfants et la valorisation de leurs expériences précoces du voyage contribuent à inscrire cette expansion dans des choix identitaires qui marqueront à leur tour la génération suivante.

6. Une école ouverte au pluriculturalisme et au plurilinguisme?

6.1 Les résistances au pluralisme

Il faut d'abord insister sur des assertions déjà esquissées plus haut et qui ne profilent pas l'école, historiquement et institutionnellement, comme un lieu ouvert au plurilinguisme et au pluriculturalisme. Toute illusion à cet égard serait contre-productive. Les slogans généreux relatifs à la pluralité des langues et des cultures ne peuvent rester que des vœux pieux, si les facteurs de résistance ne sont pas constamment pris en considération. Et si, à partir de tels prises en considération, des propositions réalistes ne sont pas progressivement mises à l'épreuve de l'innovation.

6.1.1 Acquisition scolaire et pluriculturalisme

Les plurilingues ont généralement un contact avec les langues étrangères à travers l'école mais le système éducatif n'intervient que pour part dans leur compétence linguistique. La validation scolaire et universitaire ne reconnaît le plus souvent que certaines formes - canoniques (littérature, linguistique) - de leur relation aux langues et aux cultures étrangères qu'ils se sont appropriées.

On réaffirmera aussi cette réalité absente des discours politiques officiels: l'école n'est pas nécessairement ouverte à toutes les cultures. Elle est capable de rejet, niant une réalité linguistique et culturelle non conforme à la politique linguistique nationale, et elle est capable de diffuser une culture qui ne repose pas sur une réalité culturelle existante. Les catégories officielles en vigueur pour la description d'un système éducatif ne sont donc pas systématiquement pertinentes pour rendre compte de l'ensemble de la compétence pluriculturelle du plurilingue.

On peut attribuer au pluriculturalisme le processus qui conduit à dépasser la pratique d'une ou plusieurs langues déjà appréhendées à travers l'école pour découvrir d'autres langues hors structures éducatives. La découverte culturelle n'est pas un processus systématiquement déclenché par l'apprentissage scolaire, mais plutôt, en général, le fait d'une disposition individuelle qui engage la relation à l'altérité de chacun. Le plurilingue peut ainsi donner une crédibilité sociale à une culture dont il a hérité sur le mode de la dénégation et reformuler de nouvelles stratégies identitaires. Sur le plan professionnel, des stratégies différenciées sont élaborées, monnayant un savoir-faire pluriculturel, soit sur le marché du travail du pays natif, soit sur celui d'un nouveau pays avec lequel des liens privilégiés sont tissés.

Dans cette dynamique, l'école semble n'avoir qu'un rôle limité, entre catalyseur (au mieux) et repoussoir (au pire). Les trajectoires de construction du pluriculturalisme ne feraient que la traverser, sans qu'elle ait fonction d'impulsion. Bien plutôt, c'est parce que l'école ne jouerait pas ce rôle d'ouverture que des acteurs sociaux dotés d'un capital antérieur ou parallèle disposeraient ensuite de cartes distinctives pour tirer parti d'une stratégie de la différenciation. La question est donc aussi, pour un projet visant la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle autre qu'héritée ou de transgression, de déterminer quel rôle plus positif peut y tenir l'école.

6.1.2 Plurilinguisme et cloisonnement scolaire des langues

La question vaut d'autant plus d'être abordée que, même sous le seul aspect linguistique, il est clair que, dans la presque totalité des systèmes éducatifs, y compris quand ces derniers font une place importante à l'apprentissage de langues étrangères, la juxtaposition de connaissances distinctes (langue par langue) l'emporte sur la mise en place d'une compétence plurilingue intégrée. Presque toujours, quand des langues 2, 3, voire 4, viennent s'ajouter au travail de la langue maternelle, chacune comporte son programme disciplinaire propre et chacune, à un moment historique donné, est présentée et travaillée suivant, pour l'essentiel, les mêmes options méthodologiques et démarches pédagogiques que les autres et en vue d'objectifs semblables. Actuellement par exemple, dans bien des pays, quelle que soit la langue enseignée, on vise les quatre capacités (compréhension et expression orales et écrites) et on se recommande plus ou moins d'une approche communicative. Et la référence implicite ou explicite pour cette visée à long terme est, pour chaque langue, la compétence du natif. En d'autres termes, par delà une éventuelle pluralité de l'offre scolaire, la représentation sous-jacente reste souvent celle d'un bilinguisme idéal.

Ce que confirme, d'une certaine manière, la difficulté pour l'école de reconnaître aussi bien les manifestations des systèmes transitoires de l'interlangue et les ajustements successifs de la grammaire des apprenants que les mixtes, les formes d'alternance codique, les occurrences de parler bilingue. En

dépît des discours sur la légitimité et la fonction de l'erreur dans l'apprentissage, la déontologie spontanée de l'enseignement va plutôt à l'encontre de ce qui apparaîtrait vite comme tolérance excessive ou laxisme. Et cela bien que les observations et analyses des discours de classe montrent quelle place et quels rôles fonctionnels multiples y tiennent *de facto* l'alternance des langues et les productions « fautives » des apprenants.

De ce point de vue aussi, on doit donc se demander à quelles conditions l'école peut œuvrer plus nettement pour le développement de compétences plurilingues, au sens donné précédemment à cette notion.

6.2 Pour une contribution de l'école à la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles

Ce qui précède indique assez, ne serait-ce qu'en creux, dans quel sens l'école peut œuvrer pour contribuer à ce que celles et ceux qui la fréquentent développent, plus que ce n'est le cas aujourd'hui, des compétences plurilingues et pluriculturelles. Les évolutions qu'on devrait attendre s'inscrivent de fait dans une problématique désormais bien connue, qui n'intéresse pas seulement l'apprentissage des langues. Deux questions centrales se posent: (1) la place de l'école dans un apprentissage qui, loin de s'arrêter en fin de scolarité, doit se poursuivre tout au long de la vie; (2) la relation de l'école, dans le temps même de la scolarité, avec les ressources d'apprentissage qu'offre par ailleurs un environnement où ces ressources se multiplient et deviennent de plus en plus accessibles.

On ne saurait oublier, même aujourd'hui où la demande en langues paraît croître et se trouve de plus en plus nettement formulée, que les langues s'apprennent largement aussi en dehors de l'école (d'où, en tant que langues modernes étrangères, elles ont été dans le passé longtemps absentes ou n'ont connu qu'une place subalterne) et que ce constat peut, de manière moins paradoxale qu'il n'y semble d'abord, retrouver sa pleine force quand la demande augmente et que sont prises en compte les questions rappelées ci-dessus. Selon les circonstances et les systèmes éducatifs locaux, différentes orientations peuvent être retenues, qui ne sont pas seulement des hypothèses ... d'école:

- a) si les langues s'apprennent aussi et bien au dehors de l'école, si l'apprentissage peut se faire tout au long de la vie et si les ressources de l'environnement vont croissant, alors l'école n'a ni à forcer son talent ni à placer de fortes priorités pour ce qui est de l'enseignement des langues; elle peut s'en tenir à ce qu'elle a toujours fait, voire réduire quelque peu son investissement;
- b) si une répartition des rôles peut se faire entre l'école, son environnement et ce qui suit, alors il conviendrait que l'école pare en quelque sorte au plus pressé, ou réponde à la demande la plus large, ou aboutisse à des résultats aussi bons que possible pour une langue particulière, qui se trouverait être la langue de plus grande circulation internationale aujourd'hui, celle pour laquelle l'attente sociale est, dans nombre de pays, la plus forte;
- c) dans le contexte contemporain, la mission de l'école est de donner aux apprenants une connaissance active et réflexive de plusieurs langues et cultures étrangères pour les préparer à vivre et travailler dans un monde de plus en plus marqué par des circulations et des trajectoires internationales, par des contacts de langues et de cultures;
- d) dans la lente mutation que connaît l'école, son rôle sera de plus en plus, pour les langues et cultures comme pour d'autres domaines, de doter les jeunes des moyens de tirer le meilleur parti des ressources d'apprentissage qui se multiplient par ailleurs et de développer chez eux les capacités de gérer ces ressources, de s'adapter à des environnements autres, d'apprendre à apprendre, notamment dans une perspective d'auto-formation.

Les options *a* et *b* peuvent présenter divers modes de combinaison entre elles, tout comme les options *c* et *d*. Sans doute est-ce entre ces deux sous-ensembles que les systèmes éducatifs auront à se déterminer pour l'avenir. Encore convient-il d'ajouter que, à l'intérieur d'un même système national ou régional, des différenciations peuvent être encouragées, une majorité d'établissements œuvrant sur le mode *a* ou *b*, cependant qu'un ensemble plus restreint d'établissements spécialisés retiennent des choix *c* ou *d*. Bien que, par sa visée même, la présente étude s'engage résolument en faveur des cas de figure *c* et *d*, elle n'a évidemment pas à les considérer comme généralisables en tous lieux. Simplement, si on entend vraiment, au niveau européen, promouvoir largement la pluralité des langues et des cultures et faire en sorte que chaque individu soit préparé à vivre dans un ensemble international plurilingue et pluriculturel, c'est déjà le projet scolaire qui doit prendre pleinement en compte de telles

finalités. Dès lors, la question est de déterminer quels rôles spécifiques peut tenir l'école, et à quelles conditions, dans un processus où, heureusement, elle n'est certes pas seule à intervenir.

6.2.1 Constituer un premier « portefeuille »

Une première responsabilité de l'école consiste à permettre à celles et ceux qui la fréquentent de se constituer un premier « portefeuille » de « valeurs » linguistiques et culturelles. Ni la métaphore économique et quasi boursière du terme « portefeuille », ni la polysémie de « valeur » ne sont en la circonstance tout à fait indifférents.

L'école, lieu d'investissement pour divers types d'acteurs sociaux, se présente bien comme moment de constitution (ou de renforcement) d'un capital individuel qu'il appartiendra ensuite à chacun(e) de valoriser au mieux par des placements adéquats sur différents marchés. Ce n'est pas parce que tous ne sont pas égaux au départ dans ce jeu qu'il y aurait lieu de restreindre ou d'imposer les choix d'investissement. En la circonstance, l'intérêt bien compris et le respect des libertés convergent. D'une part en effet, tout indique que l'avenir professionnel et personnel des individus scolarisés dépendra plus de l'ouverture de l'éventail de compétences dont il disposent que de telle ou telle forte spécialisation initiale. D'autre part, la préparation à des choix autonomes et responsables ne saurait se faire sans un apprentissage de la pluralité. Le portefeuille de compétences vaut non seulement par les acquis majeurs qui le constituent mais aussi par la variété des expériences dont il peut attester. Et cela concerne notamment les langues et les cultures.

Les valeurs ne se réduisent pas à leurs connotations économiques ou fiduciaires. Si, dans la relation à la pluralité, l'école favorise, directement ou indirectement, des attitudes de tolérance, de curiosité pour le nouveau et le différent, de perception interculturelle, de prise de conscience et d'affirmation identitaires dans un monde où les niveaux et degrés d'appartenance relèvent du multiple et du complexe, elle joue ainsi pleinement un rôle d'éducation civique et éthique qui, dans des contextes fort différents les uns des autres (et non sans débats renouvelés), se trouve aujourd'hui au centre de bien des réflexions sur l'école.

Il n'y a pas lieu ici de développer des analyses ou propositions qui circulent ailleurs, mais on se doit de souligner que la constitution première d'un portefeuille plurilingue et pluriculturel, conçu comme investissement et placement d'avenir, ne relève pas seulement du calcul économique mais aussi du projet éducatif. De l'un et l'autre point de vue, il y a prise de risque et c'est aussi pourquoi, de l'un et l'autre point de vue, les modes de gestion des valeurs sont à constituer en objet d'apprentissage au même titre que leurs modalités d'acquisition. En d'autres termes, la part, fondamentale, qui, dans cette perspective, revient à l'école consiste certes d'abord en la mise en place d'un premier jeu de compétences diversifiées, mais suppose en outre que les moyens d'avoir accès à ces compétences, d'en faire usage, de les développer et de les renouveler soient eux aussi acquis par l'entremise de l'école.

Le premier enjeu pour l'école en matière de langues et de cultures serait donc, en partie à contre-courant de ses fonctions anciennement établies, de contribuer

- à l'établissement d'un profil plurilingue et pluriculturel des apprenants,
- à une familiarisation avec les ressources permettant de faire évoluer ultérieurement ce profil,
- à une maîtrise progressive des moyens de gestion dynamique de cette compétence plurielle,
- à une reconnaissance et à une valorisation des divers savoirs et savoir-faire ainsi acquis.

6.2.2 Apprendre à tirer parti des ressources existantes

Une des caractéristiques de l'apprentissage des langues et des cultures à l'avenir est que les possibilités d'accès à ces langues et cultures seront de plus en plus grandes, pour peu qu'on souhaite cet accès et qu'on puisse en tirer profit. Directes ou médiatisées, les circulations internationales de textes, d'images, s'ajoutent à celles des personnes et des produits. La numérisation des informations, la multicanalité, les possibilités croissantes et, à terme, de moins en moins coûteuses, d'interactivité transforment en profondeur les conditions d'un contact avec des langues et des cultures autres. Mais, suivant les langues et les cultures, ce sont les instruments de médiation, de facilitation non pas physique mais didactique d'accès à ces ressources qui varieront considérablement. Pour telle langue ou telle culture, les effets de marché justifieront que soient élaborés des instruments d'assistance en vue de l'exploitation de ressources « authentiques » à des fins d'apprentissage. Pour d'autres langues et

cultures, devenues tout aussi accessibles, ces mêmes instruments d'assistance feront défaut, renforçant un phénomène que l'on relève déjà aujourd'hui et depuis longtemps: les langues les plus enseignées sont celles pour lesquelles les moyens d'enseignement sont les plus nombreux, les plus diversifiés et souvent les moins coûteux; les langues les moins enseignées sont aussi celles pour lesquelles ces mêmes moyens font défaut ou sont les moins sophistiqués, voire les plus coûteux. Ce constat banal sera d'autant plus patent que beaucoup plus de langues et de cultures se trouveront en quelque manière accessibles.

Dans cette situation et plus encore qu'aujourd'hui, le rôle de l'école est de rendre les apprenants conscients de cette plus grande accessibilité des ressources et de leur donner des outils leur permettant de traiter cette richesse, y compris lorsque les médiations facilitatrices restent rares. On reconnaîtra là un *leitmotiv* de bien des réflexions sur l'école: dans un monde où il y a de plus en plus à apprendre et où les systèmes éducatifs constitués sont de moins en moins les seuls dispensateurs de savoirs, leur fonction, toujours aussi nécessaire, devient en partie de doter les individus scolarisés de méthodes et instruments leur permettant d'apprendre aussi en dehors de l'école. Cela vaut et vaudra sans doute de plus en plus pour ce qui est des langues et des cultures, dès longtemps apprenables et apprises, vaille que vaille, sans le recours à la scolarisation.

6.3 Curriculum de langues et scénarios curriculaires

Il ne faut évidemment pas s'attendre à ce que, de manière généralisée, les langues disposent de plus d'espace dans les programmes, de plus de temps dans les cursus d'études. Des progrès « volumétriques » sont envisageables ici ou là, mais, pour l'essentiel, le développement de compétences plurilingues doit s'opérer à l'intérieur d'un capital horaire stabilisé pour ce qui est des « cours de langue étrangère ». Tout gain suppose donc soit qu'on tire parti d'autres moments de la scolarisation et d'autres disciplines, soit qu'on ait recours à des moments autres, soit que le rapport durée / efficacité de l'apprentissage s'améliore en contexte scolaire, soit que les objectifs à atteindre et les programmes se trouvent repensés. Ces différentes éventualités sont bien entendu combinables.

6.3.1 Les langues ailleurs que dans les cours de langue étrangère

On se bornera ici à noter:

- a) que l'introduction d'une langue étrangère au niveau de l'école primaire, pour une phase des études où les disciplines ne sont pas aussi solidement établies que dans les emplois du temps du secondaire, ouvre un espace pour une deuxième langue étrangère dès le début du secondaire, si une forme de continuité est par ailleurs assurée pour la première;
- b) que l'usage d'une langue étrangère comme vecteur d'enseignement d'autres disciplines (enseignement dit bilingue ou formes diverses d'immersion) peut aussi laisser du champ à d'autres langues étrangères;
- c) que certaines activités de la classe de langue maternelle (métalinguistiques, discursives, textuelles, voire métacognitives) peuvent s'avérer très précieuses pour l'économie (aux divers sens du terme) du travail en langue étrangère; autre forme de décroisement, sur quoi il sera fait retour plus loin;
- d) que, dans la mesure où les centres de ressources se développent dans les établissements et trouvent place dans les emplois du temps scolaire, ou légèrement hors de ces derniers, dans la mesure aussi où d'autres modes de travail hors classe sont permis par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, la pluralité linguistique et culturelle peut y trouver son compte.

Quand tout ou bonne partie de ces aménagements se réalise, c'est bien l'enveloppe horaire dont disposent les langues qui se gonfle, sans que d'autres disciplines scolaires aient à en souffrir.

6.3.2 Les langues entre elles

Pour particulièrement déterminantes que soient les évolutions qui viennent d'être mentionnées, elles demandent aussi des transformations d'un autre ordre. La construction de compétences plurilingues et pluriculturelles par l'école, si de telles compétences répondent bien à l'essai de caractérisation qu'on en a proposé plus haut, requiert autre chose que des aménagements horaires. L'enjeu tient en effet dans le *pluri* d'une compétence plurielle aux composantes sans doute déséquilibrées, à l'équilibre transitoire, mais *une* cependant, et ne se définit pas par le *bi* d'un idéal bilingue fait de compétences à la fois semblables et distinctes, comme juxtaposées. En conséquence, le curriculum de langues de l'école (qui

ne se confond pas avec une somme de syllabus considérés langue par langue) gagne à être pensé en termes tout à la fois de différenciation et de circulation: différenciation des objectifs, des contenus, des démarches d'apprentissage suivant les langues; circulation (transférabilité, transversalité) de savoirs et savoir-faire langagiers entre les différentes langues. Le tout en vue d'une meilleure économie d'ensemble de l'apprentissage, cherchant à éviter les redondances qui interviennent quand une langue 3 est apprise suivant les mêmes principes, les mêmes objectifs, les mêmes démarches, les mêmes routines qu'une langue 2. Admettre qu'une langue 3 peut être abordée, dans le cadre scolaire, avec d'autres visées, d'autres méthodes qu'une langue 2, c'est poser que la culture d'apprentissage des apprenants s'en trouvera enrichie et qu'ils disposeront pour l'avenir d'une expérience plus diversifiée des moyens et des stratégies à leur disposition pour traiter des ressources en vue d'un apprentissage. Complémentairement, c'est aussi veiller à ce que des manières d'apprendre exercées à propos d'une langue particulière soient réinvestissables pour d'autres langues. Dans cette dynamique, soulignons-le, l'enseignement de la langue maternelle a aussi à trouver sa place dans la réflexion sur le travail des « langues entre elles ».

En bref, le décloisonnement et la cohérence d'ensemble recherchés ici pour un projet de l'école (correspondant aux fonctions propres rappelées plus haut) ne sont pas pensés sous l'espèce de l'harmonisation, voire de l'uniformisation (des approches, du métalangage, des modalités de travail), mais en termes de répartition puis de capitalisation possible. Au bout du compte, ce qui est recherché, c'est que, sortant du système scolaire initial, l'apprenant possède une compétence plurilingue et pluriculturelle hétérogène à dessein bien qu'unifiée en un même répertoire, mais ait aussi eu l'occasion de travailler sur des supports variés, ait mis à l'épreuve divers cheminements d'apprentissage et ait complexifié en conséquence ses propres représentations des langues, des cultures, des voies pour apprendre.

Dans cette perspective, il est sans doute utile de revenir sur la notion de compétence partielle et d'introduire celle de scénario curriculaire, avant d'aborder les questions touchant à l'évaluation. Mais, auparavant, il faut redire que le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, dès lors qu'elle rentre dans le projet de l'école, n'est pas seulement l'affaire des disciplines dites linguistiques.

6.3.3 Pluralité des langues et des cultures, disciplines non linguistiques, projet d'école

L'histoire, la géographie, les sciences naturelles et humaines, dites commodément et abusivement « disciplines non linguistiques », ne sauraient être tenues à part d'un projet de développement de compétence plurilingue et pluriculturelle. Par les connaissances qu'elles apportent, mais tout autant par les documents sur lesquels elles travaillent, les concepts qu'elles mobilisent, les outils d'observation et d'analyse auxquels elles ont recours, elles ne sont pas sans contribuer à la mise en place de savoirs, de convictions et d'attitudes qui jouent et joueront un rôle dans l'abord et la représentation de cultures autres, dans l'importance attachée à telle ou telle langue. L'histoire et la géographie viennent ici d'abord à l'esprit, mais on aurait tort de croire que d'autres matières scolaires (y compris les sciences exactes) sont culturellement et linguistiquement neutres. Plus généralement, dès lors que l'insistance sur la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle rentre dans le projet de l'école, c'est au niveau de chaque établissement, de chaque communauté scolaire (parents compris) que cette visée peut donner lieu à valorisation et à formes diverses d'action. La mise en valeur (ou en *valeurs*, si on poursuit l'analogie et la polysémie établies plus haut) des ressources linguistiques et culturelles de l'école et de son environnement, le traitement du plurilinguisme et de la pluralité des cultures comme un phénomène tout ensemble ordinaire et souhaitable sont aussi affaire de responsabilité collective.

6.3.4 Retour sur la notion de compétence partielle

La construction de curriculum dans le cas de l'apprentissage des langues (plus encore sans doute que pour d'autres disciplines et d'autres types d'apprentissage) suppose des choix entre des types et des niveaux d'objectifs.

L'Esquisse d'un Cadre de référence européen pour l'enseignement / apprentissage des langues permet d'envisager quatre grands ordres d'objectifs:

- a) le développement des compétences générales individuelles des apprenants, c'est-à-dire de savoirs; de savoir-faire, de savoir-être ou de savoir-apprendre qui ne sont pas nécessairement spécifiques à la maîtrise de langues et de cultures;

- b) la mise en place d'une compétence à communiquer langagièrement où l'on peut distinguer une composante linguistique, une composante socio-linguistique, une composante pragmatique et discursive;
- c) la réalisation de certains types d'activités langagières: réception ou production ou interaction ou encore médiation (c'est-à-dire de reformulation de messages existants, par exemple par l'interprétation / traduction);
- d) une capacité fonctionnelle à opérer dans des contextes sociaux déterminés (relevant du domaine professionnel ou du domaine éducationnel ou du domaine public général, ou du domaine privé individuel).

Il n'y a pas lieu de revenir en détail sur ces catégorisations majeures, posées comme étroitement complémentaires les unes des autres dans tout acte de communication ou d'apprentissage¹⁷. On relèvera simplement que les objectifs de type *a* et *b* mettent l'accent sur les compétences, alors que ceux de type *c* et *d* sont plus directement liés à des modes de réalisation et d'opérationnalisation de ces compétences.

Dans une section antérieure de la présente étude (2.1.3), on a rapidement situé la notion de compétence partielle en relation à telle ou telle de ces catégories d'objectifs. Y faire retour à ce point permettra de resituer cette notion en relation au curriculum et au rôle de l'école.

Les objectifs de l'enseignement / apprentissage peuvent en effet être conçus:

a) **En termes de développement des compétences générales personnelles de l'apprenant** et relever alors des *savoirs*, *savoir-faire*, *savoir-être* ou *savoir-apprendre* ou plus particulièrement de l'une ou l'autre de ces dimensions. Il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère vise avant tout à doter l'apprenant de savoirs déclaratifs (par exemple sur la grammaire ou sur la littérature ou sur certaines caractéristiques culturelles du pays étranger). Il en est où l'apprentissage d'une langue sera considéré comme un moyen pour l'apprenant de développer des savoir-être (par exemple une plus grande assurance ou confiance en soi, une relation plus aisée à la prise de parole) ou des savoir-apprendre (une plus grande ouverture à la nouveauté, une prise de conscience de l'altérité, une curiosité pour l'inconnu). Ces diverses visées peuvent être, à certains moments et dans certaines situations d'apprentissage, voire à propos de certaines langues, caractérisées comme autant d'objectifs portant sur des compétences partielles.

b) **En termes d'extension et de diversification de la compétence à communiquer langagièrement** et relever alors de la *composante linguistique* ou de la *composante pragmatique* ou de la *composante sociolinguistique* ou de l'ensemble. Il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère vise avant tout à faire que l'apprenant acquière une maîtrise de la composante linguistique d'une langue (connaissance notamment de son vocabulaire et de sa syntaxe) sans souci de finesse sociolinguistique ni d'efficacité pragmatique. Dans d'autres circonstances, il se pourra que l'objectif soit avant tout d'ordre pragmatique et cherche à mettre en place une capacité à agir dans la langue étrangère avec des moyens linguistiques limités et sans recherche particulière d'adéquation sociolinguistique. Bien entendu, les options ne sont jamais aussi exclusives et un progrès harmonieux de ces différentes composantes est généralement recherché, mais les exemples ne manquent pas, passés ou contemporains, d'inflexions fortes des visées d'apprentissage au profit de telle ou telle des composantes de la compétence à communiquer. En ce sens aussi, on pourra parler de compétences partielles.

c) **En termes de meilleure réalisation de telle(s) ou telle(s) activité(s) langagière(s)** et relever alors de la *réception*, de la *production*, de l'*interaction* ou de la *médiation* (au sens indiqué plus haut de reformulation pour un tiers d'un texte auquel il n'a pas accès direct). Il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère a pour objectif déclaré majeur des résultats effectifs dans des activités de réception (lire ou écouter), d'autres où c'est une activité de médiation (traduction ou interprétariat) qui doit être rendue plus opérationnelle, d'autres où c'est une interaction en face à face qu'on privilégie

¹⁷ Le modèle générique proposé pour le projet de *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* (Conseil de l'Europe) est défini par l'énoncé suivant: « L'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des **compétences générales individuelles**, et notamment une **compétence à communiquer langagièrement**, qu'il met en oeuvre, à travers divers types d'**activités langagières** lui permettant de traiter (en réception et / ou en production) des **textes** à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Cette mise en oeuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour ».

systématiquement. Là encore, il va de soi que ces polarisations ne sauraient être totales et se faire indépendamment de toute autre visée. Mais, dans la définition des objectifs, il est possible de mettre résolument en avant une dimension particulière et cette insistence majeure affecte ensuite, pour peu qu'on soit cohérent, l'ensemble du dispositif de formation: choix des contenus et des tâches d'apprentissage, détermination des progressions ou des mises en ordre possibles, sélection des types de textes, etc. Autre forme de compétence « partielle », mais saisie ici dans ses modalités de mise en œuvre.

d) **En termes d'insertion fonctionnelle optimale dans un domaine déterminé** et relever alors du *domaine public*, ou du *domaine professionnel* ou du *domaine éducationnel* ou du *domaine personnel*. Il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère a pour objectif essentiel une meilleure adéquation à un poste de travail ou à un contexte de formation ou à certaines conditions de vie quotidienne dans un pays étranger. Comme pour les autres constituants majeurs déjà évoqués, de telles visées donnent lieu à affichages explicites dans des propositions de cours, des offres et demandes de formation, des outils publiés. Et, comme pour les autres constituants, formuler un objectif sous cette entrée et dans cette perspective a normalement des conséquences sur d'autres aspects et étapes de la construction de programmes et de l'élaboration de démarches pour l'enseignement / apprentissage. Là encore, la compétence est appréhendée dans une actualisation particulière. On notera en outre que les parcours scolaires d'apprentissage mettent rarement explicitement en avant, comme objectif, cette forme de compétence spécialisée, même si c'est bien celle qui est requise dans les situations d'enseignement dit bilingue, ou dans les expériences d'immersion (telles que pratiquées au Canada) ou, plus généralement, dans tous les cas où la langue d'instruction n'est pas celle de première socialisation de l'apprenant.

Définir ainsi les types d'objectifs d'un enseignement / apprentissage des langues en fonction de chacun des constituants majeurs d'un modèle d'ensemble, voire de chacune des composantes de ces constituants majeurs, ne relève pas de l'exercice de style, mais bien de ce que peut être la diversité des visées d'un apprentissage et la variété des formulations exhibées pour une offre d'enseignement. Bien évidemment, un grand nombre de propositions de formation, scolaires ou extra-scolaires, affichent simultanément plusieurs de ces objectifs. Et bien évidemment aussi, viser un objectif formulé de telle ou telle manière signifie aussi que, l'objectif visé une fois atteint, d'autres résultats auront été obtenus en sus, qui n'étaient pas explicitement visés ou qui l'étaient moins. En ce sens, viser des compétences partielles ne signifie pas que ces dernières soient parcellaires.

Ainsi caractérisées et diversifiées, les compétences partielles ne sont ni rudimentaires ni incomplètes ni approximatives. Bien au contraire, la concentration sur un objectif apparemment particularisé peut développer des savoirs, savoir-faire, cultiver des stratégies, travailler des modes d'apprentissage qui n'auraient pas été sollicités aussi intensément et aussi finement si l'objectif avait été plus global. Pour ne prendre qu'un exemple, mettre l'accent sur une compétence de réception / compréhension de textes oraux et écrits donne l'occasion de travailler des stratégies de lecture et d'écoute, de repérage de caractéristiques textuelles qui se trouveraient sans doute moins mises en jeu et moins exercées dès lors que la visée serait beaucoup plus large.

Et de telles compétences partielles peuvent être appréciées, évaluées et valorisées en tant que telles. Elles peuvent aussi comporter des dimensions transférables à d'autres langues que celle à propos de laquelle ces dimensions ont d'abord été travaillées. Là encore, l'exemple des compétences de réception orale ou écrite est clair: pour peu qu'on veuille à encourager le transfert, des modes de lecture et d'écoute d'une langue x sont pour partie réinvestissables (même s'ils doivent toujours être réajustés) sur une langue y. Tout comme des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, enrichis en vue avant tout d'une meilleure perception des spécificités d'une culture C1, ne sont pas indifférents pour l'approche d'une culture C2 qui serait moins abordée de front en tant que telle.

Comme on l'a déjà souligné, les compétences partielles sont à situer au regard de cette compétence plurielle qu'est une compétence plurilingue et pluriculturelle. Elles prennent sens, en particulier à l'intérieur d'un curriculum scolaire, dans la mesure où elles s'inscrivent dans la construction de cette compétence plurielle, comme un élément contribuant à la configuration et au potentiel de l'ensemble. Et la responsabilité, le rôle spécifique de l'école peut être de faire en sorte que cette configuration initiale soit suffisamment diversifiée pour ouvrir un jeu d'évolutions ultérieures possibles, en fonction de ce que seront les trajectoires post-scolaires des apprenants.

6.3.5 Vers des scénarios curriculaires

La nature et la hiérarchie des objectifs sur lesquels se focalise l'apprentissage d'une langue peut grandement varier selon les contextes, les publics, les niveaux. Mais aussi, et il faut également y insister, pour un même public, un même contexte, un même niveau, quel que soit par ailleurs le poids des traditions et des appareils scolaires.

Les débats autour de l'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire le montrent bien, qui mettent en évidence, à l'intérieur d'un même pays ou d'une même région, de grandes fluctuations et divergences dans la définition même des finalités premières et nécessairement « partielles » données à cet enseignement: Apprendre quelques solides rudiments du système linguistique étranger (composante linguistique)? Développer une conscience (*awareness*) linguistique (savoir, savoir-faire et savoir-être langagiers plus généraux)? Se décentrer par rapport à sa langue et à sa culture maternelles? Se conforter dans celles-ci? Se reconnaître comme capable d'apprendre une langue autre? Apprendre à apprendre? Mettre en place une capacité minimale de compréhension de l'oral? Jouer avec la langue étrangère et l'appriivoiser (notamment dans certaines de ses caractéristiques phonétiques ou rythmiques) à travers comptines et chansons? Acquérir des connaissances autres ou pratiquer des activités scolaires autres (musique, éducation physique, etc.) par le médium de la langue étrangère? Bien évidemment, il n'est pas interdit de courir plusieurs lièvres à la fois et des objectifs distincts peuvent être combinés ou enchâssés, mais l'important est bien ici de marquer que, dans la construction d'un curriculum, la sélection et la pondération des objectifs, des contenus, des mises en ordre, des modes d'évaluation, sont étroitement dépendantes de l'analyse qui a pu être faite pour chacune des dimensions distinguées.

Ces considérations conduisent à penser:

- que, dans la durée d'un apprentissage d'une langue, y compris en contexte scolaire, il peut y avoir continuité aussi bien que reconfiguration des objectifs et de leur hiérarchie;
- que, dans la pluralité linguistique d'un curriculum de langues, il peut y avoir aussi bien similarité que différenciation entre les objectifs et entre les programmes des diverses langues;
- que des options assez radicalement différentes les unes des autres sont tout à fait envisageables, chacune pouvant avoir sa propre transparence et sa propre cohérence de choix et chacune pouvant être explicitée en référence à un projet d'ensemble.
- que la réflexion curriculaire peut donc prendre la forme d'une interrogation sur des scénarios possibles pour la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles et sur le rôle de l'école dans cette construction.

Pour ne prendre qu'un exemple sommaire de ce qu'on peut entendre par des options ou variations de scénarios, on esquisse d'abord ici deux types d'organisation et de décisions curriculaires pour un même dispositif scolaire où, par hypothèse, deux langues autres que la langue de l'école (conventionnellement et abusivement désignée ci-après comme Langue maternelle ou LM, puisqu'on sait bien que la langue dominante de scolarisation est loin, même en Europe, d'être toujours la langue maternelle des enfants scolarisés), seraient obligatoires: l'une dès l'école élémentaire (Langue étrangère 1, Lé1), l'autre à partir du début du secondaire (Langue étrangère 2, ci-après Lé2), une troisième (Langue étrangère 3, ci-après Lé3) apparaissant comme option facultative au niveau du deuxième cycle du secondaire.

Pour ces exemples de scénarios, on adopte un découpage entre primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire, dont on sait qu'il ne correspond pas à tous les contextes nationaux. Mais les transpositions et adaptations de ces parcours fictifs ne sont pas compliquées. L'option essentielle est bien de considérer que, pour un même type contexte, plusieurs scénarios peuvent être conçus et donner lieu à des mises en œuvre localement diversifiées, pour autant que, dans chaque cas, l'interrogation porte sur la cohérence et l'économie d'ensemble de tel ou tel dispositif.

1er scénario:

école primaire: la Lé1 (première langue étrangère) commence au primaire avec comme visée un « éveil aux langages », une sensibilisation et une prise de conscience générales de phénomènes langagiers (relation établie avec la langue maternelle, voire d'autres langues présentes dans l'environnement ou la classe); on opère alors dans une zone d'objectifs relevant avant tout des compétences générales individuelles et de leur mise en relation à la compétence à communiquer langagièrement;

début du secondaire: la L 1 se poursuit au début du secondaire avec mise d'accent désormais sur un développement d'une compétence communicative, mais prenant pleinement en compte les acquis du primaire pour ce qui est de la conscience et de la sensibilisation langagières. La L 2 (deuxième langue étrangère, non présente au primaire) ne part pas non plus de zéro: elle tient compte aussi de ce qui a été fait au primaire à partir et à propos de la L 1, tout en poursuivant des objectifs légèrement distincts de ceux désormais pr valants pour la L 1 (par exemple, en privilégiant les activités de compréhension par rapport à celles de production). Forme de compétence partielle dans cette L 2, avec les caractéristiques mentionnées plus haut.

second cycle du secondaire, on consid rera, toujours par exemple dans ce scénario, que la L 1 voit se réduire son enseignement propre mais qu'elle est utilisée comme vecteur occasionnel ou régulier d'enseignement d'une discipline autre (forme de contextualisation domaniale, autre mode de partiellisation pour cette L 1, d'abord cultivée plus largement, ou, si l'on préfère, forme d'immersion tardive limitée), que la L 2 donne toujours lieu à insistance sur la compréhension, mais en travaillant plus particulièrement les différentes organisations textuelles en relation avec ce qui se fait parallèlement ou s'est fait antérieurement en langue maternelle, mais en mobilisant aussi des capacités développées dans l'apprentissage de la L 1 et en affinant celles-ci en retour. Enfin, les élèves qui font le choix facultatif d'une troisième langue étrangère (L 3), se voient d'abord proposer une réflexion et des activités autour des styles et stratégies d'apprentissage dont ils ont déjà l'expérience et sont amenés ensuite à travailler de manière plus autonome, en relation avec un centre de ressources, et en contribuant à la définition d'un programme de travail (plus ou moins collectif ou individuel) pour atteindre les objectifs déterminés par le groupe ou par l'institution.

2 me scénario:

 cole primaire: la L 1 (première langue étrangère) commence au primaire avec une concentration sur un apprentissage d'une communication orale élémentaire et un contenu linguistique nettement prédéfini (on vise la mise en place d'un début de composante linguistique de base, en particulier pour ce qui est des dimensions phonétiques et syntaxiques, tout en cultivant une interaction orale élémentaire en classe).

début du secondaire: pour la L 1 mais aussi pour la L 2 (deuxième langue étrangère) et pour la langue maternelle, un temps est consacré à un retour sur les modes d'apprentissage et les activités qui ont été adoptées au primaire pour la L 1 et, séparément, pour la LM (langue maternelle): l'objectif est de provoquer à ce niveau une réflexion et une conscientisation plus grandes des rapports aux langues et aux activités d'apprentissage. Pour la L 1, un programme « habituel » de développement des différentes capacités se poursuit et se poursuivra jusqu'à la fin du secondaire, mais avec, à différents intervalles, des moments de récapitulation et de réflexion sur les modes de travail et d'apprentissage, de manière à introduire de plus en plus des marges de différenciation en fonction des profils des élèves et de leurs attentes et intérêts. Pour la L 2, on imagine ici un fort accent mis sur des savoirs et savoir-faire socioculturels et sur la composante sociolinguistique, tels que perçus à travers un développement de la fréquentation des médias (journaux, radio et télévision grand public) en coordination éventuelle avec des activités qui sont au programme de langue maternelle et en « récupérant » des apports de ce qui a pu se faire en L 1. L'hypothèse est ici que la L 2, poursuivie jusqu'à la fin du secondaire, devient, dans la construction curriculaire de ce scénario, le lieu privilégié d'une réflexion culturelle et interculturelle qui s'alimente au contact des langues travaillées dans le cursus et prend pour objet particulier les discours des médias; qui pourrait aussi intégrer une expérience d'échange internationale avec accent sur la relation interculturelle.

second cycle du secondaire: dans ce cas de figure on imagine que L 1 et L 2 continuent chacune sur leur lancée, à des niveaux plus élevés de complexité et d'exigence et que les élèves optant en outre pour une L 3 (troisième langue étrangère) le font dans une perspective avant tout « vocationnelle » et en relation avec une filière plus professionnalisante ou à dominante académique autre que linguistique (orientation vers la langue du commerce ou de l'économie ou de la technologie, par exemple: mode de compétence partielle domaniale éducationnelle et professionnelle pour cette L 3).

On soulignera que, dans cette deuxième esquisse aussi bien que dans la première, le profil terminal plurilingue et pluriculturel des apprenants se trouve « déséquilibré » en cela que:

- les maîtrises des langues entrant dans la compétence plurilingue sont différenciées;
- les dimensions culturelles sont inégalement développées suivant les langues;

- ce n'est pas nécessairement pour les langues les plus « travaillées » linguistiquement que les dimensions culturelles se trouvent aussi les plus pratiquées;
- le dispositif intègre la mise en place de compétences partielles, au sens donné plus haut à cette notion.

A ces indications sommaires, on ajoutera que, dans tous les cas de figure, devraient intervenir à un point ou à un autre, pour une langue et pour les autres, des temps de retour sur les cheminements, les voies et les moyens d'apprentissage auxquels les apprenants, dans leurs parcours respectifs se trouvent exposés ou pour lesquels ils optent. Il y a là, dans la construction curriculaire que propose l'école, présence de formes d'explication, de prises de conscience de l'apprentissage (enrichissement progressif d'une *learning awareness*), introduction d'une éducation langagière générale qui permet aux apprenants de mettre en place une maîtrise métacognitive relative à leurs propres compétences et à leurs propres stratégies langagières dans lesquelles ils se trouvent engagés pour accomplir des tâches à l'intérieur de domaines donnés. En d'autres termes, une des visées de la construction curriculaire, quelle qu'elle soit, serait aussi de sensibiliser les apprenants à la diversité des modes de construction d'un répertoire plurilingue et pluriculturel et à leur propre capacité de gestion de ce répertoire. Où l'on retrouve la notion de portefeuille de valeurs, commentée en 6.2.1.

6.4 Apprentissages extra-ou post-scolaires et évaluation

Si on définit le curriculum, comme le voudrait le sens premier, en termes de parcours accompli par un apprenant à travers une séquence d'expériences éducationnelles, sous le contrôle ou non d'une institution, alors un curriculum ne s'achève pas avec la scolarité mais se poursuit en quelque manière, et comme l'apprentissage, tout au long de l'existence (*lifelong learning*).

Dans la perspective tracée ci-dessus, le curriculum de l'institution scolaire a donc pour objet de développer chez l'apprenant une compétence plurilingue et pluriculturelle dont la configuration atteinte aux termes des études peut prendre la forme de profils différenciés selon les individus et les parcours qu'ils ont effectivement suivis. Il va de soi que cette configuration n'a rien de figé et que les expériences personnelles et professionnelles ultérieures de chaque acteur social, sa trajectoire de vie, vont contribuer à la faire évoluer et à en modifier l'équilibre, par développement, réduction, remodelage. C'est ici qu'interviennent, entre autres, l'éducation et la formation continues des adultes. Trois brèves considérations complémentaires peuvent être faites à ce propos.

Admettre l'idée que le curriculum éducationnel ne commence ni ne se finit ni ne se limite à l'école, c'est admettre aussi qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle peut donner lieu à construction dès avant la scolarisation et parallèlement à la scolarisation: par l'expérience et l'éducation familiales, l'histoire et les contacts intergénérationnels, le voyage, l'expatriation, l'émigration, plus généralement l'appartenance à un environnement plurilingue et pluriculturel ou le passage d'un environnement à un autre, mais aussi par la lecture, la relation aux médias.

Il vaudrait donc la peine de penser le curriculum scolaire comme partie d'un curriculum plus large, mais comme une partie ayant aussi pour fonction de donner aux apprenants une meilleure conscience, connaissance, confiance quant aux compétences qu'ils possèdent et quant aux capacités et aux moyens dont ils disposent, à l'intérieur et en dehors de l'école, pour étendre et affiner ces compétences et les mettre en œuvre activement dans des domaines particuliers.

Cette orientation n'est pas sans conséquences sur la manière dont on peut concevoir les modes d'évaluation et de reconnaissance des acquis à la sortie de l'enseignement scolaire. L'appréciation d'une compétence plurilingue et pluriculturelle supposerait en effet que soient prises en compte quelques implications des analyses et propositions qui précèdent.

a) Tout d'abord et contrairement à certains usages prédominants dans les systèmes scolaires, il y aurait sans doute lieu de différencier plus que ce n'est généralement le cas, les modes de reconnaissance des capacités et des connaissances acquises par les apprenants; tout particulièrement pour ce qui est des parcours accomplis en langues étrangères, la valorisation de profils (provisoirement) terminaux différenciés devraient être possibles: reconnaissance positive de compétences partielles dans une ou plusieurs langues, tout autant que de savoirs et savoir-faire plus généraux dans une ou plusieurs autres.

b) Lorsque sont mesurés les acquis en langues à la fin du secondaire, il serait bon de tenter d'apprécier la compétence plurilingue et pluriculturelle en tant que telle et de déterminer plus un profil de sortie, pouvant donner lieu à combinaisons variables, qu'un niveau prédéterminé unique dans telle langue et,

le cas échéant, dans telles autres. Des épreuves de médiation comportant par exemple des traductions ou des résumés de textes d'une LÉ2 dans une LÉ3 ne sont pas impensables, non plus que des prises en considération de la capacité d'un apprenant à prendre part à des échanges plurilingues. On peut aussi considérer que certaines tâches donnant lieu à évaluation supposeraient le travail sur des dossiers ou des supports plurilingues.

c) Il importerait que les dimensions culturelles des compétences à communiquer et à interagir dans des contextes inter et pluriculturels trouvent mieux place dans des évaluations dès le niveau scolaire. Ces composantes culturelles, même lorsqu'elles font partie des objectifs déclarés du projet éducatif, ne donnent que très rarement lieu à dérives discutables (mesure des attitudes plus ou moins favorables, sanction des stéréotypes...), mais des travaux existent (par exemple Byram et Zarate 1994) qui avancent des suggestions échappant à ces risques. On notera que la reconnaissance de certains éléments d'une compétence pluriculturelle ne passe pas uniquement ni nécessairement par l'évaluation propre aux disciplines linguistiques: l'histoire et la géographie, l'anthropologie, la philosophie peuvent jouer leur part dans ce concert.

d) Pour ce qui est de l'évaluation et de la certification comme pour ce qui relève de la conception et de la construction d'un curriculum, l'ensemble de cette étude conduit à considérer que les enjeux désormais se déplacent ou, à tout le moins, se complexifient. Il est évidemment important de maintenir des évaluations à fondement linguistique et pragmatique. Mais il l'est tout autant de distinguer nettement des composantes d'une *évaluation multidimensionnelle* (prenant en compte les différentes dimensions que permettent de distinguer aussi bien la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle que celle, complémentaire, de compétence partielle). Important aussi de s'orienter vers des dispositifs de certification *modulaires* autorisant, en synchronie (dans un moment donné du parcours d'apprentissage) ou en diachronie (par étapes différenciées au long de ce parcours), la reconnaissance de compétences plurilingues et pluriculturelles à géométrie variable mais descriptibles comme telles dans leurs composantes.

e) Généralement envisagée sous l'aspect strictement individuel, la certification, au-delà même de ce que met en place l'école, gagnerait à rendre compte de ce que l'on pourrait appeler l'environnement linguistique et culturel du multilingue. Par environnement, il faudrait entendre le capital linguistique et culturel et les formes de ce capital. S'agit-il d'un capital hérité, amassé sur une ou plusieurs générations, ou s'agit-il d'un capital en cours de constitution? A quelles formes de pluriculturalisme le plurilinguisme est-il associé? S'agit-il d'un pluriculturalisme qui est validé par une reconnaissance scolaire (par exemple, certificats universitaires d'histoire ou de littérature concernant un ou plusieurs pays dont on parle la langue)? Ou de formes plus larges de pluriculturalisme qui témoignent que l'individu s'est personnellement exposé au contact d'une ou des culture(s) qu'il a découverte(s)? Ce contact, est-il ou non associé à une mobilité géographique? Quelle est l'amplitude de cette mobilité et à quels âges s'est-elle manifestée? Enfin comment ce plurilinguisme/pluriculturalisme se monnaie-t-il dans le champ professionnel? Directement, par une profession qui le valide en termes de capital culturel (enseignant, traducteur, guide...)? En termes de mobilité géographique (professions associées à l'export, à l'assistance humanitaire, à la diplomatie...)? Ou indirectement, dans des relations moins contraignantes avec le secteur international, le voyage, le tourisme par exemple? Pour toutes ces questions, liées à autant de variables, on peut estimer que le projet d'un *portfolio* européen pour les langues (concrétisation institutionnelle possible de la métaphore, rappelée plus haut, d'un portefeuille de valeurs que chaque apprenant aurait à constituer et à gérer) permettrait, dans certaines des ses composantes prévues, d'apporter des éléments de réponse.

7. Récapitulation

Fondamentalement, son propos est de promouvoir, pour examen et expérience, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, perçue comme complément conceptuel nécessaire à des politiques linguistiques qui, visant au respect et à l'affirmation d'une pluralité de langues et de cultures, placent aussi les enjeux au niveau de l'acteur social et du sujet individuel. A un multilinguisme et à des affrontements ou effacements de cultures constatés dans les juxtapositions, les brassages et les conflits entre groupes constitués, il s'agit d'ajouter un plurilinguisme et une expérience pluriculturelle construits dans les projets, les stratégies, les trajectoires de personnes exerçant leur autonomie.

Dans cette construction, déterminante pour l'avenir, on ne peut raisonner en termes de « locuteur idéal », ni en référence à un « bilingue parfait » ou « équilibré », ni sur le mode d'un « dialogues des cultures ».

». La compétence plurielle que l'on vise est toujours individualisée, évolutive, hétérogène, déséquilibrée. Mais c'est aussi un ensemble de ressources et de valeurs, un capital, un portefeuille que chaque acteur social, s'il le possède, peut apprendre à gérer, à développer, à (dés)équilibrer au mieux de ses visées. Dans cette perspective, telle ou telle compétence partielle peut s'avérer aussi précieuse ou plus distinctive que telle ou telle compétence plus générale.

De manière générale, les compétences plurilingues et pluriculturelles n'ont pas été assez décrites dans leur fonctionnement et leur constitution. Le bilinguisme individuel a quelque peu oblitéré les situations plus complexes, qui ne sont pas nécessairement les plus rares. Surtout, les représentations qui veulent que le pluriel soit, en la circonstance, cause d'imperfection et d'inadéquation durables, ou le déséquilibre marque d'insuffisance et d'instabilité rédhibitoires restent tenaces, y compris dans l'arrière-plan de certains modèles scientifiques. Quant à l'expérience pluriculturelle, elle aussi fortement attestée, elle donne lieu à conceptions encore plus stéréotypées ou réductrices que l'expérience plurilingue. Le polyglotte, même présenté comme exceptionnel, inquiète moins que les passeurs multiples de frontières culturelles, cosmopolites éveillant les méfiances, agents plus que doubles, tirant leur épingle du jeu par contrebandes diverses.

Les rappels et considérations qui précèdent, tout comme, en annexe, les quelques cas individuels examinés à partir d'entretiens tendent à montrer que si, dans leur grande diversité, les expériences plurilingues et pluriculturelles ne relèvent pas de l'exception, elles en sont ni simples, ni tranchées. Elles renvoient à des options individuelles, mais aussi à des histoires familiales, des parcours de communautés.

Si donc on estime que, dans l'Europe de demain comme pour les autres espaces de la planète, l'avenir sera et devrait être placé sous le signe, non de la normalisation de l'uniforme et du simplifié, mais sous celui de la gestion du divers et du complexe, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle prend aussi son plein sens dans une dynamique d'ensemble.

L'étude a particulièrement focalisé l'attention sur le rôle de l'école. Pour trois raisons étroitement liées:

- Dans le domaine des langues et des cultures, beaucoup se joue et se jouera de plus en plus en deçà, à côté et en delà d'elle.
- Par toute une tradition, l'école n'est généralement pas un lieu d'investissement lourd dans la valorisation d'une pluralité des langues et des cultures.
- Et pourtant son rôle est et restera fondamental pour l'acquisition d'outils permettant de recenser et d'exploiter les ressources extérieures, tout comme pour l'affirmation de valeurs qui ne relèvent pas seulement de l'économie marchande ou de l'héritage social.

L'extension nécessaire de ce rôle dans le secteur des langues et des cultures passe par des évolutions, voire des remises en cause, qui, pour réalistes ou stimulantes qu'elles puissent paraître, demandent réflexion et innovation attentives à l'intérieur et autour des systèmes éducatifs. Quelques voies d'approche ont été ici abordées. A l'épreuve, elles s'avéreront peut-être partiellement et localement viables; mais il en faudra à coup sûr bien d'autres.

ANNEXES

Mathias, Wolfgang, Maria, Albert, Martine et les autres (Entretiens recueillis et présentés par Geneviève Zarate)

Mathias

Professeur slovène de français et d'allemand, Mathias se présente comme ayant appris l'anglais, le français et l'allemand et comme pratiquant l'italien, alors que sa langue maternelle est le slovène, langue dans laquelle il communique avec ses parents et dans laquelle il a été scolarisé à l'école primaire. Il a ensuite appris à l'école primaire le serbo-croate, « langue artificielle » dont il manie plutôt la version serbe.

Vivant à une dizaine de kilomètres de la capitale où il se rend régulièrement, il découvre l'anglais à huit ans (1970) à l'initiative de ses parents qui font venir un enseignant et qui ouvrent ce cours à d'autres enfants. Il le suit pendant quatre ans et fera fructifier ce capital au lycée en prenant l'anglais comme première langue de quatorze à dix-huit ans. Il étudie également le latin. Il commence les études de français à quatorze ans, une langue qui est le seul choix possible dans un établissement d'abord réputé pour ses cours d'anglais. Il commence l'allemand à l'âge de dix ans, à raison de deux heures par semaine, dans une école privée de la capitale pendant trois ans, puis sous forme de cours privé. Pour suivre ce cours, il se rend seul en bus à la capitale. Il apprend le serbo-croate pendant deux ans à l'école primaire, un capital entretenu plus tard en tant que guide touristique et pendant son service militaire à Belgrade mais plutôt délaissé maintenant.

Enfant, il regarde la télévision italienne, sa grand-mère lui chante quelques chansons italiennes apprises pendant la seconde guerre. Tout se passe au début « au niveau affectif, émotionnel ». Pendant son enfance les déplacements d'une journée dans les régions frontalières sont fréquents: Trieste, Klagenfurt, l'Autriche... Quand le change le permet, la famille se rend fréquemment en Italie pour y faire des courses ou pour les vacances. L'italien est ainsi une langue apprise sur le tas et maintenue grâce aux fréquents déplacements dans ce pays où il se sent bien. A douze ans il se rend à Munich avec ses parents où vivent des membres de la famille paternelle. Grâce à lui, se maintiennent les contacts avec la famille de Munich auprès de laquelle il effectue des séjours réguliers chaque année jusqu'à l'âge de vingt ans. L'allemand ne sera jamais une langue apprise à l'intérieur du système scolaire et restera toujours une langue associée au contexte familial. Le premier grand voyage, défini comme « une aventure parce qu'on ne connaissait personne », il l'effectue en avion seul avec sa mère à Paris, après deux ans et demi d'apprentissage du français au lycée. Il est le seul à se débrouiller dans la langue du pays visité et se souvient d'un épisode de parapluie oublié qu'il a dû aller rechercher seul dans un restaurant.

Sa mère parle l'italien et l'anglais et son père se débrouille en allemand, tous les deux parlent le russe, sans pour autant se sentir à l'aise dans ces langues. Quelques oncles habitent en Californie et au Canada mais il ne leur a jamais rendu visite.

C'est à l'occasion d'un échange avec une correspondante française qu'il effectue son premier séjour seul en France à dix-huit ans, suivi d'un voyage en Grande Bretagne. Pendant les vacances universitaires, il fait fonction de guide en Yougoslavie pour des groupes français, anglais, américains, israéliens... Là il rencontre des clients qui lui proposent de l'héberger dans leur pays. Ainsi se développent les séjours en France et en Grande-Bretagne. C'est à cette époque que les voyages qu'il effectue seul seront placés sous le signe de l'indépendance familiale et de la liberté sentimentale. Il choisit de valoriser sur le plan professionnel deux des langues qu'il maîtrise, le français et l'allemand, un choix rare qui est plutôt au départ un handicap car il n'existe pas de chaire disponible ainsi intitulée. Il maintient le contact avec la langue française en donnant des cours privés ou à travers ses relations personnelles avec l'ambassade de France. Assistant à l'université, il estime bénéficiaire d'une position valorisée dans la société slovène et être en cours de reconnaissance universitaire.

Commentaire

Mathias a bénéficié dans son enfance d'un environnement très ouvert sur l'étranger. Dans ce milieu aisé où ses parents occupent une position de notables (sa mère est juge, son père fait du commerce), le

capital linguistique fait l'objet de soins attentifs et d'investissements financiers: on choisit un établissement scolaire en fonction de sa politique linguistique, on pallie les faiblesses des structures existantes par une démarche volontariste.

Ces choix parentaux sont relayés par Mathias lui-même qui vit avec bonheur les séjours courts puis plus longs hors frontière, dans un contexte linguistique différent qui est toujours perçu comme une source d'enrichissement. Le passage de la frontière est totalement dédramatisé dans cette région frontalière de trois pays, d'autant plus que l'opposition « pays de l'est / pays de l'ouest » est peu présente dans cet entretien. Mathias ne se souvient plus de la date à laquelle il a passé pour la première fois la frontière de son pays, le seul séjour qui fasse date est plutôt marqué par le fait d'avoir pris l'avion, moyen de transport qui marque une vraie rupture avec l'espace familial.

L'espace étranger est pour Mathias un espace que l'on pourrait définir comme étant progressivement apprivoisé qui s'organise clairement selon deux logiques: familiale d'une part, le cercle rapproché des parents d'abord, puis le cercle élargi des collatéraux vivant à l'étranger; d'autre part le voyage en solitaire qui permet d'accéder à l'indépendance affective. Cette relation sera poursuivie et rentabilisée dans l'espace transfrontalier des relations touristiques et menée à son terme adulte dans le choix mûri qui sera fait à l'université lorsqu'il s'agit de convertir ce capital d'expérience en capital professionnel et qu'il choisira en connaissance de cause une relative marginalité dont il pressent qu'il peut en espérer des bénéfices symboliques à moyen terme. Les deux langues retenues pour composer l'univers professionnel témoignent du caractère « apprivoisé » de la relation à l'étranger: l'allemand, langue marquée familialement, le français, langue de l'indépendance vis-à-vis de la famille.

Cette relation à l'espace étranger est disponible sous une forme latente dans la structure familiale: nombre de collatéraux vivent à l'étranger. Elle est en quelque sorte activée par les choix de Mathias, alors qu'elle est inutilisée par son frère qui préfère les études de médecine. Seules les relations situées dans le pays voisin, l'Allemagne, seront ainsi exploitées (Ce sont des arguments financiers qui sont avancés pour expliquer ce choix). Le jeune fils de Mathias disposera de potentialités semblables: sa grand mère maternelle travaille dans une université italienne, son arrière grand-mère a vécu en Autriche. Cet enfant a déjà effectué son premier séjour à l'étranger, en Suisse, à l'âge d'un mois.

Les relations de Mathias avec les différentes cultures auxquelles il a accès sont nettement différenciées: la culture allemande est clairement placée sous la sphère d'influence familiale et d'une certaine façon banalisée. Est-ce que parce que, pour cet entretien, l'interlocuteur est français? Mais c'est néanmoins en littérature allemande que Mathias prépare son doctorat. Dans cet entretien, l'anglais étant la « langue des masses, ce n'était pas la langue à laquelle je voulais consacrer ma vie », est surtout distinctive pour être une possibilité refusée. Il est remarquable que les langues valorisées sur le plan professionnel par Mathias (français, allemand) ne sont pas celles qui ont été valorisées pendant son cursus scolaire (anglais, slovène, serbo-croate, italien pendant la période universitaire).

Au cours de ce séjour en France, la relation à la culture française est définie sur le mode enthousiaste. Les cérémonies du Quatorze Juillet sont l'objet d'une organisation méthodique et de stratégies variées qui utilisent à la fois les possibilités offertes par l'institution d'accueil mais aussi des contacts personnels noués sur place: une collègue française ayant une voiture l'amènera à un bal musette dans un village proche; en tant qu'enseignant de l'Europe Centrale, il sera interviewé, avec deux collègues, par un journaliste de la presse locale. Mais ces stratégies de découverte du contexte étranger restent dépendantes des modèles validés dans le pays d'origine: mettre à profit un quatorze juillet en France, c'est voir « tout ce qu'il y a dans les manuels scolaires »; devant le coût élevé d'un spectacle de variété, il choisit d'aller voir « le seul chanteur que je connaissais un petit peu », conformément aux conseils recueillis avant son départ: tous les Français de Ljubljana me disaient « il faut que tu ailles aux Francofolies! ». Dans ce cas, profiter de ce séjour à l'étranger, c'est établir une relation personnelle et vécue avec les mythes et les images de ce pays qui ont cours dans son pays d'appartenance et, mandaté au retour par un degré accru de proximité avec cette culture d'adoption, pouvoir en témoigner dans son univers professionnel.

Wolfgang

D'origine autrichienne, Wolfgang est de langue maternelle allemande et parle couramment le français, l'anglais et l'italien. Il comprend le hongrois et a commencé l'apprentissage du russe et l'arabe. Ses parents vivent en milieu rural, au centre de l'Autriche. Si la famille s'est déplacée pendant son enfance, c'est à l'intérieur du pays, alors que le père, ouvrier agricole, espère de cette migration une meilleure

condition sociale. Dans la fratrie, le plus jeune frère a également séjourné aux États-Unis et vit maintenant dans la capitale autrichienne.

A l'internat, il prend l'option latin/grec et l'anglais pour première langue étrangère, à l'âge de dix ans. Il apprend ensuite le français à seize ans, sachant que ses condisciples l'ont commencé un an plus tôt et qu'il lui faudra donc rattraper un an de retard. Son enseignante, ex-militante nazie, enseigne le français comme la langue de l'ennemi. Sa relation au français est insignifiante, jusqu'au premier séjour en France, financé par un oncle, d'une durée d'un mois, à dix sept ans. Là, il rencontre des militants d'un mouvement chrétien de gauche sensibles aux problèmes du Tiers Monde, une rencontre qui est décrite comme « une explosion vers l'extérieur ». La rencontre n'apporte pas de bénéfices linguistiques en français, les interlocuteurs étant essentiellement anglophones. Un second séjour en France, un an après, sera l'occasion de nouer des amitiés francophones. Il sera décisif pour les choix de vie à venir: il habite maintenant en France et est marié avec une Française. Dix huit ans sera l'âge du premier séjour en Grande Bretagne. Dans ces contacts militants, il valorise ses compétences linguistiques dans des tâches d'interprétariat et de traduction, plus intéressé par les contenus auxquels il a ainsi accès que par les profits financiers qu'il pourrait en tirer.

Il effectue son premier voyage en Italie à neuf ans avec sa mère mais ce voyage ne laisse pas de traces linguistiques. Vers l'âge de dix-neuf ans, il parcourt la Yougoslavie, l'Angleterre, la France, l'Italie, l'Allemagne, une ou deux fois la Tchécoslovaquie pour des contacts avec l'opposition politique dans le cadre de la Charte 77. Il se définit lorsqu'il voyage à l'étranger comme « un flâneur qui n'a pas de projet conscient défini par des guides touristiques, concernant les représentations officialisées ». De la France, il n'a longtemps connu que le Cinquième Arrondissement de Paris dont il reconnaissait les odeurs, le bruit du quartier: « C'était une sorte de Heimat, une patrie sonore, les gens, l'étroitesse des rues... (...) Mais je ne me sentais pas spécialiste de la France... Je connaissais juste quelques rues (...) Une promenade en dessus du niveau conscient que j'ai bien retrouvé dans Walter Benjamin ». Devant ses élèves du cours de français, il explicitera son attitude et laissera à deux élèves adultes, spécialistes de Paris, le soin d'en organiser les visites.

Le goût du russe passe par des références à la culture slavophone, par un attrait phonétique voluptueux: « Quand j'ai entendu parler pour la première fois parler russe, c'était extraordinaire! Un mélange de français, d'italien et d'allemand: la richesse des voyelles de l'italien, quelque chose de doux et sombre de l'allemand, la douceur des (j) et des (z) du français (...) Je me suis acheté des disques, sans rien comprendre, des discours d'hommes politiques. C'étaient des discours patriotiques, presque stalinoïdes d'ailleurs mais j'écoutais ça, comme ça ».

Mais c'est un désir d'auto-expérimentation en apprentissage d'une langue étrangère, à l'âge de trente ans, qui déclenche cet apprentissage, sur la base d'une recherche portant sur un appareillage pédagogique minimum. Cette initiative prend l'aspect d'une expérimentation professionnelle dans l'Université Populaire où il enseigne. Elle est ensuite poursuivie par une expérience concernant l'apprentissage de l'arabe. Il prend conscience que son plurilinguisme est un atout professionnel dans le cadre de la formation des maîtres autrichiens: « Ce qui m'a frappé dans la formation des maîtres en Autriche, c'est l'ignorance des langues qui nous entourent », alors que dans leur classe les maîtres trouvent des enfants bosniaques, tchèques ou hongrois et que l'école pourrait se donner comme objectif de « parler au moins une des langues qui sont parlées autour de l'Autriche ». Les Universités Populaires laissent une marge importante à l'innovation, ce qui n'est pas le cas de l'Université, mais cette innovation y revêt souvent un aspect de bricolage. Il a donc actuellement opté pour un statut universitaire en Autriche, l'équivalent d'un statut de maître de conférence mais avec une précarité choisie, après avoir délaissé, étant donné le poids de l'institution, un emploi de titulaire dans les Universités Populaires qui lui offraient la responsabilité d'un département. Les occasions de travailler hors de l'Autriche se sont multipliées et il travaille actuellement simultanément en Autriche, en France et en Italie à travers un projet bilingue italo-autrichien.

Commentaire

Wolfgang a choisi ce que l'on pourrait appeler une altérité revendiquée: dans les choix de vie conscients qu'il a eu à faire - la France est le pays où il a élu domicile - il a voulu « aller plutôt vers l'Autre et apporter ce que je suis. (En habitant en France) j'ai un peu les deux: j'ai l'Autre dans lequel je vis, et je suis moins... » ce qui lui permet de ne pas avoir un rapport artificiel avec la langue étrangère qu'il a, de fait, privilégiée.

Sa mobilité géographique pendant la période de l'adolescence lui a permis de réussir là où le projet paternel d'ascension sociale avait avorté et d'arriver, après un enseignement, puis des responsabilités de formateur dans un espace professionnel en marge de l'université, à une reconnaissance dans le milieu universitaire de son pays d'origine. C'est un parcours en solitaire par rapport au reste de la famille qui n'a été relayé que plus tard par le plus jeune frère.

C'est moins l'attachement à une ou plusieurs langues précises qui a construit ce parcours que les contacts noués dans un réseau international: ils ont permis l'accès à une diversité géographique, sociale, et politique en même temps qu'une diversité linguistique et culturelle. Le séjour à l'étranger a favorisé la cristallisation des choix militants et politiques de Wolfgang et a entraîné son « adoption intellectuelle » par un milieu politique. Cet internationalisme se retrouve dans l'organisation actuelle de son espace affectif et professionnel: son épouse est d'une autre nationalité que la sienne et est elle-même en contact avec un milieu international, son emploi du temps annuel s'organise sur trois pays.

Si ses travaux universitaires portent sur l'acquisition des langues, c'est pour tester jusqu'où la part de l'apprentissage scolaire peut être réduite. Il ne répond pas aux critères classiques qui définissent un enseignant de langue en n'hésitant pas à reconnaître qu'il ne connaît pas les monuments consacrés d'une ville dans laquelle il a pourtant effectué plusieurs séjours. Son approche valorise une appropriation personnelle de l'espace étranger, indépendamment des normes et des références ayant cours dans son pays sur le pays étranger, une relation de familiarité qui n'a plus rien à voir avec l'inventaire des spécificités nationales traditionnellement enseigné dans le cursus scolaire. Cette attitude se prolonge dans les options qu'il défend concernant la formation des maîtres: l'enseignement des langues doit tenir compte de l'environnement géopolitique dans lequel il prend place et la formation des maîtres devrait faire une place plus large à la dimension plurilingue. Les formateurs sont généralement trop dépendants des traditions pédagogiques liées à la langue qu'ils enseignent. Ses hypothèses de travail se démarquent des références inscrites dans un système national précis.

L'espace étranger qui fait sens pour Wolfgang a été en expansion rapide de la fin de l'adolescence au jeune âge adulte. Il s'est maintenant stabilisé: la relation avec les espaces découverts est maintenue et activée à travers les contacts professionnels mais elle n'entraîne pas la découverte de nouveaux espaces. Elle conduit à modifier la hiérarchie des langues établie à l'école où l'anglais était première langue au profit maintenant du français. Ce sont davantage des choix qui s'affirment, des dominantes qui s'installent et qui, aussi bien dans l'univers professionnel que familial, valorisent systématiquement la dimension transnationale.

Maria

Maria habite actuellement le sud de la France, à Sète dont elle est originaire, après avoir vécu pendant vingt-trois ans dans la Région Parisienne et surtout dans le Limousin, dans le cadre de ses nominations professionnelles d'enseignante de français langue maternelle. Elle se présente comme un professeur d'occitan et de français.

L'ordre dans lequel ce double attachement professionnel est présenté lui est particulièrement sensible. L'occitan est un « choix idéologique, personnel, culturel qui engage ce que je suis ». Alors que la licence d'occitan n'existait pas, elle est recrutée en lettres, mais assure un enseignement d'occitan depuis plus de vingt ans et, quand l'occitan n'avait pas rang de discipline scolaire, de façon bénévole. Elle passera le premier concours de recrutement qui se met en place dans cette discipline en 1991, consciente que ce choix lui ferme toute perspective d'évolution dans sa carrière professionnelle puisque des concours administratifs de plus haut niveau, auxquels elle pourrait prétendre, n'existent pas. Sa relation à l'occitan est née d'une prise de conscience brutale, « merveilleuse, miraculeuse qui m'a renvoyée à moi-même », « comme un électrochoc »: « à la fac, à vingt et un ans, j'ai entendu parler dans un amphithéâtre dans lequel je suis rentrée par hasard, une langue que je n'identifiais pas, que je comprenais et qui remuait en moi des choses très profondes que je n'identifiais pas non plus ».

Les langues de son enfance ont été le français « entre guillemets, parce que ce n'était pas le français standard », alors que le grand-père paternel parlait italien et la famille maternelle, occitan. A l'école, elle découvre le français académique et rejette ces deux langues qu'elle comprenait sans le savoir. Se présenter comme la fille d'un père d'origine italienne et d'une mère française est une identité qui ne lui est acceptable que depuis très peu de temps, après qu'elle ait fait la « reconquête d'une dignité que l'école lui refusait ». De l'exigence scolaire, elle a retenu qu'elle se devait « d'écrire comme les plus

grands écrivains et de ressembler à son professeur de lycée ». Au lycée, à dix ans, elle a épousé le choix de ses parents qui lui ont fait choisir l'espagnol « parce que, selon eux, l'espagnol était plus facile pour elle et plus proche géographiquement », l'anglais étant considéré comme une langue non seulement linguistiquement difficile, mais aussi socialement distante pour une fille d'ouvriers qui avait des espérances scolaires. Elle entreprend également des études de latin puis de grec au lycée. A l'université, elle fait une année de portugais pour sa licence de lettres, et tous les certificats d'occitan existants dans sa faculté. La rencontre avec l'occitanisme « renvoie à ce que mon passage par l'école a occulté, ce que j'ai occulté pendant des années.... Cet occitanisme représente ma raison d'être et de vivre ». Depuis deux ans elle a repris des études d'italien dans un cours privé qu'elle suit avec beaucoup de sérieux, bien qu'il n'y ait plus de membres de sa famille paternelle avec lesquels elle puisse converser.

De la branche maternelle vient un engagement profond aux valeurs de la gauche: son grand père tonnelier adhère à la Deuxième Internationale puis au Parti Communiste, dès leur création. La maman reprend à son compte ces convictions paternelles qui se traduisent, pour Maria, par « un sentiment d'opposition à tout ce qui vient d'en haut, aussi bien socialement que géographiquement », et par l'expérience linguistique de la lutte des classes, étant confrontée à l'école aux modes d'expression bourgeois et aux handicaps de ses italianismes et de ses occitanismes. Elle bénéficie, pendant sa scolarité, du soutien scolaire des professeurs communistes militants. Son père, treizième enfant d'une famille calabraise émigrée en France, se voit accorder la chance de mener des études qui l'amènent jusqu'à un CAP de mécanicien. Alors que son propre père occupe la place du patriarche dans la lignée familiale, il se tient à l'écart de la communauté de pêcheurs italiens émigrée à Sète, soucieux de préserver les gains symboliques de sa réussite professionnelle et marqué par son mariage avec ce que sa famille appelle « la Française ». La tradition italienne est maintenue cependant maintenue dans le foyer malgré l'opposition tacite de la maman et son refus d'une culture italienne ouvertement méprisée dans le contexte de la Seconde Guerre Mondiale: elle se manifeste par les fêtes familiales et religieuses, par les règles de don et par les pratiques culinaires que la maman apprend de son beau-père. Maria n'a repris pour elle que certaines de ces pratiques culinaires mais les vit cependant comme étant plus méditerranéennes qu'italiennes.

De brefs voyages culturels à l'étranger n'excédant pas un mois en Espagne, Italie, Maroc et Egypte et les contacts avec les collègues de catalan ne sont qu'épisodiques. L'espagnol est d'abord la langue d'expression d'une culture méditerranéenne. Ses efforts de reconstitution d'une culture occitane ont pris forme dans le milieu associatif (création de cours, de structures culturelles, organisation de festivals de théâtre, de concerts) et dans le cadre de travaux personnels (critiques littéraires de textes occitans, poèmes, recherches sur le rôle des femmes occitanes dans la reconquête de la langue occitane par opposition aux modèles dominants actuellement américains ou parisiens).

Ayant épousé un enseignant, militant occitan plus par choix politique que pour des raisons identitaires dont elle est maintenant séparée, elle admet que l'occitan a contribué à l'affirmation de son identité de femme. Elle est maintenant mère de deux jeunes femmes (22 et 19 ans) qui ont d'abord parlé occitan dans leur première enfance, puis sont devenues bilingues français/occitan dès leur accès à l'école. L'aînée a une double formation universitaire en français et en occitan, sans reprendre toutefois avec force les options militantes de la mère. La seconde refuse de parler l'occitan qu'elle continue cependant de comprendre, et manifeste une attitude critique vis-à-vis du militantisme maternel: « C'est pour me faire croire que l'occitan n'est pas perdu que tu me parles en occitan » dit-elle. Les prénoms donnés aux deux filles ont fait l'objet de stratégies élaborées pour qu'il soient acceptés par l'administration française à une époque où elle était peu tolérante sur ce point. Mais la seconde fille n'accepte que depuis peu un prénom qui, jusque là, fonctionnait comme un signe de marginalisation. Maria, qui reconnaît volontiers qu'il est difficile pour les enfants d'assumer les choix des parents' s'est donné pour tâche de « les ancrer dans une culture pour leur permettre de se vivre pleinement ».

Sa fille aînée manifeste un solide appétit pour les contacts avec les milieux non-francophones. Enfant, ses amitiés d'école ont été tournées vers les compagnons de son âge émigrés en France. Un ami chilien en situation irrégulière a déclenché l'apprentissage de l'espagnol qu'elle a ainsi choisi l'année même comme matière d'examen au baccalauréat et qui lui a valu, après trois mois d'apprentissage sur le tas, un excellent résultat. A la faculté, elle a passé avec succès les certificats d'espagnol destinés aux hispanisants. Mais lorsque sa mère l'a encouragée à suivre son exemple en commençant par correspondance l'apprentissage de l'italien, cette tentative a été avortée, jugée trop ennuyeuse. Sa rencontre avec son ami actuel, marocain, a déclenché l'apprentissage de l'arabe. Elle a déjà manifesté son désir de séjourner à l'étranger.

Commentaire

Comme elle l'affirme elle-même en utilisant le terme plusieurs fois dans l'entretien, le multiculturalisme de Maria est explicitement lié à une reconquête identitaire et au dépassement d'une biculturalité refusée dans l'enfance. Cette époque qu'elle nomme elle-même « l'impasse » est celle où l'identité paternelle et maternelle est dévaluée. Cette attitude, génératrice de violence dans la cellule familiale, la conduit à adopter un rôle de censeur linguistique vis-à-vis de ses parents quand elle les enjoint d'adhérer à la norme scolaire. Rétrospectivement, elle analyse ainsi les dégâts affectifs engendrés dans sa relation avec son père par son adhésion inconditionnelle de l'époque au modèle scolaire: « En route j'ai perdu mon père. Mon père s'est suicidé, en partie pour ces raisons, pas seulement pour des questions relationnelles avec ma mère. Mon père s'est senti rejeté parce que j'étais passée dans une culture autre. C'est pour quelque chose dans sa décision. Il avait perdu aussi sa fille quelque part. Je ne parlais plus comme lui, je m'étais éloignée de lui. La dimension culturelle était pour beaucoup dans cette situation ».

Ce combat identitaire est mené sur le front symbolique. Si son patronyme désignait trop explicitement ses origines italiennes pour l'enfant qu'elle était - elle aurait souhaité porter celui de sa mère qui sonnait « français » (elle a découvert depuis qu'il était typiquement occitan) - avec la même énergie qu'elle a déployée pour les prénoms de ses deux filles, elle est maintenant prête à intervenir auprès de l'administration française pour qu'elle puisse utiliser le patronyme de son père, maintenant que la loi française en donne la possibilité aux femmes mariées.

L'école est au centre du processus de négation et de reconquête identitaires de Maria. C'est par un mimétisme très élaboré vis-à-vis de la culture scolaire qu'elle a tenté l'amnésie de ses origines (un certificat de phonétique l'a, par exemple, amenée à perdre son accent). Mais c'est aussi dans le système éducatif qu'elle les a retrouvées: l'amphithéâtre de la Faculté des Lettres reste à ce titre un lieu fortement symbolique. Cette reconquête a structuré toute sa relation à son univers professionnel: en renonçant à la position d'enseignante de français et à un devenir professionnel classique, elle choisit le statut de professeur d'occitan qui lui permet de remettre en cause le fonctionnement du système éducatif auquel elle appartient, au prix d'une relative marginalité institutionnelle, mais pour le bénéfice de la lutte contre l'exclusion sociale. Elle déplore l'attitude de ses collègues qui condamnent, dans la correction des copies de leurs élèves, les barbarismes sans pour autant faire un travail d'explication sur le mécanisme des emprunts d'une langue à l'autre. Dans sa relation aux élèves en difficulté au lycée, elle veille à ce que ceux qui ne pourront les obtenir de leur milieu familial « trouvent leurs clefs ». Elle n'hésite pas ainsi à héberger pendant une année scolaire une élève qui, sans cette aide, n'aurait pu repasser son baccalauréat.

L'espace culturel et linguistique qui fait sens pour Maria est limité à l'espace national français. Les séjours hors de France n'ont pas une portée significative dans ses choix de vie. L'occitan constitue la colonne vertébrale de son processus d'affirmation identitaire parce qu'il a déclenché en quelque sorte une renaissance personnelle. A ce titre que les discours qu'elle peut entendre de ses collègues de français sur le caractère archaïque de l'occitan lui sont inacceptables. Les autres langues qui lui sont familières - espagnol, italien, portugais pour une faible part - prennent place autour de cet axe linguistique occitan. Et c'est davantage à un univers culturel globalement méditerranéen qu'elle s'identifie plutôt qu'à une variété d'horizons culturels. L'espace de la reconquête identitaire est un espace géographiquement restreint dans la mesure où il ne concerne qu'une partie de l'espace national (elle fera par exemple découvrir en voyage à ses élèves l'opposition entre l'Occitanie du nord et celle du sud). Pour sa fille aînée, cet espace est potentiellement beaucoup plus ouvert dans la mesure où l'apprentissage d'une langue étrangère ne se justifie que dans le cadre d'une relation personnellement nouée avec les autochtones: l'italien ne fait pas sens s'il n'est appris que sous l'angle strict d'une compétence linguistique. Pour la fille aînée de Maria, la découverte culturelle semble être associée au déplacement géographique mais jusqu'alors aucun séjour de longue durée n'a été encore entrepris.

Pour Maria, la reconnaissance identitaire ne doit pas être synonyme d'enfermement. Elle se veut européenne mais redoute une Europe qui se construirait aux dépens des identités minoritaires. La reconquête identitaire qu'elle a entreprise n'est pas encore achevée dans la mesure où le travail de relecture de sa relation avec les langues parlées par ses parents n'a commencé que depuis deux ans en ce qui concerne l'italien (il débute au moment où elle ne partage plus la vie de son mari), alors que le travail mené sur sa relation à l'occitan est conduit depuis plus de vingt ans. C'est encore à l'école qu'elle s'en remet pour ce projet, mais, cette fois, en s'adressant à l'Institut Dante Alighieri, c'est à une structure indépendante du système éducatif français qu'elle se confie. Modifier la relation à la culture italienne semble être un processus plus complexe que le premier dans la mesure où il faut transformer une

relation qui s'est construite dans la triple hostilité de l'environnement maternel, d'une dénégation sociale et d'un conflit international.

Albert

Albert parle allemand, italien et anglais mais identifiera le patois bourbonnais comme « sa première langue étrangère » dans le courant de l'entretien. Il occupe maintenant un poste de responsabilité en formation des maîtres en France. Son père a quitté l'Italie en 1922 pendant la période du Fascisme, alors qu'il se sent menacé du fait de son inscription au parti socialiste ou communiste, pour gagner la France, un pays dont il ne parlera jamais la langue sinon fort mal, mais qu'il n'a jamais quitté. Piémontaise, sa mère, née dans un région bilingue franco-italienne, est décédée peu de temps après la naissance d'Albert qui ne l'a jamais vraiment connue. Il définit sa sensibilité aux langues vivantes, « par réaction à la manière dont on a parlé le français autour de moi ».

Albert a passé la plupart de son enfance dans une pension de la Région Parisienne qui était à cette époque sous occupation allemande. Il découvre que certains de ses maîtres français parlent bien en allemand avec les soldats. Il les perçoit clairement comme des ennemis mais, par deux fois, c'est un officier allemand qui le sauve de la bastonnade, fréquente dans les orphelinats de l'époque. Il relate ainsi cet événement qui est resté gravé dans sa mémoire: « Dans un excellent français, l'officier s'adresse au surveillant: 'Monsieur, avez-vous des enfants? Non? si vous en aviez vous ne les frapperiez pas comme vous venez de le faire à l'instant!' », ce qui provoque le renvoi du surveillant. L'orphelinat est ensuite évacué dans l'Allier. Pendant deux ans, il est hébergé dans une ferme. Là il découvre le patois, ce qui déclenche à son arrivée cette interrogation: « Dans quel pays je me trouve? » Au bout de trois mois, il parle le patois bourbonnais avec plaisir. Il découvre le milieu rural et paysan, pour lequel il gardera toujours un grand intérêt.

Alors que l'orphelinat est de retour en Région Parisienne après la fin de la guerre, il a l'occasion d'aller en colonie de vacances pendant un mois dans la Forêt Noire à 12 ans dans un village qui lui rappelle ses expériences dans le Bourbonnais. Un de ses amis intimes, d'origine alsacienne, scolarisé en allemand avant de rentrer à l'orphelinat, sert d'interprète. Faute de pouvoir poursuivre ses études au lycée pour des raisons financières, il les poursuit à l'orphelinat dans une école professionnelle, mais les abandonne deux ans plus tard par manque d'intérêt. Il reprend ses études avec des cours du soir auprès de l'Association Philotechnique et il prépare seul le baccalauréat pour lequel il choisit comme langues, l'allemand, l'italien et le latin. Ses professeurs d'allemand étaient Autrichiens, eux-mêmes émigrés en France à cause du Nazisme, ce qui rassemble l'élève et ses professeurs dans une relation complice. Il échappe ainsi à l'hostilité ambiante vis-à-vis de l'allemand et noue une relation positive avec la langue et la littérature allemandes.

Les rapports difficiles avec son père font qu'il ne peut compter que sur ses propres ressources et devient successivement employé dans les Chemins de Fer, puis dans une banque et instituteur lorsqu'il obtient son baccalauréat. Il prépare ensuite la licence d'allemand, parallèlement avec une licence d'italien, puis passe le concours de recrutement dans l'enseignement secondaire en allemand.

L'italien est pour lui « une langue d'accompagnement », alors que, pour lui, la relation est aussi forte avec la culture allemande qu'avec la culture italienne. Toutefois l'allemand est perçu comme langue intellectuelle, comme langue de plaisir intellectuel, (...) comme « terre nourricière par laquelle il établit le contact avec la musique et la philosophie ». Il dirige une colonie de vacances en Allemagne pour le compte de la municipalité où il vit et pour laquelle il sert souvent de traducteur dans le cadre d'un jumelage franco-allemand. Mais c'est à l'italien qu'il accorde la place de langue de contact. Il est ainsi beaucoup plus sensible à une injure en italien qu'en allemand. L'Italie est un pays dans lequel il retourne pendant ses études à l'occasion d'une certificat de philologie italienne qu'il doit préparer. Il s'y sent « tout de suite chez lui, par la beauté du pays, la chaleur, la gentillesse des gens, l'accueil chaleureux et spontané » réservé alors aux francophones. C'est l'occasion de retourner dans la région native de son père et de sa mère. Il rencontre en Piémont sa future femme qu'il épouse en 1959. Elle vient vivre en région parisienne. L'italien occupe ainsi le rang de langue du cœur puisque sa femme est Italienne mais il se dit n'être pas perçu comme italien par les Italiens étant donné son caractère un peu froid.

Ses séjours à l'étranger n'excédant pas un mois en Suisse alémanique, en Autriche, en Italie et n'ont jamais concerné un pays non-européen. Il souligne combien il est davantage attiré par le sud de l'Allemagne. Il découvre l'Angleterre pour les nécessités d'un certificat de philologie allemande. La langue anglaise lui semble proche du latin par le vocabulaire, proche de l'allemand par ses structures et

elle lui apparaît comme une synthèse entre le germanique et le latin sans être perçue comme une langue étrangère. A vingt ans, il l'apprend en autodidacte, à travers des livres et au cours de rencontres fortuites avec des anglophones. Dans les établissements qu'il dirige successivement, il met en place une politique d'échanges, de jumelages ou d'appariements avec l'Italie, l'Angleterre et l'Allemagne. Sa femme manifeste une relative hostilité vis-à-vis de l'Allemagne et conserve des relations constantes avec l'Italie.

Les vacances des enfants se sont toujours déroulées en voyage, dans différents pays européens. Son fils, bilingue français/italien dans son enfance, a manifesté un blocage vis-à-vis de l'italien et peu d'intérêt pour les langues dans sa scolarité. Il pratique maintenant l'anglais pour des raisons professionnelles mais, devant épouser une Brésilienne, est en train de retrouver un goût pour la pratique de l'italien. Sa fille, bilingue français/italien, a étudié l'allemand et l'anglais. Elle a bénéficié d'une bourse Erasmus pour sa maîtrise et termine un doctorat aux États-Unis et semble vouloir y rester pour des raisons sentimentales.

Commentaire

Le plurilinguisme d'Albert se situe dans le prolongement d'un bilinguisme familial qu'il n'a jamais désavoué, même si les relations avec son père ont été tendues. Il reconduit le schéma paternel en épousant une Piémontaise, ses enfants sont eux-mêmes bilingues français/italien. De fait, sa relation à l'italien apparaît comme une constante qui n'a jamais été remise en question, mais qui, plutôt, a fait l'objet d'un travail intellectuel de valorisation.

Mais c'est sur une troisième langue qu'il construit un parcours d'ascension sociale en choisissant de valoriser l'allemand sur le plan professionnel. C'est plus au modèle scolaire qu'il doit son appétit pour les langues qu'à l'école elle-même, ayant eu un parcours qui est souvent proche de l'autodidaxie: études menées simultanément avec la pratique d'une profession, premiers séjours à l'étranger liés à des contraintes de résultats scolaires, et finalement, étude en autodidacte de sa troisième langue vivante. Cet appétit, qu'il décrit comme d'abord intellectuel, n'est pas tari puisque sa future belle-fille l'a convié à entreprendre l'étude du portugais.

Il a conduit sa carrière professionnelle en privilégiant les situations d'autorité et de responsabilité et son intérêt pour les contacts transnationaux se traduit par la création de structures binationales: sa relation à l'étranger tend à être médiatisée par les structures administratives quand elle n'a pas la forme de contacts affectifs personnels. Cette manière d'opérationnaliser son expérience personnelle pourrait être dénommée un multiculturalisme à dominante professionnelle. L'ensemble de ses choix est clairement ancré dans la société française, qu'il s'agisse du milieu professionnel - il est fonctionnaire français - ou du milieu familial - c'est sa femme qui est venue en France.

Pour découvrir l'espace étranger, ses stratégies sont davantage orientées par le dépassement des contraintes économiques que par leur dépendance. Il a franchi pour la première fois les frontières nationales, relativement tôt (à douze ans) si l'on tient compte de l'époque - l'après guerre - et de son handicap social. L'espace étranger est resté en expansion régulière pendant le cours de sa vie professionnelle et ce développement a bénéficié aussi bien à son univers professionnel que familial. Les choix en cours de ses enfants semblent prolonger cet élargissement, avec cette fois un développement hors Europe.

Martine

Avec une grand-mère allemande et un grand-père alsacien du côté maternel et un arrière-grand-père allemand du côté paternel et des parents parlant alsacien, Martine a découvert le français à l'école maternelle, vivant dans un village proche de Strasbourg. Ses parents sont agriculteurs moins par choix, puisque son père a fait des études de commerce, que par nécessité, devant reprendre la ferme laissée par le grand-père. Martine parle allemand, anglais et japonais. Elle vit actuellement au Japon.

La relation à l'allemand et aux Allemands est négative dans sa famille, bien que les contacts avec la famille maternelle aient été réguliers à l'occasion des vacances et que la culture allemande soit décrite comme étant très proche. La visite aux membres de la famille maternelle de l'autre côté du Rhin n'est pas perçue comme le franchissement d'une frontière. Martine exploite ce capital linguistique dès la première année de lycée, en prenant allemand comme première langue vivante. Elle choisit également le latin par goût pour la botanique dont elle sait déjà qu'elle sera la discipline dont elle fera sa

profession. L'anglais, pris à l'école comme deuxième langue à quinze ans, lui semble très difficile dans la mesure où il implique un effort de mémorisation que l'apprentissage de l'allemand ne lui a pas coûté. Sa relation à l'anglais s'est depuis modifiée: de langue scolaire, l'anglais est devenue la langue qui lui permet de maintenir le contact avec l'Occident à travers les chaînes de télévision américaines auxquelles elle a accès au Japon.

A l'université, elle choisit de faire des études scientifiques. C'est à cette époque - elle a vingt-deux ans - qu'elle rencontre son mari, quasi débutant en français, venu faire des études d'histoire et de théologie à Strasbourg, dans un groupe de jeunes chrétiens protestants dans lequel elle a pris des responsabilités. Leur voyage de noces se fera en Angleterre puisque « j'en avais décidé ainsi: il faut que tout soit plaisir et éducatif. Pas de plaisir gratuit ». Ils prennent sur place un cours d'anglais. Elle arrête ses études scientifiques pour obtenir un CAP d'institutrice. Le couple décide de partir s'installer au Japon, à la demande de Martine « ce qui était un déchirement car j'aimais beaucoup mes parents, ma ferme, mes amis. C'était le saut dans l'inconnu ». Elle part, persuadée qu'elle ne reviendra pas avant dix ans, étant donné le coût du billet d'avion, et enregistre pour son départ les chants des oiseaux, les bruits de la maison, dont elle prend des photos. « J'ai beaucoup pleuré en cachette mais je ne voulais jamais montrer à mes parents que c'était un déchirement puisque j'avais pris cette décision ». L'importance que sa famille accordait à la terre est un des éléments de son choix: « J'en avais assez d'entendre toutes ces histoires (de généalogie familiale). Moi, j'étais tentée par l'aventure. Je ne voulais pas faire comme eux. Je ne voulais pas m'attacher, être liée à quelque chose qui m'empêcherait d'être heureuse ».

Elle a obtenu l'assurance d'avoir un poste au lycée franco-japonais et part, seule, son mari restant à Strasbourg pour finir sa thèse de doctorat. Elle prend l'avion pour la première fois, avec une forte fièvre, au prix de nombreuses escales. Seule, elle établit le contact avec sa belle-famille qui l'accueille chaleureusement avec leur pasteur et une délégation de paroissiens. C'est le premier contact aussi avec le Japon et sa capitale, n'ayant appris que trois leçons de japonais avec une méthode. Elle voit ce pays comme étant « étriqué et laid », bien différent des livres qu'elle avait parcourus avant son départ et elle déplore rapidement l'absence de contacts corporels dans la tradition familiale japonaise.

Elle renonce difficilement à enlever ses pantoufles pour marcher sur les tatamis dans son propre appartement, à ses critères esthétiques pour choisir la vaisselle de son ménage, doit adapter le futong (matelas) à sa propre taille. Elle vit surtout avec sa belle-famille, son appartement étant situé à cinquante kilomètres du Lycée Français, et noue d'excellentes relations avec sa belle-mère. Au retour de son mari, elle fait l'expérience des rythmes de vie différents des conjoints, chacun valorisant d'abord les contacts professionnels. Son anglais n'est pas utile dans sa belle-famille mais pour la communication professionnelle. Elle utilise parfois l'allemand dans sa relation avec les médecins japonais formés autrefois dans la tradition allemande et avec des personnes ayant étudié la théologie protestante.

Les contacts avec « cette famille spirituelle » sont essentiels pour son adaptation, étant donné l'indépendance des chrétiens japonais vis-à-vis des traditions de leur pays, leur grande ouverture vis-à-vis des valeurs de l'Occident et leur mode de pensée égalitaire en ce qui concerne les relations hommes/femmes. Sa foi et celle de son mari sont un facteur décisif pour leur couple « qui les fait regarder dans la même direction ». C'est après avoir consulté les deux pasteurs de leurs deux communautés et après avoir reçu leurs encouragements qu'elle a accepté la proposition de mariage de son mari, à laquelle elle était initialement opposée.

Sa fille, née au Japon, a maintenant seize ans. Elle est parfois une étrangère pour sa mère avec qui elle travaille le soir et pour laquelle les discussions intimes avec sa fille qui part tôt à l'école, sont rares. Ces discussions tournent souvent autour des différences culturelles mais sa fille en conclut souvent que le Japon est un pays méconnu de sa maman. Sa fille parle japonais et français et étudie au lycée l'anglais et l'allemand, cette dernière langue dans la perspective d'un retour de la famille en Alsace, à l'âge de la retraite. Après une année passée en France, à l'occasion d'une année sabbatique du père, sa fille abandonne à cinq ans et demi le Lycée Français pour l'école japonaise où elle retrouve la sérénité, « parce qu'(au Lycée Français) elle avait l'impression de se sentir étrangère dans son propre pays ». Martine a pris en main l'éducation francophone de sa fille, pendant sa scolarité primaire, par des lectures d'histoires enfantines et par le biais d'un cours qu'elle a ouvert pour les enfants de son âge. La famille voyage tous les ans en France mais ces retours dans la famille ouvrent aussi sur des contacts avec l'alsacien.

Martine a appris les rudiments de la cuisine avant son départ pour le Japon mais, faute de retrouver au Japon les ingrédients, elle apprend la cuisine japonaise avec sa belle-mère. Si sa cuisine est

maintenant mixte, elle privilégie la cuisine japonaise qu'elle supporte mieux. Son intérieur, initialement japonais, est maintenant plutôt décoré à la française, ce qui attire davantage l'intérêt de ses invités japonais. La chambre est cependant décorée à la japonaise, en dépit de l'avis de son mari qui apprécie davantage le mode de vie français. Les amis de son mari, historien de l'Europe, spécialisé dans la Réforme à Strasbourg, ne sont plus « typiquement des ressortissants de leur pays, ils ont une dimension culturelle beaucoup plus large (...) Ce sont des vrais Japonais, cultivés, internationaux ». Elle a maintenant renoncé à « devenir japonaise » ce qu'elle présente comme « une étape franchie »: « Tant pis, je suis française, je vais le rester, j'essaie de faire le moins d'impairs possibles (...) Pour ma fille, c'est dur parce qu'elle me reproche de faire toujours les mêmes fautes. J'ai toujours reproché à ma mère de ne pas être parfaite en français, de ne pas apprendre le subjonctif (rire), mais maintenant je comprends sa situation ».

Commentaire

Le pluriculturalisme de Martine a changé de nature entre l'expérience accumulée pendant son enfance, qui se jouait sur la base d'une proximité géographique et familiale, et celui de sa vie de femme qui s'est élargi à des horizons non-européens et à une société marquée par une très grande distance culturelle vis-à-vis de sa socialisation d'origine. Les premiers échanges amoureux se sont cristallisés autour d'un malentendu culturel qui a depuis été élucidé: une branche de cerisier fleuri déposée par Martine en l'absence de son ami a été entendue comme une déclaration d'amour, alors qu'il s'agissait pour elle d'un exemplaire d'intérêt botanique. Martine fait l'expérience de ce que l'on pourrait appeler la rupture culturelle, un pari qu'elle ouvre avec elle-même.

Ces choix - car il est clair que les décisions qui ont marqué ce parcours ont toujours été prises avec la conscience des bouleversements qu'elles allaient impliquer - sont marqués par le renoncement aux valeurs autour desquelles la famille exprime son identité (attachement à la terre, au patrimoine familial). Martine renonce également à son réseau d'amitiés et à une partie de ses espérances professionnelles puisqu'elle ne fera pas le métier scientifique auquel elle se destinait. (Ces choix seront aussi repris partiellement par sa jeune sœur qui s'est mariée avec un Egyptien mais qui est restée vivre auprès de ses parents). Martine semble même avoir, à son arrivée au Japon, un projet volontariste d'adoption inconditionnelle de la culture japonaise qu'elle veut réaliser avec un grand courage mais au prix de grandes souffrances. Cette expatriation a abouti à un parcours d'ascension sociale - le mari de Martine occupe actuellement d'importantes fonctions universitaires - mais dépendant de l'évolution de la carrière de son mari.

L'engagement religieux est mentionné comme étant essentiel pour expliquer la réussite du couple - la communauté protestante est présente aux moments clefs de son histoire (rencontre, accueil au Japon) - et pour décrire un milieu tolérant, ouvert à la différence culturelle, dans lequel le couple évolue - le fait que les études du mari portent sur l'histoire religieuse est, de ce point de vue, tout à fait exemplaire.

Bien que le japonais structure le quotidien de Martine, le français, l'anglais et l'allemand restent des langues actives, qu'il s'agisse de contacts au Japon ou des projets concernant le retour en France. La fille de Martine, en pleine adolescence, semble pourtant privilégier nettement un équilibre linguistique et identitaire différent: à travers le récit de ses choix, tels que la maman les décrit, elle semble avoir opté nettement pour une identité japonaise, avec une relation plus controversée avec les autres langues avec lesquelles elle est pourtant en contact. Si la fille réalise le projet identitaire initial de la maman, c'est au prix d'une relative incommunicabilité entre les deux femmes.

Le multiculturalisme de Martine est plus le choix d'un couple que celui d'un individu. Le couple s'est construit au Japon un espace qui fonctionne comme un espace frontière: l'un et l'autre ont intégré dans leurs choix professionnels la double dimension franco-japonaise, leurs réseaux de relations privilégient les contacts avec un monde en position plutôt marginale dans leurs sociétés respectives. L'espace de la maison, qui est pour Martine un repère fort, témoigne d'une double appartenance esthétique. L'espace des voyages se construit autour des aller et retour réguliers entre les deux pays. L'espace des enracinements est lui aussi duel et encore ouvert: le couple est prêt à envisager une seconde greffe, une fois le terme des enjeux professionnels dépassé.

BIBLIOGRAPHIE INITIALE (1997)

- ABDALLAH M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration?* Paris: Hachette / CNDP. (Enjeux du système éducatif).
- BAETENS BEARDSMORE, H.(1986): *Bilingualism: basic principles*, Multilingual Matters 1, Clevedon, Avon.
- BAUMGRATZ-GANGL G. (1989) *La mobilité des étudiants en Europe. Conditions linguistiques et socioculturelles*. Studie für die EG Kommission, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- BILLIEZ, J. (1991): 'Le parler véhiculaire interethnique de groupes d'adolescents en milieu urbain', Actes du Colloque de Dakar, déc. 1990.
- BOURDIEU P. (avec L. Wacquant). (1992) *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil.
- BOURDIEU P. (1993) *Sociology in Question*. London: SAGE Publications. Traduction R. Nice.
- BOURDIEU P. (1994) *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action* Paris: Seuil.
- BOURGUIGNON, PY & RAGOT (1994): *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste, Aspects psycholinguistiques*, IRSSAE Vallée d'Aoste, Aoste.
- BRECHT R.D., DAVIDSON D., GINSBERG, RB. (1993) *Predictors of Foreign Language Gain during Study Abroad*. Washington: National Foreign Language Center.
- BYRAM M. (1988) *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM M. (1989) *La relation langue-identité-école in: Minorisation linguistique et interaction*. Neuchâtel / Genève: Droz / Faculté des lettres. pp. 151-156.
- BYRAM M. ESARTE-SARRIES V. TAYLOR S. (1990) *Cultural Studies and Language Learning: a Research Report*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM M., MURPHY E., ZARATE G. (eds) (1995) *Cultural Representations in Language Teaching and Teacher Training*. Dublin: Language Culture and Curriculum. Special issue. (à paraître).
- BYRAM M., ZARATE G. (1994) *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (Document) - Projet Langues vivantes
- CAIN A. (dir.) (1991) *Enseignement / apprentissage de la civilisation en cours de langue*. Paris: INRP. (Didactique des disciplines).
- CAIN A., BRIANE C. (1990) *Comment collégiens et lycéens voient le pays dont ils apprennent la langue. Représentations et stéréotypes*. Paris: INRP, 1994. (Didactique des disciplines).
- CAMILLERI C. (1992) *Les effets spécifiques de la culture en milieux scolaires culturellement diversifiés* in: Interculture. N°18. Paris: SIETAR-France. pp. 11-25.
- CEMBALO M., REGENT G. (1981) *Apprentissage du français en France: évolution des attitudes*. in: Mélanges pédagogiques. Nancy: CRAPEL.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.Y. (1993). *Ecole et savoir dans les banlieues*. Paris: A. Colin.
- CLAIRIS, C.(1992): 'Le processus de disparition des langues', dans *La linguistique*, volume 27, fasc.2, pp.3-13.
- COLLOT A., DIDIER G., LOUESLATI B. (Dir.) (1993) *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*. Nancy: CRDP. (Coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation).
- COSTE D. (1994) *Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes*. in: Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988). Paris: Hatier / Didier / CREDIF. (Collection LAL). pp. 117-137.

- COSTE, D.(1994): 'Conceptualisation et alternance des langues: à propos de l'expérience du Val d'Aoste', dans *Etudes de Linguistique Appliquée*, numéro 96, pp.105-120.
- CUMMINS, J. (1981): 'The role of primary language development in promoting educational success for language minority students', dans California State Department of Education, Schooling and Language Minority Students: *A theoretical framework*, Evaluation, Assessment and Dissemination Center, Los Angeles.
- DABENE, L. (1990): 'Le parler bilingue issu de l'immigration en France', dans JACOBSON, R. (éd.): *Codeswitching as a worldwide phenomenon*, American University Studies, Peter Lang, Berne, pp.159-168
- DABENE, L. & BILLIEZ, J. (1986): 'Code-switching in the speech of adolescents born of immigrant parents', *Studies in Second Language Acquisition*, volume 8, pp. 309-325.
- DABENE, L. & MOORE, D.: 'Bilingual speech of migrant people', dans MILROY, L.& MUYSKEN, P. (éds): *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge University Press, Cambridge, sous presse.
- DE BOT K., GINSBERG R.B., KRAMSCH C. (1991) *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- DE MARGERIE C., PORCHER L. (1981) *Des médias dans les cours de langue*. Paris: Clé international
- DEMORGON J. (1989) *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*. Paris: A. Colin. (Bibliothèque européenne d'éducation).
- DEPREZ, C. (1994): *Les enfants bilingues: langues et familles*, Collection Essais, Crédif-Didier, Paris.
- DUDA R., RILEY P. (1990) *Learning Styles*. Nancy: PUN.
- EDWARDS, V. (1986): *Language in a Black community*, Multilingual Matters: Clevedon, Avon.
- FOURNIER M., VERMES G. (1994) *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes et culturalismes*. Paris: L'Harmattan / Ecole Normale supérieure.
- GROSJEAN, F. (1985): 'The bilingual as a competent but specific speaker-hearer', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol.6, pp.467-477.
- GROSJEAN, F. (1982): *Life with two languages, an introduction to bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- GROSJEAN, F. & PY, B. (1991): 'La restructuration d'une première langue: l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues', dans *La linguistique*, volume 27, fasc.2, pp.35-60.
- HAMERS, J. & BLANC, M. (1983): *Bilinguisme et bilinguisme*, Pierre Mardaga Ed., Bruxelles.
- HAWKINS E. (1985) *Awareness of Language: an Introduction*. Cambridge, London, New York: CUP.
- HEWITT, R. (1982): 'White adolescents creole users and the politics of friendship', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol.3, numéro 3.
- HERMANN-BRENNECKE G., CANDELIER M. (1994) *Entre le choix et l'abandon. Les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris: Didier. (Collection Essais).
- KRAMSCH C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- KRAMSCH C., MCCONNELL-GINET S. (1992) *Text and Context. Cross-disciplinary Perspectives on Language Study*. Lexington, Toronto: D.C. Heath Co.
- LUC C. (dir.) (1991) *Les langues vivantes à l'école élémentaire*. Paris: INRP. (Didactique des disciplines). LÜDI, G. & PY, B. (1986): *Etre bilingue*, Peter Lang, Berne.
- MARIET F. (1989) *La télévision comme institution culturelle, sa place dans la socialisation des enfants immigrés* in: Migrants-Formation. N° 77. Montrouge: CNDP, juin. pp. 71-85.

- MARTIN-JONES, M. (1992): 'code alternation in the classroom: two decades of research', dans ESF: *Code switching and language Contact*, Strasbourg.
- MARTIN-JONES, M. & ROMAINE, S. (1985): 'Semilingualism: a half-baked theory of communicative competence', dans *Applied Linguistics* numéro 6, pp.105-117.
- MOORE, D. (1992): 'Perte, maintien ou extension des langues d'origine? Réflexions à partir de la situation indo-pakistanaise en Angleterre', dans *LIDIL* numéro 6, pp.53-67.
- MOORE, D.(1994): 'L'école et les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez les enfants', dans ALLEMANN-GHIONDA, C. (éd): *Multiculture et Education en Europe*, Série 'Explorationen', Peter Lang, Berne, pp. 125-138.
- OUELLET F. (1991) *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.
- OUELLET F., PAGÉ M. (dir.) (1991) *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun* Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- PERREGAUX, C. (1991): 'Je me cache dans la calèche pour parler italien', dans *Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation*, numéro 61, Université de Genève, pp. 91-140.
- PHILIPP M. G.(dir.) (1994) *De l'approche interculturelle en éducation*. Sèvres: CIEP.
- PHILIPP M.G., GIRAUD M., PREVOST P. (dir.) (1993) *De l'approche interculturelle en éducation* in: Education et pédagogie. N°19. Sèvres: CIEP, septembre.
- PORCHER L. (1994) *Télévision, culture, éducation*. Paris: A. Colin. (Collection Cinéma et audiovisuel).
- PY, B. (1991): 'Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2', dans *TRANEL* numéro 17, pp. 147-161.
- REICH, H. & REID, E. (1992): 'Education for bilingualism', dans REID, E & REICH, H. (éds): *Breaking the boundaries*, Migrant Workers'children in the EC, Multilingual Matters, Clevedon, Avon.
- ROMAINE, S. (1989): *Bilingualism*, Basil Blackwell, Oxford.
- SKUTNABB-KANGAS, T. & TOUKOMAA, P. (1976): *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*, UNESCO, University of Tampere, Research reports 15, Tampere.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1981): *Bilingualism or not: the education of minorities*, Multilingual Matters, Clevedon, Avon.
- TANON F., VERMES G. (1993) *L'individu et ses cultures*. Paris: L'Harmattan.
- TAYLOR CH. *Multiculturalisme: différence et démocratie*. Paris: Aubier
- TAYLOR D.S. (1983) *The Meaning and Use of the Term 'Competence' in Linguistics and Applied Linguistics* in: *Applied Linguistics* N° 92.
- TRUCHOT CL. (dir.) (1994) *Le plurilinguisme européen. Théories et pratiques en politique linguistique*. Paris: Champion.
- VALDES J.H. (ed.) (1986) *Culture Bound. Bridging the Gap in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- VAN ELS T.J.M. (1988) *Towards a Foreign Language. Teaching Policy for European Community: a Dutch Perspective*. in: *Language, Culture and curriculum*. Vol 1. N°1. Dublin.
- WIDDOWSON H.G. (1988) *Aspects of the Relationship Between Culture and Language* in: *Communication interculturelle et apprentissage des langues*. Triangle 7. Paris: The British Council / Goethe Institut / CREDIF. Paris: Didier Erudition.
- ZARATE G. (1993 a) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- ZARATE G. (1993 b) *Les trajectoires des enseignants français expatriés* in: *Education et pédagogie*. 'Nous' et 'les autres'. N°17. Sèvres: CIEP, mars.pp. 47-53.

ZARATE G. (1993 c) Le séjour d'un an à l'étranger des enseignants: expérience de l'entre-deux social
in: Cahiers de linguistique sociale. N°23. Rouen: Université de Rouen. CNRS. URA 1164.
SUDLA. pp. 11-32.

BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE (2009)

- BLANCHET, P. (2007). Quels linguistes parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. In: P. BLANCHET, L.-J CALVET & D. DE ROBILLARD, *Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question* (Pp. 229-294). Paris: Carnets d'Atelier en Sociolinguistique, L'Harmattan. Disponible en ligne : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article172>
- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2007, édition révisée, [parution initiale en 2003]). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : www.coe.int/lang/fr → Instruments politiques: « Guide et Etudes »
- BILLIEZ, J. (ed.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-LIDILEM.
- CALVET, L.-J. (2006). *Towards an ecology of World Languages*. Malden MA: Polity [First Published in French as *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 1999].
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D. AND DUVERGER, J. (2008) *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris: ADEB.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (en cours d'impression). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions. In: P. CHARDENET & P. BLANCHET (eds), *Méthodes de recherche contextualisée en didactique des langues et des cultures*. Paris: Publications de l'AUF-CIRD, Éditions scientifiques.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21^{ème} siècle ? In: P. BLANCHET, D. MOORE & S. ASSALAH RAHAL (eds), *Perpectives pour une didactique des langues contextualisée* (Pp.183-203). Paris: Éditions des Archives Contemporaines and AUF.
- CANDELIER, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90. Disponible en ligne : <http://acedle.org/spip.php?article1009>
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. Disponible en ligne : www.coe.int/lang/fr → Instruments politiques → Cadre ...
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe et Cambridge University Press. Disponible en ligne : www.coe.int/lang → Policy Instruments → Common European ...
- CONSEIL DE L'EUROPE (2006). *Education plurilingue en Europe*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : www.coe.int/lang/fr → Liste des publications
- COSTE, D. (2001) Postface. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? In : V. CASTELLOTTI (ed.) *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations* (Pp. 191-202). Rouen: Collection Dyalang.
- COSTE, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions (NeQ)* 6, 115-123.
- COSTE, D. et al. (2007). *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. www.coe.int/lang/fr
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997) version révisée 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang/fr → Liste des publications
- COSTE, D. & SIMON, D.-L. (2009). The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education, *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168-185.

- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GROSJEAN, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- HELLER, M. & MARTIN-JONES, M. (eds) (2001). *Voices of Authority, Education and Linguistic Difference*. Westport: Ablex Publishing.
- HERDINA, P. & JESSNER, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- KRAMSCH, C., LÉVY, D. & ZARATE, G. (2008a). Introduction générale. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Pp. 15-23). Paris: Éditions des archives contemporaines.
[General Introduction. English version Disponible en ligne : http://precis.berkeley.edu/index.php/General_Introduction]
- KRAMSCH, C. LEVY, D. & ZARATE, G. (2008b) Conclusion générale. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Pp. 435-440). Paris: Éditions des archives contemporaines.
[Volume Conclusion. English version Disponible en ligne : http://precis.berkeley.edu/index.php/Volume_Conclusion]
- LÜDI, G. (2006). Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. In: K. Bühlig, K. & J. ten Thije (eds.). *Beyond Misunderstanding. Linguistic Analyses of Intercultural Communication* (Pp. 11-42). Amsterdam: John Benjamins.
- LÜDI, G. & PY, B. (2003). *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang (édition révisée).
- LÜDI, G. & PY, B. (2009). To be or not to be a Plurilingual Speaker, *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154-167.
- MARTINET, A., TABOURET-KELLER, A. & JUILLARD, C. (2000). Languages in contact, *La linguistique* 36(1-2), 189-192.
- MEISSNER, F.-J. (2007). Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Werlen, E. & Weskamp, R. (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte* (Pp. 81-101), Sprachenlernen Konkret, Band 3. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- MOLINIE, M. (ed.) (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, vol. 39.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Collection LAL, Didier.
- MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (eds) (2008). *La compétence plurilingue. Regards francophones*. Berne: Peter Lang.
- MOORE, D. & GAJO, L. (2009). Introduction. French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. Theory, Significance and Perspective, *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153.
- PAVLENKO, A. & BLACKLEDGE, A. (eds) (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- TOURAINÉ, A. (2000). A Method for Studying Social Actors. *Journal of World-Systems Research* VI, 3, 900-918.
- VANDERGRIFT, L. (2006). *Nouvelles perspectives canadiennes. Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada*. Patrimoine canadien, Sa Majesté la Reine du chef du Canada.
- ZARATE, G. (1998). D'une culture à d'autres : critères pour évaluer la structure d'un capital pluriculturel, *Lidil*, 18, 141-151.
- ZARATE, G. (2003). Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles In: M. BYRAM (ed). *Compétence interculturelle*. (pp. 85-117). Strasbourg: éditions du Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang/fr (Liste des publications)
- ZARATE, G. (2009). La circulation internationale des idées en didactique des langues dans le triangle France, Europe, États-Unis, *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, vol. 46, 18-32.

ZARATE, G., KRAMSCH, C. & LÉVY, D. (eds) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines.