

Jean-François DE PIETRO

## DES APPROCHES PLURIELLES, OUI MAIS COMBIEN ?

Oui, la cause était noble, était bonne, était belle !  
Nous étions amoureux, nous l'avons épousée.  
Nous souhaitions être heureux tous ensemble avec elle,  
Nous étions trop nombreux, nous l'avons défrisée.

Le pluriel ne vaut rien à l'homme et sitôt qu'on  
Est plus de quatre on est une bande de cons.  
Bande à part, sacrebleu ! C'est ma règle et j'y tiens.  
Parmi les noms d'élus on n'verra pas le mien.

Georges BRASSENS, *Le pluriel*, 1966

Cet exergue, et l'ensemble de la chanson de Brassens, nous serviront de fil rouge pour ce texte, empreint certes d'une pointe d'humour affectueux mais aussi d'une volonté de mettre en discussion ce qui me paraît l'une des idées fortes avancée par Michel Candelier – parmi toutes celles qu'il a défendues dans l'ensemble de ses travaux visant à favoriser la mise en place d'une véritable éducation plurilingue –, à savoir la notion « didactique » d'approche plurielle (désormais AP).

Paraphrasant Brassens, la cause du plurilinguisme – telle que prônée en particulier par le Conseil de l'Europe – est *noble, bonne, belle*, Michel l'a épousée. Mais il a su aussi faire *bande à part*, refusant de faire *le bon apôtre*, n'ayant *besoin de personn' pour en être un*. Prenant au sérieux les affirmations et définitions du Conseil à propos de la compétence plurilingue et interculturelle, il s'est efforcé d'en tirer toutes les conséquences, même quand elles conduisent à s'écarter du *cortège*, même quand elles conduisent à devenir *celui qui passe à côté des fanfares*, et *qui chante en sourdine un petit air frondeur*. Faisant référence à Beacco et Byram (BEACCO J.-C. & BYRAM M., 2007) et, indirectement, au CECR (CONSEIL

DE L'EUROPE, 2001), il l'affirme clairement : « Il est impossible de parvenir à articuler les enseignements de langues les uns aux autres si on ne propose pas des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (CANDELIER M., 2008, p. 69<sup>1</sup>). C'est ainsi, constatant que le CECR, malgré son orientation plurilingue, conduit finalement à des approches didactiques dans lesquelles les compétences dans chacune des langues restent fondamentalement séparées, que – en désaccord cette fois avec Brassens... – il en est venu à prôner des approches *plurielles*, « mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelle », qui « se distinguent des approches singulières, dans lesquelles le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (CANDELIER M., 2008, p. 68).

Dans ce même article, retraçant la genèse de la notion d'AP, Candelier, « sans pouvoir être totalement sûr », en assume la paternité, ou pour le moins de l'avoir introduite « dans la discussion didactique » et, surtout, de l'avoir utilisée comme « terme fédérateur pour l'ensemble des approches particulières auxquelles [il] l'a fait correspondre » (CANDELIER M., 2008, p. 69). Candelier montre alors comment il est passé progressivement d'une première utilisation de cette notion concernant « le seul éveil aux langues » (CANDELIER M., 2008, p. 70) à la définition que nous connaissons aujourd'hui, dans le but d'abord d'étendre les approches présentées dans Evlang (CANDELIER M., 2003a) au secondaire – où l'idée d'éveil n'aurait évidemment plus guère de sens –, puis en intégrant « deux autres perspectives d'innovation qui bénéficient actuellement d'un fort intérêt en didactique des langues : le développement des capacités d'intercompréhension entre les langues parentes [...] et la mise en place d'une "didactique intégrée" » (CANDELIER M., 2003a, p. 337), enfin en leur ajoutant encore les approches interculturelles, afin d'établir explicitement les liens entre les AP et la définition que donne le Conseil de l'Europe de la compétence plurilingue *et pluriculturelle* – qui deviendra plus tard *interculturelle*.

On sait aujourd'hui l'importance qu'a eue l'élaboration de cette notion pour la conception et la réalisation du *Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP) et, plus largement, pour la mise en place d'une didactique plurilingue.

Pourtant, cette notion d'AP soulève diverses questions qui n'ont me semble-t-il jamais été véritablement discutées et mériteraient une réflexion approfondie. Les réponses qui leur seront apportées devraient en effet contribuer à mieux situer, à l'intérieur du champ global de la didactique des langues et des cultures, la place et le rôle des différentes approches possibles.

– Combien y a-t-il d'AP? Candelier restreint leur nombre à quatre (« Quatre approches didactiques peuvent, en fonction de cette définition, se réclamer de ce titre. » [CANDELIER M., 2008, p. 68]) : éveil aux langues (EAL),

---

1. Reproduit dans cet ouvrage, p. 387-403.

intercompréhension entre langues parentes (IC), didactique intégrée (DI) et approches interculturelles (INTER). Cela est-il justifié ?

- Sinon, quelles pourraient être les autres approches ? Comment se caractérisent-elles et comment toutes les approches se distinguent-elles les unes des autres ?
- Que deviennent finalement les approches singulières ? Comment s'articulent approches plurielles et singulières ?

Comme Michel Candelier le relève dans une contribution de synthèse à un colloque de l'ACEDLE (CANDELIER M., 2000a, p. 227<sup>2</sup>), c'est bien, plus fondamentalement, la question de la pluralité des didactiques et de leur variabilité qui est ici en jeu. Ou, pour paraphraser une fois encore Brassens, si *le pluriel ne vaut rien à l'homme*, que vaut-il pour la didactique ?

Je vais donc à présent tenter d'apporter quelques éléments de réponse, ou du moins d'esquisser quelques pistes de réflexion – comme nous y invite d'ailleurs Michel Candelier lorsqu'il écrit que « tout ceci a été jusqu'à présent, il faut bien l'avouer, très dangereusement peu critiqué, cependant que la notion elle-même se développait paisiblement au point de faire l'objet, depuis 2004, de l'élaboration d'un référentiel de compétences commun à toutes les approches plurielles » (CANDELIER M., 2008, p. 67-68). J'évoquerai successivement les AP, ce qui les caractérise et les distingue, la confusion qui règne selon moi dans le domaine des approches dites interculturelles, la question de l'enseignement bi-/plurilingue (approche plurielle ou non ?), les autres approches « candidates » au statut d'AP pour conclure sur une synthèse des principales caractéristiques qui distinguent les AP des autres approches – singulières – en didactique des langues et des cultures et sur quelques questions pour prolonger le débat.

## LES APPROCHES PLURIELLES

La définition des AP, formulée par exemple dans le cadre du projet CARAP, est claire<sup>3</sup>. Elle fournit même un critère définitoire apparemment opératoire et permettant de distinguer les AP de celles « que l'on pourrait appeler *singulières* dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est *une* langue ou *une* culture particulière, prise isolément » (CANDELIER M. *et al.*, 2012, p. 6).

Trois des quatre approches plurielles retenues par Michel Candelier sont prioritairement orientées sur la langue. Elles se distinguent entre elles à la fois

2. Reproduit dans cet ouvrage, p. 381-385.

3. « Nous appelons approches plurielles des langues et des cultures des démarches didactiques mettant en œuvre des activités d'enseignement/apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (c'est-à-dire « plus d'une ») variétés linguistiques et culturelles. » (CANDELIER M. *et al.*, 2012, p. 6). À ce propos, voir aussi LÓRINCZ I. & DE PIETRO J.-F., 2011, p. 50.

du point de vue de leurs finalités – l'IC et la DI ont fondamentalement pour but, sous des modalités et avec des objectifs distincts, l'enseignement/apprentissage des langues prises en compte, alors que l'EAL n'a pas cet objectif, ou du moins pas directement – et des procédés didactiques mis en avant (transfert, appui, comparaison, détour...).

Michel Candelier a ainsi proposé de les distinguer les unes des autres selon deux critères<sup>4</sup> :

- le nombre de langues/cultures prises en compte dans chaque approche ;
- leur place sur un continuum reliant, à un extrême, les approches visant l'acquisition d'une compétence communicative/culturelle, à l'autre, celles centrées sur le développement de capacités méta- et la réceptivité envers la diversité.

### QUID DES « APPROCHES INTERCULTURELLES » ?

Ces caractérisations des approches font, de manière implicite, ressortir une sorte d'inégalité de traitement entre les approches centrées sur le langagier et celles qui portent sur l'interculturel. En effet, contrairement aux subtiles distinctions introduites pour les premières, on regroupe actuellement sous une même dénomination générale, *approches interculturelles*, des démarches en fait très diverses et poursuivant des objectifs parfois fort différents. Au vu du flou qui règne dans ce domaine, ne pourrait-on pas là aussi tenter de distinguer diverses sous-approches, sur la base de critères semblables ou d'autres ?

À l'évidence, il existe pour les dimensions culturelles des démarches qui se rapprochent de l'EAL. Celles-ci, qu'on pourrait simplement dénommer *Éveil aux cultures*, visent à amener les élèves – par des activités diverses d'observation, de repérage, par des « détours » dans des cultures très différentes, etc. – à s'ouvrir à la diversité culturelle, à mieux accepter certaines différences en les comprenant, à développer des outils d'observation, etc. Bref, des objectifs comparables à ceux de l'EAL<sup>5</sup>.

Il existe également des démarches qui, un peu comme l'IC, visent à rendre possible le contact interculturel, la rencontre non avec un texte dans une langue parente mais avec une personne d'une culture différente, en dotant les élèves de « méthodes » (au sens de l'ethnométhodologie) facilitant cette rencontre. Cependant, si de telles démarches sont vraisemblablement d'autant plus aisées que les cultures concernées sont proches, elles ne sont pas – à ma connaissance du moins – fondées sur une idée de parenté des cultures. De fait, il me semble même, si on pense par exemple aux travaux de Hall (HALL E.-T., 1984) sur les

4. Contribution au Congrès de l'AILA, Essen, 27/08/2008, non publiée.

5. Je constate ici la possibilité d'une telle approche, sans chercher à en évaluer la validité. On peut craindre cependant qu'une telle réification des cultures, à fins de comparaison, ne soit pas sans ambiguïté, ni sans risque de stéréotypisation – ce qui nous interroge en retour sur les risques de réification des langues dans l'EAL.

dimensions proxémiques de telles rencontres, qu'elles concernent plutôt des cultures éloignées les unes des autres car c'est là, apparemment, qu'elles posent problème. Cependant, comme nous le verrons incessamment, cela rapproche ces démarches – qu'on pourrait dénommer *exoculturelles* – des approches *exolingues*, davantage centrées sur le langagier ou le communicatif.

J'ai plus de peine à retrouver, dans ce que je connais, une approche culturelle qui serait basée sur des principes parallèles à ceux de la DI. Bien sûr, lorsqu'il enseigne une première langue étrangère et qu'il aborde les aspects culturels liés à cette langue-culture (GALISSON R., 1991), l'enseignant va s'appuyer sur les connaissances des élèves à propos de leur propre culture ; vraisemblablement aussi, l'enseignant d'espagnol va appuyer la découverte de la culture latino-américaine sur ce que ses élèves auront déjà appris de la culture ibérique<sup>6</sup>. Mais il ne me semble pas qu'il y ait là une démarche systématique et clairement conscientisée, voire formulée. Peut-être aussi, vu les caractéristiques de la DI, cela n'a-t-il guère de sens, lorsqu'on entre dans une langue-culture, de vouloir séparer ces deux dimensions, et vaut-il mieux alors parler de « didactique intégrée des langues-cultures »...

Existe-t-il encore d'autres démarches didactiques « interculturelles » qui soit n'auraient pas d'équivalent parmi celles centrées sur le langagier, soit correspondraient à des démarches que nous ne considérerions pas comme plurielles ? Oui, certainement. Il y a en particulier un enseignement culturel qui se rapproche de l'enseignement « singulier » des langues, qu'il soit basé plutôt sur l'acquisition de connaissances à propos de la langue/de la culture (voir par exemple les manuels présentant la culture/civilisation/littérature d'un pays), ou plutôt sur la pratique communicative de la langue/l'expérience de la culture (voir par exemple la pédagogie des échanges, l'immersion<sup>7</sup>...)

Comme on le voit, de nombreuses questions restent ouvertes, et ce texte doit d'ailleurs être considéré avant tout comme une invitation à ouvrir la réflexion dans quelques directions un peu originales... En tous les cas, cette brève réflexion à propos des approches dites « interculturelles » montre selon moi la nécessité d'une clarification dans ce domaine, clarification qui ne pourrait qu'aider à préciser ce qui est véritablement visé par ces approches et les objectifs qui peuvent concrètement être atteints. Un référentiel tel le CARAP contribue d'ailleurs largement à une telle clarification !

## D'AUTRES APPROCHES PLURIELLES ?

En fait, si l'on peut aisément se représenter quelques illustrations extrêmes de cette opposition entre approches singulières et plurielles, en distinguant par

6. Voir *Tertiärdidaktik*. Par exemple : HUFSEIN B. & NEUNER G., 2005.

7. Comme le suggèrent nos observations à propos de la DI et des approches singulières, tout semble se passer comme s'il était d'autant plus possible de séparer (didactiquement !) le langagier et le culturel qu'on traite plus de langues ou de cultures en même temps...

exemple les approches communicatives, d'un côté, et, disons, l'éveil aux langues, de l'autre, il faut néanmoins constater qu'il n'est pas toujours simple de décider si une manière de faire est ou non plurielle...

### ***L'enseignement bi-/plurilingue : une approche plurielle ?***

C'est le cas en premier lieu des formes d'enseignement qu'on regroupe sous les termes – non interchangeables – d'enseignement bilingue, de CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) ou d'EMILE (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère) et d'enseignement immersif. Dans le document *Le CARAP – Une introduction à l'usage*, l'enseignement bilingue est clairement considéré comme une approche plurielle – pour autant cependant qu'il s'inscrive dans des modalités « dans lesquelles les enseignants ont le souci d'attirer l'attention des apprenants sur les ressemblances et différences entre les langues dans lesquelles s'effectuent les apprentissages, quelle que soit la matière étudiée<sup>8</sup> ». À l'inverse, un enseignement purement immersif constitue à l'évidence une approche singulière lorsque l'apprenant est complètement immergé dans la nouvelle langue-culture et que les éventuelles prises de distance réflexives, méta, ne relèvent que de lui-même.

Toutefois, en fonction des critères pris ici en compte (nombre de langues et distanciation), ces formes d'enseignement bilingue sont assimilées dans ce document à la DI – dont elles se distinguent surtout par le fait qu'elles lient explicitement enseignement des langues-cultures et enseignement des matières, par le fait que les langues y sont en quelque sorte à égalité, chacune servant de « miroir » à l'autre, et, peut-être, par le fait que, bien qu'elles prennent en compte la réflexion méta, elles s'approchent encore plus d'une maîtrise actionnelle dans la langue-culture cible.

De plus, la mise en relation, dans l'enseignement bi- ou plurilingue, des dimensions langagières et disciplinaires nous invite à réfléchir à l'acception du terme pluriel et à nous demander si d'autres « mises en relation » que langagières ou culturelles – telles que langue(s)/image, langue(s)/musique... – ne partageraient pas certaines vertus didactiques avec nos AP : prise de distance, comparaison, ouverture...

Il semble bien y avoir une pluralité en quelque sorte *intrinsèque* au langagier et une pluralité *extrinsèque*, pluridisciplinaire, plurimédiatique. Resterait à examiner, d'un point de vue didactique, les conséquences que peuvent avoir ces diverses dimensions et ce qu'elles peuvent apporter aux apprentissages. Paraphrasant Candelier (CANDELIER M., 2008, voir citation ci-dessus), on pourrait écrire qu'il est *impossible de construire une véritable compétence pluri- et inter- si on ne propose pas des activités impliquant à la fois plusieurs modalités de manifes-*

8. Voir par exemple CAVALLI M., 2005.

*tation du sens*. La piste est intéressante... mais elle risque aussi de conduire à une dissolution de la notion d'AP! En tous les cas, cela met en évidence que les AP sont aussi une invitation à des approches *holistiques*, prenant en compte l'individu apprenant dans sa totalité et le monde (langagier, sensoriel...) dans toute sa complexité et sa diversité.

### **L'exolingue**

Ce terme renvoie à des formes de communication entre des interlocuteurs qui, à des degrés divers, ne partagent pas les mêmes codes communicatifs et références culturelles. Une interaction doit être considérée comme exolingue « lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs – ainsi que l'asymétrie qui en découle – apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction » (DE PIETRO J.-F., 1987, p. 79). La communication peut se dérouler exclusivement dans la langue de l'un des interlocuteurs<sup>9</sup> – créant alors une asymétrie forte entre celui qui est natif de cette langue et l'autre, l'alloglotte – ou en recourant à l'ensemble des répertoires des interlocuteurs (communication plurilingue-exolingue), voire à une *lingua franca* qu'aucun des deux ne maîtrise nécessairement.

Quelles que soient les langues utilisées, on observe généralement alors que les interactants – lorsqu'ils sont bien intentionnés et ne cherchent pas l'*excommunication* – recourent à des procédés d'ajustement réciproque, d'auto-/hétéro-facilitation, qui deviennent des traits saillants de la communication. Parmi ces procédés, on peut citer la *mention* (lorsqu'on véhicule le sens d'un message en ne faisant que mentionner l'un ou l'autre terme qui en est constitutif), la reformulation, le ralentissement du débit et l'accentuation des traits intonatifs de la part du locuteur « natif », le recours aux gestes, l'alternance des langues, etc. Tous ces procédés ont finalement pour objectif de rendre possible la communication<sup>10</sup> sur la base, précisément, de savoirs, savoir-être et savoir-faire tels que ceux qui figurent dans le CARAP :

« Savoir identifier les risques de malentendu dus aux différences de cultures communicatives (S 2.9.1); Savoir reformuler (/ en simplifiant la structure de l'énoncé / en variant le lexique / en veillant à prononcer plus distinctement /) (S 6.1.1); Savoir demander de l'aide pour communiquer dans des groupes bi/

9. Dans le modèle de l'équipe Bâle / Neuchâtel, qui a fortement contribué à l'étude de cette notion (ALBER J.-L. & PY B., 1986; LÜDI G., 1989; DE PIETRO J.-F., 1987, 1988a, 1988b), on parle alors de communication unilingue-exolingue.

10. Ils relèvent essentiellement, dans le référentiel Compétences et ressources du CARAP, de la compétence C1 (Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité) mais aussi de C2 (Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel) lorsque les échanges exolingues, sur la base d'un contrat didactique implicite, visent en même temps l'apprentissage (DE PIETRO J.-F. *et al.*, 1989).

plurilingues (S 6.2.1 (reformulation), 2 (simplification) et 3 (changement de langue)) ; Savoir qu'il existe des moyens langagiers pour faciliter la communication {simplification / reformulation / etc.} (K 3.4) ; Savoir qu'un locuteur alloglotte ne possédant une langue que de manière partielle peut rencontrer des difficultés dans la communication et qu'il °peut / doit° être aidé pour que la communication soit plus satisfaisante (K 3.6.1) ; Être prêt à affronter des difficultés liées aux situations et interactions °plurilingues / pluriculturelles° (A 7.3) ; Engagement pour aider les personnes d'une autre °culture / langue° (A 8.6.3.1) ; Accepter d'être aidé par des personnes d'une autre °culture / langue° (A 8.6.3.2) ; Volonté °d'adaptation / de souplesse° du comportement propre dans l'interaction avec des personnes °linguistiquement / culturellement° différentes de soi (A 13.1) ; etc. »

On se trouve donc pleinement ici, avec la communication exolingue, dans le champ des AP. Mais il n'y a malheureusement guère de travaux, à ma connaissance du moins, qui auraient véritablement didactisé de tels procédés en tant qu'approche plurielle<sup>11</sup>. On constatera néanmoins qu'une telle didactique de l'exolingue, ou didactique exolingue, partagerait de nombreux points communs avec la didactique de l'intercompréhension entre langues parentes. En effet, les mécanismes fondamentaux (comparaison, appui, transfert...) sont en grande partie les mêmes, la différence essentielle étant que la justification du recours à ces mécanismes n'est pas, ici, la ressemblance entre les langues liée à leur parenté mais l'hypothèse du caractère translinguistique (universel?) de certains fonctionnements langagiers : un énoncé prononcé plus lentement est plus facile à comprendre, les gestes permettent de combler les lacunes linguistiques, etc. La didactique de l'exolingue – comme l'approche exoculturelle qui lui est intimement liée – serait donc bien une AP – une forme d'intercompréhension ou d'intercommunication mettant en jeu des langues non nécessairement apparentées.

### **La traduction**

Domaine que je connais moins bien – et que je ne ferai par conséquent qu'évoquer –, la traduction me semble également, sous certaines conditions toutefois, relever des AP. En fait, je suis surtout d'avis qu'il serait très intéressant de la considérer ainsi ! Je pratique régulièrement la traduction d'éditoriaux pour la revue *Babylonia*<sup>12</sup>, revue « quinqualingue » (allemand, italien, français, romanche et anglais) et je m'appuie généralement, pour la version française des textes, sur les versions italienne et/ou allemande. Il s'agit là encore, à l'évidence,

11. Voir cependant RUFER C. *et al.*, 1987, ainsi que MATTHEY M., 2008 et CHARDENET P., 2008 qui évoquent ces questions en relation avec l'intercompréhension.

12. [[www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch)].

d'une activité qui met en jeu de nombreuses ressources – également externes : recours aux logiciels, aux dictionnaires, etc. – semblables à celles qu'on trouve dans le CARAP. Trop souvent, malheureusement, la traduction est appréhendée comme un exercice qui serait fondé sur la maîtrise la plus approfondie possible des langues concernées, ce qui est vrai bien sûr pour les professionnels mais pas dans le cas des personnes qui, pour des raisons diverses, sont amenées épisodiquement à la pratiquer.

À côté de la formation professionnalisante au métier de traducteur, il serait donc intéressant – entre autres dans un pays plurilingue comme la Suisse – de développer une didactique de la traduction amateur, fondée sur certains principes des AP... et sur les descripteurs du CARAP :

« Savoir que, de ce fait, la traduction d'une langue vers une autre peut rarement se faire terme à terme, comme un changement d'étiquettes, mais s'inscrit nécessairement dans un découpage différent de la réalité (K 6.2.2); Savoir qu'à un mot du lexique d'une langue peuvent correspondre deux ou plusieurs mots dans une autre langue (K 6.6.2); Être capable d'accéder au moins partiellement au sens d'un énoncé dans une langue peu ou pas connue sur la base d'un repérage des mots et d'une analyse de la structure °syntaxique/morphosyntaxique° (S 1.4.3); Savoir identifier des genres discursifs (S 2.7); Savoir comparer les °signifiés/connotations° correspondant à des faits culturels {comparer les conceptions du temps...} (S 3.10.3); Accepter qu'une autre °langue/culture° peut fonctionner de manière différente de sa propre °langue/culture° (A 4.2); Ressentir toute °langue/culture° comme un « objet » accessible (dont certains aspects sont déjà connus) (A 15.2); etc.<sup>13</sup>. »

### **D'autres approches encore...**

Il n'est pas question ici de passer en revue toutes les pratiques didactiques qui, sous certaines conditions, pourraient relever des AP. Mais il est vraisemblable qu'il y en ait d'autres encore, par exemple ces pratiques venues du Québec, qui se développent aujourd'hui de façon réjouissante au Luxembourg, à Genève, peut-être ailleurs, et qu'on regroupe sous la dénomination *Sacs d'histoires*<sup>14</sup>. La démarche consiste à mettre en relation la langue de scolarisation avec les diverses langues parlées par les familles des élèves au moyen de sacs contenant des livres bilingues, voire plurilingues, qui circulent au sein des familles, les rapprochant ainsi du monde de l'école et confortant les élèves, également du point de vue de l'écrit, dans leur relation à leur langue d'origine<sup>15</sup>.

13. L'idée d'une « traduction » des faits culturels a-t-elle un sens?...

14. PERREGAUX C., 2006, 2009; ZURBRIGGEN E., 2008; etc.

15. Notons que les livres sont souvent complétés par un objet, lié au contenu de l'histoire, qui, lui aussi, peut avoir une signification variable selon les cultures en présence.

On peut penser aussi à tout ce qui se fait aujourd'hui autour des « biographies langagières », démarche certes développée déjà dans le cadre du Conseil de l'Europe, dans les portfolios des langues, mais approfondie et enrichie dans divers travaux<sup>16</sup>.

Pour toutes ces approches, il s'agira certes de préciser en quoi et sous quelles conditions elles constituent des AP<sup>17</sup>. Mais il n'en reste pas moins qu'elles viennent elles aussi élargir l'ensemble des approches qui mettent en œuvre « des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » et qui – pour une première réponse à notre question initiale – viennent contredire tout à la fois Brassens et Candelier puisqu'elles sont plus de quatre... et semblent valoir à la didactique sinon à l'homme.

### ET LES APPROCHES SINGULIÈRES ?

Il pourrait ainsi y avoir d'autres approches plurielles, peut-être même en assez grand nombre. En fait, les AP découlent d'abord d'un état d'esprit : aborder quelque objet qui soit dans une perspective ouverte – plurielle –, quitte à ensuite « resserrer » vers le singulier, lorsque cela est nécessaire ou plus opératoire d'un point de vue didactique.

Toutes choses égales par ailleurs, il en va un peu de même ici que pour la didactique de l'expression (orale ou écrite), pour laquelle Dolz et Schneuwly (DOLZ J. & SCHNEUWLY B., 1998), parmi d'autres, prônent de toujours partir du complexe, qui peut ensuite être détricoté, disséqué... pour revenir, au final, à la production de texte complexes. D'une certaine manière, les AP devraient toujours précéder les approches singulières, celles-ci apparaissant alors comme un cas particulier, limite – mais néanmoins fréquent car on ne peut manier sans cesse la complexité et la diversité ! –, à mettre en œuvre lorsque les conditions s'y prêtent.

### LA DIDACTICA MAGNA DES LANGUES ET DES CULTURES

Plus globalement, ces quelques réflexions constituent une invitation à la pluralité des didactiques et à la variabilité des didactiques, idée à propos de laquelle Michel Candelier a pu dire, pour la synthèse d'un colloque, que « c'est une bonne chose » (CANDELIER M., 2000a, p. 227). Dans la foulée, il nous y invitait à une étude systématique des axes de variation, en lien avec une prise en compte du contexte (social, institutionnel...), en lien aussi avec l'objet enseigné – on n'enseigne certainement pas de la même manière la morphologie verbale

16. MOLINIÉ, 2006b; SIMON D.-L. & THAMIN N., 2012; etc.

17. On peut d'ailleurs se demander s'il est préférable de les considérer comme des approches différentes des AP actuellement retenues ou de tenter de les faire entrer à tout prix dans ces dernières...

et l'usage des formes de politesse... – et d'autres paramètres encore. Au bout du compte, le choix de l'approche mise en œuvre doit être une question didactique et de stratégie :

« Devons-nous aller vers l'abolition des frontières entre les didactiques ? Si on accepte l'idée d'un grand continuum, [...] on arrive à l'idée qu'une Grande Didactique, une didactique unique et plurielle, qui vit de ses variations internes, ce serait peut-être ce qu'il y aurait de mieux. » (CANDELIER M., 2000a, p. 230)

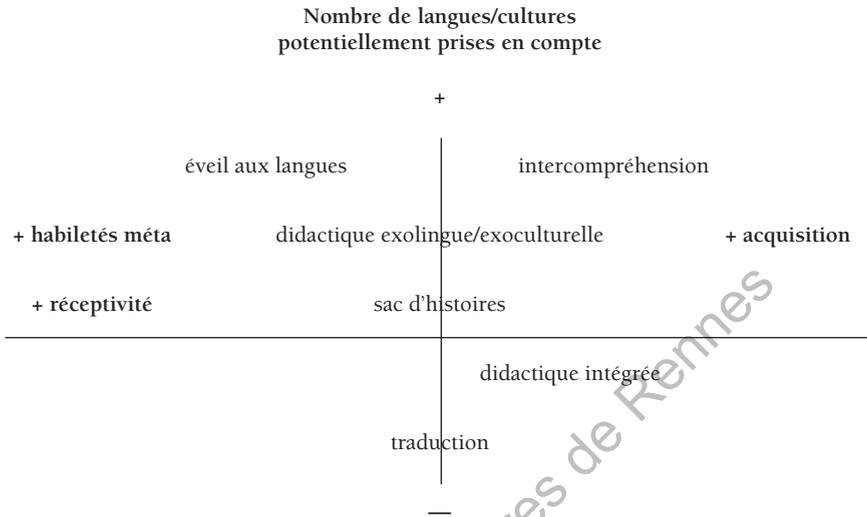
En contexte scolaire, l'enjeu est donc de clarifier les approches didactiques qui permettent au mieux de développer chacune des compétences (pluri)langagières/ (inter)culturelles qu'on souhaite faire acquérir aux élèves. Il s'agit en particulier de mettre en évidence ce qui caractérise chaque approche et la manière dont elles s'articulent les unes aux autres. Face à la multiplication des innovations, des démarches alternatives qui sont proposées concurremment aux enseignants, il importe en effet de leur permettre de comprendre la place que chacune d'entre elles doit occuper, non plus en concurrence des autres, mais en complément.

Les principes suivants devraient guider cet examen :

- 1] La finalité globale de l'enseignement des langues à l'école est une éducation (pluri)langagière et (inter)culturelle, incluant a) le développement de compétences permettant de « fonctionner » (travailler, communiquer...) adéquatement et (relativement) consciemment dans un environnement (le plus souvent) complexe, pluriel (en termes de langues / cultures, mais aussi de modes d'expression : genres textuels, canaux (multicanalité), etc.) et b) le développement d'une « conscience plurielle » (ou variationnelle), fondée sur des connaissances (savoirs et savoir-faire) et des attitudes.
- 2] L'ensemble des enseignements – y compris de la langue de scolarisation – prennent place dans une conception didactique intégrée qui les situe les uns par rapport aux autres et favorise les ponts, les mises en relation entre eux (CIIP, 2010).
- 3] Chaque enseignement de langue est appréhendé dans une dialectique entre des moments d'approches singulières, spécifiques (travail dans la langue), et des moments d'approches plurielles (travail dans/avec plusieurs langues et/ou cultures).
- 4] Les démarches didactiques (de l'EAL à l'approche actionnelle en passant par la traduction ou la pédagogie du projet) – en partie intégrées et situées sur un continuum didactique – doivent chacune être caractérisées de manière à ce qu'elles puissent être mises consciemment en œuvre, choisies, en fonction des buts visés et des paramètres pris en compte (caractéristiques de l'objet d'enseignement/apprentissage, contexte institutionnel et social de la classe, etc.).

Le tableau ci-après, inspiré de Michel Candelier<sup>18</sup>, offre une première tentative de caractérisation, parmi l'ensemble des approches, des AP.

Tableau 1. – *La Grande Didactique des langues et des cultures.*



Les diverses approches, certaines d'orientation plutôt pragmatique, d'autres plutôt réflexive, fondées sur un nombre variable de langues/cultures, doivent ainsi se compléter afin de contribuer, toutes, à la mise en place de cette *Didactica Magna*, intégrée, et au développement des compétences plurielles des élèves. Leurs caractéristiques complémentaires leur donnent leur pleine valeur en contexte scolaire et contribuent en même temps à préserver la diversité des langues, qui serait menacée si l'on se cantonnait aux approches singulières.

Décidément, pour une fois, Brassens n'avait pas raison...

18. Voir contribution au Congrès de l'AILA, 2008.