



Module What?/Quoi ?

Plan du cours

Coordinateurs

Maria Teresa Zanola

Silvia Calvi, Klara Dankova, Silvia Gilardoni, Maria Vittoria Lo Presti, Luisa Sartirana
(Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Collaborateurs

Nemira Mačianskienė

Vaida Misevičiūtė, Daiva Pundziuvienė
(Vytautas Magnus University, Kaunas)

Anna Murkowska

Joanna Fituła, Jacek Romaniuk, Marta Wojakowska
(University of Warsaw, Warsaw)

Manuel Célio Conceição

Neuza Costa, Pedro de Sousa
(University of Algarve, Faro)

Kris Peeters

Jim Ureel, Michela Mangiarotti
(University of Antwerp, Antwerp)





Table des matières

<u>INTRODUCTION : LE CONCEPT DYNAMIQUE DU MULTILINGUISME DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....</u>	<u>3</u>
<u>PARTIE 1 : MULTILINGUISME ET POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....</u>	<u>4</u>
QU'EST-CE QUE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE ET QUELLE EST SON IMPORTANCE ?	5
LES TROIS NIVEAUX DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE	6
LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'UE	7
LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	8
<u>PARTIE 2. LE MULTILINGUISME DANS LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR....</u>	<u>10</u>
LE MULTILINGUISME DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : QUELQUES DONNEES.....	11
MULTILINGUISME, CREATION ET DIFFUSION DES CONNAISSANCES	13
MULTILINGUISME ET INTERNATIONALISATION	15
MULTILINGUISME, DIVERSITE ET INCLUSION.....	17
<u>PARTIE 3. MULTILINGUISME ET APPRENTISSAGE DES LANGUES : LA COMPETENCE PLURILINGUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR</u>	<u>18</u>
MULTILINGUISME, PLURILINGUISME, COMPETENCE METALINGUISTIQUE ET CO-CONSTRUCTION DU SENS	19
LE CECR 2020 (1) : LE REPERTOIRE PLURILINGUE ET L'APPRENANT EN TANT QU'ACTEUR SOCIAL	20
LE CECR 2020 (2) : LA COMPETENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE ET SES COMPOSANTES	21
APPROCHES PLURILINGUES ET PLURICULTURELLES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	23
AUTRES CADRES POUR DES APPROCHES PLURILINGUES ET PLURICULTURELLES DE L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	24
<u>PARTIE 4. APPROCHES ET STRATEGIES POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE PLURILINGUES.....</u>	<u>27</u>
APPROCHES COMPARATIVES INTERLINGUISTIQUES	28
INTERCOMPREHENSION RECEPTIVE	29
ALTERNANCE LINGUISTIQUE, ALTERNANCE CODIQUE ET LE <i>TRANSLANGUAGING</i>	30
APPROCHES INTEGREES	32
LA MEDIATION INTERLINGUISTIQUE, UNE STRATEGIE TRANSVERSALE	34





Introduction : le concept dynamique du multilinguisme dans l'enseignement supérieur

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M.V. Lo Presti, L. Sartirana, M.T. Zanola)

Au sein du *multilinguisme* et du *multiculturalisme*, les langues et les cultures sont considérées des entités statiques qui coexistent dans une société, tandis que les termes *plurilinguisme* et *pluriculturalisme* font référence au répertoire linguistique et culturel de l'apprenant-e, défini en tant qu'ensemble des langues, des variétés de langues et des cultures qu'il-elle maîtrise à différents niveaux (Conseil de l'Europe 2001 ; 2021). Ainsi, le répertoire plurilingue est en constante évolution et il est influencé par les expériences de chaque individu. Les compétences plurilingues et pluriculturelles sont très importantes pour les citoyen-nes d'aujourd'hui, car elles leur permettent de participer activement aux échanges commerciaux, scientifiques et culturels, caractérisés par la présence de plusieurs langues et cultures.

Cela s'applique également à l'enseignement supérieur : dans ce contexte, marqué par la mobilité internationale et par conséquent riche en diversité linguistique, les compétences plurilingues et pluriculturelles facilitent l'inclusion. En outre, l'emploi de plusieurs langues au lieu d'une seule *lingua franca* implique un développement dynamique de la recherche scientifique, tenant compte des résultats d'études rédigées dans différentes langues, créant et transférant des connaissances à des locuteurs de langues et de cultures différentes (Conceição *et al.* 2018 : 130). En ce qui concerne également l'apprentissage et l'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur, le rôle des approches plurilingues et pluriculturelles devient de plus en plus significatif : la combinaison de plusieurs langues favorise le développement des compétences linguistiques des apprenant-es, car elle facilite l'apprentissage autonome et encourage les approches plurilingues et pluriculturelles.

Références bibliographiques

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Cambridge University Press, Strasbourg. <https://rm.coe.int/1680459f97>.

Council of Europe (2020) / Conseil de l'Europe (2021). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. / Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. Pour la version française: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.

Conceição, M. C., *et al.* (2018). Why is it advisable to combine “international orientation” with “regional location” in the language strategy of universities?. In *The MIME Vademecum, Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. Switzerland, 130-131. <https://www.mime-project.org/vademecum/>.





Partie 1 : Multilinguisme et politique linguistique dans l'enseignement supérieur





Qu'est-ce que la politique linguistique et quelle est son importance ?

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M.V. Lo Presti, L. Sartirana, M.T. Zanola)

Aujourd'hui, dans une société de plus en plus globalisée et interconnectée, les questions de politique linguistique sont essentielles pour la gestion des relations aux niveaux national et international, imposant des défis éthiques sur des enjeux tels que la démocratie et la diversité linguistique, les droits et devoirs linguistiques et la justice linguistique (Oakes, Peled 2017 : 1). De plus, la politique linguistique a un effet direct sur l'apprentissage et l'enseignement des langues.

Bien que la littérature décrive la politique linguistique de différentes manières, ce concept doit être défini avec précision afin de comprendre son importance. La politique linguistique désigne les décisions concernant l'emploi d'une ou plusieurs langues dans un contexte géopolitique et social. Ces décisions sont prises consciemment par un acteur social, comme les États, les gouvernements ou les institutions qui influencent les choix linguistiques (Calvet 2021 : 276). Le nombre de ces acteurs sociaux peut être réduit exclusivement aux États, aux organisations transnationales et internationales, ce qui limite la politique linguistique aux décisions réglementées à différents niveaux - local, régional, national, transnational et international - afin d'établir des règles pour l'emploi officiel des langues dans différents contextes institutionnels et publics (Crawford, Filback 2021). C'est le cas de la définition de l'UNESCO (2006), qui limite la politique linguistique aux décisions gouvernementales (Boyer 2010 : 67), celle-ci étant l'ensemble des choix et des objectifs qu'un État adopte pour les questions linguistiques, souvent, mais pas nécessairement, influencés par des situations difficiles et conflictuelles. Dans le secteur de l'enseignement supérieur, la politique linguistique remplit plusieurs fonctions parfois contradictoires, notamment celle de facilitateur de l'internationalisation, de lieu de gestion de la diversité linguistique et d'ensemble de règles pour le multilinguisme dans la communication scientifique (Zanola 2023). La politique linguistique est donc un élément constitutif de toute stratégie de développement de l'enseignement supérieur, tant au niveau local qu'international. Cela est très évident dans les structures de gouvernance organisationnelle, dans les programmes d'études aussi bien que dans les pratiques d'enseignement et scientifiques, y compris l'évaluation, la certification et l'accréditation.

Les enjeux de la politique linguistique dans l'enseignement supérieur se présentent différemment selon les contextes, qui peuvent être des pays ou des contextes différents dans un même pays. L'importance des résultats pour la communication scientifique, le développement de la recherche et son impact sur la société doivent également être pris en compte.

Références bibliographiques

- Boyer, H. (2010). Les politiques linguistiques. In *Mots. Les langages du politique*, 94, 67-74. <https://journals.openedition.org/mots/19891>.
- Calvet, L. J. (2021). Politique linguistique. In *Langage et société*, HS1, 275-280.





- Crawford, J., Filback, R. A. (2021). *TESOL Guide for Critical Praxis in Teaching, Inquiry, and Advocacy*. IGI Global - Information Science Reference, Hershey.
- Gilardoni, S. (2009). *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*. EDUCatt, Milano.
- Oakes, L., Peled, Y. (2017). *Normative Language Policy. Ethics, Politics, Principles*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press, Cambridge.
- UNESCO (2006). *Education pour tous : l'alphabétisation, un enjeu vital. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145595>.
- Zanola, M.T. (2023). Language Policy in Higher Education. In M. Gazzola, F. Grin, L. Cardinal, K. Heugh (eds.). *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. Routledge, London, 483-496.

Les trois niveaux de la politique linguistique

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M.V. Lo Presti, M.T. Zanola)

Trois niveaux principaux peuvent être identifiés dans la politique linguistique, le macro, le méso et le micro : ceux-ci se distinguent en fonction des acteurs impliqués dans les décisions relatives à la politique linguistique. Le niveau macro se réfère à la société dans son ensemble et aux décisions en matière de politique linguistique aux niveaux régional, national et global. Le niveau méso concerne les interventions de différents types d'organisations, à but non lucratif ou lucratif, publiques ou privées ; parmi les acteurs de ce niveau, les universités et les écoles sont de plus en plus concernées par la politique linguistique, en raison de leur contexte plurilingue. Le niveau micro fait référence à la politique linguistique adoptée par chaque individu dans un contexte privé et professionnel.

Dans la définition de politique linguistique, ces trois niveaux ne doivent pas être considérés comme indépendants, mais fortement interconnectés, car ils s'influencent mutuellement.

Références bibliographiques

- Grin, F. (2018). The MIME Vademecum: An introduction. In *The MIME Vademecum, Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. Switzerland, 14-25. <https://www.mime-project.org/vademecum/>.
- Zanola, M.T. (2023). Language Policy in Higher Education. In M. Gazzola, F. Grin, L. Cardinal, K. Heugh (eds.). *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. Routledge, London, 483-496.





La politique linguistique dans l'UE

(N. Mačianskienė)

Depuis la création de l'Union européenne, sa devise "Unie dans la diversité" a été mise en œuvre en préservant et en promouvant la diversité linguistique et culturelle. Le multilinguisme est considéré comme un élément important de la compétitivité économique, un atout et une valeur fondamentale. L'UE a choisi une politique institutionnelle de multilinguisme, ce qui signifie que les 24 langues (nationales/officielles) des États membres sont reconnues :

Legislation, key political texts, as well as all parliamentary documents are translated into all EU languages, except those which are not legally binding. The latter are usually published only in English, French and German (ECSPM 2022).

Les citoyen-nes peuvent contacter la Commission européenne et les membres du Parlement européen ont le droit de s'exprimer dans l'une des langues officielles.

L'UE encourage tous-toutes ses citoyen-nes à être plurilingues, c'est-à-dire être capable de parler deux langues en plus de leur langue maternelle. Un instrument clé à cet égard a été la communication de Barcelone de 2002, qui a invité les États membres à enseigner au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge en plus de la langue maternelle, communément appelé l'objectif de Barcelone de "langue maternelle + 2". Cet objectif a été reformulé depuis sa création, en fonction des résultats obtenus. Par exemple, les résultats de l'*European Survey on Language Competences* (2012) ont montré que le niveau des étudiants européens dans la première (L2) et la deuxième (L3) langue étrangère n'est pas conforme aux attentes. L'étude sur l'*European Strategy on Multilingualism – Policy and Implementation at the EU level* en 2016 a conclu que l'objectif "langue maternelle + 2" devrait être reconceptualisé en fonction de la nouvelle réalité linguistique en Europe, par le biais de :

- l'inclusion non seulement des langues de l'UE, mais aussi d'autres langues actuellement utilisées dans l'UE ;
- l'abandon de l'idée d'une compétence *avancée* dans deux langues étrangères ;
- l'encouragement des citoyen-nes de l'UE à développer un répertoire linguistique riche, c'est-à-dire à acquérir "different languages to different levels of proficiency and for different purposes and contexts across their lifespan".

Ainsi, la communication de la Commission européenne de 2017 (COM(2017)673 : 11) a fixé comme seul critère de référence que "tous les jeunes Européens sortant de l'enseignement secondaire supérieur" maîtrisent deux langues en plus de leur langue maternelle d'ici à 2025, avec une vision de l'Europe dans laquelle "parler deux langues en plus de sa langue maternelle serait devenu la norme".

La Commission européenne a financé de nombreux programmes et projets visant à promouvoir le multilinguisme, l'apprentissage des langues et la diversité linguistique (par exemple, le programme Erasmus+ pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport pour la période 2021-2027). L'UE collabore également avec les États membres pour protéger les minorités, sur la base de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe.





Bien que les institutions de l'UE promeuvent, sur la base du principe de subsidiarité, une dimension européenne dans les politiques linguistiques des États membres, le contenu des systèmes éducatifs et la politique linguistique relèvent de la responsabilité de chaque État membre.

Références bibliographiques

- Council of Europe. *European Charter for Regional or Minority Languages*. <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>.
- COM(2017)673 – *Communication on Strengthening European Identity through Education and Culture*. The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017.
- Directorate-General for Internal Policies (2016). *Research for CULT Committee - European Strategy on Multilingualism – Policy and Implementation at the EU level*. <https://www.ecml.at/>.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2012). *First European survey on language competences: final report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/34160/>.
- ECSPM – European Civil Society Platform for Multilingualism (2022). <https://ecspm.org>.

La politique linguistique dans l'enseignement supérieur

(M.T. Zanola)

La politique linguistique dans l'enseignement supérieur remplit un certain nombre de fonctions parfois contradictoires : elle facilite l'internationalisation de l'enseignement supérieur en tant que lieu de gestion de la diversité linguistique et en tant qu'organe chargé d'établir les règles du multilinguisme dans la communication scientifique, dans un contexte caractérisé par des défis sociétaux majeurs où l'enseignement supérieur est un acteur clé.

La politique linguistique est donc un élément constitutif de toute stratégie de développement de l'enseignement supérieur, au niveau local aussi bien qu'international.

Face aux transformations qui ont eu lieu au fil du temps, divers aspects de l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur - organisationnelle, financière ou académique ; de l'admission à l'obtention du diplôme - ont été envisagés. Les langues peuvent être enseignées en tant que matières/contenus, elles peuvent être utilisées en tant que langues véhiculaires, langues dans les activités de recherche, ou langues pour la communication interne/externe : selon ces orientations, des choix doivent être effectués (Zanola 2023).

Si les langues sont enseignées en tant que matières/contenus, le choix portera sur les langues à promouvoir, les langues à enseigner et pour quelles raisons, à quels niveaux de compétence, avec quelles méthodes, tout en tenant compte des implications budgétaires. En termes d'enseignement des langues, il y aura des conséquences sur les langues utilisées pour l'enseignement - et pour quels cours, à quels niveaux de compétence : il y aura également des effets sur les pratiques universitaires et sur l'accès à l'enseignement supérieur (Gilardoni, Sartirana 2023).

En ce qui concerne les langues utilisées pour les activités de recherche, il ne devrait pas y avoir de limites prédéterminées, compte tenu des besoins de la recherche multilingue et multidisciplinaire:





la présence de plusieurs langues permet une éducation ouverte qui donne accès à la connaissance de différentes cultures, de la *lingua franca* aux langues nationales et prestigieuses, en passant par les langues minoritaires. Les langues peuvent être enseignées et/ou utilisées pour la communication interne/externe, afin de concrétiser l'identité des universités en termes d'image institutionnelle, avec des implications pour plusieurs domaines : le recrutement des étudiants, des questions pédagogiques spécifiques et l'assurance et le contrôle de la qualité.

Les questions relatives à l'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur présentent un intérêt particulier dans de nombreux pays : les différences parmi les contextes européens peuvent inspirer des solutions différentes et contribuer à une réinterprétation des pratiques en matière d'enseignement des langues.

Références bibliographiques

- Conceição, M. C. (2020), Language policies and internationalization of Higher Education. In *European Journal of Higher Education*, 10/3, 231-240.
- Conceição, M.C., Caruso E., Costa, N. (2018). How can mobility and inclusion be fostered through multilingualism in Higher Education (HE)? In *The MIME Vademecum, Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. Switzerland, 120-121. <https://www.mime-project.org/vademecum/>.
- Gilardoni, S., Sartirana, L. (eds.) (2023). *Approcci integrati plurilingui all'università - metodi, formazione, esperienze. XXII Convegno Internazionale AICLU*. EDUCatt, Milano.
- Grin, F. (2015). Managing languages in academia: Pointers from education economics and language economics. In G. Stickel, C. Robustelli (eds.), *Language use in university teaching and research*. Peter Lang, Frankfurt-Berne, 99-118. <http://seccb.espais.iec.cat/files/2011/02/LUX-UNI-TEX-2.pdf>.
- Zanola, M. T. (2023). Language Policy in Higher Education. In M. Gazzola, F. Grin, L. Cardinal, K. Heugh (eds.). *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. Routledge, London, 483-496.





Partie 2. Le multilinguisme dans le contexte de l'enseignement supérieur





Le multilinguisme dans l'enseignement supérieur : quelques données

(K. Peeters, M. Mangiarotti, J. Ureel)

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, l'anglais n'est pas omniprésent dans l'enseignement supérieur en Europe. Bien que l'anglais soit une *lingua franca* qui facilite la communication dans les groupes de recherche internationaux, lors des conférences et des réunions, ou avec les étudiants internationaux, cela ne devrait pas être le résultat d'un choix exclusif entre l'anglais et d'autres langues. Certes, l'anglais en tant que "*lingua franca* du monde" (De Swaan 2001) est sans aucun doute un élément important de la communication internationale dans l'enseignement supérieur, mais il y a et il doit y avoir plus.

Les expériences des chercheurs, des enseignants et des étudiants dans l'enseignement supérieur d'aujourd'hui sont multilingues, puisqu'ils se déplacent entre les cours, les conférences, les réunions, les séminaires, etc. dans différentes langues et dans des contextes de plus en plus internationaux et donc diversifiés d'un point de vue culturel. La langue et le changement de code font partie de notre vie quotidienne, mais ne sont pas toujours perçus comme une opportunité de sensibilisation et d'inclusion culturelle. Trop souvent, nous pensons que l'emploi de l'anglais est la solution et qu'une maîtrise limitée de l'anglais est le problème. Pourtant, tous les contextes ne se prêtent pas de la même manière à l'emploi d'une seule langue et les chercheurs doivent s'exprimer dans les langues nationales et locales pour favoriser la communication avec les parties prenantes et le public - voir le Manifeste de Leiden (Hicks *et al.*, 2015), qui demande des publications de haute qualité dans des langues autres que l'anglais pour protéger et promouvoir la recherche à l'échelle régionale et nationale, ou l'appel de Sivertsen (2018) en faveur d'un "multilinguisme équilibré".

En effet, nos pratiques quotidiennes sont plurilingues, même si beaucoup d'entre nous conçoivent ce plurilinguisme comme un ensemble d'usages linguistiques séparés : le français, l'italien ou l'allemand en classe, l'anglais pour rédiger un article et s'adresser à des collègues à l'étranger ou à des étudiants étrangers, la langue nationale pour s'adresser à des collègues nationaux ou au grand public. En procédant de la sorte, nous utilisons nos répertoires plurilingues. Loin de séparer les langues, en les alternant, nous nous auto-traduisons, aussi pour ce qui est de nos pratiques scientifiques et pédagogiques. Dans cette forme de plurilinguisme quotidien, le problème est bien plus large que la connaissance limitée de l'anglais ; atteindre des niveaux élevés de maîtrise fonctionnelle, y compris la terminologie scientifique multilingue nécessaire à la construction et au transfert des connaissances, dans d'autres langues ("langue maternelle + 2", selon la Commission européenne), est également important et il peut s'avérer problématique. Si nous voulons que nos étudiants soient des communicateurs efficaces, des sciences ou d'autres domaines, si nous voulons qu'ils adhèrent aux valeurs européennes fondamentales de diversité, d'inclusion et de participation démocratique, nous devons leur apprendre à utiliser leurs répertoires plurilingues et pluriculturels et nous devons les aider à développer leurs compétences plurilingues et pluriculturelles : l'anglais sera enseigné comme une langue parmi d'autres et non comme la seule langue académique.





Le domaine privilégié pour l'emploi de l'anglais est celui de la communication scientifique. Toutefois, l'étude de Kulczycki *et al.* (2020) a montré qu'en Europe, dans le domaine des sciences sociales et humaines, l'anglais, bien que très répandu, n'est pas la seule langue de publication scientifique. 58,7 % des 51 000 chercheurs des sept pays européens étudiés par Kulczycki *et al.* (2020) ont publié en anglais, tandis que 65,5 % ont publié dans leur(s) langue(s) nationale(s) et 9,5 % dans une troisième langue. 53,4 % des chercheurs en sciences sociales et humaines ayant publié au moins trois articles en 2013-2015 ont publié dans au moins deux langues, mais avec des différences nationales significatives, allant de 37,7 % en Flandre à 68,5 % en Slovaquie. Seuls 30,3 % ont publié uniquement en anglais. La communication savante multilingue est très répandue.

Cette présence du multilinguisme dans l'enseignement supérieur a également été confirmée par l'enquête APATCHE que nous avons menée entre le 12 septembre et le 15 octobre 2022. Selon celle-ci, le paysage linguistique de l'enseignement supérieur européen est multilingue à tous les niveaux, bien qu'il faille interpréter ces données avec prudence, car les répondants étaient des personnes intéressées à participer à une enquête sur le multilinguisme, le plus souvent des professeurs de langues (72%, dont 37% enseignent leur deuxième langue).

Sur les 450 répondants, près de 10% (n=44) ont indiqué avoir plus d'une langue d'origine ; 7 répondants ont même trois langues d'origine. En ce qui concerne le nombre de langues utilisées dans la vie quotidienne ou professionnelle, seuls 6 répondants (1,3%) ont déclaré n'utiliser qu'une seule langue et cela n'a été jamais l'anglais. 72,7 % (n=327) ont déclaré utiliser l'anglais, que ce soit dans la vie quotidienne ou professionnelle, parmi d'autres langues, tandis que 27,3 % (n=123) ont déclaré ne pas utiliser du tout l'anglais, bien qu'ils soient au moins bilingues. Plus de 32 langues différentes ont été mentionnées. 52,7% des répondants (n=237) ont déclaré utiliser deux langues (sans l'anglais dans 43% des cas), 46% (n=207) au moins trois langues (sans l'anglais dans 13 cas), 24,7% (n=111) au moins quatre, 13,6% (n=61) cinq langues ou plus ; un répondant a déclaré utiliser jusqu'à huit langues.

En ce qui concerne la communication scientifique, sur les 238 répondants qui se sont exprimés sur leur communication scientifique avec des collègues, 121 (50,8%) ont déclaré n'utiliser qu'une seule langue. Dans 71 cas seulement (29,8 %), cette langue était l'anglais, tandis que 50 répondants (21 %) n'utilisent que leur langue nationale. Les 117 autres répondants (49,2%) utilisent deux langues (69 répondants, dont 10 n'utilisent pas l'anglais), trois langues (27 répondants) ou plus (45 répondants utilisent entre 4 et 6 langues). 179 répondants (75,2% des 238) déclarent utiliser l'anglais pour la communication scientifique avec leurs collègues. Lorsque les participants communiquent avec le grand public, l'importance de l'anglais diminue considérablement : sur 158 répondants, seuls 70 (44,3 %) déclarent utiliser l'anglais. 115 (72,8%) n'utilisent qu'une seule langue, dont l'anglais dans seulement 20 cas (12,7%) ; 43 répondants utilisent plus d'une langue, et certains jusqu'à cinq langues, pour la communication scientifique avec le grand public.

En ce qui concerne l'enseignement, sur les 325 répondants qui donnent des cours de langues, 59,1 % (n=192) enseignent leur L2 à des apprenants L2, tandis que 40,3 % (n=131) enseignent leur L1 à des étudiants pour qui elle est une L2. Seuls 12,3 % (n=40) des répondants enseignent leur L1 à des étudiants pour qui il s'agit d'une L1, tandis que 11,4 % (n=37) enseignent leur L2 à des étudiants pour qui il s'agit d'une L1. Sur les 325 répondants, 61 (18,8 %) enseignent à la fois la L1 et la L2.

Le multilinguisme dans l'enseignement supérieur est une évidence. La création d'espaces d'enseignement et d'apprentissage multilingues et multiculturels nous permet de maximiser les





avantages du multilinguisme en matière de transfert et de création de connaissances, d'internationalisation, de diversité et d'inclusion, sans tomber dans le piège d'une seule *lingua franca*, apparemment sans problème.

Références bibliographiques

- De Swaan, A. (2001). *Words of the World: The Global Language System*. Polity, Cambridge.
- Gao, X., Han, Y. (eds.) (2020). *Sustainable Multilingualism in Higher Education*, special issue of *Sustainability*, 12. https://www.mdpi.com/journal/sustainability/special_issues/multilingualism_education.
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. In *Nature*, 520 (7548), 429–431.
- Kulczycki, E. et al. (2020). Multilingual publishing in the social sciences and humanities: A seven-country European study. In *The Journal of the Association for Information Science and Technology*, 71, 1371–1385. <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/asi.24336>.
- Shin, H., Sterzuk, A. (2019). Discourses, practices, and realities of multilingualism in Higher Education. In *TESL Canada Journal*, 36(1) (special issue *Language and Higher Education*), 147–159. <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1349>.
- Sivertsen, G. (2018). Multilingüisme equilibrat en ciència. In *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 40. <https://bid.ub.edu/40/sivertsen.htm>. <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2018.40.24>.
- Van der Walt, C. (2013). *Multilingual Higher Education. Beyond English medium orientations*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, Bristol.

Multilinguisme, création et diffusion des connaissances

(M.T. Zanola)

Le multilinguisme est essentiel pour la création et la diffusion des connaissances et pour la participation active du public ; il renforce la créativité (Fürst, Grin 2018) ; il respecte les traditions et les procédures scientifiques, les questions disciplinaires et culturelles et il favorise l'équité, tout en réduisant les avantages entre les locuteurs de langues prestigieuses et ceux d'autres langues. Tous ces aspects montrent l'influence du multilinguisme sur les activités de l'enseignement supérieur à tous les niveaux, du local au global (Van De Craen 2021). Une politique linguistique qui promeut le multilinguisme n'est pas facile à développer : les avantages à grande échelle sont mesurables en termes d'inclusion, de respect de la diversité et de compréhension entre les peuples et les cultures (Gazzola 2014).

Les relations entre le multilinguisme et la création des connaissances, entre le multilinguisme et la diffusion des connaissances et le rôle des établissements d'enseignement supérieur dans la société avec leur organisation devraient considérer les aspects institutionnels, culturels et éducatifs des langues (Zanola 2013 : 254-256).



Funded by the
European Union



La langue favorise la participation de tous membres de la société à l'organisation politique, économique et sociale d'un pays, elle ne doit pas être reléguée au second plan dans le processus éducatif. Les enseignant-es doivent choisir la ou les langues qu'ils/elles préfèrent pour exercer leur profession ; c'est pourquoi il est nécessaire de maintenir l'emploi d'une ou de plusieurs langues nationales, à côté de toute langue internationale ou *lingua franca*. La langue est le vecteur de l'histoire et de l'identité de la (des) communauté(s) nationale(s), le promoteur du développement de la culture et sa terminologie est un patrimoine à sauvegarder et un bien commun à valoriser.

Chaque langue doit pouvoir exprimer les innovations techniques et scientifiques sans être limitée à l'emploi d'une seule *lingua franca*. C'est le droit des experts de pouvoir étudier et communiquer avec précision dans leur propre langue et de tout individu d'avoir accès à la connaissance sans devoir nécessairement recourir à d'autres langues.

Une communication claire et efficace est essentielle pour le transfert de connaissances, la communication professionnelle et l'engagement public : si la communication académique se fait dans une seule langue ou dans une langue véhiculaire que les étudiant-es et les enseignant-es ne maîtrisent pas, est-ce qu'il serait possible d'avoir une communication efficace dans le contexte professionnel et institutionnel ?

Références bibliographiques

- Conceição, M.C., Zanola, M.T. (eds.) (2020). *Terminologia e mediação linguística: métodos, práticas e atividades*. Universidade do Algarve, Faro.
- Fürst, G., Grin, F. (2018). Multilingualism and creativity: a multivariate approach. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39/4, 341-355. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2017.1389948?scroll=top&needAccess=true&role=tab>.
- Gazzola, M. (2014). *The evaluation of language regimes: Theory and application to multilingual patent organisations*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. <https://benjamins.com/catalog/mdm.3>.
- Grimaldi, C., Marzi, E., Puccini, C., Zanola, M.T., Zollo, S.D. (2022). *Terminologia e interculturalità. Problematiche e prospettive*. Emil di Odoja, Città di Castello.
- Van de Craen, P. (2021). Imagining the future of multilingualism: education and society at a turning point. In *European Journal of Language Policy*, 13/1, 121-127.
- Zanola, M.T. (2013). The attractiveness of second-cycle and PhD studies in Europe - a question among others: Which language?. In *European Journal of Language Policy*, 5/2, 247-256.
- Zanola, M.T. (2018). *Che cos'è la terminologia*. Carocci, Roma.
- Zanola, M.T. (2023). *Language Policy in Higher Education*. In M. Gazzola, F. Grin, L. Cardinal, K. Heugh (eds.), *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*. Routledge, London, 483-496.





Multilinguisme et internationalisation

(J. Fituła, A. Murkowska, J. Romaniuk, M. Wojakowska)

De nos jours, la société se caractérise par l'interconnexion interculturelle et plurilingue au niveau global. La présence de plusieurs langues et cultures est une expérience commune et diffusée, pour ce qui est des liens économiques, du dialogue et des échanges culturels, que ce soit directement ou par l'intermédiaire des médias. Des pays entiers sont remodelés par les migrations, la coexistence et l'assimilation des modes de vie, des rituels et des valeurs. Les rencontres interculturelles physiques, virtuelles, intellectuelles, spirituelles et identitaires se multiplient. Accompagnés de la peur du nouveau et de l'inconnu, l'interculturalité et le plurilinguisme sont devenus des thèmes clés dans le discours politique et l'éducation. Au cours des dernières décennies, l'UE a élaboré un programme ambitieux et lancé de nombreuses initiatives pour promouvoir l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Depuis ses débuts dans les années 1970-1980, l'approche communicative de l'enseignement des langues a considéré la langue comme une pratique sociale : un véhicule, un produit et un producteur d'héritage culturel, mettant l'accent sur le développement de la communication dans la langue cible plutôt que sur la seule compétence grammaticale. La publication du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (Council of Europe 2001) a eu un impact considérable sur les méthodologies d'enseignement des langues, et notamment sur l'internationalisation et sur le plurilinguisme et la conscience interculturelle. Le document du Conseil de l'Europe a constitué une étape fondamentale vers un engagement en faveur de l'éducation aux langues, en cherchant à protéger la diversité linguistique et culturelle, promouvoir l'éducation plurilingue et interculturelle, renforcer le droit à une éducation de qualité pour tous et renforcer le dialogue interculturel, l'inclusion sociale et la démocratie (Council of Europe 2001 : 11). Aujourd'hui, la dimension interculturelle et l'approche plurilingue sont au cœur de l'enseignement des langues étrangères. Le plurilinguisme est défini comme :

Le plurilinguisme est présenté dans le CECR comme une compétence inégale et évolutive, où les ressources de l'apprenant/utilisateur dans une langue ou une variété de langues peuvent être de nature différente de leurs ressources dans une autre langue. Cependant, ce qu'il faut avant tout retenir, c'est que les plurilingues ont un répertoire unique, interdépendant, dans lequel ils combinent leurs compétences générales et des stratégies diverses pour accomplir une tâche (CECR de 2001, section 6.1.3.2) (Conseil de l'Europe 2021 : 30).

Ce changement de paradigme du monolinguisme au plurilinguisme a été considéré comme une opportunité dans l'enseignement supérieur et l'enseignement des langues étrangères où les apprenants peuvent expérimenter et apprécier l'altérité culturelle et utiliser cette expérience pour réfléchir à des questions qui sont généralement prises pour acquises dans leur propre culture et environnement. Cela nécessite l'abandon de l'idéal monolingue (qui a longtemps dominé en Europe) et la promotion d'approches plurielles détaillées dans le *Framework for Pluralistic Approaches* (FREPA).

La politique éducative actuelle de l'UE encourage fortement le multilinguisme et la diversité linguistique par le biais d'un enseignement de plusieurs langues, ce qui se traduit par un grand nombre de recherches et d'initiatives pédagogiques. Cela se manifeste dans des documents de





l'UE tels que : *High Level Group Final Report on Multilingualism FINAL REPORT* (2007); *Civil Society Platform on Multilingualism, Policy, Recommendations for the promotion of Multilingualism in the European Union* (2011); *EU High Level Group Report the to the European Commission on the Modernization of Higher Education* (2013); *Council of Europe Recommendation on a Comprehensive Approach to the Teaching and Learning of Languages* (2018) adoptée par les ministres de l'éducation lors de la réunion du Conseil du 22 mai 2019, et plus récemment, la *New Council of Europe Recommendation on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*, adoptée le 2 février 2022 lors de la réunion des délégués des ministres.

La promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme a également été identifiée dans le volume complémentaire du CECR (2020) avec ses aspects novateurs de compétence plurilingue et pluriculturelle, de construction d'un répertoire plurilingue et pluriculturel et de médiation (Council of Europe) :

Plurilingualism and pluriculturalism aim to capture the holistic nature of individual language users/learners linguistic and cultural repertoires. Learners/users are seen as social agents who draw upon all sorts of resources in their linguistic and cultural repertoires and further develop these resources in their trajectories. Plurilingualism/pluriculturalism stresses the dynamic use of multiple languages/varieties and cultural knowledge, awareness and/or experience in social situations.

La mise en œuvre d'une approche plurilingue et pluriculturelle de l'apprentissage des langues se montre une étape indispensable pour faciliter le processus d'internationalisation souhaité, c'est-à-dire pour motiver les citoyens européens à apprendre plus d'une langue et à devenir plurilingues.

Références bibliographiques

- Candelier, M. et al. (2012). FREPA. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des Langues Vivantes. Études Préparatoires*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press, Cambridge. <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Council of Europe (2020) / Conseil de l'Europe (2021). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. / Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. Pour la version française: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages*, website: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/plurilingualism-and-pluriculturalism>.
- Piccardo, E., Germain Rutherford, A., Lawrence, G. (2022). *The Routledge handbook of plurilingual language education*. Routledge, London.





Multilinguisme, diversité et inclusion

(M. C. Conceição, N. Costa, P. De Sousa)

L'espace de l'enseignement supérieur est de plus en plus diversifié, multilingue et multiculturel, notamment en raison de l'expansion et de la diversification de la population étudiante et du personnel due à la mobilité et à l'internationalisation. En tant qu'espace d'enseignement et d'apprentissage multilingue et multiculturel, toutes ses activités et stratégies doivent être reconceptualisées pour bien gérer la diversité et respecter le besoin d'inclusion.

Le multilinguisme doit être considéré comme un hyperonyme de la gamme de langues et de cultures présentes *in praesentia* et *in absentia* dans l'espace d'enseignement et d'apprentissage multilingue et multiculturel. Dans ce contexte le terme diversité désigne la multiplicité des langues, des cultures et des connaissances des étudiants et du personnel (enseignant et non enseignant), ainsi que la variété des structures de gouvernance et des services à organiser pour répondre à ces besoins.

Le principal défi est donc de construire et de diffuser des connaissances (en respectant le patrimoine de connaissances de chaque participant à l'espace d'enseignement et d'apprentissage multilingue et multiculturel et en produisant des connaissances innovantes) ayant un impact sur la société, en considérant trois niveaux : le méso, le micro et le macro. L'inclusion est une condition *sine qua non*.

Dans l'espace d'enseignement et d'apprentissage multilingue et multiculturel, l'inclusion est la promotion de l'accès pour tous (y compris les groupes marginalisés et minoritaires) afin de promouvoir l'équité et la justice sociale comme principes démocratiques, mais sans compromettre l'importance académique et les résultats attendus de l'enseignement supérieur.

Le multilinguisme est un compromis entre la diversité et l'inclusion. D'une part, la diversité doit être prise en compte dans toutes les politiques linguistiques et toutes les stratégies de communication ; d'autre part, il ne peut y avoir de cohésion sociale, de développement équitable du personnel et d'impact social sans une intention inclusive. Trop de diversité sans inclusion conduirait au chaos de Babel ; trop d'inclusion sans diversité conduirait au *newspeak* d'Orwell.

Le multilinguisme, la diversité et l'inclusion bénéficieront d'une stratégie claire visant à encourager la diversité dans le respect de la justice et de l'équité par la promotion de la compétence interculturelle et en gardant constamment à l'esprit que la connaissance des cultures et des langues joue un rôle d'indéniable importance dans le développement des interactions et dans la construction du consensus qui permettra l'évolution de la science.

Références bibliographiques

Grin, F., Conceição, M. C., Kraus, P. A., Marác, L., Ozolina, Z., Pokorn, N. K., Pym, A. (eds.) (2018). *The MIME Vademecum. Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. MIME Project.



Funded by the
European Union



Partie 3. Multilinguisme et apprentissage des langues : la compétence plurilingue dans l'enseignement supérieur





Multilinguisme, plurilinguisme, compétence métalinguistique et co-construction du sens

(M. C. Conceição, N. Costa, P. De Sousa)

Dans les contextes multilingues, les individus doivent faire face à une diversité de langues ou de variétés de langues pour communiquer, accéder à l'information et à la connaissance et permettre à leurs interlocuteurs de procéder de la même façon, afin de construire ensemble le sens. Une compétence plurilingue serait donc nécessaire pour leur permettre d'utiliser ces langues et/ou variétés en fonction de leurs besoins. Pour l'application du concept de compétence plurilingue, les connaissances linguistiques doivent être reconceptualisées non seulement en tant que paradigmes grammaticaux, mais aussi en tant que besoins communicatifs émergeant dans une société multilingue, basés sur l'emploi de la langue dans des activités sociales concrètes (Piccardo, North 2019). Ces activités sociales spécifiques à un domaine sont enracinées dans la co-construction permanente de sens et de connaissances liant la langue et le contenu. Par conséquent, selon cette perspective, les connaissances sont plus que factuelles et peuvent être construites, acquises et transmises par la négociation du sens. Dynamique, la connaissance résulte d'une compétence multiple qui inclut la langue, la communication, le contexte, l'intention, l'interprétation, etc. Le lien entre multilinguisme, plurilinguisme et co-construction du sens présuppose une approche socioculturelle claire de la connaissance, en raison de la construction conjointe par différents acteurs (dans le cas de l'enseignement supérieur, les experts/professeurs et les apprenants).

La construction conjointe, en interaction, implique une variété de tâches cognitives et (multilingues) qui incluent la connaissance de la langue (telle que définie ci-dessus), mais aussi le contrôle des opérations cognitives. En outre, elle nécessite des formes de médiation linguistique, culturelle et conceptuelle (Conseil de l'Europe 2021). Les interactions sont historiquement et culturellement situées et le préfixe *co-* peut inclure un large éventail d'aspects (interprétation, compétences, idéologie, identité, position, etc.) et de processus (collaboration, coopération, etc.).

La compétence plurilingue peut avoir recours à des ressources telles que le *code-switching*, le *code-mixing* et le *translanguaging*, qui prennent en compte des écologies linguistiques multiples et multilingues. Toutes ces ressources, si elles sont utilisées de manière inappropriée, conduisent à des erreurs de communication ; par contre, si elles sont utilisées correctement, elles conduiront à la co-construction du sens et de la connaissance.

Le facteur le plus important permettant la co-construction du sens dans la communication multilingue (utilisation de la compétence plurilingue) est la compétence métalinguistique, entendue non seulement comme le contrôle des composantes linguistiques de la langue, mais aussi comme la capacité à les adapter aux besoins de communication afin de transmettre des informations pour la création de connaissances. La première étape est le développement d'une sensibilité métalinguistique. Dans cette perspective multilingue, la sensibilité métalinguistique doit être considérée comme la capacité à utiliser la pensée critique pour expliquer ce qui est construit et transféré à travers les langues en contexte, au-delà des aspects structurels de la langue et de la capacité à manipuler les langues.





Références bibliographiques

- Caruso, E. (2019). *Competência multilingue*. Tese de doutoramento. Universidade do Algarve, Faro.
- Council of Europe (2020) / Conseil de l'Europe (2021). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. / Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. Pour la version française: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Digruber, S. (2019). *The co-construction of knowledge in foreign language teacher-student classroom interactions*. Dissertation. Georgetown University, Washington.
- Jacoby, S., Ochs, E. (1995). Co-Construction: An introduction. In *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 171-183.
- Piccardo, E., North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters, Bristol.

Le CECR 2020 (1) : Le répertoire plurilingue et l'apprenant en tant qu'acteur social

(S. Gilardoni, M. V. Lo Presti, L. Sartirana)

Depuis le début du XXI^e siècle, le Conseil de l'Europe travaille à la promotion du multilinguisme et du plurilinguisme, en indiquant que l'apprentissage des langues est une priorité pour la compétitivité de l'Europe. La maîtrise de deux langues en plus de la langue maternelle (L1) est non seulement un objectif de la politique linguistique du Conseil de l'Europe, mais l'acquisition de compétences communicatives dans d'autres langues étrangères, en plus de la L1, est considérée une compétence clé que chacun doit développer pour sa vie personnelle et professionnelle. En outre, le contexte contemporain se caractérise par une augmentation des échanges internationaux et du phénomène de l'immigration : cela a pour conséquence directe que les gens sont de plus en plus exposés à différentes langues et, en fonction des différentes situations de communication, à différentes variétés de langues.

L'ensemble des langues et des variétés de langues qu'une personne connaît à différents niveaux de compétence constitue son répertoire plurilingue personnel. Ce répertoire peut donc être très riche et hétérogène : la L1 et les langues étrangères étudiées à l'école ou dans l'enseignement supérieur ne sont pas les seules langues qui le composent ; les dialectes et les langues auxquels les personnes sont exposées, par exemple lors d'un séjour à l'étranger, contribuent à l'enrichissement de leur répertoire plurilingue individuel. C'est pourquoi le répertoire plurilingue n'est pas statique ; en tant que partie intégrante de l'identité d'une personne (Cummins 2001 : 19-20), il évolue au fil du temps et des expériences (Räsänen *et al.* 2013 : 6). Le répertoire plurilingue est un outil qui facilite la communication dans des contextes plurilingues (Conseil de l'Europe 2021 : 128) et, dans une approche orientée vers l'action, l'apprenant joue le rôle d'un acteur social qui, grâce à son répertoire plurilingue et pluriculturel, peut accomplir des tâches et des actions en utilisant





différentes langues. Les langues sont ainsi perçues comme des vecteurs de communication plutôt que comme de simples objets d'étude (Conseil de l'Europe 2021 : 26). Le répertoire plurilingue facilite l'inclusion, notamment dans l'enseignement supérieur, ce qui constitue une réalité caractérisée par une riche diversité linguistique parmi les professeurs, les étudiants internationaux et les chercheurs (Conceição *et al.* 2018 : 120). La définition du répertoire plurilingue donnée jusqu'à présent décrit le répertoire individuel, c'est-à-dire le bagage linguistique personnel de chacun. Ce concept peut être aussi appliqué à une salle de classe, en tant qu'ensemble de langues et de variétés linguistiques parlées par l'enseignant et ses apprenants et à une région, en tant qu'ensemble de langues et de variétés linguistiques parlées dans un espace géographique.

Références bibliographiques

- Conceição, M. C., Caruso, E., Costa, N. (2018). How can mobility and inclusion be fostered through multilingualism in Higher Education (HE)? In *The MIME Vademecum, Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. Switzerland, 120-121. <https://www.mime-project.org/vademecum/>.
- Council of Europe (2020) / Conseil de l'Europe (2021). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. / Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. Pour la version française: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Cummins, J. (2001), *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association of Bilingual Education, Walnut. <https://www.pesb.wa.gov/negotiating-identities-education-for-empowerment-in-a-diverse-society/>.
- Piccardo, E., Germain Rutherford, A., Lawrence, G. (2022). *The Routledge handbook of plurilingual language education*. Routledge, London.
- Räsänen, A. *et al.* (2013). *MAGICC conceptual framework. Modularising multilingual and multicultural academic communication competence*. https://www.unil.ch/files/live/sites/magicc/files/shared/Revised_Conceptual_Framework_MAGI-CC.pdf.

Le CECR 2020 (2) : La compétence plurilingue et pluriculturelle et ses composantes

(N. Mačianskienė, D. Pundziuvienė)

Le Cadre européen commun de référence pour les langues, CECR (Conseil de l'Europe 2021), un document de référence qui décrit les aspects de la compétence linguistique et les définit à différents niveaux, considère la compétence plurilingue et pluriculturelle comme la capacité de comprendre, de communiquer et d'interagir de manière efficace dans plusieurs langues et contextes culturels :

ce qu'il faut avant tout retenir, c'est que les plurilingues ont un répertoire unique, interdépendant, dans lequel ils combinent leurs compétences générales et des stratégies diverses pour accomplir une tâche (Conseil de l'Europe 2021 : 30).



Funded by the
European Union



L'approche plurilingue adoptée par le CECR décrit la diversité culturelle et linguistique au niveau individuel, en soulignant la nécessité pour l'apprenant, en tant qu'"acteur social", d'exploiter toutes ses ressources et expériences linguistiques et culturelles.

La compétence plurilingue et pluriculturelle comprend trois notions :

(1.) *Exploiter un répertoire pluriculturel*, qui comprend :

- reconnaître et agir sur les conventions et les indices culturels, sociopragmatiques et sociolinguistiques ;
- reconnaître et interpréter les ressemblances et les différences de perspectives, les pratiques, les événements ;
- évaluer de façon neutre (Conseil de l'Europe 2021 : 130)

(2.) *Compréhension plurilingue*, qui inclut :

- faire preuve d'ouverture et de souplesse pour travailler avec différents éléments de différentes langues ;
- exploiter les indices ;
- exploiter les ressemblances, reconnaître les « faux amis » (à partir du niveau B1) ;
- exploiter des sources parallèles dans différentes langues (à partir du niveau B1) ;
- recueillir les informations issues de toutes les sources disponibles (dans différentes langues). (Conseil de l'Europe 2021 : 132)

(3.) *Exploiter un répertoire plurilingue*, englobant les aspects de l'échelle précédente ; les concepts clés comprennent la capacité à :

- s'adapter avec souplesse à la situation ;
- anticiper le moment où l'utilisation de plusieurs langues est utile et appropriée et jusqu'à quel point ;
- adapter la langue aux capacités linguistiques des interlocuteurs ;
- combiner et alterner les langues si nécessaire ;
- expliquer et clarifier dans des langues différentes ;
- encourager les personnes à utiliser différentes langues en donnant un exemple. (Conseil de l'Europe 2021 : 133)

La compétence plurilingue et pluriculturelle comprend plusieurs composantes :

- *Compétence linguistique* : capacité à comprendre, parler, lire et écrire dans plusieurs langues.
- *Sensibilité culturelle* : capacité à comprendre différentes normes, valeurs et croyances culturelles.
- *Aptitude à la communication interculturelle* : aptitude à communiquer de manière efficace et respectueuse avec des personnes issues de milieux culturels différents.
- *Compétence interculturelle* : capacité à s'adapter à de nouveaux environnements culturels et à comprendre la relation entre la culture et la communication.
- *Conscience métalinguistique* : capacité à réfléchir sur sa propre langue et sur celle des autres.
- *Lien entre langue et culture* : capacité à comprendre la relation entre la langue et la culture et leur influence mutuelle.





– *Flexibilité dans l'emploi de la langue* : capacité à passer d'une langue à l'autre et à adapter l'emploi de la langue en fonction du contexte et du public.

Références bibliographiques

Council of Europe (2020) / Conseil de l'Europe (2021). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. / Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. Pour la version française: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.

Approches plurilingues et pluriculturelles dans l'enseignement supérieur

(S. Calvi, K. Dankova, M.V. Lo Presti)

De nos jours, la société européenne est très pluriculturelle et elle intègre des personnes de langues et de cultures différentes. Cette société pluriculturelle, dynamique et fluide favorise la rencontre de différentes réalités linguistiques et culturelles. En raison de la mobilité et de la migration, sa structure sociale devient de plus en plus complexe, imposant des changements significatifs dans le domaine de l'éducation, notamment en ce qui concerne la sensibilisation au plurilinguisme (Byram *et al.* 2009 : 5). Ce dernier a conduit au développement d'approches plurilingues et pluriculturelles dans l'apprentissage et l'enseignement des langues qui exploitent la sensibilité métalinguistique des apprenants et leurs expériences plurilingues et pluriculturelles pour les aider à acquérir la langue cible de manière plus efficace (Cenoz, Gorter 2013 : 596). En outre, les pratiques d'enseignement plurilingues et pluriculturelles renforcent le dialogue interculturel, qui joue un rôle essentiel dans la création et la sauvegarde de la cohésion et de l'inclusion sociales et dans l'acquisition de la compétence interculturelle (Byram *et al.* 2009 : 7).

Les approches plurilingues et pluriculturelles dans l'enseignement supérieur sont des pratiques d'enseignement qui visent à développer les compétences plurilingues et pluriculturelles, qui sont mises en œuvre par le biais d'un enseignement des langues organisé de manière à intégrer différentes langues et cultures dans le même programme et les mêmes activités d'enseignement. Dans les approches plurilingues et pluriculturelles, toutes les langues et cultures qui constituent le répertoire plurilingue des apprenants et des enseignants sont effectivement intégrées. Ces approches de l'enseignement des langues considèrent la diversité linguistique et culturelle, ainsi que les différents contextes linguistiques des apprenants, comme un atout: la compétence plurilingue et pluriculturelle ne consiste pas en des compétences distinctes pour chaque langue et culture, mais inclut les langues, les variétés et les dialectes appartenant aux répertoires des locuteurs, qui sont traités comme une entité interconnectée dans laquelle les langues et les cultures sont en relation et interagissent (Conseil de l'Europe 2021).



Funded by the
European Union



Parmi les principaux objectifs des approches plurilingues et pluriculturelles dans l'enseignement supérieur figure le développement de la capacité des apprenants à devenir des locuteurs plurilingues et pluriculturels, capables de communiquer dans plusieurs langues et variétés, plutôt que d'être des locuteurs compétents d'une seule langue étrangère (Cenoz, Gorter 2013 : 596).

Dans les approches plurilingues et pluriculturelles, le niveau attendu dans chaque langue et variété peut être différent : il varie en fonction des expériences et des besoins de communication de chaque apprenant. L'enseignement supérieur est en train de changer considérablement et les approches – telles que les approches plurilingues et pluriculturelles – améliorent les compétences de médiation, car elles permettent au locuteur plurilingue et pluriculturel d'être un médiateur dans la communication entre des individus qui ne partagent pas une langue commune (Conseil de l'Europe 2021).

Références bibliographiques

- Byram, M. et al. (2009). *Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural education*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg. <https://rm.coe.int/multicultural-societies-pluricultural-people-and-the-project-of-interc/16805a223c>.
- Cenoz, J., Gorter, D. (2013). *Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages*. In *TESOL Quarterly*, 47/3, 591-599. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.121>.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/09000016806ae621>.
- Council of Europe (2020) / Conseil de l'Europe (2021). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. / Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. Pour la version française: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and Curriculum Design: Towards a Synergic Vision. In *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614.
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyzer for creativity in superdiverse societies: a systemic analysis. In *Frontiers in Psychology, section Cognition*, 8. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.02169/full>.

Autres cadres pour des approches plurilingues et pluriculturelles de l'enseignement/ apprentissage des langues

(N. Mačianskienė, V. Misevičiūtė, & D. Pundziuvienė)

De nombreux projets financés par l'Union européenne ou le Conseil de l'Europe ont abouti à des cadres liés au multilinguisme, aux approches plurilingues et pluriculturelles dans l'enseignement/ apprentissage des langues. Certains projets de l'European Centre for Modern Languages (FREPA ;





PLURCUR) visaient à soutenir les enseignants et les apprenants dans l'éducation plurilingue/pluriculturelle, principalement au niveau scolaire, tandis que d'autres projets de l'UE concernaient l'enseignement supérieur (INTLUNI ; MAGICC ; MIME ; LANQUA) pour créer des principes, des cadres descriptifs et des critères de référence. Peu d'initiatives ont été promues pour sensibiliser et former les enseignants de l'enseignement supérieur aux approches plurilingues.

Certains projets financés par l'UE ont produit des cadres pour la réalisation de compétences plurilingues par le biais de l'intercompréhension. GALATEA (1995-1999) - premier projet européen visant à produire du matériel numérique pour le développement de l'intercompréhension chez les locuteurs de langues romanes. Le projet GALANET (2001-2004) a continué ce travail en mettant en place une plateforme pour l'apprentissage de l'intercompréhension en ligne ; GALAPRO (2008-2010) a développé une plateforme pour la formation à l'intercompréhension ; REDINTER (2008-2011) a été le premier réseau européen de coopération (de pratiques, de compétences et de plans des cours dans la formation à l'intercompréhension et dans le développement de l'enseignement de l'intercompréhension à l'oral). Le projet européen MIRIADI (2012-2015) - *Cooperation and Innovation for an Online Intercomprehension Network* (financé par l'EACEA) - a contribué à l'innovation du processus d'enseignement et d'apprentissage des langues en promouvant la formation à l'intercompréhension dans l'interaction en ligne. Grâce à ces projets, des descripteurs pour l'acquisition de la compétence communicative en intercompréhension ont été développés et deux documents principaux ont été rédigés : 1) *Skills Reference Data of plurilingual communication in IC* (REFIC) et 2) *Skills Reference Data in didactics of the IC* (REDFIC).

FREPA – *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and Resources* – promeut les approches plurielles, quatre approches didactiques impliquant l'emploi de plusieurs langues ou cultures : l'éveil aux langues, les approches didactiques intégrées, l'intercompréhension entre langues apparentées et les approches interculturelles. Les descripteurs FREPA des compétences et des ressources (connaissances, attitudes, aptitudes), qui peuvent être développées grâce aux approches plurielles, ont été traduits en plusieurs langues. Une riche base de données de matériel didactique utile pour les approches plurielles permet aux enseignants de langues de sélectionner des ressources en fonction de leurs objectifs spécifiques, des niveaux de langue cible, des domaines ou du type d'approche.

PLURCUR – *Plurilingual whole school curricula* – évalue et fournit des outils pour clarifier, développer et mettre en œuvre une politique plurilingue, inclusive et interculturelle pour les écoles, qui inclut non seulement les langues majoritaires et minoritaires, mais aussi les langues régionales ou classiques.

Plusieurs autres projets financés par l'UE ont identifié les besoins de formation dans le domaine du multilinguisme dans l'enseignement supérieur, dans le passé (DYLAN, centré sur la dynamique des langues et la gestion de la diversité linguistique ; LANQUA, explorant les questions de qualité dans le contexte de la discipline linguistique et de son successeur SPEAQ ; MULTICOM sur la communication multilingue ; MOLAN sur la motivation linguistique ; ENLU sur les langues pour tous ; MAGICC sur l'évaluation des compétences multilingues; IntlUni sur les principes de qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les espaces d'apprentissage multilingues et multiculturels de l'enseignement supérieur ; MIME portant sur la mobilité et l'inclusion financé par le 6ème cadre ; TECON3 - *teaching English as a content in tertiary education*) et dans le présent





(LISTIac – *linguistically sensitive teaching in all classrooms*; FAB - *formative assessment benchmarks*; MiLLaT – *mediation in language learning and teaching*).

Références bibliographiques

Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/090000016806ae621>.

Byram, M., Barrett, M. Ipgrave, J., Jackson, R., Méndez García, C. (2009). *Context, concepts and theories of the 'Autobiography of Intercultural Encounters'*. Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/168089eb76>.

Candelier, M. et al. (2012). *FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>.

Projets

Conseil Européen pour les Langues/European Language Council (2023): <https://www.celelc.org/past-projects/>.

DYLAN (Language Dynamics and Management of Diversity): https://www.dylan-project.org/Dylan_en/home/home.php.

FAB (Formative Assessment Benchmarking): <https://faberasmus.org/>.

FREPA (A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures): <https://carap.ecml.at/>.

GALATEA (Development of the intercomprehension between Romance language speakers) <https://www.miriadi.net/en/projects>.

INTLUNI (The Challenges of the Multilingual and Multicultural Learning Space in the International University): <https://www.facebook.com/IntlUni/>.

LANQUA (The Language Network for Quality Assurance): <https://www.lanqua.eu/>.

LISTIAC (Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms): <https://listiac.org/>.

MAGICC (Modularising multilingual and multicultural academic communication competence): <https://www.unil.ch/magicc/home.html>.

MiLLat (Mediation in Language Learning and Teaching): <http://millat.uw.edu.pl/polski-opis-projektu/>.

MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance): <https://www.miriadi.net/>.

PLURCUR (Plurilingual whole school curricula): <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/PlurCur/tabid/1750/language/en-GB/Default.aspx>.

REDINTER: <https://www.miriadi.net/en/projects>.

SPEAQ (Société pour le perfectionnement de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec): <https://www.speaq.org/en/>.

TE-Con3 (Teaching English as a content subject at the tertiary level): <https://tecon3.wn.uw.edu.pl/>.





Partie 4. Approches et stratégies pour l'enseignement et l'apprentissage plurilingues





Approches comparatives interlinguistiques

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M. V. Lo Presti)

Dans de nombreux cours de langues, l'expérience d'immersion dans une langue cible est proposée sans tenir compte des répertoires plurilingues et pluriculturels des apprenants et des éléments de contact entre les langues. La langue maternelle (L1) de l'apprenant influence le processus d'acquisition d'une langue étrangère ou seconde (L2), et c'est précisément la raison pour laquelle, dans l'enseignement/apprentissage des langues, l'adoption d'approches comparatives interlinguistiques est un choix efficace (Cummins 2021 : 291). Le concept d'influence interlinguistique se réfère à la fois à l'influence de la L1 sur les autres langues enseignées/apprises et, plus généralement, à l'influence réciproque entre toutes les langues du répertoire plurilingue et pluriculturel de l'apprenant. D'un point de vue comparatif, les langues peuvent être analysées à différents niveaux : phonologique, lexical, morphologique et syntaxique. Le processus d'apprentissage d'une autre langue peut être accéléré en portant l'attention sur les similitudes et les différences entre les langues des apprenants. L'adoption d'approches comparatives interlinguistiques présente un certain nombre d'avantages, tels que : l'observation de phénomènes linguistiques sujets à la variation ; l'emploi de la même terminologie dans les catégories descriptives pour analyser les phénomènes linguistiques indépendamment de la langue cible ; l'analyse de la langue cible par comparaison avec les caractéristiques de la L1 ou d'autres langues et le développement de compétences prédictives dans l'étude de la grammaire de la L2. Lorsqu'il s'agit de phénomènes très complexes, l'adoption d'approches comparatives interlinguistiques simplifie l'explication : par exemple, il est possible d'introduire un concept faisant référence aux connaissances déjà acquises par l'apprenant en raison de sa maîtrise de la L1 et, éventuellement, d'autres langues.

Ces approches faciliteront l'acquisition de nouveaux phénomènes linguistiques et développeront également la capacité de réflexion de l'individu : en examinant différentes langues, les apprenants seront en mesure d'identifier les similitudes et les différences entre les langues, ce qui favorisera leur réflexion métacognitive.

La notion d'approche comparative interlinguistique ne se limite d'ailleurs pas qu'aux éléments linguistiques : elle renvoie aussi à la vision culturelle, puisque langue et culture sont intrinsèquement liées.

Références bibliographiques

- Baker, C., Wright, E. W. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Bristol.
- Cummins, J. (2021). Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni. In M. E. Favilla, S. Machetti (eds.), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*. AitLA, Bologna, 291-307. <http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAitLA13/018Cummins.pdf>.
- Danesi, M., Di Pietro, R. J. (2001). *L'analisi contrastiva per l'insegnamento della seconda lingua*, Armando, Roma.





Intercompréhension réceptive

(N. Mačianskienė)

Lorsqu'ils communiquent dans un contexte multilingue, les locuteurs de langues différentes, mais apparentées se trouvent dans des situations où ils peuvent comprendre l'interlocuteur qui parle une langue qu'ils ne connaissent pas et qu'ils n'ont jamais apprise, et accomplir des actes de communication avec une certaine fluidité sur la base du processus de l'intercompréhension réceptive, qui fait partie de leur compétence plurilingue. L'intercompréhension réceptive est mise en place grâce à des stratégies réceptives qui permettent de co-construire le sens à partir d'indices fournis par différentes sources (Eur-lex. Europe : 44), c'est-à-dire la connaissance de langues de la même famille, la capacité de reconnaître certains mots, de découvrir, d'anticiper, de deviner, de déduire et de faire des inférences sur la base de la langue d'origine et du répertoire linguistique de l'individu.

L'intercompréhension réceptive est utilisée dans plusieurs contextes de la vie personnelle et professionnelle, dans l'éducation aussi bien que dans le monde des affaires. Les gens l'utilisent sur le lieu de travail, dans les restaurants, les banques, lors d'événements sportifs et culturels, dans les émissions de radio, etc. Dans les régions multilingues, comme la Catalogne, la Galice, la Frise, ou parmi les locuteurs de langues apparentées ou géographiquement proches, comme les langues slaves, il est fréquent d'entendre des personnes parler différentes langues dans des conversations sans avoir besoin d'avoir recours à une langue commune, parce qu'elles peuvent se comprendre parfaitement en raison de leurs compétences réceptives, exploitant des similitudes de grammaire, de vocabulaire ou de prononciation.

C'est l'enseignant qui devrait sensibiliser ses apprenants plurilingues du fait que l'intercompréhension réceptive fonctionne et qu'ils possèdent ce type de connaissances et de compétences : il est essentiel d'encourager les apprenants à développer des stratégies de l'intercompréhension réceptive à partir des expériences pratiques. Les auteurs du document *Skills Reference Data of multilingual communication in RIC* dans le projet *MIRIADI* constatent la nécessité de faire progresser l'apprentissage dans trois domaines : un degré croissant d'autonomie de l'apprenant dans le transfert de connaissances et l'analogie interlinguistique ; l'acquisition de compétences textuelles ; les savoirs et savoir-faire linguistiques (syntaxe, lexique, morphologie), qui se développent à trois niveaux, sensibilisation, formation et perfectionnement.

Les facteurs idéologiques, c'est-à-dire les attitudes à l'égard d'autres langues, jouent quand même un rôle significatif : par exemple, les attitudes positives en faveur de l'intercompréhension réceptive parmi les langues scandinaves dans les pays nordiques favorisent cette stratégie de communication. L'intercompréhension réceptive fonctionne mieux lorsque les langues ont le même statut.



Funded by the
European Union



Références bibliographiques

Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism. <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32008G1216%2801%29&qid=1676921630402>.

Eur-Lex. Europa. (n.d.). *Intercomprehension: Exploring its usefulness for DGT, the Commission and the EU*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:893895f6-0c42-4494-95d4-9c81fafdb5a3.0001.03/DOC_2&format=PDF.

MIRIADI (n.d.). *Guide on the use of the REFIC*. <https://www.miriadi.net/en/guide-use-refic#simple-table-of-contents-1>.

Alternance linguistique, alternance codique et le *translanguaging*

(K. Peeters)

Plusieurs stratégies ayant recours à plus d'une langue à la fois peuvent être employées dans l'enseignement supérieur. Certaines stratégies se situent entre les approches comparatives et réceptives et les approches intégrées. Dans les premières l'apprentissage des langues est encouragé par l'observation et la réflexion, alors que dans les deuxièmes plusieurs langues sont employées en même temps, ce qui peut sembler ambitieux et difficile. L'alternance linguistique, l'alternance codique et le *translanguaging* sont trois stratégies plurilingues qui se situent entre les approches comparatives et l'intercompréhension réceptive, d'une part, et les approches intégrées, de l'autre. Ensemble, ces stratégies favorisent une intégration plus profonde de toutes les langues présentes dans le contexte d'apprentissage et, plus en général, de l'enseignement supérieur.

Malgré l'imprécision terminologique concernant ces stratégies, on peut dire que l'alternance linguistique, l'alternance codique et le *translanguaging* partagent trois caractéristiques. Tout d'abord, les apprenants les pratiquent déjà sans le déclarer à leurs enseignants, car les cours de langues étrangères privilégient encore un enseignement monolingue. Ensuite, l'alternance linguistique, l'alternance codique et le *translanguaging* sont des stratégies similaires parce qu'elles dérivent d'une approche où les langues ne sont pas totalement intégrées, mais plutôt combinées par l'emploi consécutif d'une langue après l'autre. Enfin, ces trois stratégies impliquent une production active dans plus d'une langue par les apprenants, combinant souvent la production (écrite ou orale) et la réception (écrite ou orale). Ces caractéristiques prouvent non seulement l'efficacité de ces stratégies, mais aussi leur présence réelle dans le contexte de l'enseignement supérieur.

La stratégie de l'alternance linguistique est probablement la plus immédiate : elle se réfère à l'emploi séparé des langues, c'est-à-dire à l'alternance d'une langue avec une autre. D'un point de vue méthodologique, on pourrait parler d'un emploi séquentiel monolingue de différentes langues, d'abord une langue (et uniquement celle-ci), puis une autre. Dans la plupart des cas, les langues utilisées sont une langue d'enseignement combinée à une langue disciplinaire - par exemple, des instructions données en français pour un exercice en espagnol ou en italien - ou à





une langue véhiculaire - par exemple, lorsque l'enseignant traduit en anglais des instructions données en lituanien pour des étudiants internationaux. Comme tout phénomène linguistique, l'alternance linguistique est soumise à des contraintes contextuelles, telles que les langues présentes dans la classe internationale, les tâches de communication à accomplir et les niveaux de compétence de l'enseignant et des apprenants. Ce sont les facteurs principaux qui déterminent la nécessité et la réussite de l'alternance linguistique.

L'alternance codique renvoie aux situations où un locuteur alterne les langues ou les variétés de langues dans le contexte d'une même situation de communication. Le plus souvent, l'alternance codique est liée à la conversation et se produit au niveau des phrases, des mots ou même des morphèmes. Ce phénomène peut être considéré comme une sorte d'alternance linguistique, mais à un micro-niveau, c'est-à-dire lorsque des éléments d'une langue sont intégrés dans une conversation se déroulant dans une autre langue. Contrairement à l'alternance linguistique, l'alternance codique va encore plus loin dans l'intégration linguistique. Bien que l'alternance codique soit parfois associée à un faible niveau de compétence et à des difficultés de communication chez les apprenants de langues, elle se produit également lorsque les locuteurs parlent couramment les deux langues. Il peut également s'agir d'une stratégie de communication utile pour les apprenants, par exemple lorsque l'emploi d'un mot de la L1 ou d'une expression anglaise dans un discours de la L2 leur permet de communiquer des idées ou des concepts pour lesquels ils n'ont pas encore acquis le mot ou l'expression appropriés dans la L2. En raison de l'enseignement monolingue dominant dans les classes de langues étrangères, ces exemples d'alternance codique sont généralement tabous, mais ils peuvent s'avérer utiles : c'est en révélant une lacune, à eux-mêmes et aux enseignants, que les apprenants peuvent ensuite acquérir des mots ou des expressions en L2. Permettre l'alternance codique dans la production orale en L2 est aussi un moyen de réduire la peur de parler et donc d'augmenter la participation des apprenants.

Si l'alternance linguistique et l'alternance codique sont des stratégies consécutives liées à la production et peuvent être combinées avec des activités réceptives, le *translanguaging* va encore plus loin, car il inclut non seulement la réception et la production, mais aussi l'interaction plurilingue. Le terme *translanguaging* implique une action continue. Dans cette action continue, les apprenants utilisent leurs répertoires plurilingues pour effectuer des tâches de communication en ayant recours à plusieurs langues, pas de manière consécutive, mais simultanée. En d'autres termes, le *translanguaging* fait référence à une interaction plus active et simultanée de toutes les langues présentes dans la classe. D'un point de vue conceptuel, la notion de *translanguaging* implique une approche uniforme du plurilinguisme, également préconisée par le Conseil de l'Europe, c'est-à-dire que les locuteurs plurilingues utilisent un répertoire unique où toutes les langues sont liées et s'influencent. Le *translanguaging* implique une approche plurilingue intégrée, alors que les concepts de l'alternance codique ou d'alternance linguistique reposent sur l'idée de langues distinctes présentées dans un modèle de double compétence, qui suppose l'existence de systèmes linguistiques séparés. Le *translanguaging* fait de la place à toutes les langues présentes dans la classe et à toutes les variétés de langues, considérant le plurilinguisme comme un atout dans l'apprentissage des L2, tout en soulignant l'importance d'une compréhension métacognitive des pratiques linguistiques et en dépassant les préoccupations grammaticales et phrastiques pour se concentrer sur les questions discursives et la communication efficace dans des contextes authentiques. Voici quelques exemples d'activités du *translanguaging* : lecture d'auteurs et de textes bilingues, lecture d'un texte en L2 et rédaction d'un CV en L1 ; production écrite académique





en L2 et la rédaction d'un résumé en L1 et/ou L3 ; cours de production et interaction orales en L2 et L3 et des listes terminologiques multilingues ; reformulation d'un discours de L1 en L2 ; explication des apprenants en L1 de ce qu'ils ont appris en L2, etc. Dans tous ces cas, le *translanguaging* implique une forme de traduction ou d'interprétation, pour laquelle les apprenants en langues peuvent bénéficier de compétences en traduction et en interprétation, telles que l'identification des difficultés cognitives potentielles, la reformulation et la réécriture, l'adaptation de l'ordre des mots aux structures thématiques de base ou la prise de notes. Cela nous rapproche des stratégies plurilingues véritablement intégrées, qui se produisent lorsque les apprenants ne se contentent pas de lire, de parler et d'interagir dans différentes langues, mais qu'ils jouent également le rôle de médiateurs.

Références bibliographiques

- Alvarez, C. (1998). From 'switching code' to 'code-switching': towards a reconceptualization of communicative codes. In P. Auer (ed.) *Code-switching in conversation: Language, interaction, and identity*. Routledge, London, 29-48.
- Bullock, B.E., Toribio, A.J. (2009). *The Cambridge Handbook of code-switching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Burton, J., Rajendram, S. (2019). Translanguaging-as-Resource: University ESL instructors' language orientations and attitudes toward translanguaging. In *TESL Canada Journal*, 36(1) (special issue *Language and Higher Education*), 21-47.
- Jasim Betti, M. (2021). *Language alternation*. Unpublished paper available on ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/351938765_Language_Alternation.
- Kettle, M., Macqueen, S. (2020). Applied linguistics and education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press, Oxford.
- Milroy, L., Muysken, P. (eds.) (1995). *One speaker, two Languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nikula, T., Moore, P. (2016). Exploring translanguaging in CLIL. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19, 1-13.
- Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. In *NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 8(2), 15-34.
- Vogel, S., García, O. (2017). Translanguaging. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press, Oxford.
- Wei, L. (2000). *The bilingualism reader*. Routledge, London.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. In *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.

Approches intégrées

(S. Calvi, K. Dankova, S. Gilardoni, M. V. Lo Presti)

Les approches plurilingues et pluriculturelles considérées dans des activités d'enseignement/apprentissage qui incluent plusieurs langues et cultures, comprennent également l'enseignement intégré des langues, ce qui représente un défi de l'enseignement supérieur.





Dans cette approche, les étudiants établissent des liens entre les différentes langues. Il s'agit d'avoir recours à la langue maternelle (L1) des apprenants pour accéder à une première langue étrangère (L2) qui peut être employée avec la L1 pour accéder à une deuxième langue étrangère (L3) (Candelier *et al.* 2012 : 6). Dans ce contexte, les connexions entre les langues qui font partie du répertoire plurilingue des apprenants constituent une condition préalable au développement de la compétence plurilingue.

D'un point de vue théorique, l'enseignement intégré des langues s'appuie sur la conviction qu'il existe une influence réciproque entre les différentes langues. Plus précisément, les approches plurilingues intégrées reposent sur deux principes : le principe d'anticipation et le principe de rétroactivité (Coste *et al.* 2007 : 65-66 ; Cavalli 2005).

Le principe d'anticipation souligne le rôle primordial du critère chronologique qui influence le statut des différentes langues dans le processus d'acquisition linguistique : par exemple, une L1 jette les bases de l'acquisition d'une L2, qui à son tour influence le processus d'apprentissage d'une troisième langue (L3). En revanche, le principe de rétroactivité soutient que dans le processus d'acquisition de langues autres que la L1, il y a également une influence qui se produit dans la direction opposée : par exemple, l'apprentissage d'une L3 peut avoir une influence directe sur la connaissance d'une L2 et, en même temps, sur la L1. D'un point de vue didactique, grâce au principe d'anticipation, les enseignants savent qu'ils peuvent se référer aux connaissances et compétences que les apprenants ont déjà acquises dans d'autres langues. D'autre part, plusieurs activités montrent l'efficacité du principe de rétroactivité dans des contextes didactiques : l'étude d'une L3 permet aux apprenants d'approfondir et de modifier leurs connaissances en L2 et en L1, en découvrant des phénomènes linguistiques qui étaient auparavant exécutés de manière inconsciente.

Les approches intégrées peuvent créer des ponts entre les langues et les cultures. Cet objectif peut également être atteint par l'intégration de l'apprentissage des langues et du contenu disciplinaire. Au niveau de l'enseignement supérieur, les activités d'enseignement visant à intégrer l'apprentissage des langues et des contenus permettent à l'apprenant d'employer plus d'une langue dans le développement de ses compétences et favorisent la transmission de compétences dans différentes langues (Gilardoni *et al.* 2023).

Références bibliographiques

- Candelier, M. *et al.* (2012). FREPA. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Didier-CREDIF-Didier, Paris. https://docs.google.com/document/d/1w1b9cOhG7IN0dgvr1Tyonbt1_CzXP49M_rimrRP4Ok/edit.
- Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A., van de Ven P.-H. (2007). *A European reference document for languages of education?*. Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/a-european-reference-document-for-languages-of-education-intergouvernement/16805a31e4>.
- Gilardoni, S. *et al.* (2023). Valorizzare forme di didattica plurilingue in università. Attività di classe e autonomia dell'apprendimento. In S. Gilardoni, L. Sartirana, (eds.) *Approcci integrati plurilingui all'università - metodi, formazione, esperienze. XXII Convegno Internazionale AICLU*. EDUCatt, Milano.





Hufeisen B., Neuner G. (2004). *The plurilingualism project: tertiary language learning: German after English*. Council of Europe, Strasbourg.

La médiation interlinguistique, une stratégie transversale

(D. Pundziuvienė)

Les différents types de stratégies et d'activités de médiation représentent une innovation dans l'enseignement des langues et des cultures. Selon le volume supplémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues, CECR (2020), le médiateur " un acteur social qui crée des passerelles pour construire ou transmettre du sens soit au sein de la même langue, soit à travers différentes modalités (par exemple de la langue orale à la langue signée ou vice versa, dans une communication intermodale)" (Conseil de l'Europe, 2021 : 96). La construction du sens d'une langue à l'autre est définie comme une médiation interlinguistique. L'emploi flexible de différentes langues (L1, L2, L3, ...) et de la diversité linguistique et culturelle comme ressource d'enseignement/apprentissage renforcent les compétences de l'enseignant en langues et de l'apprenant. La valeur ajoutée de la médiation interlinguistique est le développement d'une culture d'apprentissage dans laquelle le discours en classe sert de médiateur entre le contenu du programme et les répertoires plurilingues en développement des élèves (Little, Kirwan 2021 : 173). Dans ce contexte, l'emploi du *translanguaging* n'est plus considéré comme un obstacle, mais comme un outil permettant de développer l'identité multilingue des apprenants et d'accroître leur motivation et leur confiance.

Pour pouvoir s'exprimer dans différentes langues et combler les lacunes linguistiques et culturelles, les apprenants doivent appliquer des stratégies de médiation appropriées. Dans le CECR (2021), la médiation interlinguistique est présentée dans trois catégories de tâches : la médiation textuelle, conceptuelle et relationnelle (Conseil de l'Europe 2021 : 264). Les tâches de médiation interlinguistique se focalisent généralement sur l'analyse, l'interprétation, l'explication ou la création de significations en exploitant l'interaction entre les langues. De cette manière, les compétences plurilingues des apprenants sont utilisées et développées en même temps. Piccardo donne l'exemple suivant de médiation interlinguistique (médiation textuelle) :

At the restaurant, student A needs to explain in English (the target language) different dishes and options on a menu to his / her friend, student B, who does not speak English. At the moment of ordering student A also helps student B communicate with the waiter / waitress about further details concerning the dishes. As the menu is provided in two languages (English and French) and student B speaks Italian, the learners develop their plurilingual competence by comparing several languages and trying to decode the meaning (adapted from Piccardo, North 2021).

Après avoir fréquenté les cours exploitant la médiation interlinguistique, les apprenants seront capables de

- être plus flexibles lorsqu'ils passent d'une langue à l'autre (l'alternance codique)
- s'améliorer comme médiateurs dans la communication plurilingue ;





- acquérir une sensibilité plurilingue (par exemple, être fiers de toutes leurs compétences linguistiques, comparer les langues pendant l'apprentissage de la langue cible) ;
- développer une conscience interculturelle ;
- accroître les compétences non linguistiques (créativité, leadership, collaboration, esprit critique, résumé, explication, critique constructive, résolution de conflits ou empathie).

Références bibliographiques

Council of Europe (2020) / Conseil de l'Europe (2021). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. / Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. Pour la version française: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.

Council of Europe. *CEFR online workshop series (2021-23) available on the CEFR website (tab News and events)*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home>.

Little, D., Kirwan, D. (2021). *Engaging with linguistic diversity*. Bloomsbury, London.

Piccardo, E., North, B. (2021). *The CEFR Companion Volume: a Key Resource for Inclusive Plurilingual Education. Action-oriented plurilingual mediation in collaborative tasks*. Handout. Council of Europe webinar series, February 2021 <https://rm.coe.int/cefr-webinar-series-2021-1-handout/1680a54fb3>.

