

Plurilinguisme¹

Le plurilinguisme et le pluriculturalisme mettent l'accent sur l'utilisation dynamique de plusieurs langues/variétés et de connaissances, prise de conscience et/ou expérience culturelles dans des situations sociales. Le plurilinguisme/pluriculturalisme n'est pas du tout un phénomène nouveau ; il a été une caractéristique de très nombreuses sociétés depuis des temps anciens et probablement préhistoriques. Il a été présent tout au long de l'histoire en Afrique, en Amérique du Sud et en Polynésie (Canagarajah 2009) ainsi qu'en Asie du Sud (Rabbi et Canagarajah, à paraître). C'était une caractéristique prévue de nombreux empires anciens (par exemple, babylonien, hittite, assyrien, perse) et, plus récemment, elle était courante dans l'empire austro-hongrois (Dacrema 2012) et en Europe centrale plus généralement (Schröder 2018).

Le plurilinguisme et le pluriculturalisme visent à rendre compte de la nature holistique et dynamique du répertoire linguistique et culturel de l'utilisateur/apprenant d'une langue à mesure qu'il se développe au cours de sa vie. «On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser» (Conseil de l'Europe 2001 : 129). « [L]es 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 : section 2.3). Ce répertoire plurilingue reflète l'expérience vécue continue de l'utilisateur/apprenant (Busch 2017), sa biographie de la rencontre interculturelle (Byram et al. 2009).

Ainsi, le plurilinguisme est « [u]ne *compétence déséquilibrée et évolutive* » (Conseil de l'Europe 2001 : 105), dans laquelle les ressources de l'utilisateur/apprenant dans une langue ou une variété de langue peuvent n'être que partielles et de nature très différente de celles d'une autre. « Le plurilinguisme recherché n'est pas celui d'un polyglotte exceptionnel mais plutôt celui d'individus ordinaires disposant d'un capital linguistique varié dans lequel les compétences partielles ont leur place. Ce qui est attendu, ce n'est pas une compétence maximale mais un éventail de compétences linguistiques et une réceptivité à la diversité culturelle » (Coste 2014 : 22, traduit de l'anglais). Dans cette perspective actionnelle, les utilisateurs/apprenants considérés comme des acteurs sociaux puisent dans leurs répertoires linguistiques et culturels toutes sortes de ressources qu'ils développent ensuite dans leurs trajectoires. Le plurilinguisme et le pluriculturalisme mettent l'accent sur l'interconnexion des différentes langues et cultures plutôt que sur leurs différences et soulignent l'importance de l'évolution des profils qui valorisent les compétences et la prise de conscience des langues et des cultures, même les plus partielles. Les implications théoriques et pédagogiques du plurilinguisme sont bien résumées comme suit :

« La compétence plurilingue est définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. Celui-ci est composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises, relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langues étrangères vivantes ou classiques, 1.3.2). La perspective plurilingue place au centre des préoccupations les apprenants et le développement de leur répertoire plurilingue individuel et non chaque langue particulière à acquérir. » (Beacco et al, 2016: 20)

¹ Traduit de Piccardo, E. et North, B. (à paraître), "Enriching the scope of language education: The CEFR Companion Volume", Chapter 1 dans North B., Piccardo E., Goodier T., Fasoglio D., Margonis R. et Rüschoff B. (dir.), *Enriching 21st century language education: The CEFR companion volume in practice*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

La distinction entre plurilinguisme et multilinguisme et entre multiculturalisme et pluriculturalisme a été introduite dans l'enseignement des langues par le CECR (Conseil de l'Europe 1996, 2001, 2021) et une étude d'accompagnement (Coste, et al. [1997] 2009)¹. Cette distinction vise à faciliter la compréhension de deux visions très différentes de la diversité linguistique et culturelle. Le multilinguisme / multiculturalisme considère les langues et les cultures comme des entités distinctes et en quelque sorte statiques qui coexistent dans les sociétés ou chez les individus. Le préfixe « multi » suggère l'addition d'une série d'éléments différents, comme dans une table de multiplication ou avec une multitude de personnes. Le multiculturalisme se manifeste souvent par la présence de différentes communautés vivant dans des quartiers adjacents d'une ville et qui n'ont pas forcément beaucoup de contacts ou d'intérêt les unes pour les autres. Le préfixe « pluri », quant à lui, met l'accent sur la pluralité, suggérant un réseau d'interrelations dynamiques entre les éléments linguistiques et culturels qui construisent les trajectoires des individus et les tapisseries de communautés de plus en plus diverses (Piccardo 2018, 2019). Le plurilinguisme met en avant une manière plus holistique de considérer comment les langues - et les cultures - interagissent constamment au niveau cognitif, émotionnel et social. En ce qui concerne les salles de classe, une salle de classe multilingue suggère une salle de classe dans laquelle les enfants ont différentes langues maternelles - peut-être en suivant des cours de langue d'origine après l'école - alors qu'une salle de classe plurilingue est une salle de classe dans laquelle la diversité linguistique présente est prise en compte et exploitée afin de favoriser la communication, l'apprentissage des contenus disciplinaires, la sensibilisation plurilingue/pluriculturelle et l'apprentissage de nouvelles langues.

Tous les linguistes appliqués n'ont pas adopté cette distinction utile. Cependant, afin d'imiter la caractéristique flexible, créative et holistique du répertoire plurilingue d'un individu, ceux qui n'ont pas adopté le terme ont tendance à moduler « multilinguisme » avec des adjectifs pour obtenir un effet similaire, par exemple : un *modèle dynamique de multilinguisme* (Herdina et Jessner 2002) une *approche holistique du multilinguisme* (Cenoz 2013 ; Cenoz et Gorter (2011), un *multilinguisme inclusif* (Backus et al. 2013), un *multilinguisme actif* (Cummins 2017) ou un modèle de *multilinguisme intégré* (MacSwan 2017).

Depuis l'introduction du terme plurilinguisme dans le CECR, un certain nombre de chercheurs ont également inventé d'autres termes pour rendre compte des pratiques translinguistiques créatives. Piccardo et North relient ces termes à la description des caractéristiques du plurilinguisme utilisée pour introduire le terme dans le CECR en 2001 et en 2021.

La compétence plurilingue implique la capacité à puiser avec flexibilité dans un répertoire interdépendant, inégal, plurilinguistique pour :

- a) passer d'une langue ou d'un dialecte (ou d'une variété de langue ou de dialecte) à l'autre [lié à : changement de code, alternance de code, bilinguisme flexible ; translangage] ;
- b) s'exprimer dans une langue (ou dans une variété de langue ou de dialecte) et comprendre une personne parlant une autre langue [lié à lingua receptiva; intercompréhension];
- c) faire appel à sa connaissance de différentes langues (ou de variété de langue ou de dialecte) pour comprendre un texte [lié au translangage en tant que technique d'étayage pédagogique dans une classe de langue ou d'EMILE] ;
- d) intercompréhension ; [lié à lingua receptiva].
- e) reconnaître des mots sous une forme nouvelle mais appartenant à un stock international commun [également lié à l'intercompréhension ; lingua receptiva] ;
- f) assurer le rôle de médiateur entre des individus qui n'ont aucune langue (ou variété de langue ou de dialecte) en commun ou qui ne possèdent que des notions d'une d'entre elles [= médiation interlinguistique] ;
- g) mettre en jeu tout son propre outillage langagier, en essayant des expressions possibles en différents dialectes ou langues, en exploitant le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.) et



en simplifiant radicalement son usage de la langue [lié à translanguaging ; code crossing ; code mixing ; code meshing ; polylingualism ; metrolingualism].

(Conseil de l'Europe 2001 : 11 ; 2021 : section 2.3; Piccardo et North 2020 : 284)

Les nouveaux descripteurs du CECR pour la compétence plurilingue et pluriculturelle se présentent sous la forme de trois échelles de descripteurs, qui ont été développées principalement en relation avec les points énumérés ci-dessus : « Exploiter un répertoire pluriculturelle », « Compréhension plurilingue » et « Exploiter un répertoire plurilingue ». On pourrait également y ajouter l'échelle placée sous la médiation de la communication « Établir un espace pluriculturelle ». En effet, comme le suggère la sous-section précédente, la médiation est au cœur de tous les descripteurs de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Adopter une perspective de médiation nous permet de passer de la langue en tant qu'entité à la langue en tant que processus (languaging) (Piccardo, à paraître). Le plurilinguisme se manifeste dans le processus dynamique et créatif du langage par-delà les frontières des variétés linguistiques.

En termes de médiation et de mise en langue (*languaging*), dans l'échelle « Exploiter un répertoire plurilingue », par exemple, l'apprenant/acteur social mobilise son répertoire dans différentes langues :

- dans un but précis, pour expliquer un problème ou demander une clarification (A2) ;
- pour faciliter la compréhension entre des tiers (B2), en agissant comme un médiateur linguistique et culturel ;
- pour créer les conditions permettant aux autres d'utiliser des langues différentes (B2), c'est-à-dire donner l'exemple de l'ouverture à la pluralité linguistique ;
- pour faciliter la communication en utilisant toute leur capacité d'action dans un contexte multilingue, dans lequel ils alternent entre les langues et utilisent également différentes formes de médiation linguistique/textuelle (C1).

La médiation et le plurilinguisme sont également très présents dans l'interaction en ligne, numérique, comme nous le verrons dans la sous-section qui suit.

Le concept de plurilinguisme est devenu de plus en plus populaire au cours de la dernière décennie, en particulier depuis ce que l'on appelle le tournant multi-/plurilingue dans la littérature anglophone (Conteh et Meier 2014 ; May 2014 ; Taylor et Snoddon, 2013). Les méthodologies plurilingues font l'objet d'un nombre croissant d'expérimentations (par exemple, Bernaus et al. 2011 ; Candelier et al. 2013 ; Choi et Ollerhead, 2019 ; Lau et van Viegen, 2020 ; Prasad 2015 ; Prasad et Lory 2018 ; Spinelli 2019). Le *Routledge handbook of plurilingual language education* (Piccardo et al. à paraître) donne un compte rendu détaillé des apports théoriques et de la manière dont le concept s'est développé, ainsi qu'un aperçu des pratiques actuelles.

Références

- Backus A., Gorter D., Knapp K., Schjerve-Rindler R., Swanenberg J., ten Thije J., D. et Vetter E. (2013), "Inclusive multilingualism: Concept, modes and implications", *European Journal of Applied Linguistics* No. 1(2), pp. 179–215. DOI: <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0010>
- Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. et Panthier J. (2016), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Éditions Conseils du l'Europe, Strasbourg. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>
- Bernaus M., Furlong, A., Jonckheere, S. et Kervran, M. (2011), *Plurilinguisme et pluriculturalisme dans l'enseignement d'une matière – Kit de formation*, Centre européen pour les langues vivantes, Graz. <https://www.ecml.at/Resourcen/ECMLresourcen/tabid/277/ID/23/language/fr-FR/Default.aspx>
- Busch B. (2017), "Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—The lived experience of language", *Applied Linguistics* No. 38(3), pp. 340–358.



- Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R. et Méndez García, C. (2009), *Autobiographie de Rencontres Interculturelles : Contexte, concepts et théories*, Éditions Conseils de l'Europe, Strasbourg.. <https://rm.coe.int/contexte-concepts-et-theories-autobiographie-de-rencontres-intercultur/168089eb77>
- Canagarajah S. (2009), "The plurilingual tradition and the English language in South Asia", *AILA Review* No. 22, 5–22.
- Candelier M., de Pietro J-F., Facciolo R., Lorincz I., Pascual X. et Schröder-Sura A. (2013), *CARAP-FREPA: Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Centre européen pour les langues vivantes, Graz. <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>
- Cenoz J. (2013), "Defining multilingualism", *Annual Review of Applied Linguistics* No. 33, pp. 3–18.
- Cenoz J., et Gorter D. (2011), "A holistic approach to multilingual education: Introduction", *The Modern Language Journal* No. 95, pp. 339–343. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x
- Choi J. et Ollerhead S. (dir.) (2018), *Plurilingualism in teaching and learning*, Routledge, New York.
- Conteh J. et Meier G. (dir.) (2014), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*, Multilingual Matters, Bristol.
- Coste D. (2014), "Plurilingualism and the challenges of education," dans Grommes P. et Hu A. (dir.), *Plurilingual education: Policies – practices – language development*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 15–32.
- Coste D. et Hebrard J. (dir.) (1991), « Vers le plurilinguisme? École et politique linguistique » [Towards plurilingualism? School and language policy], *Le français dans le monde: recherches et applications*, thematic issue, Hachette, Paris.
- Coste D., Moore D. et Zarate G. ([1997]/2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/168069d29c>
- Conseil de l'Europe. (1996), *Les langues vivantes : Apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Version 2 d'une proposition de cadre*. Conseil de l'Europe, CC-LANG (95) 5 rev. IV, Strasbourg.
- Conseil de l'Europe. (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. (CECR). Éditions Didier. www.coe.int/lang-CECR.
- Conseil de l'Europe. (2021), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr.
- Cummins J. (2017), "Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate?" *Harvard Educational Review* No. 87(3), pp. 404-425.
- Dacrema N. (2012), "Il 'caso Austria'", dans Putzu I et Mazzon G. (dir.), *Lingue, letteratura nazioni: centri e periferie tra Europa e Mediterraneo*, Franco Angeli, Milano, pp. 294–346.
- Di Mauro T. (1977), "Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana" ["Plurilingualism in the Italian culture and school"], dans Simone R, et Ruggiero G. (dir.), *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea. [Sociolinguistic aspects of contemporary Italy]* Atti dell'VIII Congresso Internazionale di Studi (Bressanone, 31 maggio-2 giugno 1974), Pubblicazioni della SLI No. 10(1), pp. 87-101, Bulzoni Editore, Roma,



- Herdina P. et Jessner U. (2002), *A dynamic model of multilingualism: Changing the psycholinguistic perspective*, Multilingual Matters, Clevedon UK.
- Lau S. M. C. et van Viegen S. (dir.), (2020), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language (in) education*, Springer International Publishing, New York.
- MacSwan J. (2017), "A multilingual perspective on translanguaging", *American Educational Research Journal* No 54(1), pp. 167–201.
- May S. (2014), *The multilingual turn: Applications for SLA, TESOL and bilingual education*, Routledge, New York.
- Piccardo E. (2018), "Plurilingualism: vision, conceptualization, and practices", dans Trifonas, P. et Aravossitas, T. (dir.), *Handbook of research and practice in heritage language education*, Springer International, New York, pp. 1-19.
- Piccardo E. (2019), "We are all (potential) plurilinguals': plurilingualism as an overarching, holistic concept", *Cahiers de l'ILOB/OLBI Working Papers* No 10, pp. 183-204. <https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/3825/3781>
- Piccardo E. (2021), "The mediated nature of plurilingualism", dans Piccardo E. et al. (dir.), *The Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London and New York, pp. 63-81.
- Piccardo E., Germain Rutherford A. et Lawrence G. (dir.) (2021), *The Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London and New York.
- Piccardo E. et North B. (2020), "Plurilingualism: a developing notion. Creating and validating descriptors for the CEFR to describe plurilingual and pluricultural competence", dans Lau S. M. C. et Van Viegen S. (dir.), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language (in) education*, Springer International Publishing, New York, pp. 279-301.
- Piccardo E. et Puozzo I. (dir.) (2015). From second language pedagogy to the pedagogy of 'plurilingualism': a possible paradigm shift? / De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: un changement de paradigme possible? *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des langues vivantes (CMLR/RCLV)* No 71(4) – édition spéciale.
- Prasad G. (2015), "Beyond the mirror towards a plurilingual prism: exploring the creation of plurilingual 'identity texts' in English and French classrooms in Toronto and Montpellier", *Intercultural Education* No. 26(6), pp. 497–514. doi: 10.1080/14675986.2015.1109775
- Prasad G. et Lory M. P. (2019), "Linguistic and cultural collaboration in schools: Reconciling majority and minoritized language users", *TESOL Quarterly*. doi: 10.1002/tesq.560
- Rabbi S. et Canagarajah S. (2021), "Cosmopolitanism and plurilingual traditions: Learning from South Asian and Southern African practices of intercultural communication", dans Piccardo E., Germain-Rutherford A. et Lawrence G. (dir.), *The Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London and New York, pp. 82-95.
- Schröder K. (2018), "Eight hundred years of modern language learning and teaching in the German-speaking countries of central Europe: a social history", *The Language Learning Journal* No. 46(1), pp. 28-39, DOI: 10.1080/09571736.2017.1382054
- Spinelli, B. (2019), "Bridging teaching, learning and assessment processes through a reflective method: Implications for plurilingual learning environments", *Cahiers de l'ILOB/OLBI Working Papers* No 10, pp. 249-272.
- Taylor S. et Snoddon K. (dir.) (2013), "Plurilingualism in TESOL", *TESOL Quarterly* No. 47(3) – édition spéciale.

